



# 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)

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



FACULTAD DE PEDAGOGÍA

TESIS DOCTORAL

**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)**

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez

Barcelona, 2014



**UNIVERSIDAD DE BARCELONA**  
**FACULTAD DE PEDAGOGÍA**

**PROGRAMA DE DOCTORADO**  
**EDUCACIÓN Y SOCIEDAD**

**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)**

Realizada por:

**ALMA ARCELIA RAMÍREZ IÑIGUEZ**

Dirigida por:

**ASSUMPTA ANEAS ÁLVAREZ**

**MARTA SABARIEGO PUIG**

Barcelona, 2014



Universitat de Barcelona



*Dedicado a las niñas y los niños que con sus familias vienen y van. A sus historias, anhelos y testimonios, los cuales me dieron motivos y fuerza para realizar este trabajo.*



## Agradecimientos

A mis directoras de tesis la Dra. Assumpta Aneas Álvarez y la Dra. Marta Sabariego Puig por su valiosa ayuda y guía en la realización de esta investigación, su compromiso en la revisión de la misma y sus enseñanzas en todas las sesiones de tutoría realizadas, las cuales me han dejado grandes aprendizajes.

Al Grupo de Investigación en Educación Intercultural (GREDI) y en especial a su coordinadora la Dra. María Ángeles Marín por darme su apoyo en mi proceso de formación doctoral y la oportunidad de colaborar en los proyectos que este grupo realiza.

A la Dra. Patricia Inzunza y a la Lic. Bertha Gómez de la Secretaría de Educación Pública y Cultura (SEPyC) del estado de Sinaloa por su interés en mi investigación y su orientación durante la realización del trabajo de campo, así como su apoyo durante el mismo. Igualmente, quiero agradecer al personal de la SEPyC, y a las profesoras y profesores que participaron en el estudio por su disposición y ayuda.

A Pilar Farrés y su familia por alojarme durante mi estancia en Culiacán y por toda su amabilidad.

A Jorge García Hidalgo de la organización Caminos Posibles S.C. por compartirme su experiencia de trabajo con la población jornalera migrante y por sus valiosas aportaciones, así como al personal de Unicef México, de la Secretaría de Desarrollo Social, del Consejo Nacional de Fomento Educativo, de la Asociación de Agricultores del Río Culiacán y a los coordinadores del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Migrantes por participar en esta investigación.



A la Mtra. Sylvia Schmelkes por su estímulo para realizar este trabajo y su interés desde el inicio. Sus aportes y comentarios han sido muy enriquecedores desde el primer momento.

A Jaume Pruna pel teu amor, per estar al meu costat, per tot el que compartim i construïm junts dia a dia.

Un agradecimiento muy especial a mis amigas y amigos que han estado conmigo durante los años de mi formación doctoral, aquellos con los que he compartido momentos alegres y difíciles, y a los que me han acompañado en algún momento de mi camino: Miguel Ahumada, Patricia Alvarado, Joanna Bartlett, Miquel Bort, Alexandra Bychkova, Ana Cano, Juan Carlos Castellanos, Raxá de Castilla, Abraham García, Theo García, Ibeth Ibarra, Rosa Lázaro, Eleani Martínez, Stephen McCann, María Teresa Meléndez, Silvia Mencía, Claudia Méndez, Shamaly Niño, Jade Ogden, Macarena Ossola, Ricardo Polo, Gemma Puig, Brianda Rodríguez y Angelina Sánchez.

También quiero agradecer a mi familia por todo su apoyo y amor, así como a mis amigas y amigos que desde la distancia siempre me han brindado su cariño: Enrique Carpio, Virginia González, Isela Ibarra, Héctor Monges, Ana María Obregón, Rocío Romualdo y Laura Rojo.

Por último, agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México por financiar mis estudios de doctorado.

## **SIGLAS**

<b>AARC</b>	Asociación de Agricultores del Río Culiacán
<b>CAADES</b>	Confederación de Asociaciones Agrícolas del Estado de Sinaloa
<b>CGEIB</b>	Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
<b>CONAFE</b>	Consejo Nacional de Fomento Educativo
<b>DIF</b>	Desarrollo Integral de la Familia
<b>FOMEIM</b>	Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes
<b>MEIPIM</b>	Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante
<b>PAJA</b>	Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas
<b>PRONIM</b>	Programa Nacional de Educación para las Niñas y los Niños Migrantes
<b>SEDESOL</b>	Secretaría de Desarrollo Social
<b>SEP</b>	Secretaría de Educación Pública
<b>SINACEM</b>	Sistema Nacional de Control Escolar para la Población Migrante
<b>STPS</b>	Secretaría del Trabajo y Previsión Social



## Índice de capítulos

<b>INTRODUCCIÓN</b>	
<b>Presentación de la tesis</b>	<b>23</b>
<b>Sobre las motivaciones y orígenes de la tesis</b>	<b>25</b>
<b>Organización del estudio</b>	<b>26</b>
<b>PARTE I. MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL</b>	
<b>CAPÍTULO 1: MIGRACIONES Y EXCLUSIÓN SOCIAL. LOS JORNALEROS AGRÍCOLAS MIGRANTES DE MÉXICO</b>	
<b>Introducción al capítulo</b>	<b>29</b>
<b>1.1. La globalización y su impacto en las migraciones</b>	<b>30</b>
1.1.1. Las características de la globalización	30
1.1.2. La globalización y su relación con la desigualdad social	31
1.1.3. Las migraciones como consecuencia de la desigualdad	33
a) La migración y sus motivaciones	34
b) Impactos de la migración en las personas y en las sociedades	35
1.1.4. Factores de inclusión y exclusión en los procesos de migración	38
<b>1.2. Los jornaleros agrícolas migrantes. El caso mexicano</b>	<b>40</b>
1.2.1. Efectos de la globalización en la vida de los jornaleros agrícolas	41
a) Consecuencias de las políticas neoliberales en el sector agrícola mexicano	41
b) La migración de jornaleros como consecuencia de la desigualdad	43
1.2.2. Características de la migración jornalera agrícola en México	45
a) Jornaleros agrícolas migrantes: ¿cuántos son?	45
b) Situación social, cultural y educativa de la población jornalera migrante	46
c) Rutas migratorias: Sinaloa como un importante estado receptor de migrantes	48
1.2.3. Condiciones de vida de los jornaleros en los campos agrícolas	51
a) Traslado de la comunidad de origen a los campos agrícolas	51
b) Situación laboral dentro de los campos	52
c) Vivienda e infraestructura	53
d) Alimentación y salud	54
1.2.4. Vulnerabilidad de la niñez jornalera migrante a la exclusión social	57
a) Situación educativa	57
b) Trabajo infantil	60
<b>A modo de conclusión</b>	<b>63</b>

## **CAPÍTULO 2: LA INCLUSIÓN DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO. RESPUESTAS A LA EXCLUSIÓN SOCIAL**

<b>Introducción al capítulo</b>	<b>67</b>
<b>2.1. Incluir en educación desde un planteamiento sistémico</b>	<b>68</b>
2.1.1. Hacia una definición sistémica de la inclusión educativa	68
a) Relación entre educación inclusiva e inclusión y exclusión social	68
b) Definición y finalidades de la educación inclusiva	71
2.1.2. Modelos para gestionar la inclusión educativa: las maneras de entender la inclusión	73
a) Modelo del déficit o de la educación compensatoria	74
b) Modelo integrador	76
c) Modelo de la transformación	78
<b>2.2. La inclusión educativa y los factores escolares: características y componentes de la inclusión escolar</b>	<b>81</b>
2.2.1. Atención a la diversidad de aprendizajes	81
a) Planeación curricular y conducción de las actividades escolares	82
b) Estrategias de incorporación del alumnado, evaluación y certificación de aprendizajes	87
2.2.2. Atención a la diversidad cultural y lingüística	89
a) Diversidad cultural	91
b) Diversidad lingüística	95
2.2.3. Organización del centro	97
a) Componentes de la organización interna de la inclusión escolar	98
b) Componentes de la organización externa de la inclusión escolar	100
<b>2.3. Incluir desde el entorno: una perspectiva social de la educación</b>	<b>102</b>
2.3.1. Escenarios informales y no formales de educación	102
2.3.2. Principios fuera del ámbito escolar que propician la inclusión	105
<b>A modo de conclusión</b>	<b>107</b>

## **CAPÍTULO 3: LA ATENCIÓN A LA NIÑEZ JORNALERA MIGRANTE DESDE LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS**

<b>Introducción al capítulo</b>	<b>111</b>
<b>3.1 Programas educativos nacionales para la niñez jornalera migrante</b>	<b>111</b>
3.1.1 Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante	112

a)	Antecedentes del programa y sus características	113
b)	De la teoría a la práctica: dificultades en la realidad educativa	115
3.1.2	Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños Migrantes	116
a)	El PRONIM como propuesta alternativa de educación	116
b)	Evolución del programa y sus efectos en la atención de la niñez jornalera migrante	119
3.1.3	MEIPIM y PRONIM: similitudes en sus características y problemáticas compartidas	124
<b>3.2</b>	<b>Atención educativa de la población infantil jornalera mirante en el estado de Sinaloa</b>	<b>127</b>
3.2.1	Adecuación curricular del programa nacional de educación primaria	127
a)	El plan de estudios y sus contenidos básicos	127
b)	Organización del plan de estudios	131
3.2.2	Proyecto educativo <i>Aula Inteligente</i>	135
a)	Antecedentes del proyecto	136
b)	Características pedagógicas	137
c)	Resultados desde su implementación	138
3.2.3	La integración de la niñez migrante en las escuelas regulares	139
a)	El <i>Aula Inteligente</i> como apoyo para integrar al alumnado migrante en la escuela regular	139
<b>3.3</b>	<b>El modelo de inclusión en los programas de atención educativa a la niñez jornalera migrante</b>	<b>141</b>
3.3.1	Indicadores de inclusión en el MEIPIM, PRONIM y <i>Aula Inteligente</i>	141
3.3.2	¿Compensar más que incluir? Criterios de inclusión en los programas educativos para la niñez jornalera migrante	143
	<b>A modo de conclusión</b>	<b>144</b>
 <b>PARTE II. MARCO METODOLÓGICO</b>		
 <b>CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</b>		
	<b>Introducción al capítulo</b>	<b>149</b>
<b>4.1</b>	<b>Planteamiento del problema y objetivos de investigación</b>	<b>149</b>
4.1.1	Justificación del problema a investigar	150

4.1.2 Preguntas de investigación	152
4.1.3 Objetivos de la investigación	153
<b>4.2 Fundamentación metodológica y diseño de la investigación</b>	<b>154</b>
4.2.1 El estudio de casos como método de investigación	155
4.2.2 Definición del campo de estudio	157
4.2.3 Selección de los casos de estudio y su justificación	158
a) Modalidad de atención educativa a la niñez jornalera migrante dentro de los campos agrícolas: definición del primer caso de estudio	158
b) Modalidad de atención educativa a la niñez jornalera migrante en las escuelas regulares: definición del segundo caso de estudio	161
4.2.4 Diseño de la investigación	163
a) 1ª. Fase. Selección y definición de los casos de estudio	164
b) 2ª. Fase. Identificación de los ámbitos de estudio	165
c) 3ª. Fase. Localización de fuentes de datos	166
d) 4ª. Fase. Recolección, análisis e interpretación de datos	169
e) 5ª. Fase. Elaboración del informe	170
4.2.5 Técnicas de recogida de información	170
a) Entrevista semiestructurada	171
b) Observación no participante	173
c) Análisis documental	173
<b>4.3 Proceso de recogida de datos</b>	<b>174</b>
4.3.1 El acercamiento a los agentes clave	174
4.3.2 Las entrevistas en el campo de estudio	174
a) Diseño de las entrevistas	174
b) Las entrevistas en ambos casos de estudio: las decisiones en el proceso	175
4.3.3 Las observaciones dentro y fuera del ámbito escolar	178
a) El proceso de observación: observaciones iniciales y focalizadas	178
4.3.4 Recopilación documental	181
a) Selección de documentos	181
4.3.5 Saturación de datos	182

<b>4.4 Análisis de la información</b>	<b>183</b>
4.4.1 Análisis cualitativo de datos	184
a) Estrategia de tratamiento de datos	184
4.4.2 Proceso de categorización	185
a) Codificación abierta: identificación de códigos y sus relaciones	185
b) Reestructuración de códigos: visión crítica a partir de la teoría	186
c) Creación de dimensiones de análisis: interpretación de los datos	188
<b>4.5 Rigor científico</b>	<b>189</b>
<b>A modo de conclusión</b>	<b>190</b>
<b>PARTE III. RESULTADOS, CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE CAMBIO</b>	
<b>CAPÍTULO 5: LA ESCUELA Y SU ENTORNO COMO SERVICIOS EMPRESARIALES. PRIMER CASO DE ESTUDIO</b>	
<b>Introducción al capítulo</b>	<b>195</b>
<b>5.1. Perfil de la empresa: coordinación de acciones para la infraestructura y los servicios</b>	<b>195</b>
5.1.1. Dinámicas de participación en el mejoramiento de la infraestructura y los servicios a los trabajadores	196
a) La salud, la higiene y la convivencia: finalidades de la comunicación	200
b) Atención a la población jornalera y sus posibilidades de participación	203
<b>5.2. Perfil de la población jornalera y sus formas de vida como migrantes</b>	<b>207</b>
5.2.1. Lugares de procedencia, composición familiar y tiempo de estancia	207
5.2.2. La búsqueda de mejores condiciones de vida: las razones para migrar	208
5.2.3. Condiciones de vida: la cotidianidad dentro del campo agrícola	210
<b>5.3. Desincorporación del trabajo infantil y los servicios educativos: la escuela dentro del campo agrícola</b>	<b>214</b>
5.3.1. La desincorporación de la mano de obra infantil y el acceso a la educación	214
5.3.2. Una escuela para la niñez jornalera migrante: características, acciones y actividades educativas	219
a) Perfil social, cultural y académico del alumnado	221
b) La formación y el compromiso del profesorado dentro de un sistema compensatorio de educación	224



c) Reconocimiento y respeto a la diferencia en la atención a la diversidad	229
d) Los apoyos en el aprendizaje: carencias y posibilidades	235
e) El principio de colaboración en la organización escolar para la valoración y el seguimiento	241
f) Desde su llegada hasta su partida: la evaluación completa y continua de los aprendizajes	243
g) De la evaluación a la planeación y conducción de las actividades de enseñanza: un proceso vinculado	247
<b>5.4. Entorno escolar: ambientes educativos no formales y expectativas profesionales</b>	<b>253</b>
<b>A modo de conclusión</b>	<b>258</b>
<b>CAPÍTULO 6: LA INTEGRACIÓN DE LA NIÑEZ JORNALERA MIGRANTE EN LA ESCUELA REGULAR. SEGUNDO CASO DE ESTUDIO</b>	
<b>Introducción al capítulo</b>	<b>267</b>
<b>6.1. Perfil de la empresa: voluntad empresarial y servicios a la población jornalera</b>	<b>267</b>
6.1.1. La infraestructura y los servicios: la corresponsabilidad y el trabajo integrado	268
a) Informar para contratar y convivir en el campo agrícola: finalidades de la comunicación	271
b) Las opciones de formación laboral dentro de la empresa y las condiciones para la participación	273
<b>6.2. Perfil de la población jornalera y sus formas de vida como migrantes</b>	<b>276</b>
6.2.1. Características lingüísticas, educativas y de migración	276
6.2.2. La búsqueda de mejores condiciones de vida: las razones para migrar	278
6.2.3. La cotidianidad en el campo agrícola: las dificultades para el ejercicio de derechos laborales y opciones de vida	280
6.2.4. La responsabilidad gubernamental y el compromiso familiar en la desincorporación del trabajo infantil	282
<b>6.3. Una escuela para todos: responsabilidades compartidas y liderazgo</b>	<b>288</b>
6.3.1. Coordinación de acciones y gestión de recursos para la atención educativa dentro de las escuelas regulares	288
6.3.2. La historia de la atención educativa a la niñez migrante en este caso de estudio	290
6.3.3. La atención educativa en la escuela regular: características y acciones	293
a) La evaluación como tarea fundamental para la planeación de la enseñanza y la atención a la diversidad de aprendizajes	293

b) El apoyo escolar y las estrategias para despertar el interés del alumnado dentro de la escuela regular	299
c) Trabajo cooperativo y compromiso del profesorado: la organización dentro de la escuela regular	304
d) La atención a la diversidad cultural: el plan de estudios y la experiencia del profesorado como punto de partida	308
<b>6.4. Entorno escolar: ambientes educativos no formales y expectativas profesionales</b>	<b>312</b>
<b>A modo de conclusión</b>	<b>314</b>
<b>CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE CAMBIO</b>	
<b>Introducción al capítulo</b>	<b>323</b>
<b>7.1. Síntesis de los resultados</b>	<b>323</b>
7.1.1. Sobre los factores externos de la escuela para la inclusión	323
a) Corresponsabilidad	323
b) Participación de las familias	325
c) Formación de expectativas	326
7.1.2. Sobre los factores internos de la escuela para la inclusión	327
a) Formación y compromiso del profesorado	327
b) Trabajo cooperativo	328
c) Atención a la diversidad cultural y lingüística	329
d) Atención a la diversidad de aprendizajes	330
<b>7.2. Aspectos clave para la inclusión</b>	<b>331</b>
7.2.1. Dimensión estatal y empresarial	331
7.2.2. Dimensión comunidad y familia	333
7.2.3. Dimensión centro educativo	334
<b>7.3. Propuesta de un modelo de inclusión</b>	<b>338</b>
<b>7.4. Lineamiento para la inclusión</b>	<b>342</b>
<b>7.5. Límites de la investigación</b>	<b>346</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>349</b>

## **Índice de cuadros, figuras e ilustraciones**

### **CAPÍTULO 1**

**Figuras:**

Figura 1.1: Rutas migratorias	49
-------------------------------	----

**Cuadros:**

Cuadro 1.1: Principales factores de inclusión/exclusión en la población migrante	40
Cuadro 1.2: Número de jornaleros agrícolas migrantes en diferentes años	45
Cuadro 1.3: Número de alumnos repetidores por estado	57
Cuadro 1.4: Causas de inasistencia y abandono escolar	58

**CAPÍTULO 2**

**Figuras:**

Figura 2.1: Educación escolar como factor de inclusión desde un planteamiento sistémico	73
---	----

**Cuadros:**

Cuadro 2.1: Modelos de la inclusión educativa	80
---	----

**CAPÍTULO 3**

**Cuadros:**

Cuadro 3.1: Evolución del programa y sus efectos en la atención de la niñez jornalera migrante	123
Cuadro 3.2: Contenidos básicos del PRONIM en el estado de Sinaloa	131
Cuadro 3.3: Ejemplo de organización de contenidos en el enfoque de Español	133
Cuadro 3.4: Ejemplo de organización de contenidos en el enfoque de Ciencias Naturales, Geografía e Historia	134

**CAPÍTULO 4**

**Figuras:**

Figura 4.1: Fases del diseño de la investigación	164
Figura 4.2: Relación entre objetivos y dimensiones teóricas de análisis	165
Figura 4.3: De la recogida de información a la saturación de datos	183
Figura 4.4: Proceso de análisis de la información	189

**Cuadros:**

Cuadro 4.1: Características del primero caso de estudio seleccionado	160
Cuadro 4.2: Características del segundo caso de estudio seleccionado	163
Cuadro 4.3: Diseño del estudio: Fase 1. Selección y definición de los casos de estudio	164
Cuadro 4.4: Diseño del estudio: Fase 2. Identificación de ámbitos de estudio	166
Cuadro 4.5: Relación de objetivos, dimensiones, técnicas de recogida de información y fuentes de datos	166

Cuadro 4.6: Diseño del estudio: Fase 3. Localización de fuentes de datos	169
Cuadro 4.7: Diseño del estudio: Fase 4. Recolección, análisis e interpretación de datos	170
Cuadro 4.8: Diseño del estudio: Fase 5. Elaboración del informe	170
Cuadro 4.9: Relación entre las técnicas de recogida de información y los objetivos de investigación	170
Cuadro 4.10: Objetivos de cada guía de entrevista en relación con los participantes en la investigación	172
Cuadro 4.11: Entrevistas realizadas en ambos casos de estudio	177
Cuadro 4.12: Observaciones realizadas en ambos casos de estudio	180
Cuadro 4.13: Relación entre el sistema de categorías con los objetivos y las preguntas de investigación	187

## CAPÍTULO 5

### Ilustraciones:

Ilustración 5.1: Imágenes de los servicios que ofrece la empresa dentro del campo agrícola	198
Ilustración 5.2: Imágenes de las viviendas que ofrece la empresa dentro del campo agrícola. Primer caso de estudio	202
Ilustración 5.3: Imágenes del espacio escolar dentro del campo agrícola	217

### Figuras:

Figura 5.1: Participación de agentes clave en el bienestar y educación de las familias jornaleras	206
Figura 5.2: Coordinación de acciones para la infraestructura y los servicios	213
Figura 5.3: Acciones para la desincorporación de la mano de obra infantil	219
Figura 5.4: Formación y compromiso del profesorado como factores de inclusión	229
Figura 5.5: Factores de inclusión y exclusión en la atención a la diversidad cultural y lingüística	235
Figura 5.6: La inclusión desde el apoyo escolar	241
Figura 5.7: La evaluación y la colaboración como herramienta para la inclusión	247
Figura 5.8: El proceso vinculado entre la evaluación y la enseñanza para la inclusión	253
Figura 5.9: Factores de inclusión y exclusión desde los ámbitos no escolares	257

### Cuadros:

Cuadro 5.1: Características de la población infantil jornalera migrante durante el ciclo 2009-2010	223
--	-----

## CAPÍTULO 6

### Ilustraciones:

Ilustración 6.1: Imágenes de las viviendas que ofrece la empresa dentro del campo agrícola. Segundo caso de estudio	269
Ilustración 6.2: Imágenes de la infraestructura escolar	291

**Figuras:**

Figura 6.1: Papel de la voluntad empresarial en la definición de los servicios a la población jornalera	275
Figura 6.2: La evaluación, la enseñanza y la atención a la diversidad de aprendizajes	299
Figura 6.3: Relación entre el apoyo escolar y las estrategias para despertar el interés del alumnado	304
Figura 6.4: Trabajo cooperativo y compromiso del profesorado: la organización dentro de la escuela regular	308
Figura 6.5: Estrategias de atención a la diversidad cultural y lingüística dentro de la escuela regular	311

**Cuadros:**

Cuadro 6.1: Factores externos a la escuela que favorecen o limitan la inclusión educativa y social	286
--	-----

**CAPÍTULO 7**

**Figuras:**

Figura 7.1: Modelo de inclusión social desde la escuela dentro de un planteamiento sistémico	339
--	-----

**Cuadros:**

Cuadro 7.1: Relación de las preguntas de investigación con los factores de inclusión identificados	336
Cuadro 7.2: Características de las relaciones y los procesos para la inclusión	339

**Índice de anexos**

Anexo I: Guías de entrevistas	369
Anexo II: Índice de abreviaturas para citas textuales	383
Anexo III: Sistema categorial definitivo. Relación de categorías y códigos	387
Anexo IV: Sistema categorial definitivo. Definición de categorías, códigos y ejemplo de <i>outputs</i>	393
Anexo V. Sistema categorial preliminar. Primera versión	415
Anexo VI. Sistema categorial preliminar. Segunda versión	425
Anexo VII. Sistema categorial preliminar. Tercera versión	435

# **INTRODUCCIÓN**



## Presentación de la tesis

Actualmente, las sociedades se caracterizan por los roles que sus individuos desempeñan de acuerdo con sus condiciones económicas o educativas, y en relación con sus rasgos culturales. En este sentido, la inclusión es posible cuando se reconocen estas características en las decisiones que impactan su desarrollo individual y social, cuestión que está lejos de ser un hecho a nivel mundial. Al respecto, millones de personas están excluidas de los derechos humanos y ciudadanos viviendo en la invisibilidad política más absoluta. En materia educativa, aún existen profundas desigualdades en la cobertura y la calidad de la educación. En 2006, sólo 36 por ciento de la niñez en los llamados países en vías de desarrollo tenía acceso a la educación preescolar y 75 millones de niñas y niños en el mundo estaban sin escolarizar, lo cual no ha cambiado significativamente hasta el momento. Siguen existiendo grandes disparidades en los resultados de aprendizaje entre los países, así como dentro de los mismos, donde las desigualdades educativas son más evidentes en las familias económicamente desfavorecidas, en las barriadas urbanas miserables y en las comarcas rurales (UNESCO, 2009). A la fecha, aún existen 57 millones de niñas y niños en el mundo que no tienen acceso a la educación escolar y un tercio de aquellos que están en edad escolar no adquieren las competencias básicas para la vida, sean escolarizados o no (UNESCO, 2014). De esta manera, debe considerarse que además de los factores propiamente escolares, existen aquellos de carácter económico y social que favorecen o limitan las posibilidades de una educación de calidad, mediante la cual se desarrollen las nociones básicas para vivir y convivir plenamente.

En los países latinoamericanos, las políticas económicas han tenido un impacto social en los grupos más vulnerables, acrecentando la pobreza. Específicamente, en el sector agropecuario se da prioridad al desarrollo de las grandes empresas exportadoras, dejando excluidos a los pequeños productores. Así, en el contexto mexicano, los campesinos con pequeños pedazos de tierra se han visto en desventaja comercial con las agroexportadoras, mermando no únicamente sus opciones de trabajo sino el desarrollo de sus comunidades, las cuales en muchos casos carecen de los servicios básicos de educación, salud y cuidado de la infancia. Por lo tanto, desde hace años, miles de familias campesinas migran hacia los estados con mayor producción agrícola para prestar sus servicios como jornaleros y tener acceso a otras opciones de subsistencia.

Debido a su condición de migrantes, así como a la falta de derechos laborales, sociales y educativos, esta población es una de las más vulnerables a la exclusión social dentro de la sociedad mexicana. En cuanto a sus necesidades educativas, la población infantil jornalera migrante requiere una atención que responda a sus



condiciones de vida, diversidad cultural y lingüística, así como a las trayectorias escolares que en muchas ocasiones no han sido de éxito, lo cual significa un reto para el sistema educativo, no sólo en el sentido de incluir a miles de niñas y niños en la escuela, sino además, propiciar logros educativos tomando en cuenta sus características personales y sociales.

La inclusión educativa en este sentido va más allá de la escuela, comprende todos aquellos factores que hacen posible el desarrollo de las personas en los distintos ámbitos donde se desenvuelven, siendo la escolarización uno de los que contribuyen a este fin. En el caso de las niñas y los niños de familias jornaleras migrantes, la inclusión se enmarca en un entramado complejo que exige tomar en cuenta tanto los aspectos escolares como aquellos que desde el entorno posibilitan o dificultan la escolarización, el desarrollo integral y el ejercicio de sus derechos. En este sentido, la escuela se convierte en un factor de inclusión al estar relacionada con otros de tipo social, económico y de salud dentro de determinado entorno, factores que en su conjunto hacen posible el ejercicio de los derechos humanos más básicos y de ciudadanía.

De esta manera, en la presente investigación se analizan dos casos a partir de los cuales se estudió la complejidad en la que los factores de inclusión social interactúan en el ámbito de la niñez jornalera migrante dentro de la escuela y fuera de ella, así como aquellos que la dificultan. El principal aporte de esta tesis se enfoca en la propuesta de un concepto de inclusión y de un modelo en el que se representan los principales elementos que deben estar presentes en los procesos educativos que tienen esta finalidad. Debido a que se parte de un planteamiento sistémico, esta propuesta toma en cuenta los elementos propiamente escolares y los del entorno que están implicados en el logro de la inclusión. El sentido de esta aportación es que sea útil para la transformación de los procesos escolares y de las dinámicas que los condicionan tanto en el contexto de la niñez jornalera migrante en México como en ámbitos similares donde existe población con riesgo de exclusión social. Para ello, también se desglosa un lineamiento que tiene el objetivo de orientar el diseño de políticas públicas, así como de transformar las prácticas escolares y del entorno. Esto con la intención de contribuir a la mejora de la situación educativa y social de esta población, y de otras con características similares para su pleno desarrollo como ciudadanos.

Personalmente, este trabajo ha contribuido a mi formación como investigadora. Además de especializarme en una temática concreta y profundizar en una realidad que desde el comienzo consideré de suma importancia, mi desenvolvimiento durante todo el proceso de investigación ha significado una búsqueda constante de las herramientas teóricas y metodológicas que me permitieron llegar a las conclusiones que se presentan. En este proceso me di cuenta de la complejidad de las

investigaciones cualitativas y las competencias que se requieren para llevarlas a cabo. Es así que con esta tesis doctoral logré fortalecer estas competencias para realizar una interpretación de la realidad de manera sistemática y fundamentada.

### **Sobre las motivaciones y orígenes de la tesis**

Las motivaciones de esta tesis se relacionan con un interés personal de mejorar la situación educativa de los sectores más desfavorecidos de México. Al ganar la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de mi país sentí el compromiso de realizar un aporte que contribuyera a mejorar las condiciones educativas y sociales de algunos de estos sectores. En un inicio, pensé vincular directamente mi experiencia en evaluación educativa con el ámbito de la educación no formal tomando en cuenta la importancia de los espacios no escolares en la formación de competencias básicas que posibiliten mejores condiciones de vida. Sin embargo, no visualizaba a qué población enfocarme ni las finalidades de la investigación correspondiente.

Fue durante mis estudios de máster que logré concretar el tema de investigación y sus propósitos. En uno de los módulos comencé a revisar temas de migración e interculturalidad. Así, empecé a revisar esta temática en el contexto mexicano y encontré diversos estudios sobre las condiciones de vida de la población jornalera migrante. En un principio, no encontraba qué más podría investigar sobre la realidad que viven miles de campesinos que migran por falta de trabajo y servicios básicos. Las investigaciones y notas periodísticas revelaban situaciones de precariedad en la vivienda, la salud, la educación y el trabajo, situaciones graves de desnutrición infantil, enfermedades debido a la explotación de mano de obra de niñas y niños, absentismo y fracaso escolar, incluso exposición a daños físicos por la falta de protección en las jornadas de trabajo. Entonces, contacté con las autoridades educativas a nivel nacional encargadas de brindar los servicios educativos a esta población y encontré que el estado de Sinaloa, además de ser una de las entidades que más recibe población jornalera cada temporada de cosecha es la que ha realizado innovaciones educativas para favorecer el logro educativo de niñas y niños migrantes. Al explorar cómo funcionaba el sistema educativo estatal encontré un caso de estudio que llamó mi atención y desde ese momento el proceso de investigación siguió su curso.

Por otro lado, realizar mis estudios de máster y doctorado desde el contexto europeo me permitió conocer otras experiencias educativas que, a pesar de desarrollarse en otros ambientes y condiciones, tenían características similares a la población migrante infantil y adulta en México. Esto me posibilitó relacionar el contexto particular mexicano con otros que mantenían características parecidas en cuanto a las dinámicas dentro de la escuela y fuera de la misma que favorecían o limitaban la

inclusión educativa y social. Al respecto, mi asistencia a congresos internacionales retroalimentó tanto el enfoque con el que abordé esta investigación como la comparación de los resultados parciales de la misma. El conocimiento de las experiencias educativas de otros países y de estudios que abordaban realidades de poblaciones en riesgo de exclusión social amplió mi visión sobre la realidad que estudiaba, posibilitando abordar la investigación desde una perspectiva global-local. Así, construí un marco teórico con perspectivas provenientes del contexto europeo, latinoamericano y estadounidense, con base en las cuales estructuré una base que dirigió las interpretaciones de la realidad que se estudió y coadyuvó a la creación de una propuesta que tiene la finalidad de ser transferible a diversos contextos.

## **Organización del estudio**

La investigación se presenta en tres apartados. El primero lo conforman tres capítulos que proporcionan un marco teórico y referencial para entender la situación educativa, económica y social de la población jornalera migrante. Asimismo, este apartado tiene el propósito de presentar la perspectiva teórica a partir del cual se aborda esta investigación. Como se ha mencionado, la mirada con la que se enfoca esta realidad es global-local, es decir, se relaciona con los procesos de inclusión y exclusión que viven ciertos sectores de la población a nivel mundial, concretamente, la población migrante. Posteriormente, se expone la elaboración teórica que se realizó para orientar la investigación y se presentan las características de la atención educativa que se ofrece a la niñez jornalera migrante en México, específicamente en el estado de Sinaloa.

El segundo apartado lo compone el capítulo metodológico en el que se plantean el problema de investigación y los objetivos de la misma. Igualmente, se hace referencia a la fundamentación metodológica y al diseño de la investigación en la que se da cuenta de las decisiones que se tomaron durante el estudio. Del mismo modo, se presentan y se justifican los casos elegidos para la investigación, y se exponen los procesos de recogida de datos y de análisis de la información, así como los criterios para valorar el rigor científico de este trabajo.

Posteriormente, se exponen dos capítulos de resultados. En éstos se discuten ambos casos de estudio y se interpretan con base en el marco teórico de la investigación. Por último, se presentan las conclusiones a las que se llegaron y la propuesta para mejorar los procesos de inclusión tanto en el contexto de la niñez jornalera migrante como en contextos análogos.

**CAPÍTULO 1:**  
**MIGRACIONES Y**  
**EXCLUSIÓN SOCIAL. LOS**  
**JORNALEROS AGRÍCOLAS**  
**MIGRANTES DE MÉXICO**



## Introducción al capítulo

Este capítulo tiene como propósito analizar las condiciones que han determinado la migración de los jornaleros agrícolas de México, particularmente desde la implementación del modelo neoliberal, el cual ha impactado de manera importante en la situación económica y social de esta población. Para lograr este propósito, se explican las migraciones en el contexto de la globalización y en el de las políticas que han dominado las relaciones tanto económicas como sociales. De esta manera, se enmarca la realidad de los jornaleros agrícolas analizando las causas de su movilidad y el impacto que ésta ha tenido en sus condiciones de vida en los lugares a donde llegan a vivir. El capítulo se organiza de la siguiente manera.

En primer lugar, se presenta un análisis del fenómeno de la globalización, en el que se discute su definición a partir de sus características y efectos. Se analiza cómo la adopción de una sola forma de entender la globalización ha acrecentado la brecha entre ricos y pobres, y ha propiciado que la población más desfavorecida migre hacia otros lugares en busca de mejores condiciones de vida.

A partir de lo anterior, se revisa la migración como consecuencia de las polaridades económicas y sociales que se viven entre las naciones y dentro de las mismas. Se exponen las motivaciones que generan las migraciones y su impacto en las personas y en las sociedades, identificando las diferencias entre los que pueden disfrutar de los beneficios que ofrece una sociedad cada vez más interconectada y aquellos que actualmente quedan al margen del bienestar. Con base en este análisis se realiza una aproximación a los factores de inclusión y exclusión en los procesos de migración.

Por último, se analiza el caso de los jornaleros agrícolas migrantes de México y se visualizan los efectos que ha tenido la globalización en sus condiciones de vida y en su decisión de migrar. Se destacan las principales rutas que siguen, las causas de su migración, sus condiciones de vida y las dinámicas económicas y sociales que los hacen vulnerables a la exclusión social.

Palabras clave: globalización, migración, inclusión, exclusión, jornaleros agrícolas.

## **1.1 La globalización y su impacto en las migraciones**

La globalización ha sido definida como un fenómeno cultural y económico de las últimas décadas (Castles, 1997) en el que, si bien su expresión más determinante es la interdependencia global de los mercados financieros, otros aspectos como la cultura, la ciencia y la tecnología están globalizadas en redes de comunicación y cooperación (Castells, 2001). Así, para comprender este fenómeno y sus distintos ámbitos de expresión es necesario partir de sus características.

### **1.1.1 Las características de la globalización**

La relación económica y política entre países no es algo nuevo pero adquiere dimensiones distintas en la era global. Desde finales del siglo XV hasta mediados del siglo XX, los vínculos comerciales han propiciado intercambios culturales y relaciones de poder entre países, los cuales se han acercado y convivido entre la aceptación y el enfrentamiento, entre la integración y la imposición (Beck, 1998; García-Canclini, 2000; Friedman, 2006). Sin embargo, las relaciones que actualmente se establecen entre las naciones han demandado la construcción de un nuevo paradigma en el que se definen las características que distinguen a esta realidad global (Martin y Schumann, 1998; García-Canclini, 2000; Bauman, 2001; Rivero, 2006). Estas características pueden categorizarse en los siguientes rubros.

- **Revolución tecnológica.** Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) ofrecen una conexión inmediata con lo que acontece en cualquier parte del mundo, lo cual ha provocado cambios en nuestras formas de relacionarnos. La aparición de Internet y la renovación de los dispositivos de comunicación han hecho que la información esté disponible en cualquier momento. Esta revolución repercute también en los ámbitos personales y laborales, modificando las formas de producción y de convivencia.
- **Extensión de los mercados.** Las facilidades de estar interconectados constantemente han propiciado la expansión comercial y la unión de regiones en mercados comunes como son la Unión Europea (UE), el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) y el mercado común de países latinoamericanos (MERCOSUR). Esta apertura posibilita un intercambio a gran escala, en el que las barreras comerciales se difuminan y en donde las reglas del mercado son la base de las relaciones entre países.

- Hegemonía de un modelo económico-social. La liberalización comercial a nivel mundial ha dado lugar a una sola forma de entender la política económica y social: la neoliberal. Con base en esta perspectiva, el Estado deja de ser el responsable absoluto del bienestar de sus ciudadanos y se convierte en un agente regulador de las acciones que agentes privados realizan dentro de una lógica de competitividad. Si bien, el Estado tiene soberanía en el control de las actividades económicas y políticas de bienestar social, ésta queda cada vez más supeditada a las fuerzas económicas de agentes externos al propio territorio.
- Ampliación de las fronteras. Las tres categorías anteriores traen como consecuencia que las fronteras que antes delimitaban a los poderes de los Estados en un territorio, sean permeables y dejen de estar claramente definidas. Aunque geográficamente puede decirse hasta dónde llega una nación, las dinámicas comerciales, el avance de la tecnología y la apertura de los mercados han permitido que las fronteras entre países sean relativas para las acciones económicas.

Son varios los autores que señalan al fenómeno de la globalización como un hecho irreversible, una etapa histórica de la humanidad, una mutación de los sistemas (Touraine, 1997; Bauman, 2001; Pérez, 2009), un fenómeno que puede ser dirigido de diversas maneras, por lo que la perspectiva neoliberal es sólo una de ellas.

Los cambios a nivel mundial que se han suscitado a partir de esta perspectiva están lejos de ser la imagen del progreso que idealmente presenta este modelo. Por un lado, la globalización ha facilitado que las personas sean más móviles, puedan viajar a varios países en lapsos cortos y estar en una misma semana en algún lugar de Asia, América o Europa. Se ha facilitado la producción comercial y las relaciones mercantiles; existe una libertad sin precedentes para invertir en cualquier bolsa o agente sucursal eliminando las distancias geográficas. No obstante, estas ventajas no están al alcance de una gran parte de la población en el mundo, evidenciándose procesos de desigualdad.

### **1.1.2 La globalización y su relación con la desigualdad social**

En la lógica de desarrollo que ha tenido la globalización hasta el momento es posible constatar cómo se han instaurado condiciones de desigualdad entre las sociedades y dentro de las mismas. Por ejemplo, las empresas que tienen una dimensión solamente local, las personas sin acceso a niveles altos de educación, así como los países con pocas posibilidades de entrar en la dinámica hegemónica del mercado y adaptarse a los modelos de vida que impone



sobreviven en la resistencia o en la exclusión. Esto se observa en los indicadores que denotan el impacto de la globalización. Scott (2001) analiza que, como consecuencia del TLCAN, se han perdido 800,000 empleos en fábricas actuales y potenciales en Estados Unidos. Igualmente, en México las importaciones han superado las exportaciones dando lugar a un comercio dispar y a un aumento de la pobreza. Tanto en Estados Unidos, México y Canadá el impacto de este tratado se ha visto en la disminución de los puestos de trabajo asalariados y en el crecimiento de la desigualdad.

En este sentido, Martin y Schumann (1998) destacan que en las dinámicas laborales actuales, los trabajos que antes eran para toda la vida se han convertido en empleos ocasionales. Asimismo, los conocimientos profesionales cambian de valor de un momento a otro y, con el avance tecnológico, para realizar determinados tipos de trabajo sólo se requiere de un pequeño grupo de trabajadores permanentes con una formación continuada. Así, la flexibilidad laboral (Dabat, 1994) aparece como una nueva forma de explotación del trabajo para lograr la competencia en el mercado, donde lo más importante es el crecimiento de la producción utilizando el recurso humano de manera eficiente.

Con este panorama, en el Informe sobre el desarrollo mundial (2009) se especifica que la producción está concentrada en las grandes ciudades, las provincias avanzadas y las naciones ricas. Se indica que en países como Brasil, China e India, los estados atrasados registran tasas de pobreza que duplican a los estados más avanzados. De igual modo, más de mil millones de personas en el planeta sobreviven con menos del 2% de la riqueza mundial.

En consecuencia, sólo pueden beneficiarse quienes cuentan con las condiciones para competir en esta dinámica de mercado. Al respecto, Oliveres (2005) menciona que los países del llamado Tercer Mundo no tienen fuerza negociadora en sus productos, ya que materias primas como el café o el azúcar se cotizan en el mercado internacional de acuerdo con el precio que estos productos tienen en los países del Primer Mundo, quienes al mismo tiempo son los compradores, y por lo tanto establecen el precio más conveniente. Además, pasar del proteccionismo al libre mercado ha generado que los países que están en vías de crecimiento económico no tengan la capacidad de proteger su industria e impulsarla, así como tampoco evitar la expansión de la industria extranjera.

Así, la liberación de la economía como la visión predominante de globalización ha llegado a ser un círculo vicioso de búsqueda de mejores estrategias de

comercio, en donde nadie quiere perder y en el que pierden aquellos que no tienen suficiente fuerza comercial o no cuentan con los medios para entrar en un mercado global que tiene como principio fundamental la competencia.

En este contexto, algunos son los que pueden ejercer sus derechos básicos de libertad para la movilidad y el crecimiento personal traspasando las fronteras físicas y mediáticas que definen al mundo globalizado actualmente. El avance de la tecnología, la posibilidad de moverse libremente de un lugar a otro, expandir lazos comerciales y buscar los medios más convenientes para beneficiarse de la ampliación de las fronteras no son posibles para todas las personas. El resto, tiene que buscar los medios para sobrevivir y tener mejores condiciones de vida. En este caso, la migración es una opción en la búsqueda de recursos para vivir.

### **1.1.3 Las migraciones como consecuencia de la desigualdad**

De acuerdo con el Informe Sobre las Migraciones en el Mundo (2010), el número de migrantes internacionales ha aumentado rápidamente en las últimas décadas, de manera que si esta población sigue acrecentándose al ritmo de los últimos 20 años, la cantidad de migrantes podría ser de 405 millones para el año 2050. Se estima que la fuerza laboral de los países económicamente más desarrollados representará cerca de 600 millones hasta 2050, mientras que en los países menos adelantados se prevé un aumento de 3,000 millones en 2020 y 3,600 millones en 2040. Por ello, en el Informe se calcula que la demanda de trabajadores migrantes probablemente aumentará en el mundo desarrollado por el envejecimiento de las poblaciones y por la necesidad de atraer a personas altamente capacitadas.

De esta manera, una persona que puede ejercer su derecho a la movilidad y logra manejarse efectivamente en un mundo global es aquella que tiene un conocimiento de la sociedad a nivel mundial, comprende la tecnología, domina varios idiomas y tiene una experiencia internacional (Leiva, 2009). No obstante, lograr estas competencias implica procesos educativos continuos y de instrucción específicos al alcance de unos cuantos. La cobertura y la calidad en la educación primaria, en la cual se aprenden las competencias básicas para vivir y convivir es un asunto aún pendiente.

En 2007, el número de niñas y niños en el mundo en edad de cursar primaria sin escolarizar era de 72 millones; sin embargo, teniendo en cuenta las tendencias actuales, para 2015 podría haber todavía 56 millones de niñas y niños privados de la escuela (UNESCO, 2010). Aunado a ello, hay diferencias

significativas en el logro de la calidad, por lo que el aprendizaje de las competencias básicas es desigual dentro y entre países.

Por lo tanto, las personas sin escolarizar, con malas condiciones de salud y alimentación, y con un entorno empobrecido quedan excluidas y al margen de un bienestar que gozan otros. Para ellas, migrar es una opción de búsqueda de bienestar para la supervivencia.

#### **a) La migración y sus motivaciones**

Migrar tiene distintos significados para las personas. De acuerdo con el panorama descrito, para algunos significa la búsqueda de una formación profesional, la apertura de redes comerciales, el fortalecimiento de competencias específicas, el desarrollo de investigación, el establecimiento de vínculos de cooperación con pares en otros países, entre otras causas. Para otros, migrar es el escape de una realidad difícil de sobrellevar por conflictos bélicos, de violencia, pobreza o marginación, consecuencias de la desigualdad local y global.

Aunado a lo anterior, cabe destacar que la migración es motivada por diferentes causas relacionadas entre sí. Las oportunidades de desarrollo imaginadas en otros países y su idealización (García-Canclini, 2000) estructuran un complejo marco de motivaciones para migrar. En una investigación sobre la protección de la niñez migrante en la frontera norte de México (Ramírez, et. al., 2009), se presentan las narraciones de 25 menores de edad que intentaron cruzar de manera ilegal la frontera de México con Estados Unidos. En éstas es posible identificar diversos factores que motivan la migración:

1. Historia familiar de migración, principalmente de uno o ambos padres. En algunos casos, vivencia de migración temporal a temprana edad. Deseo de reencontrarse con la familia: padres, hermanos, esposos.
2. Violencia intrafamiliar de tipo física o emocional. Abandono del hogar.
3. Búsqueda de trabajo al carecer de los recursos básicos para sobrevivir.

En los casos analizados, los menores abandonaron la educación formal por falta de interés, dificultades de aprendizaje, necesidad de emplearse en actividades remuneradas, así como matrimonios y embarazos adolescentes en el caso de las mujeres. Desde sus lugares de origen, ya se vulneran sus derechos fundamentales al no recibir una educación acorde con sus necesidades de aprendizaje, su contexto socioeconómico y algunas veces cultural y lingüístico.

Asimismo, en algunos casos no han sido atendidos médicamente o no han recibido una alimentación adecuada. Por otro lado, no se respetan sus derechos al no vivir con su familia porque ésta tuvo la necesidad de migrar por falta de trabajo. De esta manera, la migración es un acto forzado por las circunstancias que se viven. En el Informe Sobre Desarrollo Humano México 2006-2007 se distingue la migración estrictamente voluntaria como aquella en la que las personas se desplazan ejerciendo su voluntad sin presión dentro del contexto en el que se desarrollan, y aquella causada por la ausencia de opciones de vida en el lugar de residencia.

La acción de migrar como alternativa para encontrar mejores condiciones de vida y no como un acto de voluntad es parte de la historia humana (Pries, 1999; Altamirano, 2003). No obstante, su característica actual radica en la multiplicación de los países implicados, ya sean emisores o receptores de migrantes, así como las rutas dentro de las cuales se desarrolla su dinámica. Ahora, ya no se concentran en un determinado continente, y la mayor parte de ellas oscilan entre cuatro grandes ejes: América del Norte, Europa occidental, la región del Golfo Pérsico y la cuenca Asia-Pacífico (García-Medina, 2009). De este modo, dentro del fenómeno de la globalización, las migraciones están interconectadas y mundializadas, de tal manera que son múltiples las rutas y diversos los espacios de desarrollo.

#### **b) Impactos de la migración en las personas y en las sociedades**

A pesar de que la migración es un fenómeno del cual se benefician todas las sociedades en el sentido cultural, laboral y educativo (Informe Sobre las Migraciones en el Mundo, 2010), los procesos migratorios son cada vez más selectivos, determinando quiénes son las personas que tienen posibilidades de desarrollo en la sociedad de destino. Al respecto, en el Proyecto Europa 2030 se plantea la necesidad de oponerse a la cultura del empleo de inmigrantes ilegales sobre todo en los ámbitos de la construcción, la agricultura y el ámbito doméstico. Igualmente, se promueve una inmigración ordenada mediante acuerdos de contratación, admisión y asociaciones de movilidad. Si bien, se reconoce la necesidad de mano de obra y de las capacidades que tienen los inmigrantes para el crecimiento de una sociedad, se pone énfasis sólo en aquellos con las competencias deseables para desenvolverse en determinado país conforme a las necesidades de este último.

De acuerdo con García-Medina (2009) prácticamente todos los países controlan y restringen los flujos migratorios pero de manera distinta. Actualmente, países tradicionales de migración como Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva

Zelanda admiten regularmente y por plazo indefinido a un número significativo de migrantes. Sin embargo, su apertura de admisión legal se combina con la dureza en sus políticas de control visibles como el muro construido en la frontera México-Estados Unidos y sus campañas contra la migración indocumentada. Otras políticas están enfocadas a la contratación de trabajadores temporales quienes cuentan con escasos derechos y posibilidades de vida y movimiento estipuladas en un contrato.

De esta manera, cualquiera que sea el motivo para migrar, el hecho de moverse de un lugar a otro tiene un impacto personal y social significativo en las sociedades tanto de procedencia como de acogida. En cuanto al impacto personal de la migración, Falicov (2001) menciona que todos aquellos que dejan sus países ya sea de manera voluntaria o forzados a buscar asilo, refugio político o mejores condiciones de vida sufren una pérdida con características especiales: pérdida de parientes y amigos que permanecen en el país de origen, de la lengua natal, las costumbres y los rituales. Migrar representa un desarraigo a nivel físico, social y cultural. Al respecto, Girón y González (2006) analizan algunos de los retos que enfrentan las mujeres que migran hacia Estados Unidos. A través de las entrevistas que estas investigadores realizan, se observan los procesos de adaptación y cambio que la migración produce en las personas independientemente de su condición económica, nivel educativo o motivo de migración. En los casos estudiados, se mencionan problemas de integración, conservación de las creencias religiosas, diferencias entre los valores de la sociedad de destino y la de origen, nostalgia por la familia.

Así, la migración puede hacer a las personas más vulnerables por las redes sentimentales que se han perdido en la cotidianidad. Al cambiar de ambientes culturales y códigos de comunicación acostumbrados, los migrantes viven un proceso de cambio psicológico y emocional importante que, dependiendo de los recursos personales y los apoyos en la sociedad de acogida, es posible favorecer la inclusión o no.

Además del impacto a nivel personal, la migración transforma a las sociedades. Una de las principales características de este impacto ha sido la conformación de sociedades heterogéneas. La migración abre la posibilidad no sólo de la convivencia sino también de la interacción entre las diferentes culturas que resultan del contacto con otras formas de vida y perspectivas del mundo. En estos procesos, de acuerdo con García-Canclini (2005), la noción de identidad es cuestionada y se da paso a una hibridación de culturas, a una interacción, y a la

creación de nuevas estructuras, objetos y prácticas; es una interacción que implica relaciones de conflicto, negociación y préstamos recíprocos.

La migración también aporta beneficios económicos. La población que migra acostumbra llegar en la edad de trabajar, lo cual solidifica el segmento de la población activa en las sociedades de llegada y contribuye a su crecimiento económico con profesionales y mano de obra (Altamirano, 2003; Oliveres, 2005). Por otra parte, el beneficio para las sociedades de origen a través de las remesas tiene gran importancia. En los últimos años, los colectivos latinoamericanos se han convertido en el destino más importante de las remesas a nivel mundial (Altamirano, 2003). Éstas han servido para financiar obras de infraestructura social y comunitaria, dotación de servicios básicos y construcción de caminos (Pries, 1999; Orozco, 2002).

En síntesis, se puede decir que la manera en la que se ha desarrollado el fenómeno de la globalización ha aumentado la desigualdad entre las personas a nivel mundial. Esto es un aspecto importante para entender las migraciones actuales, las cuales se mueven en procesos de inclusión o exclusión dependiendo de las características de quien decide moverse de su lugar de origen. Así, se destacan los siguientes puntos.

- Un contexto mundial con la hegemonía de un modelo económico-social no ha beneficiado a la mayoría de la población, de tal manera que la revolución tecnológica, la extensión de los mercados y la ampliación de las fronteras son ventajas solamente para algunas personas.
- Por lo tanto, la migración tiene diferentes sentidos de acuerdo con las condiciones de vida con las que cuentan las personas. Mientras para algunos significa una opción, entre otras, de crecimiento personal, social o económico, para otros, es una consecuencia de diversos procesos de desigualdad social y económica.
- El hecho de migrar tiene consecuencias personales, sociales y económicas provocando cambios psicológicos y emocionales, conformando sociedades cada vez más heterogéneas y beneficiando económicamente a las sociedades de acogida y de origen.

Dentro de este panorama se pueden explicar las posibilidades de inclusión o exclusión que actualmente tienen las personas cuando migran tomando en cuenta las características mencionadas.

#### 1.1.4 Factores de inclusión y exclusión en los procesos de migración

Cuando la migración es vista como una alternativa de vida por condiciones de pobreza y marginación, se parte de un estado de vulnerabilidad a la exclusión social desde antes de migrar. Al llegar a las sociedades de acogida, existen diversos factores que contribuirán a que las personas se desenvuelvan plenamente, o bien, se enfrenten con dificultades para acceder a los medios para vivir y convivir. Al respecto, Castles (1997), Pries (1999) y Varela (2003) mencionan que las redes de apoyo son un elemento sustancial en el soporte emocional y social a los migrantes. A través de las redes, las personas pueden desarrollarse integralmente, establecerse en las sociedades de acogida y tomar decisiones en su proceso de estadía o, en su caso, de retorno al lugar de origen.

De esta manera, el apoyo institucional, social y personal que se da a los migrantes es crucial para su bienestar. En condiciones donde la migración es consecuencia de un contexto con situaciones precarias este apoyo tiene mayor importancia. La realidad muestra las dificultades a las que se enfrentan en las sociedades de llegada los migrantes más vulnerables. Gispert (2007) analiza la situación de los inmigrantes ilegales en España e identifica que el desconocimiento de la lengua del lugar de destino, la falta de viviendas adecuadas y las restricciones para ingresar al mercado laboral formal son algunos de los aspectos que los exponen a diferentes tipos de explotación y que propician su exclusión.

Específicamente, en el ámbito laboral es donde se han observado condiciones más precarias para los trabajadores migrantes. Dos casos ejemplifican esta situación. En Estados Unidos, organismos como el Frente Indígena de Organizaciones Binacionales (FIOB)<sup>1</sup> se han manifestado en contra del empleo de “trabajadores huéspedes” por ser vulnerables a la violación de sus derechos. Este tipo de trabajadores no tienen la posibilidad de organizarse en sindicatos y carecen de garantías para recibir vivienda y transportación adecuadas. En otro caso, en España, llegan desde mediados de 1990 trabajadores ecuatorianos a los campos de Murcia para trabajar en las explotaciones agrícolas de la zona. De acuerdo con Pedone (2000), su estancia temporal en Murcia comenzó a evidenciar la situación de irregularidad migratoria de los trabajadores cuando en 1998 algunos requirieron asistencia médica. Muchos de ellos fueron despedidos por temor a que las empresas contratantes fueran inspeccionadas y

---

<sup>1</sup> El FIOB es una organización indígena que tiene como finalidad contribuir al desarrollo y autodeterminación de los pueblos indígenas migrantes y no migrantes en Oaxaca y Baja California, México, y en California y Estados Unidos, <http://fiob.org/quienes-somos/>.

multadas. El análisis que realiza esta autora destaca que, en el contexto de Murcia, se presentan dos problemas principales para legalizar a los trabajadores. En primer lugar, los ciclos agrícolas impiden que se les pueda dar un contrato por más de tres meses. En segundo lugar, la ley establece que deben regresar a Ecuador a realizar los trámites de permiso de trabajo en la embajada de España, por lo que son pocos los trabajadores que pueden pagar el billete de vuelta a su país.

La necesidad de insertarse en el mercado laboral ha ocasionado que muchas veces los migrantes acepten trabajar en empleos que requieren poca cualificación aunque ellos cuenten con competencias más profesionalizadas. Por ejemplo, en el caso de Murcia (Pedone, 2000), los trabajadores migrantes que se dedican a las actividades de la cosecha se caracterizan por tener una formación profesional para desempeñarse en actividades pertenecientes al sector de la industria o al de servicios. En otro estudio realizado por Oso (2010) sobre la movilidad laboral de las mujeres latinoamericanas en España se expone que el servicio doméstico es un trabajo de baja cualificación para mujeres que tienen estudios de nivel superior.

Por otro lado, en el ámbito educativo se observan diferentes formas que propician la exclusión del alumnado migrante. La forma en las que mayoritariamente se expresa es en una falta de adaptación del sistema escolar a las características y condiciones del alumnado. De acuerdo con Rivas (2006) la exclusión escolar se expresa en la deserción, el absentismo o el abandono, así como en la repetición de cursos. Ésta se representa en términos de una insuficiencia o ineficacia de los elementos que intervienen dentro de la escuela.

En la Unión Europea (UE) se ha manifestado la preocupación por el elevado fracaso escolar de los alumnos de origen inmigrante. Los resultados de la Encuesta Europea sobre las fuerzas de trabajo presentados en Bruselas el 31 de enero de 2011 apuntan que 26 por ciento de los extranjeros de la Unión Europea de 18 a 24 años han abandonado los estudios con sólo un título de educación primaria o bien, han cursado parte de la secundaria o formación profesional sin obtener el diploma correspondiente (Playà y Navarro, 2011).

Las diferencias, como la lingüística, son consideradas obstáculos para la enseñanza (Franzé, Moscoso y Calvo, 2010; Guzmán, et. al., 2011). Del mismo modo, el uso de dispositivos especiales para alumnos inmigrantes es frecuente, así como su canalización a carreras profesionales que requieren el dominio de competencias muy básicas por considerar que no tienen otras posibilidades



(Allemann-Ghionda, 2007; Pandraud, 2007). Así, se expresa una apreciación devaluada de este alumnado al provenir de un sistema educativo diferente y con características distintas.

A partir de lo anterior, se definen algunos de los factores que delimitan las posibilidades de inclusión o exclusión de aquellos que deciden migrar, teniendo en cuenta que para hablar de inclusión se debe hacer alusión a los elementos que la impiden, es decir, los factores de exclusión. En ese sentido, se identifican estos factores con la finalidad de comprender las luchas que hacen los individuos para afirmar su diferencia y enfrentar lo que puede aislarlos y replegarlos sobre sí mismos (Foucault, 1986). Estos factores se expresan a nivel individual y grupal, y se sintetizan en el siguiente cuadro.

**Cuadro 1.1**  
*Principales factores de inclusión/exclusión en la población migrante*

<b>Presencia o ausencia de redes de apoyo</b>	Emocional Establecimiento en las sociedades de acogida Apoyo en las tomas de decisiones
<b>Mercado laboral</b>	Restricciones para ingresar al mercado laboral formal Exposición a diferentes tipos de explotación Precarias condiciones de trabajo Subempleo en relación con sus competencias profesionales
<b>Acceso a servicios</b>	Servicios de salud, vivienda y educación de calidad
<b>Formas de exclusión educativa</b>	Absentismo Abandono Deserción Repetición de cursos

Fuente: Elaboración propia

En el caso de los jornaleros agrícolas migrantes, es de gran importancia el reconocimiento de estos factores en el análisis de sus condiciones de vida. De esta manera, aunque se considera que pueden existir otros factores de inclusión/exclusión, los mencionados en este apartado son los que se relacionan con la realidad de los jornaleros agrícolas migrantes en México y en los que se observa el impacto de las transformaciones económicas y sociales en las últimas décadas.

## **1.2 Los jornaleros agrícolas migrantes. El caso mexicano**

De acuerdo con Ramírez-Hernández (2008), México es un país de migrantes, lo cual se evidencia por su notable papel en la expulsión de personas hacia Estados Unidos y en la migración interna de millones de mexicanos. Según la Encuesta Nacional de Empleo (2002), 26 por ciento de la población mexicana es

migrante y de este porcentaje, nueve de cada diez son internos, siendo la movilidad de los jornaleros la más importante tanto por la cantidad de personas que migran cada temporada de cosecha como por su constante cambio de zona geográfica dentro del país.

### **1.2.1 Efectos de la globalización en la vida de los jornaleros agrícolas**

La dinámica de libre mercado en donde la competencia entre productores es el eje del comercio ha puesto en desventaja aquellos agricultores que no cuentan con los recursos para seguir las reglas que esta lógica impone. En México, las características del fenómeno de la globalización dirigido por el modelo neoliberal ha impactado en las políticas que han reforzado la producción agrícola de las grandes empresas desde la década de los ochenta.

#### **a) Consecuencias de las políticas neoliberales en el sector agrícola mexicano**

Los efectos de la globalización bajo esta perspectiva se han caracterizado de la siguiente manera en el sector agrícola mexicano (Scott, 1996; de Grammont 1999; Rubio, 1999; López, 2002; Rojas, 2006; Maya-Ambía, 2011):

- Disminución de la intervención del estado. En este sentido, las políticas gubernamentales se han inclinado a un crecimiento económico basado en el fortalecimiento del sector privado. Así, el estado es monitor de los servicios que ofrecen empresas privadas y organismos no gubernamentales, convirtiéndose en un regulador de las prácticas que se llevan a cabo desde el sector privado. De esta manera, en el contexto agrícola la prioridad ha sido apoyar al capital agroindustrial y no al pequeño propietario, bajo la premisa de que, a través de este apoyo, se logrará el crecimiento económico y el bienestar social.
- Apertura al capital extranjero. Esta característica ha implicado la reducción de limitantes en las políticas nacionales para la exportación e importación, así como la participación de empresas multinacionales en la producción y distribución de productos agrícolas con destino al extranjero, principalmente a Estados Unidos. Por lo tanto, la creación de productos nacionales dirigidos al mercado interno ha decaído eliminando la posibilidad de competencia de los pequeños agricultores en relación con las grandes transnacionales.
- Desarrollo comercial desigual entre agricultores. Al ser la prioridad aquellas empresas con mayor presencia en el mercado internacional, la

producción agrícola ha quedado a cargo principalmente de grupos de empresarios con amplias redes económicas a nivel internacional. En consecuencia, la estructura agraria se ha polarizado entre las empresas agroexportadoras con mayor uso de la tecnología y recursos para adquirir la fuerza de trabajo que requieren, y aquellas con más dificultades para producir más con menos costo. De esta manera, la transformación de las agroindustrias no ha sido similar, y los productores con gran potencial agrícola han formado asociaciones que los fortalecen como es el caso de la Confederación de Asociaciones Agrícolas del Estado de Sinaloa (CAADES).

- Debilitamiento de organizaciones campesinas y liberalización para la fuerza de trabajo en las hortalizas. Al contrario de las asociaciones de productores con gran poder comercial, los campesinos en desventaja perdieron poder como organización y se convirtieron en la mano de obra de las grandes empresas agroindustriales, las cuales necesitan fuerza de trabajo barata, eventual y flexible que se involucre en la producción agrícola desde un trabajo asalariado de calidad y que no implique grandes costos para la empresa. Así, las empresas agrícolas logran tener presencia en un mercado altamente competitivo haciendo uso del avance tecnológico y la mano de obra de jornaleros, la cual es indispensable para la selección de productos de calidad.

En esta dinámica es posible identificar la desigualdad entre México y otros países dentro del marco de la globalización. Por ejemplo, el TLCAN como uno de los principales tratados que ha tenido mayores impactos en las políticas económicas y sociales de México ha propiciado un intercambio desigual entre países, de tal manera que las empresas de Estados Unidos y Canadá pueden operar con mayor libertad dentro de territorio mexicano. Así, por ejemplo, el uso de pesticidas y agroquímicos que están prohibidos por la normatividad establecida en Estados Unidos y Canadá pueden ser utilizados en México abaratando los costos de producción de las empresas de estos dos países (Salinas y Díaz, 2000; Maya-Ambía, 2011).

A nivel de los agricultores la realidad ha sido similar. La ventaja comercial que tienen las compañías transnacionales contrasta con el empobrecimiento de los campesinos para quienes la capacidad de sus transacciones con las redes de su entorno nunca podrá competir con el capital multinacional de las agroindustrias globalizadas, las cuales pueden mover su capital de acuerdo con

sus intereses y establecer los mecanismos de explotación del trabajo (Scott, 1996; de Grammont, 1999; Rubio, 1999).

De esta manera, la migración se convierte en una alternativa para miles de campesinos que no encuentran en sus comunidades de origen los recursos suficientes para comerciar sus cosechas y conseguir los medios para vivir.

#### **b) La migración de jornaleros como consecuencia de la desigualdad**

La falta de inversión en las tierras de los agricultores sin capacidad para competir con las grandes empresas ha ocasionado que su participación dentro del modelo económico neoliberal sea como mano de obra asalariada en las empresas agrícolas donde se emplean como jornaleros eventuales cada temporada de cosecha.

De acuerdo con García-Hidalgo “[...] puede ser jornalero cualquier campesino ejidatario o comunero, artesano, albañil, indígena, taxista, comerciante, estudiante en vacaciones, etcétera que vende temporalmente su fuerza de trabajo en labores agrícolas en los campos. Pero también existen los jornaleros absolutos, es decir, los trabajadores agropecuarios que ocupan esa posición sin otra actividad durante el año.” (2001: 43). El grupo de jornaleros que migran se constituye como sujetos que, a través de un trabajo agrícola subordinado y temporal, reciben un salario.

Antiguamente, la migración jornalera agrícola era esencialmente de hombres que se trasladaban para trabajar un tiempo fuera de sus comunidades y volver a éstas a cultivar sus propias tierras. No obstante, “*hoy en día, tanto por el incremento de la pobreza en sus lugares de origen como por la baja de los salarios, los que migran forman parte de grupos familiares que van a trabajar en las regiones en donde se desarrolla una agricultura comercial, sea de pequeños agricultores o de grandes empresas agroexportadoras.*” (Lara, 2006:9).

De esta manera, la migración es consecuencia de la desigualdad comercial a la que se han visto sometidos los campesinos, el desempleo en sus comunidades de origen y, por lo tanto, su empobrecimiento. Así, al no tener posibilidades de subsistir con el cultivo de sus propias tierras, muchos de ellos deben sobrevivir a través trabajo asalariado, barato y flexible en los campos a donde migran, convirtiéndose la migración en una forma de vida (Rubio, 1999; Nemesio, 2005; Maya-Ambía, 2011).

El Informe sobre Desarrollo Humano México 2006-2007 concluye que la principal causa de la migración tanto interna como internacional es la desigualdad. En este sentido, el Informe destaca que las personas al migrar,

además de buscar mejores oportunidades de vida, están buscando mayor seguridad en las mismas como sucede en el caso de los jornaleros agrícolas que van a zonas donde aseguran un empleo aunque éste sea temporal. Asimismo, en este Informe se analiza lo que representa la migración para los grupos más vulnerables, la cual ya sea dentro de un país o hacia el extranjero forma parte de una estrategia familiar para enfrentar los obstáculos a la movilidad social, una estrategia para generar recursos, acceder a beneficios económicos y sociales, así como aumentar el bienestar de toda la familia.

Así, para los jornaleros agrícolas, migrar ha significado la posibilidad de tener un empleo aunque éste no sea en las mejores condiciones, y en algunos casos, acceder a servicios sociales y educativos. La diferencia de ingresos que reciben en sus comunidades de origen y en los campos agrícolas es una de las fuerzas que atrae la migración (García-Hidalgo, 2001). En las zonas indígenas, los ingresos monetarios en salarios mínimos son prácticamente inexistentes. Además, para los jornaleros, las prestaciones que reciben de los patrones es otra de las motivaciones para migrar. Así, de acuerdo con Vera (2007) los campesinos que migran lo hacen por falta de inversión en servicios educativos y de salud además del desempleo y la improductividad de las tierras.

Los jornaleros agrícolas, al provenir de diferentes comunidades del país, forman un grupo cultural y étnicamente heterogéneo pero que comparten una condición fundamental: la exclusión. Este grupo *"[...] se encuentra excluido de los beneficios del desarrollo económico al que contribuye con su esfuerzo; las precarias condiciones de vida y de trabajo en las que transcurre su existencia lo evidencian"* (Sedesol, 2006a: 13). Antes de migrar el ejercicio de sus derechos fundamentales como la salud, la vivienda, la educación y el trabajo están limitados por la falta de recursos para su desarrollo personal y social.

Los relatos de los campesinos, muchos de ellos indígenas, evidencian esta condición. Se identifica como causa de migración la carencia de tierras y de trabajo, así como el rezago económico-social de ciertas regiones del país. (Nemesio, 2005; Velasco, 2005).

De este modo, en sus formas de vida se visualizan los efectos de la globalización y las dificultades que enfrentan para lograr satisfacer sus necesidades económicas y sociales, y lograr el ejercicio de sus derechos ciudadanos.

### 1.2.2 Características de la migración jornalera agrícola en México

Se han distinguido tres tipos de migración en México con características particulares (García-Hidalgo, 2001): la migración a los centros urbanos, la migración más allá de las fronteras del país (internacional) y la migración de jornaleros (interna). En la migración hacia los centros urbanos del país generalmente las personas dominan el idioma español y cuentan con la disponibilidad de desarrollar actividades distintas a las agrícolas, así como con contactos para alojarse y conseguir empleo. Por otro lado, en la migración fuera de las fronteras del país, quienes deciden migrar tienen un mínimo de recursos económicos para costear su viaje, así como experiencias migratorias previas propias o de familiares, y redes de parientes o conocidos. Por último, en el caso de la migración de los jornaleros agrícolas, éstos son contactados por contratistas que los vinculan con la oferta de trabajo existente en las empresas agrícolas para emplearse como trabajadores eventuales. Aunque cabe señalar, que algunos de ellos migran por su cuenta.

Para caracterizar este tipo de migración se han tenido en cuenta tres aspectos fundamentales: la cantidad de jornaleros que cada año se traslada a los campos agrícolas a trabajar; sus características sociales, culturales y educativas; y las principales rutas que siguen.

#### a) Jornaleros agrícolas migrantes: ¿cuántos son?

Es difícil estimar la cantidad exacta de personas que cada temporada de cosecha se traslada de sus comunidades a los campos agrícolas. Muchos de ellos están focalizados en los programas sociales dirigidos atender sus necesidades, pero aquellos que migran por su cuenta muchas veces no son atendidos por ningún programa, por lo que es difícil considerarlos en la cuantificación. Sin embargo, existen diversas aproximaciones. En el documento Educación Intercultural para los Migrantes (2006) se presenta una síntesis del número de jornaleros agrícolas que se ha estimado en diferentes años.

**Cuadro 1.2**

*Número de jornaleros agrícolas migrantes en diferentes años*

Año de referencia	Número de jornaleros agrícolas migrantes	Niñas y niños
1996	3.6 millones	1.2 millones menores de 18 años de edad
1999	3.4 millones	900 mil niños jornaleros trabajando en plantaciones de exportación: 374 mil entre 6 y 14 años de edad, 526 mil entre 15 y 17 años de edad

2002	1.2 millones	Sin dato
------	--------------	----------

Fuente: Ramírez, M. (2006). *Educación Intercultural para los Migrantes*, pag. 44.

En el año 2003, el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) (Sedesol, 2006b) reportó que de 3 millones de jornaleros 1.2 millones eran migrantes. Por otra parte, Schmelkes (2006) afirma que existen alrededor de 1.5 millones de jornaleros agrícolas migrantes. No obstante, González e Inzunza (2006) mencionan que aunque es difícil precisar el número de jornaleros migrantes por su alta movilidad y heterogeneidad, se estima en 3.7 millones la cantidad de personas que abandonan sus comunidades de origen para trabajar en los campos de cultivo como mano de obra eventual. De esta cantidad, Loyo y Camarena (2008) especifican que aproximadamente 400 mil niños y niñas migrantes tienen entre 6 y 14 años de edad y, por lo tanto, están en edad de cursar la educación primaria.

Datos más recientes de la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas (2009) muestran que existen 2 millones 40 mil personas que de manera temporal o permanente se dedican a actividades relacionadas con la agricultura. Esta encuesta indica que 21.3% son migrantes, es decir, uno de cada cinco jornaleros se traslada para trabajar fuera de su municipio o localidad dentro del territorio nacional.

#### **b) Situación social, cultural y educativa de la población jornalera migrante**

Dentro de un mundo globalizado que prometía la posibilidad de desarrollo a través del libre mercado y la competencia comercial, los trabajadores del campo mexicano conforman uno de los sectores con mayores carencias, especialmente en el caso de aquellos para los que la migración se ha convertido en una forma de vida y para quienes las metas de un bienestar permanente parecen no llegar nunca. Los jornaleros agrícolas migrantes son personas que históricamente no han tenido sus necesidades básicas satisfechas (Sedesol, 2009) y que enfrentan procesos de constante exclusión tanto por su condición de migrantes como por las limitaciones para obtener un empleo en sus comunidades de origen que les permita un desarrollo personal y colectivo suficiente para no migrar de manera obligada debido a un contexto lleno de carencias.

En el año 2003, 37 por ciento de la población total de familias migrantes no leían ni escribían y 24.37 por ciento de los niños de 6 a 14 años que trabajaban tampoco lo hacía (Sedesol, 2006b). Para el año 2009 la situación no era muy distinta. Uno de cada cinco jornaleros no sabía leer ni escribir, de los cuales 24.6

por ciento eran migrantes. En promedio, la escolaridad de esta población es de 5.2 años y sólo 33.9 por ciento de ellos tiene acceso a servicios educativos (Sedesol, 2009).

En cuanto a sus ingresos, la Encuesta Nacional a Jornaleros Agrícolas (2009) menciona que la mitad de los jornaleros deben sobrevivir con un salario que oscila entre el equivalente a 6.7 y 10 euros diarios. Solamente 14.1 por ciento recibe un ingreso mayor a los 10 euros y 35 por ciento recibe ingresos inferiores a los 6.7 euros. Así, este sector de campesinos difícilmente logra satisfacer sus necesidades más básicas. Además, la encuesta identifica que los municipios de donde migran son de muy alta marginación.

Por otro lado, de aquellos que trabajan la tierra para cosechar en sus lugares de origen (40%), la mitad lo hace con fines de autoconsumo, por lo tanto, la cosecha con fines de producción comercial es un objetivo de difícil alcance para esta población (Sedesol, 2009). La realidad es que los jornaleros que migran son en su mayoría campesinos sin tierra que viajan por falta de oportunidades de trabajo y, en algunos casos, el ingreso que reciben en los campos agrícolas de destino será el único durante todo el año (Rodríguez y Valdivieso, 2006).

Ahora bien, la población jornalera se caracteriza por su multiculturalidad y multilingüismo, situación que se evidencia sobre todo en las comunidades de acogida a donde llegan a trabajar. Como afirma Raesfeld, *“todo proceso de migración sea a nivel local, regional, nacional o internacional, implica un contacto de los grupos o personas con un nuevo contexto cultural distinto al propio. Estas situaciones de contacto, o de ‘traslape’ cultural significan el establecimiento de una comunicación entre miembros de los distintos grupos.”* (2006: 43). Así, al provenir los jornaleros agrícolas de distintas comunidades del país y considerando la diversidad de culturas que existen en México, en los campos agrícolas y consecuentemente en las escuelas, se manifiesta la presencia de diferentes formas de vida, tradiciones y lenguas.

Dese hace más de una década, de casi 2 millones de jornaleros, 30% pertenecía algún grupo indígena (Arroyo, 1997). De acuerdo con informes del PAJA (Sedesol, 2006b) en 2003 se registró que esta proporción había aumentado en un 48.9% en relación con 1998. Así, en algunos de los principales campos de atracción de jornaleros agrícolas migrantes se reportaban los siguientes porcentajes de hablantes de alguna lengua indígena: 38.2 por ciento en la costa centro de Sinaloa, 69.9 por ciento en el Valle Vizcaíno de Baja California Sur y 89.2 por ciento en la costa centro de Nayarit. Para 2009, dos de cada cinco jornaleros migrantes hablaban una lengua indígena entre las que predominaba



el náhuatl (25.8%) seguido del mixteco (10%), el maya (7.8%) y el zapoteco (7%). En total, 50.6 por ciento de la población encuestada hablaba alguna de estas lenguas. (Sedesol, 2009).

De los casos particulares destaca la migración de la Montaña de Guerrero en la que alrededor del 80 por ciento de sus habitantes son indígenas de los grupos tlapaneco, mixteco y nahua. Esta región también sobresale por el analfabetismo de sus habitantes (50.5%), la alta tasa de desempleo y porque muchas de estas familias tiene por lo menos algún miembro trabajando en Estados Unidos (Nemesio, 2006). En otros estados como el de Hidalgo, la población migrante es predominantemente bilingüe; sin embargo, los hablantes de alguna lengua indígena no es menor. Entre las que se hablan predominan el mixteco (46%) seguido del náhuatl (33%), ambos como lengua materna (Rodríguez y Valdivieso, 2006).

A pesar de que una parte importante de la población jornalera no tiene el español como lengua materna, su uso es cada vez más frecuente en detrimento de la lengua propia, esto como efecto de la migración. Esta condición depende del uso que se haga de ella en las familias jornaleras y ésta sea transmitida de manera intergeneracional (Raesfeld, 2006). Además, se valora más el español como la lengua vehicular para comunicarse y hacer transacciones en los lugares de trabajo (Rodríguez y Valdivieso, 2006).

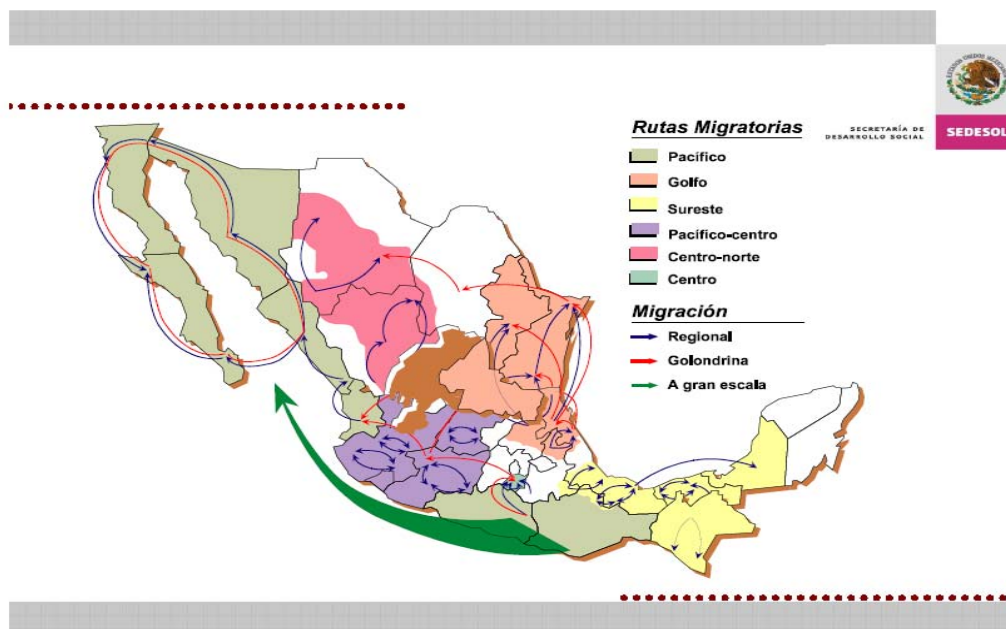
Así, se constatan los factores de exclusión social de la población jornalera agrícola migrante. Muchos de los jornaleros son campesinos que han perdido sus tierras o que no les ha sido posible competir en un mercado con agentes comerciales más poderosos. Igualmente, cabe destacar que una alta proporción 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.

### **c) Rutas migratorias: Sinaloa como un importante estado receptor de migrantes**

El PAJA (Sedesol, 2006b) identifica dos tipos de migración: la pendular y la itinerante o golondrina. En la primera, los jornaleros migran a un solo campamento agrícola por periodos de seis o siete meses y regresan a su comunidad. En el segundo, los migrantes recorren varias zonas agrícolas por periodos de uno a tres meses en cada zona. Existen seis rutas migratorias:

Pacífico, Golfo, Sureste, Pacífico-centro, Centro-norte y Centro. A continuación se muestran las rutas migratorias y los tipos de migración.

**Figura 1.1**  
*Rutas migratorias*



Fuente: Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas. Secretaría de Desarrollo Social, 2006, pag. 4.

Dentro del tipo de migración interna, se ubica la de los jornaleros indígenas que recorren largas distancias para realizar trabajo agrícola, siendo los estados del sur como Veracruz, Guerrero y Chiapas los principales expulsores de migrantes, y los estados del norte como Sinaloa, Baja California y Nuevo León los principales receptores (Informe de Desarrollo Humano México 2006-2007).

Por su parte, el Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) indica que los principales estados de atracción son Sinaloa, Sonora, Baja California, Baja California Sur, Tamaulipas, Nuevo León, Morelos, Durango y Coahuila. En estos estados existe una gran producción agrícola comercial con condiciones climáticas, infraestructura, inversión y acceso a mercados nacionales y extranjeros. Por otro lado, los estados principales de donde provienen los jornaleros son Guerrero y Oaxaca, los cuales se caracterizan por tener problemas con la erosión de los suelos y por lo tanto una menor inversión para la producción agrícola; además de existir bajos niveles de bienestar y grandes carencias económicas. Por último, existen estados clasificados como intermedios por expulsar y atraer migrantes. En éstos se desarrolla una producción dirigida principalmente al mercado nacional, y coexisten mercados de trabajo con zonas marginadas sin alternativas de

empleo. Estos estados son Puebla, Hidalgo, Chihuahua, San Luis Potosí, Jalisco, Guanajuato, Colima, Michoacán, Nayarit, Durango, Chiapas, Tabasco y Veracruz.

De acuerdo con Nemesio (2005), la ruta del Pacífico (véase figura 1) es la más importante por el volumen de trabajadores que se contrata, incluyendo mujeres y niños, siendo Sinaloa, el estado que sobresale por ser el principal receptor de fuerza de trabajo migrante. Sánchez (2000) menciona que los valles de Culiacán constituyen el mercado de trabajo más numeroso de este estado, en donde el 90% de la mano de obra en la cosecha de hortalizas son migrantes, en su mayoría de Guerrero y de Oaxaca, así como de Veracruz y otros municipios del mismo estado (Rodríguez, 2009). Esta situación se constata en la investigación que realiza Ortiz (2007) donde se afirma que los estados de Sinaloa, Sonora y Baja California son los que realizan las más grandes exportaciones de hortalizas, destacando Sinaloa por ser el estado con mayor volumen de producción, su tecnología sofisticada, sus estándares de calidad así como la generación de empleo. En este estado, la producción del tomate es la más importante por sus perspectivas económicas nacionales y extranjeras. De esta manera, *“Sinaloa se reconoce como un estado tomatero, por su alta producción, particularmente Culiacán, su capital, que con su valle aporta el mayor porcentaje de producción y exportación que efectúa el estado.”* (Ortiz, 2007: 94).

Según informes del PAJA (Sedesol, 2006b) en 2003 los estados de Baja California, Baja California Sur y Sinaloa atrajeron a 170,831 jornaleros migrantes. Esta cifra representó 33,12% del total de este sector de trabajadores a nivel nacional, del cual Sinaloa concentró a 23%. Los niveles de producción hortícola de este estado han resultado muy elevados en la última década, de tal manera que anualmente produce 1, 200, 000 toneladas de tomate, pepino, calabaza, chile, ejote y berenjena principalmente, destinando 60% al mercado de exportación y 40% al nacional (Suárez, 2005).

En el contexto de la globalización con el modelo neoliberal, la exportación de productos mexicanos ha sido ventajosa. Dentro de estas dinámicas económicas, Sinaloa continúa siendo una importante región en la producción de hortalizas, sobre todo de aquellas dirigidas a los mercados internacionales centrándose esta producción principalmente en el centro del estado, particularmente en los valles de Culiacán (Maya-Ambía, 2011).

A pesar de que en Sinaloa se utilizan sistemas de alta tecnología para las actividades agrícolas, el uso de la fuerza de trabajo de los jornaleros es esencial para las actividades de cosecha (Leal, 2011; Maya-Ambía, 2011). De esta

manera, el trabajo en las agro-empresas de estas regiones es una oferta atractiva para los campesinos sin suficientes fuentes de empleo en sus lugares de origen.

A parte de obtener trabajo, en Sinaloa los jornaleros encuentran otros servicios de atención para el bienestar de ellos y de sus hijos como son la salud y la educación, sobre todo en los casos de familias jornaleras que se establecen en algún campo agrícola para trabajar toda la temporada de cosecha. Así lo constatan algunos testimonios de niños y niñas migrantes (PRONIM, 2005) quienes indican que estos servicios, ausentes o de difícil acceso en sus comunidades, forman parte de las causas para migrar.

Además, Sinaloa es el estado con mayor trayectoria en la recepción de jornaleros migrantes en comparación con otros que también reciben a estos trabajadores cada temporada de cosecha (Rodríguez, 2009). El estado de Sinaloa junto con el estado de Morelos acogen a jornaleros migrantes desde 1982 mientras que Nuevo León y Colima lo hacen desde 2003 y 2001 respectivamente. Esta situación destaca a Sinaloa como una región de fuerte atracción de trabajadores temporales que no ha disminuido, sino que al contrario, se ha mantenido y acrecentado.

### **1.2.3 Condiciones de vida de los jornaleros en los campos agrícolas**

En su trayectoria como migrantes, los jornaleros experimentan diversas formas de exclusión desde que salen de sus comunidades de origen hasta que llegan a los campos agrícolas. Éstas se hacen presentes en las condiciones de traslado y de trabajo, en el tipo de vivienda y de infraestructura de las que disponen en las comunidades de llegada, así como en las circunstancias que viven en cuanto a la alimentación y la salud.

#### **a) Traslado de la comunidad de origen a los campos agrícolas**

Básicamente, existen dos formas para llegar a los campos agrícolas a trabajar durante las temporadas de cosecha: el *enganchamiento* y el traslado de manera independiente (García-Hidalgo, 2001; Nemesio, 2005, Sedesol, 2006a). En el primer caso, los jornaleros son reclutados desde sus lugares de origen por parte de un representante de la empresa a la que irán a trabajar y, por lo tanto, el traslado es considerado una prestación laboral. Las personas dedicadas a contactar con los jornaleros les aseguran vivienda y transporte si aceptan trabajar con la empresa a la que representan por un tiempo mínimo de tres meses. Para lograr contratar a los jornaleros, éstos muchas veces son engañados sobre las condiciones de vivienda y los salarios a obtener, y en ocasiones se

descuenta de su salario el pago del transporte. En otros casos, como el de los jornaleros de Guerrero, se les brinda un seguro de vida y alimentos. También se incluye papel higiénico y comida como frijol, arroz, aceite y pastas.

Por otro lado, los estudios realizados sobre el viaje que realizan los jornaleros (García-Hidalgo, 2001; Nemesio, 2005) señalan que éste se hace en condiciones peligrosas, puesto que las horas de traslado son extenuantes —más de 15 horas— con sólo un conductor y de manera continua. Debido a las malas condiciones de los autobuses, existen accidentes carreteros de los cuales nadie se responsabiliza. En el caso de la infancia migrante, muchos viajan en las piernas o brazos de sus padres, lo cual evita a los jornaleros el gasto adicional por un asiento, o simplemente desde que los jornaleros son contratados, no se considera que los niños y niñas tengan derecho a ocupar un asiento en el autobús.

#### **b) Situación laboral dentro de los campos**

El trabajo de jornalero en los campos agrícolas es precario, sin estabilidad ni derechos sociales (García-Hidalgo, 2001; Nemesio, 2005 Sedesol, 2006a). Por su condición de migrantes, a los jornaleros se les considera como trabajadores independientes sin los derechos que por ley le corresponde a cualquier trabajador contratado. Por parte de las empresas, no existe un contrato formal, y cuando los jornaleros migran sin ser *enganchados* desde sus lugares de origen deben negociar su salario, las horas de trabajo, la vivienda y los servicios a recibir durante su temporada de trabajo. Así, los datos proporcionados por la Encuesta Nacional a Jornaleros Agrícolas (2009) demuestran que 90.9 por ciento de los jornaleros carece de un contrato formal, predominando el pago por día de trabajo (72.3%) y por cantidad de producto recolectado (23.8%).

En la práctica, los que organizan y controlan el trabajo que realizan los jornaleros no son ellos mismos sino los encargados de cuidar el campo agrícola y supervisar que el trabajo se lleve a cabo en tiempo y forma. De esta manera, los jornaleros, por desconocimiento y necesidad de un empleo, quedan limitados para defender y exigir sus derechos humanos y laborales (Vera, 2007). Aquellos que habitan en las viviendas ofrecidas por los empresarios dentro de los campamentos agrícolas y deciden cambiar de empresa pierden la posibilidad de ser trasladados de regreso a sus comunidades de origen conforme con el acuerdo establecido desde un inicio (García-Hidalgo, 2001). Por ello, muchos deciden quedarse toda la temporada de cosecha en un solo campo agrícola y, si acaso, buscar otras posibilidades de trabajo el siguiente ciclo migratorio.

De acuerdo con datos recientes (Sedesol, 2009), los jornaleros laboran en promedio entre 8 y 10 horas diarias con una o media hora de comida, y cuando el salario es por día de trabajo deben cubrir un mínimo de producto recolectado, por ejemplo, 50 baldes de tomate al día. En cuanto a los días a la semana que laboran, 22.6 por ciento lo hace toda la semana.

Además, para realizar su trabajo, los jornaleros no utilizan el equipo adecuado para el manejo de agroquímicos, por lo que las quemaduras y las intoxicaciones son frecuentes, así como los accidentes de trabajo. Las prestaciones laborales como la jubilación o el pago por antigüedad no están contempladas para este grupo de trabajadores, ya que su labor está catalogada como eventual y no permanente dentro de la empresa en la que prestan su mano de obra. Por otro lado, al no ser residentes del estado al cual migran, se dificulta el acceso a programas sociales que éste ofrece a sus habitantes. Asimismo, se dificulta su acceso a los programas sociales de su estado por moverse y no radicar ahí (García-Hidalgo, 2001; Sedesol, 2006a).

### **c) Vivienda e infraestructura**

Cuando los jornaleros son contratados desde sus comunidades de origen, la vivienda en el lugar de llegada suele ser el mismo campo agrícola en donde trabajan, de tal manera que el espacio en el que se desenvuelven durante el tiempo que ahí permanecen es casi exclusivamente éste. Estas viviendas suelen ser pequeñas y estar destinadas a alojar a toda una familia, “[...] la vivienda se define en un espacio de tres por seis metros con una escuadra de cemento arriba y abajo, simulando una litera, en el cual será colocada la cocina, la sala y los espacios para guardado de ropa y enseres” (Vera, 2004: 24).

Algunos campos agrícolas cuentan con todos los servicios para dar una buena atención a los jornaleros. Están equipados con aulas, áreas de juego, comedor, sanitarios y servicio médico. Algunos cuentan con espacios para jugar básquetbol o fútbol (Nemesio, 2005). Sin embargo, las condiciones de vivienda, infraestructura y servicios varían de manera considerable entre empresas agrícolas. En este sentido, las agroexportadoras son las que mantienen mejores condiciones para sus trabajadores debido, principalmente, a las exigencias por parte de países extranjeros, quienes condicionan la aceptación de los productos cosechados si se aseguran los derechos de quienes trabajan en la compañía y la protección al medio ambiente (Maya-Ambía, 2011). Pero el resto de las empresas que no tienen la capacidad para competir en mercados extranjeros mantienen la infraestructura y los servicios a los jornaleros que están dentro de sus posibilidades.

Por lo tanto, las viviendas dentro de los campos agrícolas muestran una realidad contrastante. Mientras en algunos casos se mantienen condiciones de bienestar para los jornaleros, en otras la precariedad se evidencia en la falta de un sitio adecuado para la educación de los niños y las niñas, espacios no apropiados para su cuidado y la falta de profesionales para su atención (Vera, 2007). Igualmente, los cuartos en los que se alojan los trabajadores están contruidos con lámina o cartón, con divisiones que forman una especie de habitaciones, y en donde incluso no hay servicios de agua potable ni sanitarios (Nemesio, 2005)

Ahora bien, en el caso de los jornaleros que no son *enganchados* y buscan trabajo de manera independiente, la situación no es más alentadora. Muchos construyen su vivienda con materiales de desecho junto a las cosechas y no cuentan con ningún servicio, y los que tienen más recursos alquilan pequeños cuartos en las poblaciones cercanas a los campos. (García-Hidalgo, 2001). Para ellos, también se tienen disponibles las Unidades de Servicios Integrales (USI) por parte del gobierno federal en donde se proporciona hospedaje, comida, y servicios de agua y limpieza. Estas instalaciones suelen estar estratégicamente ubicadas de acuerdo con el recorrido de los jornaleros (Sedesol, 2006a).

Por la falta de personal que cuide a las niñas y los niños pequeños, gran parte de la población jornalera adulta opta por llevar consigo a sus hijos e hijas cuando van a trabajar. Así, “[...] cuando se visita los sitios de trabajo se constata que hay numerosos niños jugando, durmiendo o descansando en los alrededores de la huerta.” (Rodríguez y Valdivieso, 2006: 87). Esta situación pone en riesgo a la infancia migrante puesto que en los campos pueden tener algún accidente con maquinaria y sufrir enfermedades a causa de los agroquímicos a los que están expuestos. Así lo relatan testimonios de niñas y niños que han sufrido algún daño por acudir al área de trabajo de sus madres y padres, o en algunos casos, por trabajar con ellos. (López, 2008).

Las arduas jornadas de trabajo, los espacios en los que cohabitan, así como los servicios con los que cuentan tienen efectos en la salud de los jornaleros agrícolas migrantes. Al mismo tiempo, su salud está determinada por los hábitos alimenticios tanto en su lugar de origen como en el de llegada.

#### **d) Alimentación y salud**

El duro trabajo que desempeñan los jornaleros requiere de una alimentación adecuada y de materiales específicos para protegerse de los agroquímicos y el clima al que están expuestos. Sin embargo, la realidad es que sufren de

desnutrición y diversas enfermedades, algunas de ellas derivadas del hacinamiento en el que se encuentran dentro de los campos agrícolas (García-Hidalgo, 2001; Nemesio, 2005).

Los efectos negativos de la pobreza y la poca atención a sus necesidades básicas se refleja en la niñez migrante, la cual sufre los estragos de la mala alimentación y la precariedad en la salud. Al respecto, Rojas afirma que *“desde antes de nacer los niños migrantes ya están expuestos a los impactos negativos de la pobreza extrema, expresada en la deficiente nutrición de la madre y en los riesgos a los que se exponen amontonados en los vehículos que los trasladan durante los largos recorridos, y por la permanente exposición y la inadecuada forma de aplicación que persiste en el uso de los plaguicidas de alta toxicidad que son utilizados en los cultivos agrícolas.”* (2006a: 7). Ortega (2003) menciona que en 2003 un porcentaje importante de niños migrantes (84.5%) y de niños asentados (76.9%) en los campos agrícolas presentaba algún grado de desnutrición. Aunque se han aplicado programas de apoyos nutricionales para los niños migrantes, se requiere seguir trabajando en este sentido. La experiencia de un profesor en el Valle de San Quintín en Baja California refleja esta realidad:

*“[...] la desnutrición del alumnado es algo que a uno como docente le afecta [...] Por ejemplo aquí algunos niños en la hora del recreo, cuando bien les iba, se comen un tomate para mitigar el hambre y, en varias ocasiones, me tocó ver que su alimento era comerse un chile llamado California [...] todos los adultos se van desde las cinco de la mañana al trabajo, para regresar a las cuatro o cinco de la tarde, encargando a los hermanitos más pequeños a sus hijos mayores quienes, en ocasiones, los tienen que llevar a la escuela.”* (Cruz, 2006: 76).

Rojas (2006a) también menciona que los niños son atacados frecuentemente por diversos tipos de enfermedades. Los constantes cambios de clima, la falta de defensas nutricionales y la carencia de servicios básicos de salud ocasionan que los niños se enfermen.

En general, los jornaleros trabajan sin recibir cubre bocas o guantes. Tampoco se les capacita para realizar trabajos riesgosos que afectan su salud como lo son las fumigaciones en el momento de la cosecha y el uso de diversos químicos (Nemesio, 2005; Sedesol, 2004; Ramírez, et.al., 2006).

El PAJA, entre sus estrategias de atención, contempla la creación de unidades de servicio donde se incluye el de salud. También, los jornaleros pueden



acceder a los servicios del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), ya que los empresarios pagan una cuota anual según el número de trabajadores que requiere un cultivo. El problema es que *“el control de los pases se ha vuelto otra fuente de abusos y manipulaciones por parte de los capataces, administradores y patrones. Los jornaleros no siempre saben de su existencia y no siempre se los dan.”* (Nemesio, 2005: 63). Otra dificultad es que, para ingresar al IMSS, necesitan documentos como actas de nacimiento o cartillas de vacunación, los cuales no siempre llevan consigo.

Las principales enfermedades que se han diagnosticado a los jornaleros son las siguientes: enfermedades gastrointestinales y respiratorias por el uso de fogones en sus cuartos, casos de desnutrición, algunos de tercer grado, y enfermedades causadas por los productos químicos que se utilizan para el riego y mantenimiento de las cosechas (IMSS, 2005). La atención médica a esta población se realiza a través de los hospitales públicos de los estados de acogida o los centros privados que instalan los empresarios dentro de los campos agrícolas (Sedesol, 2006a; Ramírez, et. al., 2006). La empresa que contrata a los jornaleros decide si son canalizados a los hospitales públicos del estado o si son atendidos en los centros privados de la propia empresa.

Aunque en algunos campos agrícolas existe un servicio de comedor que proporciona una dieta especial para el tipo de trabajo que realiza la población jornalera, en algunos casos, el costo de la comida se les reduce de su salario, por lo que prefieren comer en sus habitaciones (García-Hidalgo, 2001). Además, el acceso a programas sociales en este sentido se dificulta por su constante movilidad, pues como se ha mencionado, no son contemplados en los apoyos gubernamentales de su estado ni en las ayudas que existen en el estado a donde llegan para trabajar.

De esta manera, en los jornaleros inciden diversos factores que los excluyen. En primer lugar, por no conseguir los medios para vivir satisfactoriamente en sus comunidades de origen y, en segundo lugar, por ser migrantes, siendo esta última característica la que más los invisibiliza. Para la niñez de las familias jornaleras la realidad es la misma. En ella se reproducen los factores de exclusión que dificultan su pleno desarrollo y su inclusión en una sociedad que no los toma en cuenta a pesar de la contribución económica que hacen a través del trabajo de sus padres o de ellos mismos.

### 1.2.4 Vulnerabilidad de la niñez jornalera migrante a la exclusión social

Además de los aspectos mencionados sobre la salud y la alimentación, existen otros factores que, al no ser considerados, vulneran los derechos de la infancia jornalera. Estos factores son su situación educativa y el trabajo infantil, los cuales deben comprenderse dentro del contexto de su vida como migrantes.

#### a) Situación educativa

Debido a su movilidad los niños tienen que interrumpir los estudios de primaria en sus comunidades de origen para continuarlos en las comunidades a donde emigran, o bien, suspenderlos. De acuerdo con diversos estudios (Schmelkes, 2006; Rodríguez y Medécigo, 2007; Coneval, 2012) los programas educativos destinados a los niños migrantes logran dar cobertura a menos del 10% de la demanda debido a múltiples variables como son la inexistencia de periodos fijos de migración, de llegada o permanencia, así como el trabajo infantil. Otros datos indican que apenas 4.5 por ciento de la niñez migrante cursa la educación primaria (Loyo y Camarena, 2008). No obstante, en 2010 se diagnosticó un aumento en la matrícula del alumnado migrante al 23.26 por ciento, que si bien demuestra una mejoría en la cobertura educativa, ésta no es suficiente (Coneval, 2012).

Una vez que los niños ingresan a la escuela, ésta tiene como principal reto evitar la deserción y el fracaso escolar. La evaluación realizada al PRONIM en 2005 reveló que *“la distribución de las alumnas y alumnos en los seis grados de educación primaria presenta una forma de pendiente decreciente, cuya base más amplia se identifica en el primer y segundo grado, esta base se va adelgazando considerablemente conforme avanzan los grados escolares.”* (Rojas, 2006b: 115). En este estudio fueron encuestados 441 niños que formaron parte de la muestra en los diferentes estados donde se aplica el programa, obteniéndose los siguientes indicadores de fracaso escolar.

**Cuadro 1.3**

*Número de alumnos repetidores por estado*

Estado	Número de alumnos que han repetido alguna vez el grado escolar					
	Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Baja California	11					
Baja California Sur	7	2				
Colima	5					1
Jalisco	6	3	2			
Morelos	3					
Nuevo León	4	5	3	3		
Oaxaca	20	7	7	4		
Puebla	3	2	4	1		

San Luis Potosí		1				6
Sinaloa	30	9	3			1
Sonora	4	2				
Veracruz	17	7	5	3	4	
<b>Subtotal</b>	<b>110</b>	<b>38</b>	<b>24</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>8</b>
<b>Total</b>	<b>195</b>					

Fuente: Ramírez, C. y Rodríguez, I. (2005). *Informe de evaluación externa al PRONIM*, pag 45.

La evaluación externa del programa muestra que de 441 alumnos encuestados, 195 han cursado más de una vez algún grado escolar, es decir 44.2 por ciento de esta población, viéndose que la mayor parte de este fracaso está en el primer grado. Del mismo modo, los casos de alumnos/as que se encuentran con mayor atraso escolar son aquellos con 8 y 9 años de edad y entre los que trabajan (Ramírez, et. al., 2006).

En esta evaluación también se les preguntó a niñas y niños sobre las causas de abandono escolar y sobre los factores que les impiden seguir en la escuela. Al respecto, comentaron lo siguiente.

**Cuadro 1.4**  
*Causas de inasistencia y abandono escolar*

<b>Estado</b>	<b>Causas de abandono escolar</b>	<b>Causas que impiden la asistencia en la escuela</b>
Baja California	Enfermedad, idas al pueblo	Enfermedad
Baja California Sur	Me voy a mi pueblo, falta de maestros, enfermedad	Enfermedad, cambio de campamento
Colima	Por edad, me tengo que ir a otro lado con mis papás	Se burlaban de mí, porque voy a trabajar, porque no puedo hacer tanta tarea que me deja la maestra, porque tengo que cuidar a mis hermanitos
Jalisco	Viajo a otros campos con mis papás	Porque vivimos en un lugar y después en otro, porque me dio calentura, por falta de acta de nacimiento
Morelos	Me traslado a otros estados	Porque voy a trabajar, porque me enfermo
Nayarit	Porque viajo a otro estado	Porque trabajo, porque voy de un lugar a otro, porque tengo que cuidar a mi hermanito
Nuevo León	Porque trabajo, porque cuido a mi hermano, por falta de escuela	Porque trabajo, porque salgo de un lugar a otro
Oaxaca	Porque voy a trabajar, porque viajo	Porque no quiero, porque a veces no entendemos el español, porque me enfermo, porque tenemos que entregar papeles, porque no tenía ropa, porque viajo, porque no me gusta, porque acompaño a mi abuelita a vender en la plaza

Puebla	Porque tengo que trabajar, porque ando viajando	Porque mis papás me llevan cuando viajan, porque la maestra no me acepta, porque no entiendo, porque veo bolas feas y no veo, porque pierdo las cosas y no me mandan
Sinaloa	Porque a veces me enfermo, porque no hay escuela, porque me salgo de mi pueblo, porque me cambio de escuela, porque la maestra es muy mala	Mi papá no me deja venir, porque me enfermo, hay veces que no hay sillas y estudio en el piso, porque no me gusta, porque quiero estar en la escuela de mi pueblo, cuando vengo a Sinaloa no dan permisos y me quieren reprobar
Sonora	Porque ayudo a mi mamá, por problemas familiares, porque mi papá me lleva a trabajar	Porque baño a mis hermanos y lavo trastes
Veracruz	Me sacaron de la escuela para llevarme a Sinaloa	Porque no aprendía, porque se me dificulta un poco, porque ayudo a mi papá a cortar limón.

Fuente: Ramírez, C. e I. Rodríguez (2005). *Informe de evaluación externa al PRONIM*, pag. 52.

Esta información se ratifica en los testimonios proporcionados por niños y niñas (Ramírez, et.al., 2006) y diversos estudios realizados en torno a la población jornalera migrante (García-Hidalgo, 2001; SEP, 2005; Sedesol, 2004, Rodríguez y Valdivieso, 2006) en los que se constatan como causas de inasistencia escolar y abandono de los estudios las siguientes: migración constante, trabajo en el campo cortando tomate y chile, o bien, empackando; dificultades económicas, dificultades para comprender el español, ausencia de documentos que validen estudios anteriores y maltrato por parte de los profesores.

Aunado a lo anterior, existen problemas de reconocimiento de estudios parciales, carencia de instrumentos para evaluar los aprendizajes, y estrategias de enseñanza pertinentes para atender una población multicultural y multilingüe que de por sí ya presenta atraso escolar. Así relata un profesor del campamento agrícola de San Juan, en el municipio de La Paz, su percepción sobre la situación educativa de los niños migrantes:

*"[...] muchos niños de los grados superiores (cuarto, quinto y sexto) no podían leer correctamente y tenían demasiadas dificultades en todos los sentidos [...] muy pocos niños hablaban y muy pocos estaban dentro del nivel que deberían haber estado en ese momento. Había niños de diez, doce y trece años en primero o segundo grados y esto se repetía en todos los campamentos donde trabajaba con el programa migrante. [...] La mayoría de sus padres no sabían ni leer ni escribir o algunos habían estudiado la primaria incompleta."* (Miranda, 2006: 90).

Cuando están en los campamentos estos niños cursan el ciclo escolar y, en el caso de regresar a su comunidad durante el mismo ciclo, lo terminan ahí. No obstante, un estudio de la población infantil migrante en el estado de Hidalgo muestra que *“una visita a las escuelas de Morelos, donde los niños migrantes debían estudiar, permite constatar que la cantidad de alumnos que continúa sus estudios cuando viajan a otro estado es mínima, la gran mayoría sólo va a la escuela cuando están en los campamentos y albergues de Hidalgo.”* (Montoya y Rodríguez, 2006: 127).

De esta manera, se evidencia un sistema educativo que no se adapta a las circunstancias que viven miles de niños y niñas que por sus características sociales y económicas tienen dificultades para continuar en un modelo escolar que no se adecua a su situación particular. Uno de los factores que caracteriza a esta población y que impacta de manera importante en su asistencia a la escuela y su desempeño académico es el trabajo infantil, en muchos casos, desde temprana edad.

#### **b) Trabajo infantil**

El trabajo infantil es una condición que por sí misma vulnera los derechos de las niñas y los niños expuestos a diferentes formas de explotación y abuso, limitando, entre otras cosas, su acceso a la educación. No obstante, la condición de migrantes, además de trabajadores, produce una mayor vulnerabilidad a la infancia. De acuerdo con el estudio de casos realizado por la Organización Internacional del Trabajo y la organización *Child Helpline International* (2012) los niños y las niñas que son trabajadores y al mismo tiempo migrantes laboran más horas y tienen peores condiciones de vivienda que aquellos que sólo tienen la condición de trabajadores. Asimismo, están más expuestos a la violencia física, psicológica o sexual, a la esclavitud y a trabajos donde está en riesgo su salud. Igualmente, tienen menos acceso a los servicios educativos que los niños y niñas que trabajan pero que no migran.

En el caso de la niñez jornalera migrante en México, *“los niños están expuestos a riesgos de accidentes por uso de maquinaria, al contacto con los peligrosos plaguicidas —que les pueden afectar el sistema respiratorio, causar infertilidad o dañar el cerebro— y a bruscos cambios climáticos, estamos hablando de explotación laboral infantil.”* (López, 2008: 88). La Encuesta Nacional a Jornaleros Agrícolas (2009) indica que 20.4 por ciento de la población infantil trabaja, de los cuales 59.2 por ciento lo realiza en los campos agrícolas.

El trabajo infantil forma parte de la estrategia de sobrevivencia de las familias campesinas empobrecidas, las cuales, al no obtener los ingresos suficientes, requieren del trabajo de todos sus miembros (Rodríguez y Valdivieso, 2006). De hecho el trabajo infantil llega a ser valorado por los empresarios por diversas razones. González e Inzunza (2006) señalan que en los campos de hortalizas de Sinaloa, la mano de obra infantil es útil para realizar tareas como plantar y replantar, *amarrar el hilo*, desbrote, deshierbe y acarrear agua a los demás jornaleros. Además, los padres ponen como condición para contratarse el empleo de sus hijos como forma de subsistencia familiar, puesto que la aportación del trabajo infantil a la precaria economía familiar representa un importante porcentaje (Rodríguez y Valdivieso, 2006; Ramírez, et.al., 2006). Por otra parte, los padres consideran relevante la enseñanza del valor de trabajo del campo a sus hijos desde que son pequeños (Rodríguez y Valdivieso, 2006), sólo que el tipo de trabajo que se realiza en los campos agrícolas es muy diferente al que los niños y las niñas pueden realizar en sus comunidades de origen, tanto por las horas de trabajo que le dedican como por el tipo de labores que desempeñan, las cuales son riesgosas en las empresas a donde migran, lo cual se convierte en explotación laboral. En consecuencia, al migrar siempre está latente el abandono escolar entre la población infantil que trabaja.

La investigación realizada por la Universidad Autónoma de Baja California da cuenta que en el caso de la población infantil jornalera de Mexicali, 72 por ciento está fuera de la escuela y 28 por ciento ingresa al sistema escolar con problemas de absentismo, reprobación y abandono (López, 2002). La permanencia inestable de los alumnos es evidente en las escuelas a las que asiste la infancia jornalera, puesto que los niños y las niñas que trabajan acuden a la escuela dependiendo de sus horarios de trabajo (Montoya y Rodríguez, 2006).

De acuerdo con la ley mexicana, la edad permitida para trabajar son los 14 años y el trabajo no debe rebasar las seis horas diarias (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 123). Sin embargo, existen casos donde los niños y niñas trabajan hasta 12 horas en la cosecha sin que sus padres estén enterados de los reglamentos y los derechos que tienen sus hijos e hijas (Rodríguez y Medécigo, 2007). De esta manera, *“las condiciones laborales de los pequeños jornaleros agrícolas no distan mucho de las de los jornaleros adultos: sin prestaciones, con bajos salarios y un trabajo intensivo.”* (Nemesio, 2005: 67). Por lo tanto, la asistencia a la escuela y el rendimiento académico son aspectos que se ven fuertemente afectados por el trabajo infantil, el cual rebasa las capacidades

físicas de niños y niñas, limitando su aprendizaje para un desarrollo integral de sus competencias, de acuerdo con su edad y contexto social.

Para erradicar la mano de obra infantil en los campos agrícolas, se han realizado acciones en las que colaboran los empresarios, los programas de gobierno y otros organismos. Por parte de las empresas, algunas han firmado convenios en los que se comprometen a ofrecer a sus trabajadores las condiciones de vivienda, educación y salud necesarias para tener una vida digna. Sin embargo, se reconoce la necesidad de contar con una reforma que permita un sistema justo y equitativo de cobertura universal que otorgue servicios suficientes y de calidad (Elizalde, 2006).

Un esfuerzo importante con resultados favorables ha sido el programa de desincorporación de mano de obra infantil en la horticultura, acordado por agricultores de la CAADES y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) en el estado de Sinaloa. Este programa surgió en 1997 y consistía básicamente en una beca mensual en alimentos para niños menores de 10 años y dos desayunos escolares diarios. En su primer año de operación 11 agricultores se inscribieron voluntariamente en el programa y se comprometieron a no contratar mano de obra infantil. Después de algunos años de implementación el programa cambió de nombre a Programa de desincorporación de la mano de obra infantil jornalera teniendo como población objetivo a los niños jornaleros entre 6 y 14 años que asisten regularmente a la escuela y que no realizan ningún trabajo agrícola. (González e Inzunza, 2006).

Al igual que la mejora de las condiciones de vida de los jornaleros dentro de los campos agrícolas, el trabajo infantil es más fácil erradicarlo en las grandes empresas agroexportadoras. En general, estas empresas cuentan con capacidad para contribuir con los apoyos a las familias jornaleras y no contratan mano de obra infantil debido a la vigilancia que tienen por parte de medidas internacionales al respecto (Rodríguez, 2009). En cambio, las empresas pequeñas con producción dirigida principalmente al mercado interno tienen menos posibilidades para contribuir a la mejora de vida de sus trabajadores e incluso, se ven favorecidas con el uso de mano de obra de niños y niñas.

Así, en la escuela ya no solamente se reproduce y construye el conocimiento, la pobreza la ha convertido en un lugar donde además de aprender se pueden adquirir otros medios necesarios para escolarizar a los alumnos como las becas para promover la asistencia escolar (González e Inzunza, 2006). El éxito escolar

de esta población reclama la inexistencia del trabajo infantil, la asistencia diaria a clases de niños bien alimentados, descansados y con el tiempo necesario para estudiar.

### **A modo de conclusión**

En este capítulo se ha mostrado un panorama de las migraciones en sus dimensiones sociales y políticas dentro del marco de la globalización y sus características. Se ha ubicado a la migración de los jornaleros agrícolas en México dentro de este marco y se han identificado los factores de inclusión/exclusión social que son afines a las migraciones en otros contextos, así como aquellos que son propios de esta realidad, tomando en cuenta el impacto que particularmente ha tenido la globalización en este escenario. Al respecto se concluye lo siguiente.

- Las migraciones de las últimas décadas deben comprenderse en el contexto de las características de la globalización actual. Así, es posible analizar los procesos de inclusión y exclusión en los que las personas se desenvuelven.
- En estos procesos es posible identificar aquellas personas que logran desarrollarse favorablemente en un mundo interconectado, con ventajas comerciales y tecnológicas, y aquellos que no tienen acceso a estos beneficios a pesar de que contribuyen a su producción.
- En este sentido, la migración es el resultado de una desigualdad generada a partir de la inclusión de algunos y la exclusión de otros para quienes la movilidad es una opción en la búsqueda de mejores condiciones de vida determinada por la precariedad de sus lugares de origen.
- Así, las migraciones, ya sean internas o internacionales, tienen características similares en sus motivaciones, causas y procesos de exclusión de quienes las viven.
- La migración tiene efectos en los ámbitos social y personal. En el primero, las sociedades obtienen beneficios con el trabajo que los migrantes desempeñan, a pesar de que éste es precario, barato y flexible. En el aspecto personal, la migración tiene efectos emocionales en las personas haciéndose necesaria la presencia de redes y apoyos que propicien un mejor desarrollo de los migrantes en las sociedades o comunidades de llegada.



- Las personas que migran por las dificultades que tienen para satisfacer sus necesidades económicas y sociales en sus lugares de origen encuentran también dificultades para acceder a los programas de ayuda social de los que gozan los ciudadanos de las sociedades a las que migran.
- De esta manera, la desigualdad que caracteriza al sistema económico, político y social en el contexto de la globalización deja sin acceso a servicios básicos de salud, vivienda y educación a millones de personas en el mundo y a miles de personas en el contexto mexicano, siendo el sector de jornaleros agrícolas migrantes uno de los más excluidos en este sentido.
- Así, en el ámbito educativo, la calidad de la educación no es la misma para todos, de tal manera que las diferencias culturales y lingüísticas no son atendidas. Tampoco se tiene en cuenta las características particulares de aquellos que han tenido la necesidad de migrar y desarrollarse en diferentes contextos escolares.

A partir de este análisis se distinguen distintos factores que excluyen a la población migrante en los ámbitos educativo, laboral, de la salud y de la vivienda, de tal manera que para que la educación logre ser un factor de inclusión social debe tener en cuenta todos los elementos que hacen posible o dificultan el pleno desarrollo de las personas. En este sentido, una educación inclusiva toma en cuenta las condiciones de vida de los migrantes y las dificultades que enfrentan en sus trayectorias.

**CAPÍTULO 2:**  
**LA INCLUSIÓN DESDE EL**  
**ÁMBITO EDUCATIVO.**  
**RESPUESTAS A LA**  
**EXCLUSIÓN SOCIAL**



## Introducción al capítulo

Este capítulo tiene como propósito conceptualizar la inclusión educativa en el marco de la relación sistémica entre la educación escolar y el entorno. Así, se define lo que significa incluir en educación y la finalidad de la educación inclusiva.

Con el propósito de ubicar la perspectiva de la inclusión que se tiene en esta investigación, se presentan los diferentes modelos para gestionar la inclusión educativa, los cuales explican distintas maneras de entender la inclusión. Entre ellos, se destaca el modelo de la transformación por centrar la atención en la diversidad y las necesidades de todos los alumnos sin hacer categorías a priori sobre sus capacidades o condiciones sociales, y por lo tanto, sin hacer segregaciones grupales.

Posteriormente, se analizan los principales elementos que componen la inclusión educativa desde la transformación centrandolo el análisis en tres aspectos principales: 1) la atención a la diversidad de aprendizajes; 2) la atención a la diversidad cultural y lingüística y 3) la organización del centro. En el primero se abordará lo referente a la planeación curricular y la conducción de las actividades escolares; así como las estrategias de incorporación del alumnado, la evaluación y la certificación de aprendizajes. El segundo se centrará en los elementos culturales y propios de la lengua materna que deben ser tomados en cuenta para la inclusión educativa. Y en el tercer aspecto se analizan los componentes de la organización interna y externa del centro que propician la inclusión escolar.

Por último, se estudia el papel del entorno como elemento sustancial en la inclusión. En este análisis se destaca la necesidad de considerar la perspectiva social de la educación mediante sus escenarios informales y no formales. Así, se enfatiza que los agentes de cada ámbito de la educación: formal, no formal e informal hacen algún aporte, siendo importante la colaboración que realizan desde las tareas que les corresponden. Con base en esta explicación, se establecen los principios que fuera del ámbito escolar deben regir la participación e integración del trabajo, estableciendo consensos y proyectos en común.

Palabras clave: inclusión, factores escolares, factores del entorno, atención a la diversidad.

## **2.1. Incluir en educación desde un planteamiento sistémico**

Existen diferentes visiones de lo que es una escuela inclusiva y sus componentes. La visión que se tenga al respecto depende a su vez de cómo se defina a la inclusión y cuáles se considere que deben ser sus principios fundamentales.

### **2.1.1. Hacia una definición sistémica de la inclusión educativa**

Este trabajo parte de una idea de inclusión basada en la perspectiva sistémica y de la transformación, por lo que se centra tanto en el análisis de las estructuras escolares como de aquellas que fuera del ámbito escolar inciden en las posibilidades educativas de las personas. Así, para que la escuela pueda ser un factor de inclusión social, la relación entre sus elementos internos y externos es fundamental. Los principales factores de inclusión/exclusión identificados en el primer capítulo dentro del contexto de la población migrante son aspectos que se consideran desde esta perspectiva para el análisis de la realidad educativa de la niñez jornalera migrante. Por ello, una definición sistémica de inclusión educativa no debe olvidar el vínculo entre la educación inclusiva y la inclusión social, la cual se logra sólo en términos de un planteamiento que interrelaciona todos los elementos que hacen posible la educación y que toma en cuenta los factores que vulneran a las personas hacia la exclusión dentro de una sociedad.

#### **a) Relación entre educación inclusiva e inclusión y exclusión social**

En primer lugar, cabe señalar que para el contexto de la niñez jornalera migrante y aquellas realidades relacionadas con grupos en riesgo de exclusión, la educación formal se relaciona con la inclusión social bajo la premisa de que sin escolarización las personas se encuentran en una situación de alta vulnerabilidad y con pocas posibilidades de acceder a condiciones de vida favorables para su desarrollo personal y social. Si bien se asume que la educación es una responsabilidad compartida, también se reconoce que el papel de la escuela es fundamental para el desarrollo y el fortalecimiento de competencias básicas que evitan la marginación (Molina, 2001; Coll, 2004; Vallcorba, 2008). Bajo esta perspectiva, la inclusión va más allá de incorporar a los niños en la escuela, implica que las personas se incorporen en la sociedad a través de la escuela, es decir, que ésta sea un medio. Tomando siempre en cuenta que la educación escolar es un factor de inclusión social entre otros de carácter económico, cultural y de salud.

Por lo tanto, la exclusión puede definirse como “[...] el hecho de ‘quedar fuera’, de ‘estar apartado’ o ‘ser apartado’ de las dinámicas e intercambios sociales y de los procesos de participación ciudadana.” (Sabariego, 2009: 205). Así, la exclusión social se refiere a una “[...] condición que se deriva de la falta de participación en los procesos educativos [...]” (Alexiadou, 2002: 73, traducción propia), los cuales posibilitan a las personas para intervenir en las actividades socialmente establecidas dirigidas a toda la población. De esta manera, la expresión más evidente de la exclusión se presenta en la “[...] desventaja y privación en múltiples aspectos como la vivienda, la salud, la educación y otros servicios.” (Osler y Starkey, 2005: 60, traducción propia) y, en consecuencia, dificultades en el ejercicio de otros derechos económicos y de participación social. En este sentido, los procesos de exclusión pueden estar enmarcados en diferentes dimensiones como la económica caracterizada por aspectos como la pobreza y el desempleo, la cultural que se visualiza en la marginación de formas de vida diferentes a la hegemónica, la política que evidencia la exclusión que viven las personas cuando no pueden ejercer sus derechos como ciudadanos y la dimensión social a través de la cual se observan situaciones de aislamiento y segregación (Bartolomé y Cabrera, 2003). Estas dimensiones muestran la complejidad de la exclusión y las múltiples vertientes que describen los diferentes aspectos que limitan a las personas a estar “dentro” de una sociedad y participar activamente en ella. A partir de la identificación de estos ámbitos y de las características que definen a la exclusión, puede decirse que la inclusión se conforma por las posibilidades de los individuos para ejercer plenamente sus derechos humanos de nutrición, salud, vivienda y educación de calidad, así como su participación en los procesos donde se definen las formas de vida y convivencia que delimitan su desarrollo personal y social. En el caso del fenómeno de la migración, analizado en el primer capítulo de este trabajo, se ha podido constatar la dificultad que tienen los migrantes para ser incluidos y desenvolverse en las sociedades de destino.

En este sentido, la educación escolar como factor de inclusión social contribuye al desarrollo de las competencias que les posibilita a las personas ejercer sus derechos (Gutmann, 2004) para vivir y convivir, así como adquirir los conocimientos que se consideran valiosos dentro de la sociedad en la que se desenvuelven y que les permite transformar su medio social de acuerdo con sus necesidades. En el caso de contextos como el de los jornaleros agrícolas migrantes, *“la educación es un importante vehículo a través del cual adultos y niños económica y socialmente marginados pueden empoderarse para cambiar las*

*oportunidades de sus vidas y participar completamente en sus comunidades.”* (UNESCO, 2005: 28, traducción propia)

Desde este punto de vista, lograr la escolarización de todos es un paso hacia sociedades más democráticas, *“la escuela tiene, por tanto, un papel fundamental para evitar que las diferencias de cualquier tipo se conviertan en desigualdades educativas y por esa vía en desigualdades sociales, produciéndose un círculo vicioso difícil de romper.”* (Blanco, 2002: 6). De esta manera, las condiciones sociales y posibilidades educativas están directamente relacionadas, de tal forma que para evitar sociedades excluyentes debe haber ante todo oportunidades equitativas de educación donde no solamente se ofrezca una escolarización gratuita sino que se asegure que todas las personas cuentan con los medios para acceder a la escuela y recibir una educación que responda a sus características y condiciones de vida. Como menciona Rivas *“[...] la inclusión no debe ser vista como una pretensión utópica, sino como una necesidad latinoamericana impostergable, en la que la educación y la escuela tienen un papel muy importante que jugar.”* (2006: 363). En el contexto actual donde la desigualdad es una condición que impacta a millones de personas en el mundo, la educación formal significa la posibilidad que tienen los individuos para hacer cumplir sus derechos, participar y ser capaces de obtener los medios para su desarrollo tanto personal como dentro de una sociedad.

Educación y escolarización cobran una importancia cada vez mayor al ser el vehículo fundamental entre las personas y su medio social, y ofrecer las herramientas que les ayuden no sólo a adaptarse a las exigencias del medio sino a transformarse dentro de él buscando siempre una calidad de vida. De este modo, *“[...] el papel de la educación es y será cada vez más significativo para garantizar una ciudadanía plena y una integración equitativa en las nuevas sociedades [teniendo en cuenta que] no sólo el rendimiento económico, sino el desarrollo mismo dependen del desarrollo social, de la reducción de la desigualdad, de la eliminación de la discriminación y de una serie de factores que exceden el mundo económico”* (Martínez y Tiana, 2005: 4) en donde encuentra su sentido el mundo de la educación y de la escolarización, considerando que en la inclusión de las personas a su sociedad y su pleno desarrollo intervienen diversos factores, siendo la escuela uno de ellos.

La relación entre los sistemas educativos y una sociedad cada vez más equitativa y de bienestar es muy estrecha, de tal manera que si la escuela no propicia el egreso y el logro académico mediante esquemas de participación y aprendizaje efectivo para todos sus alumnos no se construirá una sociedad

donde las personas tengan las competencias para vivir y convivir plenamente. No obstante, este trabajo no lo puede hacer la escuela sola. Como agente que forma parte de un sistema social, el desarrollo de competencias que posibilitan a las personas participar activamente en la sociedad, ejercer sus derechos y desarrollarse plenamente, implica una colaboración de la escuela con los agentes del entorno. Así, una definición de educación inclusiva que propicia la inclusión social debe tomar en cuenta no solamente los procesos escolares sino también las estructuras del entorno que les dan sentido.

### **b) Definición y finalidades de la educación inclusiva**

Con base en el vínculo entre escuela e inclusión, se afirma que esta última “[...] es un derecho natural del sujeto que proviene de su condición gregaria; como derecho humano debe estar garantizada.” (Rivas, 2006: 365). De este modo, entendida la inclusión como la condición básica de vida que va más allá de acceder a los servicios escolares, la educación inclusiva “[...] se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.” (Booth y Ainscow, 2002: 9). Por lo tanto, tiene como finalidad propicia el aprendizaje modificando los factores escolares y del entorno que lo impiden, y considerando las posibilidades de los alumnos dentro de su diversidad social, cultural, lingüística o de conocimientos. Así, la diferencia se convierte en recurso educativo que les permite a todos aprender a partir de la convivencia. En este sentido, las diferencias son vistas “[...] no como un problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje.” (UNESCO, 2005: 12-13, traducción propia).

La inclusión requiere de acciones conjuntas que van más allá de la escuela y que rebasan las actividades escolares. Para que éstas logren un impacto positivo en el aprendizaje de todo el alumnado, y en especial de aquellos más vulnerables a la exclusión, la inclusión se debe entender como “[...] la puesta en práctica de valores basados en la equidad, el derecho, la comunidad, la participación y el respeto a la diversidad. [Por lo tanto] la inclusión está siempre vinculada con reducir la exclusión, es decir, con la inequidad tanto económica como social.” (Booth, Nes y Stromstad, 2003: 1, traducción propia). Por ello, una perspectiva transformadora de la inclusión debe considerar aquellas condiciones que les impiden a las personas desarrollarse en un sistema educativo diseñado para grupos homogéneos, procurando la participación de la sociedad en su conjunto y tomando en cuenta las diferencias y necesidades particulares.

Con base en lo anterior, la escuela puede ser definida “como un conjunto de elementos que se relacionan entre ellos y con el medio.” (Bertalanffy, 1981:24), es



decir como un sistema en el que sus elementos internos y externos se conectan entre sí. Desde esta perspectiva, “[...] se reconocen las influencias que tienen las estructuras internas y externas de las instituciones [como la escolar] en la motivación, socialización y educación de niñas y niños, así como en el desarrollo de sus habilidades y en la interacción con los contextos que influyen en su aprendizaje” (Hidalgo, et. al., 1995: 499, traducción propia). En este sentido, la escuela puede ser vista desde un paradigma que considere la complejidad de sus relaciones, como “[...] un sistema interactivo y dinámico vinculado a su entorno natural, en el que todos y cada uno de sus elementos, que se manifiestan a diversos niveles, interactúan entre sí [...]” (Aneas, 2011). De esta manera, la educación es una responsabilidad compartida en donde es importante la participación y comunicación entre todos los agentes educativos: profesores, autoridades, padres, asesores, especialistas, entre otros. Bajo esta lógica, “el propósito es crear un sistema en el cual el ambiente del aprendizaje se extiende más allá de la escuela, dependiendo más de la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad.” (Lynn y Jacobson, 1996: 473, traducción propia).

A partir de lo expuesto, se analiza que **la educación escolar como factor de inclusión social interrelaciona los factores internos y externos del sistema educativo**, dentro de los cuales se **reconocen las diferencias**, se **atienden las necesidades de aprendizaje** y se **fomenta la participación** en ambientes interculturales donde **todos se sienten reconocidos**. Estos procesos cuentan con un **apoyo constante**, así como con **flexibilidad en el desarrollo de las dinámicas escolares y de los recursos** destinados a la educación, propiciando el **logro académico**. Esta idea se esquematiza en el siguiente diagrama.

**Figura 2.1**  
*Educación escolar como factor de inclusión desde un planteamiento sistémico*



Fuente: elaboración propia

Este concepto de educación escolar resulta fundamental para la inclusión social considerando que la flexibilidad y el apoyo continuo son elementos de suma importancia para el logro académico, y tomando en cuenta la interacción constante entre los niveles internos y externos de la escuela. Así, una educación escolar que pretenda el pleno desarrollo del alumnado debe educar en la diversidad con base en la participación y reconociendo los elementos que causan la exclusión para eliminarlos. A continuación se explican distintos modelos que presentan diversas maneras de entender la inclusión educativa y su contrapartida, la exclusión. De este modo, se enmarca la definición y las finalidades de la educación escolar que favorece la inclusión social desde la perspectiva que se retoma en el presente trabajo.

### **2.1.2. Modelos para gestionar la inclusión educativa: las maneras de entender la inclusión**

En la práctica educativa, el término inclusión se ha entendido de distintas maneras y, por lo tanto, se han creado diferentes estrategias para gestionar los procesos educativos y atender al alumnado en los centros escolares. De acuerdo con algunos autores (Mittler, 2000; Essomba, 2006; Nilholm, 2006) se distinguen tres perspectivas de la inclusión: la del déficit o educación compensatoria, la de la integración y la de la transformación escolar. Las dos primeras han sido

identificadas como visiones centradas en el alumnado, es decir, enfocadas a cambiar aquellas características de los alumnos que les impiden adaptarse al sistema educativo y a lograr los objetivos establecidos en él. La tercera perspectiva, en cambio, se centra en la modificación del entorno escolar y en la implementación de acciones educativas dirigidas al aprendizaje de todos los estudiantes.

#### **a) Modelo del déficit o de la educación compensatoria**

La educación compensatoria es definida por Bernstein como “[...] una forma de enseñanza que permite mejorar la situación de los niños provenientes de las categorías pedagógicas: deficiencia cultural, deficiencia lingüística y desventaja social [...]” (1986: 203). Bajo esta perspectiva, la atención que se proporciona a los alumnos debe cubrir un déficit que está en ellos y que la educación debe modificar centrándose en las estructuras personales que los hacen estar en desventaja en relación con la mayoría. En este sentido, se realiza una separación entre los alumnos que logran una continuidad progresiva en sus procesos de escolarización y aquellos que son considerados con algún tipo de deficiencia o carencia, la cual debe ser modificada a través de estrategias educativas especiales centradas en ellos. Así, “[...] las causas de las dificultades en el aprendizaje están dentro del alumno, ignorando las influencias del ambiente.” (Ainscow y César, 2006: 232). O bien, si se reconoce la influencia del ambiente en los logros educativos, ésta no es positiva para el logro de los aprendizajes escolares, por lo que la escuela tiene la responsabilidad de compensar las deficiencias culturales o sociales derivadas del medio en el que se desarrolla el alumnado fuera del ámbito escolar (Banks, 2007). Por lo tanto, los recursos están dirigidos a corregir o eliminar aquellos aspectos de la persona y/o de su entorno que no le permiten desarrollarse en un contexto con normas distintas a las que ésta se desenvuelve fuera de los ámbitos institucionales formales. En este sentido, los estudiantes lograrán el éxito académico si la escuela implementa acciones para subsanar aquellos elementos personales, sociales o culturales que les faltan para conseguir los objetivos educativos establecidos.

Esta visión de la inclusión continúa muy presente en los sistemas educativos (Ainscow y César, 2006; Essomba, 2006; Giné, 2009) y ha representado la principal forma de atender las diferencias de cualquier tipo. Desde este modelo, el alumnado que es considerado excepcional o culturalmente distinto, así como aquellos con bajos recursos económicos o que no tienen como lengua materna la lengua dominante en la escuela requieren una enseñanza especial y ayuda en

sus procesos de aprendizaje (Grant y Ladson-Billings, 1997). De acuerdo con Essomba (2006) los principios en los que se basa son los siguientes:

- Desarrollos curriculares diferentes para personas distintas.
- Adaptación del currículo normativo a las características individuales de los sujetos.
- Énfasis en la importancia del logro de objetivos y el aprendizaje de contenidos más que en el desarrollo del alumno a partir de sus necesidades.
- Separación de los alumnos en grupos homogéneos con respecto a determinados criterios de incapacidad o déficit (culturales, lingüísticos o niveles de conocimiento).
- La diferencia es vista como algo natural, esencial y estático, por lo que se deben tomar medidas que prevengan la desigualdad.
- El objetivo de respetar la diferencia, es mantenerla.

Además de diferencias culturales, lingüísticas o de conocimiento, otros criterios para determinar la necesidad de una educación especial o compensatoria son la mala conducta o la vulnerabilidad de los alumnos a la exclusión social por causas de pobreza, desarraigo o migración (Ainscow y César, 2006). En ambos casos la lógica sigue siendo la misma: atender de manera diferenciada a los alumnos que presentan estas características sin tomar en cuenta otros factores. Se da por hecho que las personas que tienen un comportamiento fuera de las normas establecidas, que tienen formas de vida distintas como la migración, o bien, que no cuentan con los recursos económicos o que tienen condiciones de vida diferentes al grupo dominante, requieren una atención especializada enfocada a cubrir las carencias de este alumnado.

Las acciones educativas desde esta perspectiva tienden a ubicar a los alumnos considerados diferentes en clases separadas de los que se categorizan como normales (Ainscow y César, 2006; Giné, 2009). En este sentido, la escuela debe tener estrategias focalizadas en unos cuantos. Asimismo, los apoyos y recursos destinados a la inclusión estarán centrados en los alumnos con las características mencionadas, estableciendo los criterios de diferencia como algo dado y como causa de desventaja educativa.

Sobre los resultados que ha tenido la aplicación de estrategias compensatorias en los centros educativos se han realizado algunos cuestionamientos. Aunque la

finalidad de la educación compensatoria es la inclusión a partir de la atención especializada de las diferencias, la experiencia “[...] pone de manifiesto las incoherencias de una estrategia que, aplicada de manera generalizada [...] provoca los efectos contrarios a los que presuntamente persigue.” (Essomba, 2006: 85). El establecimiento de dispositivos especializados para la atención de los alumnos considerados diferentes o en riesgo de fracaso escolar supone principios educativos que influyen en la interacción que los alumnos tienen con los agentes escolares tanto a nivel de centro como de aula. En este sentido, Bernstein apunta que “[...] la organización escolar crea canales de orientación sutiles, manifiestos u ocultos, que reducen claramente las aspiraciones y las motivaciones tanto entre los profesores como entre los alumnos.” (1986: 206). Así, al determinar objetivos de aprendizaje diferenciados con base en las características personales y sociales de cada grupo de alumnos en la escuela, se desfavorece la convivencia y cooperación entre todos limitando las oportunidades para un intercambio de saberes y un aprendizaje a partir del enriquecimiento mutuo.

En síntesis, esta perspectiva reconoce la diversidad a través de estrategias de atención especializada para aquellos que, por sus condiciones personales o sociales, tienen dificultades para acceder a los contenidos curriculares establecidos de manera generalizada y lograr los objetivos de aprendizaje determinados para todos. Desde esta perspectiva de la inclusión, los problemas de opresión social, económica o cultural en la que viven los grupos no son analizados ni enfrentados desde la escuela. De acuerdo con los análisis de Bernstein (1986) y Möller (2012), el resultado es que las estructuras culturales y las diferentes formas de aprendizaje que una persona tiene son devaluadas y consideradas carentes de significado intentando todo el tiempo de cubrir las faltas que imposibilitan a los alumnos seguir las normas educativas establecidas, imponiéndolas. Por lo tanto, la participación de la familia y del resto de agentes involucrados en la educación tiene que ser colaborar en la adaptación de los alumnos a las estructuras sociales y escolares, ayudar en el aprendizaje de los saberes y los valores que desde la escuela se enseñan, sin importar si éstos tienen relación con las experiencias de los alumnos en su familia o en su medio social cotidiano.

### **b) Modelo integrador**

Esta visión de la inclusión educativa postula que todos los alumnos sin distinción deben convivir en los mismos espacios escolares, propiciando la interacción entre todos. La integración se refiere al “[...] traslado del alumnado de las escuelas de educación especial a las escuelas regulares, preparándolo para

*desempeñarse en el ámbito de la escuela regular [...]” (Blamires, 1999: 158, traducción propia). Así, la diversidad es aceptada como algo natural en las dinámicas educativas cotidianas y, por lo tanto, los profesores y el resto de agentes institucionales deben ser sensibles a ella. Por su parte, Essomba define a la integración como “[...] una estrategia comprensiva de gestión de la diversidad, que se aplica a todo el conjunto de alumnos, y que considera el desarrollo de éstos desde una perspectiva global y no sólo intelectual. Los objetivos, los contenidos y las metodologías del curriculum toman sentido si éstos se subordinan a las necesidades de ese desarrollo.” (2006: 89).*

De acuerdo con el análisis que realizan Grant y Ladson-Billings sobre los enfoques para gestionar la multiculturalidad en el ámbito educativo, el modelo integrador se centra en las relaciones humanas dentro de las instituciones escolares y destaca “[...] la promoción de la unidad, la tolerancia y la aceptación dentro de la estructura social existente [...] para promover relaciones positivas entre el alumnado con diversos bagajes y diferentes características personales.” (1997: 173, traducción propia). En este sentido, se prioriza la integración de los estudiantes a las dinámicas educativas establecidas respetando la diversidad y sus particularidad con el propósito de fomentar el respeto y el entendimiento mutuo, así como la comunicación intercultural, la colaboración y el aprendizaje cooperativo.

Esta perspectiva se opone a la separación de los alumnos por razón de su diferencia y se basa en los siguientes principios (Ainscow, 1997; Essomba, 2006; Giné, 2009):

- Reacción a la separación temprana del alumnado en programas de enseñanza diferentes.
- Consideración de todos los alumnos en su diferencia a través de una oferta educativa que satisfaga las necesidades de cada uno con actividades individualizadas.
- Apoyos específicos para la adaptación de las personas que no se ajustan a las dinámicas del ámbito escolar.
- Preparación de los profesores para trabajar la diversidad de manera individual, en pequeños grupos, o con todo el alumnado de manera conjunta.
- Inversión adicional para la formación del profesorado, oferta de apoyos a los alumnos, infraestructura necesaria como construcción de aulas

extraordinarias y la coordinación entre los miembros de la comunidad educativa.

A través de estos principios, la integración busca el reconocimiento de todos a partir de una atención individual con la finalidad de evitar la exclusión a causa de las diferencias entre los alumnos. Sin embargo, desde esta perspectiva, las dificultades siguen estando en aquellos que se alejan del principio de normalización definido a partir de las características de una mayoría social (Essomba, 2006). Aunque reconoce la necesidad de un entorno favorable para la inclusión, así como cambios en la estructura del sistema, esta perspectiva no hace énfasis en la transformación de los centros (Ainscow y César, 2006; Giné, 2009). Por lo tanto, las posibilidades para la inclusión dependerán de los recursos adicionales con los que cuente el centro para apoyar a los alumnos con mayores dificultades de adaptación, de la formación de los profesores para trabajar en contextos de diversidad y de los dispositivos disponibles y extraordinarios para atender a los alumnos en su individualidad.

### **c) Modelo de la transformación**

Desde este punto de vista, la inclusión tiene como base el cambio de las estructuras escolares para el logro educativo del alumnado a partir de acciones pedagógicas dirigidas a todos. En palabras de Banks *“para ayudar a los estudiantes en la adquisición de conocimientos, valores y habilidades necesarios para convertirse en ciudadanos activos dentro de una sociedad democrática y plural, la estructura de las escuelas debe ser transformada.”* (2007: 79, traducción propia). Así, el enfoque no está puesto en aquellos que no logran adaptarse a parámetros establecidos a partir de las características de una determinada mayoría; en esta perspectiva, la diferencia es contemplada con normalidad en todo el alumnado (Essomba, 2006; Nilhom, 2006). Por ello, se busca tanto su participación como la de la comunidad (Booth y Ainscow, 2002), teniendo como ejes del proceso educativo el apoyo constante al alumnado, al profesorado y al centro (O’Cádiz, et. al., 1998; Dyson y Millward, 2000; Mittler, 2000; Essomba, 2006), así como la flexibilidad en la agrupación de los estudiantes, en el uso de los recursos y en las herramientas de apoyo para el aprendizaje, en las estrategias de enseñanza y evaluación, y en la toma de decisiones (Farrell, et.al., 2007; Giné, 2009; Onrubia, 2009). De esta manera, la inclusión es un concepto contextualizado, en el que sus elementos se definen en función de la realidad escolar y las dinámicas particulares que en ella se llevan a cabo. En este sentido, la inclusión es *“[...] un proceso en desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes*

*maneras a los estudiantes.*” (Booth y Ainscow, 2002: 7). Aquí, la transformación radica en la escuela para que los alumnos, en consecuencia, logren los aprendizajes necesarios para desenvolverse plenamente dentro de sus contextos. Así, la inclusión desde la perspectiva transformadora se fundamenta en los siguientes principios (Booth, et. al., 2003; Ainscow y Miles, 2009; Onrubia, 2009):

- La inclusión concierne a todo el alumnado en la escuela, no a un grupo en particular.
- Las características de los alumnos no son fijas ni están predeterminadas por sus condiciones físicas, sociales, económicas ni culturales; éstas pueden modificarse a partir de la relación con el entorno en contextos de participación.
- Supone la participación del alumnado, el profesorado y la familia en la vida académica, social y cultural de la comunidad.
- La inclusión no sólo se refiere a las prácticas dentro de la escuela sino también aquellas fuera de ella y que impactan en el sistema educativo.
- La inclusión es un proceso en constante desarrollo y no un concepto acabado.

Al enfatizar el agente de cambio en el contexto y en las condiciones estructurales que imposibilitan la inclusión más que en el alumnado y sus familias, en este modelo se consideran todos aquellos factores internos y externos de la escuela que propician el éxito educativo. Así, las dificultades que tiene el alumnado para aprender están en el sistema dentro del cual se desenvuelven, el cual favorece o no sus potencialidades para aprender. De esta manera, los alumnos cuentan con las posibilidades de desarrollar sus competencias siempre y cuando cuenten con los medios propicios para hacerlo. Se trata de una perspectiva social de la educación que

*“[...] subraya el carácter interactivo, contextual, social y cultural de desarrollo psicológico de los seres humanos [bajo la idea de que] las personas no constituyen un simple despliegue natural y espontáneo de un conjunto de potencialidades predefinidas en su interior, sino que responden más bien a un proceso complejo de construcción de capacidades mediado socialmente [...]”*  
(Onrubia, 2009: 52)



A diferencia de las otras dos perspectivas, la puesta en práctica de esta visión ha sido más complicada. De acuerdo con Essomba “se trata de un modelo en incipiente desarrollo que cuenta todavía con pocas décadas de investigación y experiencias.” (2006: 93). Sin embargo, las experiencias que hasta el momento se tienen con modelos educativos de estas características (O’Cádiz, et. al., 1998; Gil, 2005; Farrell, et.al., 2007) constatan la posibilidad de una atención educativa tomando en cuenta las diferentes formas de vida del alumnado y sus posibilidades de aprender independientemente de sus características y condiciones sociales, en contextos donde el centro de atención son las personas pero a partir de la interacción con el entorno y las posibilidades que éste le brinda para aprender.

En estas perspectivas de la inclusión se distinguen tres maneras distintas de concebir los conceptos de atención educativa, diversidad, organización escolar y relación con el entorno. En el siguiente cuadro se sintetizan estos modelos en sus niveles internos y externos de la escuela, tomando en cuenta que ambos están relacionados e inciden en la inclusión del alumnado.

**Cuadro 2.1**  
*Modelos de la inclusión educativa*

<b>Modelo</b> <b>Concepto</b>	<b>Déficit o educación compensatoria</b>	<b>Integración</b>	<b>Transformación</b>
<b>Atención a la diversidad de aprendizajes (nivel interno)</b>	Atención diferenciada mediante la formación de grupos considerados normales y aquellos que tienen dificultades para continuar el proceso educativo	Atención a todos los alumnos en los mismos grupos sin hacer diferencias. Respuestas a las características de los alumnos mediante ayudas y recursos adicionales que les permitan adaptarse al sistema escolar	La atención educativa es la misma para todos los alumnos y se adapta constantemente a su realidad y necesidades. El apoyo escolar está planteado para todos atendiendo la diversidad de aprendizajes con flexibilidad en el uso efectivo de los recursos disponibles
<b>Diversidad cultural y lingüística (nivel interno)</b>	Diferencia cultural como algo esencial, estático y determinante en las personas.	Todos los alumnos son diferentes y la diferencia cultural debe ser considerada sin estigmatizar	Las diferencias entre alumnos son cambiantes en relación con el entorno. La diversidad cultural y lingüística es una riqueza para el aprendizaje de todos.
<b>Organización escolar (nivel interno)</b>	División de grupos con base en criterios de homogeneidad entre ellos. Actividades y apoyo de acuerdo con	Eliminación de subgrupos a priori, evita la categorización. Se organizan	Tiene como base la participación de alumnos, profesores y comunidad educativa. La organización

	las características de cada subgrupo	actividades y apoyos adicionales para adaptar a los alumnos al sistema escolar	escolar es flexible y se adapta a las condiciones educativas, sociales y culturales de todos los alumnos
<b>Relación de la escuela con el entorno (nivel externo)</b>	Las dificultades no están en el entorno, están en los alumnos que son considerados diferentes a la mayoría. La educación debe contribuir a la eliminación de sus déficits y a su adaptación a las estructuras educativas y sociales establecidas	Se respetan las diferencias entre los alumnos y se considera que la educación debe ayudar a su adaptación al entorno	El entorno es parte de las dificultades que los alumnos puedan tener en su aprendizaje y por lo tanto debe adaptarse a sus necesidades tomando en cuenta su diversidad

Fuente: elaboración propia

Del análisis de estos tres modelos destaca la necesidad de considerar el carácter dinámico de los factores escolares y del entorno en donde se visualizan los principios de la inclusión. Para ello, se requiere revisar y adaptar los procesos educativos a las características de los alumnos y sus realidades, así como un apoyo constante con la finalidad de evitar la exclusión. En este sentido, el tercer modelo es el que se retoma como marco de análisis en esta investigación, al subrayar el carácter flexible de la educación y la indispensable interacción de la escuela con el entorno. De esta manera, los siguientes análisis estarán basados en el modelo transformador, sin dejar de lado la existencia de otras perspectivas en la realidad jornalera migrante objeto de la presente investigación.

## **2.2. La inclusión educativa y los factores escolares: características y componentes de la inclusión escolar**

De acuerdo con los modelos de inclusión analizados, los factores escolares presentes en la inclusión son los siguientes: la atención a la diversidad de aprendizajes, la atención a la diversidad cultural y lingüística y la organización del centro. Dentro de cada uno, se analizan sus características y componentes.

### **2.2.1. Atención a la diversidad de aprendizajes**

Bajo la perspectiva transformadora de la educación inclusiva, es indispensable reconocer, desde la planeación del currículo hasta la conducción de las actividades escolares, la diversidad de conocimientos en el alumnado y las diferentes formas de aprender. Asimismo, este reconocimiento debe estar

presente en la incorporación de los alumnos al centro, en la evaluación de sus aprendizajes y en la certificación de los mismos.

**a) Planeación curricular y conducción de las actividades escolares**

Favorecer la inclusión desde el currículo implica el diseño de acciones que faciliten los aprendizajes y el desarrollo de competencias en el alumnado. En este sentido, el currículo se flexibiliza y atiende a la heterogeneidad del alumnado, así como a la diversidad de sus aprendizajes y conocimientos procurando que los contenidos estén relacionados con su contexto y forma de vida.

*Así, “el análisis de en qué medida [el currículo] promueve tales aprendizajes implica preguntarnos qué enseñamos y por qué, y a qué modelo de persona y de sociedad estamos contribuyendo. Es probable que debamos entonces suplantarlo algunos de los supuestos habitualmente dados por sentado sobre los que se asientan las dinámicas curriculares y de enseñanza en el centro escolar” (González, 2008: 86).* Por ello, los procesos de adaptación, construcción, renovación e innovación deben ser una constante en los procesos educativos que toman en cuenta las características particulares de todos los estudiantes y pretenden lograr aprendizajes útiles y contextualizados al medio social en el que se desenvuelven. Desde la perspectiva transformadora de la inclusión, tanto la planeación curricular como las actividades de enseñanza deben reflejar las formas de vida e intereses de los estudiantes, así como hacer válidas sus manifestaciones culturales reconociéndolas (Ladson-Billings, 1990).

Una propuesta curricular que atiende a la diversidad del alumnado y a sus necesidades educativas, se concreta en los procesos de aprendizaje que los alumnos viven en su cotidianidad, los cuales, desde un modelo transformador, se llevan a cabo dentro y fuera del centro escolar.

Montolío y Cervellera (2008) plantean las siguientes premisas para todos los alumnos que son atendidos por el mismo proyecto educativo.

- Partir de una base curricular común.
- Fomentar la autonomía del alumnado, dándoles responsabilidades y participación real en el centro.
- Capacitar al alumnado para darse apoyo mutuo.
- Organizar el trabajo en el aula para que puedan aprender juntos alumnos diferentes.

- Cooperar para aprender y aprender para cooperar.
- Ajustar la acción educativa a las características personales de cada alumno.
- Hacer más flexible el funcionamiento de las aulas.
- Adaptar el aula con los recursos necesarios.
- Hacer de la escuela una comunidad de aprendizaje donde ésta tenga las puertas abiertas para cualquiera que se acerque a ella.

Para responder a estas premisas Montolío y Cervellera (2008) en el estudio de caso de una escuela inclusiva, identificaron como tareas concretas:

- la adaptación de los cuadernos de trabajo para mejorar la atención individual dentro de las aulas;
- la conformación de equipos de trabajo con el objetivo de desarrollar habilidades y estrategias cooperativas;
- el establecimiento de rincones de estudio en los que se ofrezca al alumno un espacio dentro del aula para realizar una actividad de interés mientras los otros continúan con sus tareas;
- la modificación de los espacios, los materiales y las formas de aprender;
- el establecimiento de espacios para trabajar necesidades educativas específicas en el que se formen pequeños grupos de alumnos con características semejantes: nivel cognitivo, edad o intereses;
- la creación de órganos de participación del alumnado que se encargan de asistir a reuniones con los profesores y de llevar la información a sus cursos de manera rotativa;
- el establecimiento de talleres en los que se planteen diferentes actividades en torno a un proyecto de trabajo, a través del cual se aprendan hábitos de relación, de trabajo, de organización, de atención del material y aprender a elegir;
- la impartición de tutorías personalizadas como método eficaz de prevención en el que se hace un seguimiento personal de los alumnos;
- la creación de proyectos personales en los que se responda a los intereses y motivaciones particulares del alumnado;

- la formación de grupos de cooperación entre el alumnado de diferentes edades;
- la creación de proyectos familiares en donde los padres se involucren en las tareas educativas de sus hijos.

Estas actividades fueron las que se consideraron más pertinentes en el caso estudiado por Montolío y Cervellera (2008) para ajustar el currículo ordinario a las características y necesidades de los alumnos. Sin embargo, las acciones concretas que favorecen los procesos de enseñanza aprendizaje dependerán de los objetivos que se quieran lograr en cada proyecto educativo en particular y los ajustes al currículo ordinario que, en su caso, se consideren más adecuados.

Como se puede ver, las actividades que favorecen los procesos de enseñanza aprendizaje no se realizan únicamente dentro del aula sino que implican una serie de estrategias que se desarrollan dentro del centro y fuera de él, por lo que la organización escolar adquiere un papel esencial en el funcionamiento de un currículo inclusivo, ya que todos sus componentes, tanto dentro como fuera del centro escolar, deben estar interrelacionados.

A las formas de planeación didáctica desde un currículo inclusivo Puigdemívol la llama medidas de reorganización que son definidas como “[...] *las opciones organizativas que condicionan la organización de la propia clase: desde la distribución horaria de los recreos, las normas y calendario de utilización de espacios comunes hasta las más complejas formas de organización por grupos flexibles en determinadas áreas o de talleres que también impliquen la participación de diferentes grupos-clase o niveles.*” (2001: 324).

Las medidas de reorganización deben ser analizadas y adaptadas a las condiciones personales (cognitivas, físicas, académicas) de los alumnos y sociales (económicas, familiares, laborales) en las que se desarrollan con la finalidad de lograr su inclusión. Este análisis implica la descomposición de tareas, su secuenciación para la adaptación de procedimientos y su contextualización (Puigdemívol, 2001).

Para lograr una planeación didáctica inclusiva Puigdemívol (2001) destaca diez criterios de adaptación curricular, a saber:

- **Compensación:** Priorizar contenidos y actuaciones dirigidas a compensar las consecuencias que el déficit desarrolla.

- Autonomía/funcionalidad: Prioridad a los contenidos y aprendizajes que aumenten las posibilidades de desarrollo autónomo del alumno. Privilegiar el desarrollo de habilidades que aumentan la independencia.
- Posibilidad de adquisición: Optar por aprendizajes que estén al alcance del alumno en posibilidades de ser adquiridos y utilizados eficazmente, dejando en segundo plano, los que, por su complejidad requieran un elevado esfuerzo o persistencia.
- Sociabilidad: Privilegiar los aprendizajes que comporten el desarrollo de habilidades sociales y de interacción con el grupo.
- Significación: Utilizar los medios y las estrategias de enseñanza adecuadas para descomponer los contenidos que son complejos.
- Variabilidad: Priorizar actividades que despierten el interés de los alumnos cuando el aprendizaje de un contenido implique la repetición de ejercicios, de tal manera que se utilicen actividades diversas.
- Preferencias personales: Considerar los contenidos y las actividades en las que cada uno se siente más cómodo y por las que el alumno muestra preferencia.
- Adecuación a la edad cronológica: Compaginar los contenidos con los intereses personales del alumno aunque su edad cronológica sea muy inferior a los aprendizajes y contenidos que le corresponden.
- Transferencia: Priorizar los aprendizajes que el alumno utilizará fuera de la escuela.
- Ampliación de ámbitos: Priorizar los aprendizajes que amplían los ámbitos a los que puede acceder el alumno.

De estos criterios se destaca la atención a los intereses de los alumnos, la utilidad de los contenidos, la adecuación del currículo a sus características y condiciones de aprendizaje, así como el desarrollo de habilidades. Con base en estos criterios es que las actividades de enseñanza aprendizaje deben ser diseñadas, conducidas y evaluadas con miras a la inclusión.

Además de los aspectos técnicos de la planeación del currículo, en la conducción de las actividades educativas debe estar presente la confianza que el profesor deposita en el alumno para que éste logre sus aprendizajes. En esta relación pedagógica, las expectativas que los profesores y el resto del equipo

escolar tengan en los alumnos es un factor crucial para su inclusión (Van Manen, 1998; 2004; Mittler, 2000; Essomba, 2006). En este sentido, para lograr aprendizajes significativos, considerando los intereses de los alumnos y atendiendo sus necesidades particulares a través de diferentes estrategias, resulta elemental creer en sus potencialidades y demostrarlo. Así, *“las percepciones de los profesores y sus actitudes representan el principal obstáculo de la inclusión y no puede ser ignorado.”* (Mittler, 2000: 8, traducción propia). De esta manera, dirigir el aprendizaje de los alumnos no es únicamente una actividad técnica en la que se pre escriban determinadas acciones a seguir, implica *“[...] la capacidad de distinguir activamente lo que es apropiado de lo que es inapropiado para los niños y los jóvenes. Es difícil formular unas normas concretas [...]”* (Van Manen, 2004: 15). Estas normas deben estar basadas en el conocimiento de los alumnos y en las expectativas de sus potencialidades de adquirir los aprendizajes deseados siempre y cuando se le proporcionen el entorno, las condiciones y las herramientas necesarias para lograrlos.

La planeación curricular y la conducción de actividades escolares son componentes de la educación inclusiva que se vinculan estrechamente y que en conjunto apoyan los procesos de aprendizaje de todo el alumnado. En resumen, las acciones que se requieren para atender la diversidad son las siguientes.

- Establecimiento de un currículo que responda a las necesidades de todos los alumnos (cronológicas, cognitivas y sociales, aprendizajes previos).
- Privilegiar los aprendizajes que están al alcance de los alumnos.
- Valorar los contenidos del currículo ordinario y privilegiar aquellos que son de utilidad en el contexto en el que se desarrollan los alumnos.
- Responder a los intereses de los alumnos mediante actividades que tomen en cuenta sus preferencias personales.
- Utilizar estrategias que faciliten el aprendizaje de los contenidos más complejos y favorezcan el logro académico.
- Uso de diversas estrategias por parte de los profesores para incluir a todos los alumnos en las actividades de aprendizaje.
- Altas expectativas, orientación al logro de todos los estudiantes.

A través de un currículo y de una conducción pertinente de actividades educativas se logra reconocer la heterogeneidad entre el alumnado y los medios que se necesitan para lograr su éxito académico. Un proyecto de formación

posibilita la inclusión de los estudiantes cuando valora la importancia de cada uno de ellos y atiende sus necesidades particulares tomando en cuenta su contexto.

**b) Estrategias de incorporación del alumnado, evaluación y certificación de aprendizajes**

En contextos escolares donde existe niñez migrante, la escuela tiene que establecer estrategias no sólo para acoger a los alumnos e incorporarlos efectivamente en las actividades académicas, sino también para reconocer los aprendizajes que traen consigo y evaluar las competencias que adquieren en el tiempo en el que permanecen dentro del centro escolar, así como certificar dichas competencias aunque no concluyan el ciclo en el mismo centro. Esto implica una visión comprensiva de la evaluación en la que no solamente importe el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en un plan de estudios sino también la adquisición de aprendizajes diversos. En este sentido, cabe señalar que una evaluación comprensiva está vinculada con un plan de estudios flexible y adaptable a las necesidades y características de los alumnos. Con base en esta perspectiva, Stake afirma que:

*“Ser comprensivo o comprensiva significa guiarse por la experiencia de estar personalmente allí, sintiendo la actividad y la tensión, conociendo a las personas y sus valores [...] Es familiarizarse con las preocupaciones de los agentes implicados concediendo una atención adicional a la acción del programa, a su singularidad y a la pluralidad cultural de las personas. Es proceder lentamente (por lo general) en el diseño, adaptando continuamente el propósito de la evaluación y la recogida de datos al ritmo al que los evaluadores o evaluadoras pueden familiarizarse bien con el programa y sus contextos.” (2006: 141).*

De esta manera, la clave principal para incorporar a los alumnos a las dinámicas escolares cuando llegan al centro es la comprensión de sus valores, experiencias, aprendizajes y comportamientos, todos ellos, aspectos que forman parte de su identidad. Por lo tanto, los alumnos se sentirán integrados y desarrollarán sus competencias dependiendo de la capacidad de la escuela para comprender su singularidad y sus expresiones culturales.

Por otro lado, en la valoración de las competencias de los estudiantes desde que llegan al centro escolar hasta que emigran a otros lugares, resalta la necesidad de establecer procesos de evaluación antes, durante y después del tiempo en



que los alumnos transcurren por el centro escolar. Nirenberg, Brawerman y Ruiz (2000) definen el propósito de estos tres momentos de la siguiente manera. Se evalúa antes de iniciar un programa o proyecto para tomar la decisión relativa a si debe implementarse o no, se valora su rentabilidad, viabilidad y coherencia. Después, se evalúa su operación para, en su caso, reorientar su dirección. Por último, se evalúa cuando ha concluido un ciclo para conocer los efectos producidos, ya sean los esperados o no, así como identificar los factores que llevaron a esos resultados.

En el caso de la escolarización de la niñez migrante, es necesario evaluar sus competencias cognitivas, afectivas y sociales antes de que se incorporen a las dinámicas escolares. Esto permitirá conocer sus aprendizajes, así como su contexto familiar, social y cultural para ajustar el plan educativo previsto. Durante el proceso de escolarización deben valorarse los avances de los alumnos no sólo con respecto a los objetivos educativos esperados sino también en relación con sus progresos individuales, haciendo un balance entre las competencias que tenían al ingresar a la escuela y las que han desarrollado hasta el momento. En la etapa final, se evalúan los aprendizajes logrados.

Esta visión de la evaluación se orienta hacia la transformación de la realidad de fracaso escolar que viven los grupos más excluidos. Las estrategias dirigidas a incluir educativamente a estos sectores requieren ser sometidas a un análisis continuo a partir del cual sea posible determinar su efectividad, y en su caso, establecer los cambios que sean necesarios. En palabras de Nirenberg, Brawerman y Ruiz:

*“Una forma —no la única— en que pueden operarse cambios sociales de manera no cruenta es a través del diseño de programas y proyectos que partan de realizar un recorte y describir una realidad —diagnóstico—, para luego identificar las disconformidades —problemas—, y de allí inferir qué queremos modificar —objetivos—[...] La idea de cambio está implícita desde el inicio del proyecto o programa que luego será evaluado.” (2000: 43-44).*

Así, la implementación de estrategias para acoger a los alumnos e incluirlos sólo cobra sentido en la medida en que se evalúe la eficacia de dichas estrategias en relación con el logro educativo.

Como se ha indicado, para que la escuela sea un factor de inclusión social es necesaria la coordinación de todos los agentes que intervienen en la toma de decisiones educativas, desde los administradores, los organizadores escolares y

los encargados del diseño curricular hasta las personas que están en contacto directo con el alumnado.

El trabajo conjunto que se realiza desde una visión de escuela inclusiva debe estar dirigido a comprender la situación de los estudiantes, sus maneras de aprender, las competencias que han adquirido de acuerdo con su contexto y aquellas que les serán útiles para desarrollarse en él. Asimismo, tiene que reconocer sus características de movilidad y establecer sistemas de evaluación pertinentes que valoren sus aprendizajes al llegar al centro escolar, durante el ciclo de formación y al concluir éste, para lo cual la evaluación debe ser continua y el sistema de certificación lo suficientemente flexible para adaptarse a sus condiciones de vida.

En síntesis, la inclusión educativa en contextos de migración debe considerar lo siguiente.

- La implementación de sistemas de acogida para incorporar efectivamente a los alumnos recién llegados.
- Una evaluación comprensiva y continua a través de la cual se valoren los aprendizajes de los alumnos antes, durante y después del ciclo en el que permanecen en el centro escolar. Una evaluación que reconozca todos los aprendizajes y un sistema de certificación flexible.
- Utilización de diversas estrategias de evaluación que permitan la valoración de diferentes tipos de aprendizaje en todo el proceso educativo.

### **2.2.2. Atención a la diversidad cultural y lingüística**

Hablar de inclusión educativa en estos contextos implica considerar las condiciones que obligan a la gente a dejar sus lugares de origen para buscar mejores opciones de vida cambiando “[...] sus maneras de pertenecer, identificarse y enfrentar la opresión y la adversidad.” (García-Canclini, 2006: 53). En los lugares a donde emigran, las personas se encuentran con otras estructuras culturales, y si estos lugares representan una fuente de bienestar, serán el punto de llegada de diferentes grupos socialmente excluidos, formando contextos de diversidad cultural y lingüística. El reconocimiento de esta diversidad demanda de las instituciones y de los agentes sociales acciones para crear ambientes de participación que incluyan a todas las personas. Así, “[...] el reto para la escuela es encontrar maneras para destacar las características culturales de los estudiantes y utilizarlas en la instrucción” (Banks, 2007: 73, traducción propia).

De esta manera, se entiende que la atención a la diversidad cultural y lingüística implica una educación intercultural, la cual “[...] exige enfrentar los valores culturales propios frente a los ajenos y someter a crítica a unos y a otros. [Del mismo modo] obliga a una profundización en los valores culturales propios, mediante el mismo examen crítico al que se somete a la otra cultura.” (de Garay, 2009: 50). Por lo tanto, una educación que incluya las diferencias analiza los valores dominantes implícitos en la hegemonía educativa y los resignifica, constituyendo un nuevo marco de referencia en el que los diversos valores que conforman los ambientes educativos estén implicados. En este sentido, la interculturalidad “[...] implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos.” (García-Canclini, 2006: 15).

Así, una educación inclusiva desde una perspectiva transformadora atiende la diversidad cultural y lingüística y, en consecuencia, abarca una educación intercultural puesto que esta última “[...] comparte principios con los de la atención y valoración de otras diversidades, además de la cultural, por lo que constituye, de hecho, una educación inclusiva.” (Schmelkes, 2013: 59). En ella, se hace una construcción continua de los marcos culturales que están presentes en las dinámicas educativas y se incluyen aquellos códigos que puedan quedar segregados, de tal manera que todos los alumnos se sientan reconocidos en las prácticas educativas cotidianas. De esta manera, la educación intercultural es “[...] un enfoque para mirar y comprender la diversidad desde la reciprocidad y el diálogo entre las personas y los grupos en relación, y desde su reconocimiento y valoración en prácticas educativas que promueven una solidaridad operativa.” (Sabariego, 2009: 212). Dentro del modelo transformador, el principal propósito de una educación para la diversidad es “[...] reformar la escuela y otras instituciones educativas para que los estudiantes de diferentes grupos raciales, étnicos y de clase social experimenten la equidad en educación” (Banks, 1995: 3, traducción propia), de tal manera que tengan las mismas oportunidades para el éxito y la movilidad social a través de cambios en el currículum y en los materiales de enseñanza, así como en las actitudes y estrategias de atención por parte de todos los agentes educativos. Así, el enfoque va más allá de la adaptación buscando el cambio constante en relación con las necesidades de los estudiantes y teniendo como eje fundamental la creación de las condiciones para el aprendizaje de todos.

Una educación inclusiva es intercultural al fomentar la participación, reconocer la diversidad y al mismo tiempo comprender las necesidades particulares de aprendizaje. Es así que se conforma una comunidad educativa en donde todos tienen las mismas oportunidades para lograr los mismos objetivos escolares con

los apoyos necesarios evitando la segregación. La educación desde este enfoque involucra procesos de convivencia y diálogo para la construcción de espacios comunes con valores y normas que incluyan todas las miradas culturales, lo cual constituye un modelo inclusivo y crítico. (Gentili, 2000).

En este sentido, la escuela es un espacio en el que se viven dinámicas de interacción entre personas de diferentes referentes culturales y en el que es posible conducir procesos de diálogo, comprensión, respeto y aprendizaje de distintas identidades, ubicándolas como una construcción. Así, se enfatiza un planteamiento de la educación intercultural a través de su dimensión institucional (Banks, 1994; 1995; 2007) dentro de la cual se plantea una transformación de los principales elementos en las instituciones educativas como lo son el currículo, los recursos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, la evaluación y la organización general del centro. Estos elementos se explican en dos aspectos que se han considerado fundamentales dentro de un modelo de inclusión desde la transformación: la atención a la diversidad cultural y a la diversidad lingüística, los cuales se analizan a continuación.

#### **a) Diversidad cultural**

Desde la educación inclusiva se reconoce una condición sustancial en contextos de migración: la diversidad. La escuela, para favorecer la inclusión social, debe considerar los efectos que la migración tiene para la comunidad educativa y reconocer la diversidad de códigos y lenguas que forman un contexto educativo culturalmente heterogéneo.

En la literatura es posible distinguir cinco modelos para gestionar las realidades multiculturales en las instituciones educativas (Bartolomé, 1997; Sánchez, 2004). Dichos modelos son:

- de asimilación, la cual se basa en la incorporación de los principios de la cultura hegemónica en las prácticas educativas cotidianas sin adaptaciones y sin tomar en cuenta otras aportaciones. La finalidad de las prácticas educativas bajo este modelo es la aculturación de las minorías culturales presentes en el contexto escolar.
- de diferenciación o segregacionista en la que las instituciones tratan de dar respuesta a las características culturales de los grupos minoritarios ofreciendo posibilidades paralelas de escolarización. Estos grupos son reconocidos, cada uno en su barrio y con su escuela pero sin interacción entre ellos y sin acceso al sistema educativo de la cultura dominante.

- de compensación en el que las diferencias culturales son valoradas como déficits que hay que eliminar a través de programas especiales para la población con características culturales diferentes a la hegemónica.
- de integración o pluralismo cultural donde además del reconocimiento de las minorías culturales se reconocen sus derechos culturales y educativos asumiendo un trato igual para todos los alumnos sin hacer distinciones por su procedencia social o pertenencia a determinado grupo étnico o cultural. En este sentido, todos asisten a las mismas escuelas con los mismos profesores.
- de formación para la igualdad y la democracia, el cual involucra procesos educativos en los que se valora la diversidad y la lucha contra la desigualdad y la discriminación en la búsqueda de sociedades justas y democráticas a través del fomento de la participación de todos los estudiantes en las actividades escolares.

Así, estos dos últimos modelos son los que se identifican con la perspectiva de la inclusión que retomamos en este trabajo, puesto que plantea posibilidades educativas igualitarias pero reconociendo las diferencias culturales entre los grupos y ofreciendo las opciones educativas más pertinentes procurando el beneficio de todos los alumnos y su enriquecimiento. Esto es posible a través de un proyecto educativo intercultural en el que se integren no sólo las aportaciones culturales de los grupos mayoritarios, de la comunidad educativa de acogida o no migrante, sino también las aportaciones de aquellos que poseen referentes culturales que pueden resultar más alejados o sin mucha representación en el centro. De esta manera, el objetivo principal de una educación intercultural es el reconocimiento mutuo y aprendizaje entre todos los alumnos mediante actividades educativas incluyentes. Por lo tanto, las intervenciones educativas parten de la modificación del centro y del entorno para atender las necesidades de todos los estudiantes.

De las medias planteadas por Sánchez (2004) para propiciar una educación intercultural es importante destacar el trabajo conjunto que debe realizarse desde la organización escolar hasta la concreción del proceso enseñanza aprendizaje en las aulas, teniendo en cuenta la participación de toda la comunidad educativa. Así, la comunicación con los padres de familia para realizar propuestas educativas en conjunto con la escuela resulta una condición básica, así como la consideración de la cultura de procedencia de los alumnos y el fomento de la lengua materna son acciones que los incluyen educativamente

y los forman en un contexto favorable para una escolarización exitosa y no excluyente, una educación que busca el desarrollo de sus capacidades reconociéndolos en todas sus dimensiones y no sólo en aquellas establecidas para grupos de la misma procedencia cultural y/o lingüística.

En este sentido, la escuela debe procurar la interculturalidad, incorporando los hábitos, las costumbres y las actitudes de los alumnos a aquellos que la propia escuela promueve para lograr una propuesta educativa para todos. Chieh y Vázquez (2009) mencionan que, para ello, es necesario considerar los componentes culturales y raciales tanto de profesores como de alumnos, los elementos curriculares que posibilitan su inclusión y la formación del profesorado. Asimismo, estos autores consideran que en el análisis del contexto en el que se desenvuelven los alumnos, deben tomarse en cuenta el estatus económico de la familia, la influencia de la comunidad, el apoyo social con el que cuentan, su religión y visión del mundo, la actitud tanto de los alumnos como de los padres para aprender a vivir entre culturas diferentes, las razones de movilidad de aquellos que han migrado y los conflictos que pueden existir dentro de la familia como consecuencia de un posible choque cultural. En el contexto que nos ocupa, el análisis pertinente de los aspectos que son parte de la cultura de la infancia tanto migrante como no migrante permite atender educativamente a todo el alumnado mediante la retroalimentación de saberes y contrarrestando prejuicios.

La comunidad escolar debe trabajar conjuntamente en la lucha contra los obstáculos que impiden una escolarización exitosa de los alumnos que proceden de contextos culturalmente diferentes al hegemónico y que además, por sus condiciones sociales y/o económicas, son vulnerables de ser excluidos por una educación que no responde a sus necesidades. Ante esto, Carbonell (2002) afirma que la mejor actitud que deben tener los agentes educativos es la de profundizar en el conocimiento crítico de las condiciones sociales en las que realizan su trabajo, así como hacer de la escuela la casa de los aprendizajes básicos y el espacio de la comunidad teniendo como ejes fundamentales la concienciación, la confianza y la exigencia.

Mediante una educación que reconozca la diversidad cultural se podrá cumplir el objetivo principal de la escuela como factor de inclusión social: evitar la segmentación dentro de los centros educativos y en consecuencia, la estratificación de las sociedades. Al aceptar la diferencia, respetarla y considerarla como parte de un proyecto de formación dirigido a todos, la escuela se convierte entonces en un factor en este sentido. Por lo tanto, fomentar

las prácticas escolares que segregan a los alumnos en grupos “especiales” sin considerar su incorporación al resto del alumnado en aras de evitar el fracaso escolar, lejos de beneficiar perjudica su desarrollo al alejarlos de un entorno real y al no incluirlos en un proyecto educativo común.

Así, la escuela debe generar posibilidades de interculturalidad. En palabras de Carbonell (2002), el respeto y reconocimiento de la diversidad no es suficiente, ya que *“el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad, o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes [...]”* (2002: 47). De esta manera, reconocer la diferencia en el ámbito escolar no es sólo darse cuenta de que está presente sino hacer posible una educación que posibilite la relación de todos los alumnos, tomando en cuenta la diversidad no para subsumirla a una cultura dominante sino para propiciar la comunicación y el intercambio en condiciones de igualdad, valorando las distintas culturas que pueden estar presentes en la escuela sin menospreciar ninguna de ellas y destacando el potencial del contexto cultural de los alumnos para enriquecer el aprendizaje de todos.

Para lograr esto, Jiménez (1997) afirma que las prácticas escolares deben interactuar con la diversidad cultural en varios sentidos:

- a través de las actitudes que los profesores promueven entre los alumnos hacia los elementos de la propia cultura y los de las otras. Estas actitudes pueden ser de tolerancia, de superioridad, inferioridad, etcétera;
- a través de las técnicas para guiar la influencia de las otras culturas en el alumno a dos niveles: la interacción cara a cara profesor-alumno e indirectamente en el acceso del alumno a otras fuentes de contacto cultural;
- a través de las reacciones del profesor ante la conducta del alumno teniendo en cuenta las expectativas que tiene el profesor hacia él, el tipo de refuerzos que utiliza y de retroalimentación o nivel de exigencia.

Así, mediante la conciencia que los agentes educativos hagan, no sólo de las actividades que proponen a los alumnos, sino también de actitudes que tengan hacia ellos, se podrán detectar prejuicios o elementos negativos hacia la diferencia cultural. Esto implica un continuo trabajo colaborativo entre profesores, padres, administradores, consejeros, y el resto de las personas que intervienen en la educación, con la finalidad de alcanzar una escolarización exitosa y una formación integral de todos y no sólo de unos cuantos.

## **b) Diversidad lingüística**

Como se ha visto, en contextos de migración, una parte de la diversidad cultural es la diversidad lingüística, por lo que la escuela orientada a la inclusión debe considerar el multilingüismo dentro de las acciones educativas dirigidas a integrar efectivamente a todo el alumnado y procurar su éxito académico.

Siendo la lengua un importante factor en las posibilidades de relación de los individuos con su entorno, autores como Sánchez (2004), Chieh y Vázquez (2009) destacan la relevancia de retomar la lengua materna en la instrucción escolar de la niñez migrante, además de la enseñanza de la lengua del lugar de acogida o bien el idioma dominante.

Al respecto, la UNESCO (2003) estableció tres principios básicos que deben ser tomados en cuenta en la educación en contextos multilingües:

1. Apoyar la enseñanza de la lengua materna como medio para mejorar la calidad de la educación con base en la experiencia de alumnos y profesores. Este principio es fundamental por el papel que tiene la lengua materna en los aprendizajes dentro de la educación inicial y el alfabetismo, para lo cual es necesaria la formación del profesorado y el uso de material de lectura correspondiente.
2. Apoyar la educación bilingüe y multilingüe en todos los niveles educativos así como promover la igualdad social y de género como elemento clave de las sociedades lingüísticamente diversas. Debe estimularse la comunicación y el desarrollo de la capacidad de diálogo primero en la lengua materna y luego en la lengua nacional oficial y/o en otras. Asimismo, el intercambio de profesores entre regiones o países posibilita el desarrollo de habilidades lingüísticas. A nivel de política educativa, debería darse énfasis en la promoción de la enseñanza de las diferentes lenguas a través de la disposición de materiales en formato electrónico.
3. Reconocer la diversidad lingüística como un componente esencial de la educación intercultural para estimular el entendimiento entre diferentes grupos de personas y asegurar el respeto de los derechos fundamentales. Este principio se basa en la afirmación de que los derechos educativos de las minorías, como son las personas indígenas, deben ser respetados mediante la implementación del derecho de aprender la lengua materna,



el derecho de aprender la lengua oficial así como las lenguas globales de comunicación. De igual modo, este principio está orientado a la valoración positiva de la diversidad cultural a través de una reforma del currículo en el que se incluya la lengua, historia, cultura e identidad de las poblaciones minoritarias.

Las poblaciones que emigran llevan consigo un bagaje cultural propio, experiencias, costumbres, actitudes y hábitos que forman parte de su identidad y que se hacen explícitos en los nuevos contextos donde se desarrollan. La escuela, siendo uno de los principales espacios en los que se evidencia dicho bagaje, debe establecer las acciones más pertinentes para atender las diferentes manifestaciones culturales. Para que la educación sea realmente inclusiva tiene que reconocer que la diversidad lingüística es parte esencial no sólo de la cultura de las personas sino también de su identidad, su autoestima y su medio para relacionarse, por lo que su incorporación en los proyectos de formación y los procesos de enseñanza aprendizaje son fundamentales. Además, “[...] *la interacción profesor-estudiante es particularmente relevante en el logro del éxito académico del alumnado.*” (Minami y Ovando, 1995: 440, traducción propia). Por lo tanto, si el profesorado logra desarrollar una comunicación basada en situaciones culturalmente significativas para niñas y niños creará mejores condiciones para el aprendizaje.

De esta manera, para lograr la inclusión social de las poblaciones migrantes, la escuela debe promover prácticas educativas dirigidas a grupos heterogéneos, teniendo en cuenta que *“una educación homogénea basada en una información universal y estandarizada no genera mayor equidad ni democratización participativa.”* (García-Canclini, 2006: 188). Los principios declarados por la UNESCO (2003) ponen de manifiesto que, para lograrlo, es necesario hacer un uso efectivo de todos los recursos materiales y humanos al alcance, desde la formación continua de los profesores hasta el uso de tecnología para el diseño y la difusión de materiales en diversas lenguas.

Aunque Jiménez advierte que *“no es fácil educar en la multiculturalidad y desde la multiculturalidad, máxime cuando los alumnos originarios de otras culturas provienen de medio deprivados y de culturas y lenguas muy alejadas de la dominante”* (1997: 182) se deben seguir haciendo esfuerzos desde el nivel de la política educativa hasta las acciones concretas en las aulas para procurar una educación inclusiva no sólo mediante la inmersión de los grupos minoritarios a la cultura dominante sino también mediante la educación desde sus propios referentes culturales.

En síntesis, la inclusión educativa que considera la diversidad cultural y lingüística debe seguir los siguientes principios.

- Un reconocimiento de los rasgos culturales de todos, retomando sus aportaciones culturales en dinámicas de igualdad dentro de los procesos educativos.
- El reconocimiento de la diversidad lingüística apoyando la enseñanza de la lengua materna y fomentando una educación multilingüe en la que todos se sientan identificados.
- El análisis del contexto sociocultural de los alumnos y su familia, para lo cual es necesario mantener una comunicación con ella y conocer los posibles choques culturales que pueden existir para acordar un proyecto educativo de manera conjunta.
- La formación de equipos profesionales preparados para trabajar en contextos multiculturales y multilingües en los cuales los profesores, coordinadores, directores y otros agentes educativos desarrollen competencias que favorezcan una escolarización sin prejuicios hacia lo diverso y lo diferente, y se realicen proyectos educativos que reconozcan e incluyan el aprendizaje de culturas y lenguas diversas.
- Eliminación de prejuicios sobre el logro de los alumnos por pertenecer a determinado grupo cultural o condición social, teniendo altas expectativas hacia todo el alumnado.

### **2.2.3. Organización del centro**

La organización de una escuela debe verse en una dimensión sistémica donde todas las partes que la componen están interconectadas tanto dentro como fuera de ésta, de tal forma que las necesidades educativas de los alumnos son atendidas integralmente considerando la relación de la escuela con el entorno. Desde esta perspectiva, el análisis de la escuela ha de ser global tomando en cuenta la existencia de otras realidades como la familia, y factores contextuales como el medio social y la cultura. Bajo esta visión, la escuela debe ser considerada como un sistema en sí misma y como un subsistema del sistema escolar, sistema educativo y sistema social. (Gairín, 1993).

Así, la escuela que tiene como propósito la inclusión de todo el alumnado comparte procesos de organización interna y externa. En su composición interna, la organización en una escuela inclusiva tiene como elementos el

respeto a las diferencias individuales (Dueñas, 1991) y los procesos de apoyo a los procesos directos de aprendizaje (Parrilla, 1996). En su composición externa, la participación y cooperación de padres, profesores y alumnos son elementos importantes (Dueñas, 1991), así como el asesoramiento y apoyo externo (Parrilla, 1996).

#### **a) Componentes de la organización interna de la inclusión escolar**

De acuerdo con Dueñas (1991), una educación personalizada es parte de una escuela que integra y no excluye, un lugar donde los aprendizajes se hacen posibles a pesar de las diferencias, para lo cual es necesario valorar los éxitos más que los fracasos, así como todas las capacidades por pequeñas que sean. Para ello, el trabajo individual es primordial. En éste, el alumnado progresa de acuerdo con sus posibilidades, obteniendo un aprendizaje significativo.

Por otro lado, el trabajo cooperativo de los profesores es un aspecto importante en la organización de una escuela inclusiva. La enseñanza compartida entre dos profesores (Dueñas, 1991), el de clase y el de apoyo permite ofrecer una atención más personalizada a los alumnos y atender sus necesidades de aprendizaje de forma más directa e integral. Esta forma de trabajo colaborativo exige a su vez una manera diferente de organización escolar reflejada en la utilización de diversos criterios para agrupar a los alumnos, el diseño de diferentes actividades escolares para retroalimentar su aprendizaje y trabajo en equipo por parte de los profesores.

La colaboración es una característica de las escuelas inclusivas. En los procesos de organización interna, esta colaboración es parte importante en el trabajo entre profesores, así como en el aula (Parrilla, 1996). Los profesores colaboran entre sí para realizar adaptaciones curriculares y resolver problemas relacionados con la atención a la diversidad. Del mismo modo, el trabajo colaborativo suele llevarse a cabo entre el profesorado de clases regulares, educadores especiales o personal de servicios de apoyo, así como entre el personal de la escuela con las familias, con la finalidad de facilitar el éxito académico y social de los estudiantes (Grant y Ladson-Billings, 1997).

A su vez, el aula se convierte en un espacio de aprendizaje para todos en donde los alumnos se sienten valorados y en donde se fomenta su participación. Desde el planteamiento de la colaboración, la organización de la escuela propicia la creación de redes entre alumnos con el propósito de propiciar el apoyo mutuo, por lo que se crean grupos de discusión, trabajo cooperativo o proyectos de trabajo en equipo. En este sentido, se reconoce el aprendizaje que los

estudiantes obtienen a través de sus relaciones de amistad y compañerismo, por lo que es necesario que el profesorado conozca estas interacciones y comprenda su influencia educativa (Banks, 2007).

De esta manera, las agrupaciones del alumnado son flexibles, tomando decisiones de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje más que por una decisión institucional establecida con base en criterios de homogeneidad como la edad, o las condiciones sociales o culturales (Farrell, et. al., 2007; Onrubia, 2009), de tal manera que la agrupación tiene un enfoque funcional (Essomba, 2006) rompiendo con la estructura de grupos fijos (Agell, Sala y Torrent, 2009).

Esta flexibilidad en el agrupamiento de los alumnos implica igualmente que las ayudas y los recursos destinados a apoyar el aprendizaje de los alumnos son flexibles y deben destinarse a quienes lo necesitan de acuerdo con las dinámicas educativas que vive el centro. De acuerdo con Onrubia (2009) se parte de la idea de que todos los alumnos necesitan ayudas y apoyos, por lo que deben adaptarse los recursos y servicios a quienes los necesitan en determinado momento del proceso educativo. Por lo tanto, desde esta visión no se predestinan ayudas para un sector del alumnado, sino que están abiertas a todos aquellos que las necesiten haciendo un uso eficaz de las mismas.

En resumen, planear una organización escolar para la inclusión debe tener en cuenta las siguientes características:

- ✓ Relevancia del trabajo individual en donde se ofrece una educación personalizada que valora las capacidades de los alumnos más que sus fracasos y en el cual cada alumno progresa de acuerdo con sus ritmos de aprendizaje. La escuela ofrece las alternativas educativas necesarias para atender las diferencias que existen en los aprendizajes de todos los alumnos evitando la exclusión.
- ✓ Un trabajo cooperativo entre los profesores a través del cual se resuelven problemas de manera conjunta y se proponen las adaptaciones curriculares pertinentes y las actividades idóneas para responder a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes.
- ✓ El trabajo colaborativo entre los alumnos, a través de una agrupación heterogénea flexible en donde se propicie la ayuda mutua, así como la retroalimentación de los aprendizajes y los conocimientos a partir del intercambio de experiencias diversas.

- ✓ Ayuda constante para resolver los problemas de todos los alumnos durante su proceso educativo.
- ✓ Uso flexible de las ayudas y los recursos para que puedan estar disponibles a todo alumno del centro escolar que lo necesite.

#### **b) Componentes de la organización externa de la inclusión escolar**

Como comunidad educativa abierta (Dueñas, 1991), la escuela debe posibilitar la participación de otros agentes, además de los alumnos y los profesores, como son los padres y la familia. Tomar en cuenta su participación en la organización de dinámicas educativas favorece la inclusión y el logro académico, considerando que *“la participación crea conexión y sentimiento de pertenencia”* (Subirats, 2009: 231) y que es una necesidad para implicar a las personas en las políticas de las que son receptores y de esta manera visibilizarlos.

Además, desde el planteamiento de la colaboración (Parrilla, 1996), la organización escolar en su composición externa busca la colaboración con otros centros educativos. Así, una escuela inclusiva tiene vínculos con otras instituciones con las cuales puede fortalecer sus procesos para favorecer la educación. A partir de esta relación, los profesores de distintos centros comparten sus experiencias para resolver dificultades comunes. Asimismo, grupos de profesionales dentro y fuera de la escuela se apoyan en la solución de problemas y en la atención de necesidades particulares.

En relación con los apoyos externos que recibe una escuela para ser inclusiva, Parrilla (1996) identifica que éstos están constituidos por psicólogos, pedagogos, médicos, maestros y trabajadores sociales quienes tienen como funciones generales:

- asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del proyecto curricular;
- asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes como de los procesos de enseñanza;
- apoyar y asesorar al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa;
- atender a las demandas de evaluación psicopedagógicas de los alumnos que la requieran;

- asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos;
- participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular;
- asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres;
- elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica.

Al contrario de los componentes descritos como parte de una organización en una escuela inclusiva, González (2008) describe aquellos que constituyen una barrera para la inclusión. Éstos se refieren a:

- tendencia a homogeneizar y fragmentar el currículo;
- estructuras para la coordinación y trabajo docente infrautilizadas y tendencia al individualismo;
- formas de agrupamiento de alumnos que promueven la exclusión;
- condiciones organizativas que generan un clima escolar inhóspito para los alumnos;
- la escasa conexión y trabajo con las familias.

Por lo tanto, la organización en una escuela inclusiva atiende a la heterogeneidad del alumnado a través de un currículo para todos, de la colaboración de todos los agentes educativos, el apoyo mutuo entre alumnos y la generación de ambientes en donde se genere confianza y reconocimiento.

Además de lo anterior, la escuela como sistema abierto al entorno debe estar compuesta por una organización vinculada con el contexto en el que está inmersa. En síntesis, la dimensión externa de una escuela inclusiva se conforma por los siguientes componentes.

- La participación de todos los agentes educativos, es decir, que además de los profesores y los alumnos, la colaboración de los padres y de aquellos agentes que influyen en la impartición de la educación escolar, es un aspecto a considerar en la inclusión educativa.

- Una colaboración interescolar. El apoyo entre centros educativos contribuye a resolver problemas mediante la comunicación de sus experiencias y sus estrategias para atender a los alumnos en la diversidad. En este sentido, el vínculo entre escuelas favorece el desarrollo de actividades educativas inclusivas.
- La colaboración de especialistas que contribuirán a la solución de problemas específicos que tenga el centro y, por lo tanto, a mejorar sus prácticas educativas.

### **2.3. Incluir desde el entorno: una perspectiva social de la educación**

En los párrafos anteriores se ha definido que la escuela, como factor de inclusión social, es un sistema en el que todas sus partes internas y externas están articuladas e impactan en el aprendizaje de los alumnos. En la organización del centro queda clara la vinculación que se requiere entre los agentes escolares (alumnos, profesores, directivos) y aquellos del entorno (asesores, especialistas, equipos de apoyo, familia) para crear y gestionar ambientes que propicien el aprendizaje de todos y no sólo de aquellos que se adaptan a la exigencias de un sistema educativo dirigido a grupos con características homogéneas. En este sentido, las actuaciones fuera del ámbito escolar son necesarias para lograr la inclusión.

#### **2.3.1 Escenarios informales y no formales de educación**

La escuela no forma sola a los individuos en una sociedad. En este proceso están involucrados diversos sectores de la sociedad que contribuyen, de manera institucional y organizada, al establecimiento de principios y valores que se consideran importantes en la educación. Asimismo, se encuentran los procesos educativos que se adquieren a lo largo de la vida mediante las diversas experiencias que tienen las personas. Por estas razones, la escuela no actúa sola en su tarea de educar y todos los agentes y escenarios posibles de formación deben ser reconocidos.

A pesar del aporte que desde la educación escolar se realiza para consolidar los contenidos que se consideran imprescindibles en la formación de las sociedades y en el desarrollo integral de los individuos, su función es limitada en el logro de los objetivos educativos para la inclusión social (Molina, 2001; Alsinet, et al., 2003; Generalitat de Catalunya, 2005). Así, la escuela debe trabajar de manera conjunta con los organismos y espacios de educación informal y no formal que

inciden de manera importante en la formación de las personas, de tal manera que todos los agentes involucrados participen de manera coordinada y cooperativa.

Una propuesta curricular que atiende a la diversidad del alumnado y a sus necesidades educativas, se concreta en los procesos de aprendizaje que los alumnos viven en su cotidianidad, los cuales, desde una perspectiva inclusiva, se llevan a cabo dentro y fuera del centro escolar. Bajo este enfoque se destaca la educación a lo largo de toda la vida en la que se concibe a la sociedad como educadora al ofrecer oportunidades para aprender y desarrollar capacidades en el individuo (Delors, 1996). En este sentido, la participación de la comunidad en los procesos educativos resulta fundamental para apoyar las necesidades de aprendizaje del alumnado (Minami y Ovando, 1995). Así, la educación va más allá de la escolarización y de los objetivos de instrucción que ésta establece. Aquí, se destacan las múltiples dimensiones de la educación, es decir, todos aquellos ambientes en los que las personas desarrollan competencias intelectuales, sociales y emocionales.

Mirar el potencial educador de la sociedad implica una responsabilidad compartida (Sabariego, 2009) en la que no sólo se retoma el contexto de los alumnos para un aprendizaje significativo y funcional sino que también el entorno es educador. Así, se reconoce el impacto de los espacios de educación no escolarizados en la educación de las personas. Dichos espacios se han denominado como educación no formal e informal.

La definición de educación no formal alude aquellas prácticas educativas, fuera del sistema escolar, en las que se adquieren competencias no convencionales y no contempladas en las legislaciones de educación. Por su parte, la educación informal se ha definido como aquellos aprendizajes que se obtienen a través del vivir cotidiano, el contacto con la gente o el desarrollo de actividades que no tienen una intención pedagógica, pero que, no obstante, logran cambios en las estructuras mentales o emocionales de los sujetos (Tourrián, 1996; Colom, 2005).

Para clarificar estos conceptos, Fernández y Rodríguez (2005) presentan una tipología acerca de las formas en las que se expresan las diferentes modalidades educativas en el currículum europeo. En éste la educación formal se indica como aquella a través de la cual se obtiene un título que acredita una cualificación, o bien, una certificación que consta el logro de determinadas competencias; la educación no formal, en cambio, son las capacidades



adquiridas durante distintos procesos educativos institucionalizados pero sin el reconocimiento mediante un diploma oficial; y la educación informal se entiende como la formación que se adquiere a través de vivir y trabajar con otras personas.

De esta manera, los ámbitos de la educación informal y no formal son una “[...] *concepción comunitaria de la educación en los que se entiende que los diversos agentes que intervienen son corresponsables y que están comprometidos cotidianamente con su gestión y optimización.*” (Ferrer, Albaigés y Massot, 2006: 97). En esta concepción se comprende que la función de dichos ámbitos no es de carácter asistencialista en donde se delegan las funciones que las familias o la escuela no puede cumplir, sino que tienen objetivos específicos y que, en colaboración con la escuela y la familia, se realiza un trabajo educativo integral. De este modo, se ve a la escuela, a las familias y a la comunidad “[...] *como asociaciones, se promueven la comunicación bidireccional y la colaboración, y se dan consejos tanto para padres/comunidades como para las escuelas sobre cómo promover la participación.*” (UNED, 2006: 79)

Las acepciones de educación no formal e informal se han utilizado para diferenciar a la educación escolar de la que no lo es. No obstante, para revalorar la importancia de los aportes en la formación de las personas que se hacen desde distintos ámbitos, se ha considerado más pertinente utilizar el término educación social. Este término tiene la finalidad de referirse a las diversas áreas educativas que están presentes a lo largo de la vida como son la educación ocupacional, la educación laboral, la ambiental o la familiar. De esta manera, “*la educación, las apropiaciones y los aprendizajes del individuo al margen del sistema escolar pueden ser tan importantes como las que realiza en el ámbito escolar.*” (Ortega, 2005: 167). Cabe señalar, que para los objetivos de este trabajo se considera a la educación formal como la escolarizada y la no formal e informal como aquella que es parte de una educación social, es decir, toda aquella que se obtiene a través de una reglamentación que no es la escolar y la que se adquiere como parte de la vida cotidiana a través de otras instituciones sociales como la familia. Para cualquiera de los casos, se considera relevante tomar en cuenta, además del papel de la educación escolar, el rol que tienen en la inclusión, el resto de escenarios y ámbitos que también son espacios de formación.

Así, la participación de los agentes no escolares —entidades de actividades para el tiempo libre, asociaciones de padres y madres, asociaciones deportivas— son de gran relevancia y tienen mucho qué decir sobre la educación de los niños y las niñas cuando el propósito de la educación es la inclusión social. Igualmente,

la consideración del tiempo que la infancia pasa en espacios de educación informal —familia, relaciones de amistad, medios de comunicación— resulta importante cuando se tiene el propósito de educar para el bienestar en sociedades plurales y democráticas. La participación de cada uno de los agentes implicados en la educación tiene finalidades propias, de tal manera que no constituyen solamente actividades complementarias de la educación escolar sino agentes de colaboración. El trabajo articulado que resulte de una colaboración bidireccional entre cada uno de éstos contribuirá a la inclusión educativa y social de todas las personas que conviven en una sociedad.

### **2.3.2 Principios fuera del ámbito escolar que propician la inclusión**

La consideración de los diferentes agentes educativos en el logro de la inclusión exige determinadas actuaciones con la finalidad de articular la participación y establecer vínculos de colaboración. En este sentido, *“se trata de coordinar recursos y servicios para las familias, los estudiantes y la escuela con los grupos de la comunidad, incluidas empresas, agencias, organizaciones y asociaciones culturales, universidades, etc., y capacitar a todos para contribuir en la medida de sus posibilidades al desarrollo de la comunidad.”* (UNED, 2006: 81). El objetivo principal es conseguir la inclusión de todos y todas mediante las acciones que lleven a cabo diferentes actores de la educación y que, mediante su intervención, es posible educar en la diversidad y para el desarrollo de competencias básicas.

De esta manera, se entiende que en dinámicas de cooperación y participación conjunta son esenciales los principios de corresponsabilidad, trabajo integrado, la flexibilidad en el uso de los recursos y liderazgo político para la consecución de proyectos en común (Molina, 2001; Alsinet, et. al., 2003; Subirats y Albaigés, 2006; Vallcoba, 2008).

A través de la corresponsabilidad de acciones, se descentraliza la toma de decisiones haciendo que este proceso sea horizontal y todos los implicados tengan la oportunidad de hacer aportaciones desde su ámbito de competencia. Asimismo, se logran alianzas en la resolución de problemas y la elaboración de propuestas sobre temáticas concretas como pueden ser las dificultades de aprendizaje, su diagnóstico y tratamiento. En este caso, es posible la discusión y creación de consensos sobre las estrategias más idóneas para atender este asunto y plantear las ayudas que se necesitarían. Por lo tanto, se optimizan los mecanismos de participación.

Todo esto, lleva como consecuencia la creación de un trabajo integrado en el que, además de existir objetivos comunes, se distinguen niveles de autonomía

entre agentes socioeducativos y las aportaciones que cada uno puede establecer (Subirats y Albaigés, 2006) y puede entender la importancia y el significado de su participación (Generalitat de Catalunya, 2005). Así, la corresponsabilidad es definida como “[...] un trabajo transversal basado en el conocimiento mutuo, en compartir información, objetivos, visiones y debates, así como en coordinar profesionales, servicios y acciones, evitando duplicidades e inhibiciones.” (Alsinet, et. al., 2003). De esta manera, en el trabajo integrado a través de la responsabilidad mutua, las finalidades de inclusión son compartidas entre todos y las necesidades que presentan los alumnos son sentidas como propias por cada uno de los agentes intervinientes.

A partir de dicha corresponsabilidad en un trabajo compartido, es posible articular un uso de los recursos flexibles a los requerimientos educativos de los alumnos, haciendo un análisis de los elementos que dificultan su aprendizaje o su acceso a la educación escolar. Por lo tanto, los recursos que son asignados para determinadas acciones pueden cambiar de rubro si es necesario y ser empleados por otros agentes socioeducativos para fines prioritarios. Esta afirmación se realiza porque la experiencia ha demostrado que *“la organización rígida de los recursos, la burocratización y estandarización de los procedimientos o la parcelación de las competencias no favorece la implicación de los agentes en experiencias de trabajo integrado.”* (Subirats y Albaigés, 2006: 28). Así, la participación y colaboración requieren priorizar las finalidades de la educación y los obstáculos que enfrentan los alumnos en su vida escolar cotidiana, así como las experiencias que fuera del ámbito escolar contribuyen o dificultan su proceso educativo.

Por último, los principios mencionados requieren de un liderazgo político que promueva las estrategias necesarias para impulsar un trabajo integrado. Este principio se traduce en voluntad y compromiso político, el cual posibilite un uso eficiente de los recursos, la oficialización de prácticas educativas necesarias para la escolarización, así como el impulso de iniciativas tanto dentro del ámbito escolar como fuera de él (Generalitat de Catalunya, 2005). En este punto, el papel de las administraciones es el de gestionar de manera eficaz y pertinente las acciones que se realicen desde distintas áreas de intervención, poniendo énfasis en el objetivo central de la inclusión y la transformación de los elementos necesarios para lograrla.

Esta misma voluntad política es el eje central para reconocer los aportes de los ámbitos de la educación no formal e informal en el logro de la inclusión social. De este modo, es claro que las acciones destinadas a que la escuela sea un factor

en esta dirección tienen que reforzar la participación de los agentes del entorno. Esta premisa considera que es imposible cumplir con las exigencias de los sistemas educativos formales, altamente centralizados y burocratizados mientras no se visualicen los diferentes territorios y entornos sociales que son potencialmente educativos (Coll, 2004).

La idea básica es que las acciones que se emprendan para favorecer la inclusión se encaminen hacia la gobernanza, la cual es entendida como “[...] una nueva forma de regulación del conflicto, caracterizado por la interacción y cooperación de múltiples actores articulados en red para el desarrollo de proyectos colectivos.” (Subirats, 2009: 228). Esta cooperación implica la existencia de múltiples y diversos actores dentro de un proceso de aprendizaje donde se aportan conocimientos y se trata de llegar a definiciones compartidas de los problemas. En este sentido, la autoridad sólo se desarrolla en un proceso de negociación permanente entre todos los actores involucrados. De esta manera, el logro de la inclusión de la población jornalera migrante implica la participación transversal e interrelacionada de diversos agentes, compartiendo objetivos comunes dentro de proyectos y responsabilidades compartidas en una lógica de diálogo continuo.

## **A modo de conclusión**

En este capítulo se han analizado los elementos básicos que conforman la educación para la inclusión social mediante la atención escolar y la consideración de los factores del entorno. Así, se han destacado los componentes que tanto dentro como fuera de la escuela impactan en el aprendizaje de las personas, y que deben ser tomados en cuenta dentro de los procesos educativos. A partir del desarrollo de este capítulo, se concluye lo siguiente.

- La inclusión educativa se relaciona con la inclusión social bajo la premisa de que a través de la educación las personas desarrollan las competencias que les permiten desenvolverse en la sociedad y convivir con el resto. Así, la escuela es un factor de inclusión social.
- En este sentido la educación inclusiva puede definirse como el proceso mediante el cual se elimina cualquier tipo de discriminación y cualquier barrera que impida en aprendizaje, educando en la diversidad cultural y lingüística, y considerando la diversidad de aprendizajes teniendo como base la participación. En este concepto se destacan como ejes

fundamentales el apoyo continuo, la flexibilidad y los factores del entorno.

- Para ello, existen diferentes modelos que expresan determinadas maneras de entender y gestionar la inclusión. Sin embargo, en este trabajo se parte del modelo de la transformación por tener como base el cambio de las estructuras escolares a partir de acciones educativas dirigidas a todo el alumnado, evitando la exclusión y la segregación dentro de los centros escolares.
- Se reconoce que la perspectiva social de la educación expresada en las modalidades formales e informales de este proceso es parte imprescindible para el logro de la inclusión.

**CAPÍTULO 3:**  
**LA ATENCIÓN A LA NIÑEZ**  
**JORNALERA MIGRANTE**  
**DESDE LOS PROGRAMAS**  
**EDUCATIVOS**



## **Introducción al capítulo**

Este capítulo tiene la finalidad de brindar un marco referencial sobre las acciones que se han emprendido para atender educativamente a la niñez jornalera migrante. A partir del panorama revisado en el segundo capítulo de este trabajo, se realiza un análisis de la perspectiva de la inclusión que fundamenta dicha atención educativa a partir de los programas que se han creado desde el gobierno federal.

Para ello, se presentan las características principales de los dos programas existentes para la educación de la población infantil jornalera migrante, así como sus similitudes, diferencias y efectividad en el logro de la escolarización de este sector, y las dificultades a las que se han enfrentado. Posteriormente, se realiza un análisis del plan de estudios adaptado destacando los contenidos y las competencias que se enfatizan por considerarse fundamentales en la educación formal de esta población.

Igualmente, se alude a las acciones que se han realizado para integrar a la niñez jornalera migrante a las escuelas regulares como una estrategia para favorecer su escolarización y contrarrestar los problemas que se han identificado en los programas de atención educativa dirigidos a esta población.

Por la relevancia que ha tenido en la educación de la niñez migrante en Sinaloa, se hace un análisis de los antecedentes, características y resultados del proyecto educativo *Aula Inteligente*, destacando su aportación en el logro académico de los niños y las niñas migrantes y su relevancia institucional.

Finalmente, se identifica el modelo de inclusión que subyace en la atención educativa que se brinda a esta población y se señalan los indicadores que se explicitan en estas propuestas, los cuales hacen referencia a una manera de incluir. Este marco de referencia pretende brindar un panorama de entendimiento para los análisis que se presentan posteriormente en los casos de estudio elegidos en esta investigación.

Palabras clave: programa educativo, PRONIM, MEIPIM, *Aula Inteligente*, estrategias de atención educativa

### **3.1 Programas educativos nacionales para la niñez jornalera migrante**

La educación de la población jornalera migrante en México ha estado básicamente a cargo de tres instituciones: la Secretaría de Educación Pública



(SEP), el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) (Tovar, 2004). Debido a los objetivos del presente trabajo, en este apartado se hará referencia sólo a los programas dirigidos a la educación de la niñez jornalera migrante.

Las condiciones de movilidad, así como la diversidad de aprendizajes, y la variedad cultural y lingüística de esta población han sido los criterios fundamentales para la creación de programas educativos especiales dirigidos a la niñez migrante. Desde Conafe se creó la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM) y desde la SEP se brinda atención a la población infantil jornalera desde el Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM). Ambos se explican a continuación.

### **3.1.1. Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante**

El Conafe se ha definido como un organismo descentralizado, de la Administración Pública Federal, con personalidad jurídica y patrimonios propios que tiene como funciones implementar modelos educativos para mejorar el nivel educativo mexicano y contribuir a su desarrollo, fomentando la corresponsabilidad y solidaridad social. Para ello, desarrolla medios de participación destinados a ampliar las oportunidades educativas de la población mexicana (Conafe, 2009a). De esta manera, el Conafe es un organismo que tiene la facultad de auto gestionarse y desarrollar proyectos en función de las necesidades que se diagnostiquen en materia educativa. Sin embargo, se atiene a los lineamientos que en materia de educación básica dictamine la SEP que es el organismo federal encargado de establecer las políticas educativas a nivel nacional y estatal a través de sus propios organismos.

Desde su creación en 1971, el Conafe se ha enfocado a la atención de las comunidades con mayor marginación social y vulnerabilidad a la exclusión educativa a través de diversas estrategias de educación comunitaria. Asimismo, pretende mejorar la calidad en los aprendizajes y procura la participación de los distintos agentes involucrados en la educación y el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Conafe, 2011). Así, a través del trabajo que se realiza en este organismo se atiende educativamente a aquella población con mayores dificultades para acceder a los servicios educativos. Para realizar este trabajo, Conafe parte de un modelo holístico por competencias en los centros comunitarios adecuando su organización a las características de la población que asiste a las escuelas mediante un enfoque comunitario (Meléndez, 2011). Por lo tanto, su propuesta educativa está dirigida a vincular

los contenidos de enseñanza con el entorno y atender las características sociales de los alumnos mediante estrategias que propicien aprendizajes útiles y con significado. En su concepción, tener en cuenta el medio en el que los alumnos se desenvuelven es un elemento indispensable para la organización e impartición de contenidos.

Las líneas de acción de este organismo ponen énfasis en la equidad educativa que se explicitan en siete objetivos básicos: 1) combatir las desigualdades educativas, 2) propiciar la calidad educativa, 3) atender la diversidad educativa, 3) facilitar formas de gestión institucional más eficaces, 4) responder al compromiso del federalismo<sup>2</sup>, 5) impulsar la participación social y 6) asegurar la transparencia y la rendición de cuentas (Conafe, 2009b). Dentro de estas finalidades se contempla el programa de educación inicial y básica dirigido a las localidades y municipios más marginados del país, así como a la población indígena y a los hijos de jornaleros agrícolas migrantes. Esta modalidad de atención se basa en un modelo de educación diferenciada y compensatoria para estos grupos.

#### **a) Antecedentes del programa y sus características**

Desde sus inicios, la principal preocupación del Conafe ha sido el acceso a la educación básica de localidades rurales en las que se dificulta la escolarización de la infancia por la falta de escuelas del sistema educativo regular. De este modo, el 1973 se iniciaron los programas de educación comunitaria los cuales estaban basados en los planes y programas nacionales pero con una adecuación pedagógica y operativa de acuerdo con las características particulares de la población en zonas rurales. Posteriormente, a mediados de la década de los noventa la atención educativa puso atención en la revaloración de las lenguas y culturas indígenas adoptando una orientación intercultural y bilingüe. Así, en 1998 nació la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM) para brindar especial atención a los hijos e hijas de las familias jornaleras migrantes. Este programa *“se trata de otro frente de la tarea educativa con un claro acento en la diversidad cultural que CONAFE atiende con servicios de preescolar y primaria comunitarios, en los que reúne a niños que hablan*

---

<sup>2</sup> En la Ley General de Educación se define al federalismo educativo como las atribuciones que son exclusivas a la autoridad educativa máxima a nivel nacional, es decir la Secretaría de Educación Pública y que tiene entre sus competencias la determinación de planes y programas de estudio para la educación básica y obligatoria, el establecimiento del calendario escolar, la elaboración de los libros de texto gratuitos, la capacitación de los profesores de educación básica y el establecimiento de criterios de validación de estudios

*distintas lenguas, proceden de diferentes regiones del país y desarrollan juntos las competencias para el aprendizaje a partir de sus propios intereses.”* (Conafe, 2009b: 7).

Con base en el trabajo intercultural de esta propuesta se plantea una organización flexible que se adapta a la movilidad de la población jornalera y retoma sus experiencias como un recurso dentro del proceso de enseñanza. Así, por ejemplo, “[...] cuando los niños trabajan sobre la situación del viaje [se consideran] aspectos relacionados con la comunicación, la lógica matemática, actitudes que pusieron en juego, costumbres y tradiciones [...]” (Cedillo y Lara, 2002). Por lo tanto, se trata de una propuesta que retoma las condiciones sociales del alumnado tomando en cuenta sobre todo su experiencia migrante.

A partir del propósito general del MEIPIM es posible identificar una postura clara hacia la atención prioritaria a la diversidad cultural y lingüística así como a una educación que se base en el contexto de los alumnos, sus intereses y necesidades. En este sentido, se explicita una intención inclusiva que pone como centro del proceso educativo al alumno y sus características.

De acuerdo con esta postura, la metodología de enseñanza está basada en trabajo con proyectos a partir de los cuales todo el alumnado comparte experiencias y saberes culturales mediante la reflexión y la investigación e integran un aprendizaje de conceptos, habilidades, actitudes y valores (Cedillo y Lara, 2002).

Para lograr sus objetivos educativos, un aspecto importante del funcionamiento del programa es el profesorado. El MEIPIM funciona básicamente con instructores comunitarios con secundaria o bachillerato terminado. Además, los instructores deben tener entre 15 y 29 años de edad, ser mexicanos y hablar la lengua indígena de su comunidad en el caso de las poblaciones indígenas (Salazar, 2011). Con la finalidad de brindar atención a la infancia jornalera migrante, los instructores se trasladan a los campamentos agrícolas donde viven los niños y las niñas con sus familias, y en donde son instaladas las aulas escolares, las cuales son multigrado, es decir aulas en las que están alumnos de diversos niveles escolares de educación básica, desde primero a sexto grado. La capacitación de los profesores es en la práctica con un acompañamiento técnico a través de talleres de reflexión (Jacobo, Loubet y Armenta, 2010). De esta manera, el trabajo que realizan los instructores está respaldado por la estructura del MEIPIM, el cual para su funcionamiento requiere el vínculo con otros programas sociales y coordinaciones gubernamentales para operar adecuadamente. Así, el Conafe “[...] participa activamente con el programa [PAJA]

*para coordinar esfuerzos y estrategias de trabajo y cubrir las necesidades de educación en el sector.” (Sedesol, 2006a).*

### **b) De la teoría a la práctica: dificultades en la realidad educativa**

A pesar de los esfuerzos que se han realizado para mejorar la calidad educativa desde los programas educativos impulsados por Conafe, los niños y las niñas con logro educativo más bajo son aquellos que asisten a las escuelas ubicadas en el medio rural (INEE, 2007). Al respecto, Schmelkes (2010) menciona que al parecer, crear un sistema propio para las poblaciones indígenas ha ocasionado la creación de un sistema de educación preescolar y primaria de calidad inferior comparada con la que recibe el resto de la población. En el caso de la población jornalera migrante, el resultado no es diferente. La implementación del MEIPIIM ha demostrado dificultades para que sus postulados teóricos se lleven a cabo en la práctica tal y como se han planteado originalmente. De esta manera, la realidad educativa la mayoría de las veces rebasa lo que idealmente se ha pensado como más efectivo para la educación de la población migrante.

Así por ejemplo, aunque el eje principal del programa es el enfoque de educación intercultural, dentro del cual se atiende la diversidad cultural y lingüística, en el caso de la niñez jornalera migrante este planteamiento se dificulta porque los instructores no hablan lenguas indígenas y porque en el aula coinciden niñas y niños de diferentes grupos culturales y, en consecuencia, hablan distintas lenguas (Salazar, 2011). De esta manera, el proceso de alfabetización en la lengua materna es limitado o inexistente. Para solventar esta situación se han creado fichas de trabajo que sirvan de soporte educativo en aspectos sobre cómo abordar temas relacionados con la escritura, la lectura y la expresión oral, y apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje en la lengua materna y en español. Estas fichas contienen guías que orientan el trabajo del profesor en este sentido. Igualmente, se han implementado talleres sobre interculturalidad y bilingüismo por parte del Instituto Nacional para la Atención a la Lengua Indígena (INALI) y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Sin embargo, siguen haciendo falta actividades que apoyen a los profesores en el trabajo con el bilingüismo, así como una formación más sólida para trabajar en contextos de diversidad cultural.

Por otro lado, el perfil de instructor comunitario con el que se trabaja desde este programa no corresponde en la mayoría de las ocasiones con las necesidades educativas a las que éstos se enfrentan en su quehacer cotidiano. En este sentido, los instructores no tienen competencia técnica ni presencia plena en su

desempeño (Jacobo, Loubet y Armenta, 2010). Además, al no ser expertos en educación ni profesores experimentados se encuentran limitados para atender realidades complejas como la de la infancia migrante, donde los grupos son heterogéneos tanto culturalmente como en aprendizajes, y dentro de un contexto social que no favorece el rendimiento académico.

En cuanto a las características de flexibilidad, trabajo intercultural y cooperativo de la propuesta, se identifica que los logros educativos no son los deseados debido al trabajo infantil que dificulta el rendimiento del alumnado, su constante movilidad y la resistencia de niñas y niños mayores a estudiar un mismo contenido o desarrollar competencias específicas con aquellos de menor edad (Cedillo y Lara, 2002). Así, se constatan los mismos factores de exclusión educativa señalados en el primer capítulo del presente trabajo, en el que se expusieron los problemas del trabajo infantil, la dificultad de seguimiento educativo y la falta de una atención a la diversidad cultural como elementos que dificultan la inclusión.

### **3.1.2. Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños Migrantes**

Desde 1980 se diseñó por parte del gobierno federal un programa de atención educativa a la niñez jornalera migrante que, en ese entonces, atendía a esta población en 22 estados (SEP, 1998). En 1995 se reafirmó explícitamente el apoyo educativo a la niñez migrante en el Programa Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000 y en 1997 se diseñó el Proyecto de Investigación e Innovación Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes, el cual tuvo la finalidad de elevar la calidad de la atención educativa centrándose principalmente en el primero y segundo grado de la educación primaria. En el año 2000 este proyecto se operó de manera experimental en otros 14 estados, y en el año 2002 se plantearon las primeras reglas de operación a nivel nacional para el Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) constituyendo la primera propuesta formal, por parte de la SEP, de atención educativa a esta población (Rodríguez y Ramírez, 2006a).

#### **a) El PRONIM como propuesta alternativa de educación**

El PRONIM se creó con el propósito general de mejorar la educación que hasta entonces se brindaba a la niñez migrante (Rodríguez y Medécigo, 2007). En el diagnóstico realizado por la SEP sobre la situación educativa de esta población se constató que 1 de 4 niños y niñas entre los 5 y los 14 años de edad nunca ha asistido a la escuela y 1 de 4 la abandona para incorporarse al trabajo (SEP,

2005). En este diagnóstico también consta que durante el periodo de 2000 y 2001 la SEP y Conafe atendieron a cerca de 30 mil niños y niñas migrantes, lo cual representa 8.1% de la población que, en ese entonces, se calculó en 370 mil menores. De esta manera, se ratificó a la población infantil jornalera migrante como la tercera parte de la población más vulnerable del país.

A partir de esta realidad se estableció como finalidad atender a la población infantil migrante teniendo en cuenta su condición de movilidad y temporalidad escolar, misma que es distinta a la que establece el calendario oficial para todas las escuelas a nivel nacional. También, esta propuesta ha tenido la intención de tomar en cuenta la condición de trabajadores que tiene una parte importante de la población jornalera. Para lograr los propósitos educativos, desde su inicio este programa estableció seis ejes de acción: 1) asegurar la asistencia a las aulas, 2) construir y equipar aulas, 3) diseñar una estrategia que asegure la formación y permanencia de los educadores en el servicio, 4) elaborar una propuesta curricular centrada en el desarrollo de competencias y aprendizaje de contenidos básicos, 5) definir criterios de evaluación y acreditación para asegurar la continuidad de los alumnos y alumnas a través de sus rutas migratorias y 6) asegurar un sistema de información confiable.

Al igual que el MEIPIM, el PRONIM pone como centro de atención el aprendizaje de la infancia migrante tomando en cuenta sus saberes adquiridos dentro y fuera del aula. No obstante, en este programa se hace mayor énfasis en la evaluación, la acreditación y el seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes mediante una base de datos que sea compartida por autoridades educativas de los diferentes estados y, a través de la cual, sea posible conocer cuál es su trayectoria de migración. Asimismo, se considera un “[...] *modelo educativo intercultural y flexible que se adapta a las necesidades de los niños de las familias migrantes agrícolas [y que] cuenta con sustento en la investigación educativa que ha reiterado la importancia de una oferta diversificada para grupos con necesidades específicas.*” (Loyo y Camarena, 2008: 3). En este punto, se ratifica el PRONIM como una alternativa educativa para atender a los alumnos en su diferencia, la cual no es considerada en el sistema educativo regular. Por este motivo, el PRONIM se plantea como un programa para atender educativamente a la diversidad, que en este caso está dada por la condición de migrantes de la niñez jornalera.

Su propuesta curricular (SEP, 2005) pone énfasis en una educación congruente con las necesidades y condiciones de vida de esta población que, a su vez, esté vinculada con los propósitos nacionales de educación básica. Por lo tanto, “*esta*

*propuesta se basa en adecuaciones y compactaciones a los Planes y Programas y en la clasificación de contenidos integrados a la Propuesta, sobre todo en las áreas de español y matemáticas.”* (Rodríguez y Ramírez, 2006b: 346). En este sentido, prioriza la adquisición de competencias comunicativas —hablar, escuchar, leer y escribir— usando diversos recursos didácticos que enriquezcan experiencias de aprendizaje de alumnos y profesores. Para ello, se contempló necesaria la edición de diversos materiales para auxiliar el proceso enseñanza aprendizaje, así como el trabajo que realizan asesores y coordinadores del proceso educativo.

Por otra parte, la formación docente es un aspecto importante en este programa. Desde la creación de la propuesta, se consideró fundamental la construcción de espacios de formación de educadores y asesores, impulsar el intercambio de experiencias, así como su sistematización, y el diseño de materiales didácticos para la capacitación de profesores.

Como parte de la estrategia de adaptar los servicios educativos a la forma de vida migrante de esta población, la SEP creó el Sistema Nacional de Control Escolar para la Población Migrante (SINACEM) como una herramienta informática en la que se pueden registrar los avances escolares de preescolar y primaria de las niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes a nivel nacional. El objetivo es que en esta plataforma sean introducidas las evaluaciones de todo el alumnado migrante que haya cursado en los sistemas de PRONIM o Conafe, y que el personal de la escuela a donde migre lo pueda consultar desde cualquier lugar del país a través de Internet.

Para lograr una efectiva atención educativa, la ejecución del programa tiene como base fundamental la coordinación entre agentes educativos, institucionales y gubernamentales, de tal manera que sin la corresponsabilidad de los actores implicados en la educación desde diferentes ámbitos (gestión administrativa nacional y estatal, cooperación de los empresarios, organismos no gubernamentales, organismos gubernamentales implicados en el bienestar de la población jornalera) el logro de los propósitos del programa se dificulta (Rodríguez y Ramírez, 2006a; 2006b; Loyo y Camarena, 2008). Así, este programa funciona en coordinación con otros como el PAJA que se encarga de atender a los jornaleros en áreas de alimentación, vivienda y salud. La estrategia de comunicación de este último se realiza con base en un diagnóstico de necesidades, las cuales “[...] se han canalizado a la Secretaría de Educación Pública en sus distintas áreas o programas de atención [o en su caso] a la Secretaría de Salud o al Instituto Mexicano del Seguro Social.” (Sedesol, 2006a: 27). Asimismo, el PRONIM tiene como estrategia fundamental la labor coordinada entre las

instancias que hacen posible la administración del presupuesto, la formación de los profesores, la distribución de los recursos materiales entre los distintos estados y la certificación de los aprendizajes de los alumnos.

La estrategia de coordinación institucional es definida como “[...] *la relación que se establece con instituciones federales, estatales y municipales [...]*” (Sedesol, 2006a) y que se lleva a cabo entre los actores que conviven en la vida diaria con la población jornalera —profesores, trabajadoras sociales, médicos— y aquellos encargados de la planeación, coordinación y evaluación de las acciones que se dirigen a este sector y los que contribuyen a promover el mejoramiento de sus condiciones de vida. De este modo, se corresponsabilidad es considerada una “[...] *condición fundamental para responder con eficiencia y transparencia a las necesidades que este sector enfrenta.*” (Sedesol, 2006a: 40).

En el caso de las acciones educativas emprendidas desde el PRONIM, la coordinación entre los diferentes agentes involucrados es dirigida a través del establecimiento de Reglas de Operación, las cuales son determinadas a partir del estudio de la realidad educativa de la niñez migrante y de las necesidades que, durante la puesta en marcha del programa, se van identificando. Por lo tanto, las reglas van modificándose cada año y en su análisis se puede observar los cambios que ha tenido el programa en la atención a las demandas educativas de la niñez jornalera.

#### **b) Evolución del programa y sus efectos en la atención a la niñez jornalera migrante**

En el informe de evaluación al PRONIM del año 2005 (Rodríguez y Ramírez, 2006a) se sintetizan los puntos centrales en los que se han basado los lineamientos que regulan la puesta en marcha del programa. Estas Reglas de Operación desde 2002 a 2005 establecían como metas que la inversión en la educación de la niñez jornalera migrante debe ser una prioridad para el gobierno federal y que éste debe crear las condiciones para ampliar la cobertura del servicio educativo que se ofrece desde el programa. Asimismo, se reitera explícitamente la función compensatoria del PRONIM en la necesidad de ampliar su cobertura para aquella población infantil con mayor atraso escolar o desventajas económicas y/o sociales. También, se indica la importancia de la calidad educativa que se brinda y se señala que el PRONIM es una propuesta educativa especial que requiere normas pedagógicas e instrumentos particulares para la evaluación.



Mediante estos lineamientos generales, se establece que desde el gobierno federal se otorgará el financiamiento para el adecuado funcionamiento del Programa en cada uno de los estados en los que esté operando. Los gobiernos estatales se comprometen a integrar un equipo de asesores enfocados al desarrollo del PRONIM, así como a evaluar y darle seguimiento. También, los gobiernos estatales deben asegurar el personal docente necesario, la disposición de espacios e infraestructura para la atención educativa, administrar los recursos y rendir informes financieros.

En los años de funcionamiento del PRONIM, se han ido incorporando nuevos estados en los que existe niñez jornalera migrante y en donde, por lo tanto, se ha considerado necesaria la implementación de este programa. Así, para el año 2006, eran 22 los estados de la República Mexicana en donde funcionaba con apoyo tanto financiero como técnico. (Rodríguez y Ramírez, 2006b). En este año se ratifica la responsabilidad gubernamental para asignar los recursos económicos, materiales y humanos para el desarrollo del programa.

En el año 2007 se incorpora el programa en los estados de origen de la población migrante. En la evaluación hecha al programa (Loyo y Camarena, 2008) se valora positivamente la flexibilidad del PRONIM para considerar las condiciones de vida de las familias jornaleras en la atención educativa, y el enfoque intercultural para adaptarse a las características del alumnado. Igualmente, se identifica un mayor compromiso por parte de los gobiernos estatales para colaborar con el desarrollo del PRONIM y brindar los elementos necesarios para su puesta en práctica. También, una mayor participación por parte de diversas instituciones nacionales e internacionales en la mejora educativa de la niñez migrante es un logro valorado como positivo. A pesar de esto, en este año se ubicaron problemas administrativos que dificultan el seguimiento del alumnado. Los principales son la falta de sistematización de los datos sobre la niñez migrante que cada estado debe proporcionar a la administración central, y el retraso en la entrega de los recursos para la operación del programa en los estados.

Además de estas dificultades, en el año 2008 se ratifica la necesidad de fortalecer las acciones coordinadas tanto entre los estados de expulsión y acogida de migrantes, como entre los programas existente para su beneficio y el PRONIM. En este sentido, se reconoce que la vinculación del programa con otras acciones de política social es débil y que los problemas de gestión presentados hasta ese momento hacen vulnerable su consolidación (Rodríguez, 2008). Por otra parte, se reconocen los problemas para la validez de la

certificación de aprendizajes avalada por el PRONIM por parte de la administración escolar regular. Por lo tanto, se confirma que la niñez migrante es una población marginal dentro de los sistemas regulares.

Con la finalidad de incluir educativamente a este sector a través del PRONIM se señala que las redes con otros agentes sociales pueden contribuir favorablemente al involucramiento de las familias y la comunidad jornalera para crear entornos favorables de aprendizaje. De esta manera, se fomentaría una educación que involucre a otros actores educativos además de los escolares y, en consecuencia, se conseguiría un mejoramiento en los aprendizajes de los alumnos.

A través del tiempo, se ha constatado que el PRONIM no se gestiona de la misma manera en los diferentes estados en donde opera. Cada uno de ellos tiene condiciones diferentes reflejadas en el tipo de empresas agrícolas que existen y las circunstancias en las que éstas trabajan. Como se analiza en el primer capítulo de este trabajo, las condiciones de infraestructura y recursos entre las empresas agrícolas son muy desiguales, así como su capacidad comercial. Por lo tanto, su compromiso en el mejoramiento de la calidad de vida de las familias jornaleras es muy diferente según sea el caso. Esta situación también se manifiesta en las distintas formas de desarrollar el PRONIM entre los estados participantes, siendo los más involucrados en su buen desarrollo aquellos con gran capacidad empresarial y actividad comercial agrícola. Así, en el informe del PRONIM realizado en el año 2009 se considera que estados como Michoacán, Morelos, Nayarit y Sinaloa *"[...] salvo algunos aspectos en los que se pueden hacer algunas mejoras, el programa está bien administrado, ha promovido el desarrollo educativo, la articulación institucional y la vinculación con los empresarios y organismos no gubernamentales."* (Rodríguez, 2009: 12). Igualmente, entre los estados donde se lleva a cabo este programa educativo, los ciclos agrícolas son diferentes, siendo aquellos más prolongados los que posibilitan una estancia más larga de niños y niñas migrantes en la escuela tomando en cuenta que el PRONIM adapta los ciclos escolares regulares a los ciclos agrícolas. Por su parte, cada estado implementa las estrategias educativas que considera pertinentes en función con las demandas que se consideran son más urgentes en la población migrante que reciben, de la prioridad que le dan a esta población y de los recursos con los que cuenta.

Así, en el informe de evaluación al programa durante el año 2009 (Rodríguez, 2009) se indica que las reglas de operación se han tenido que flexibilizar para atender las necesidades específicas que en materia educativa tienen los estados

en relación con las características particulares de la población migrante que atienden. Por otra parte, uno de los principales problemas diagnosticados es el retraso en la entrega de los recursos económicos a los estados, el cual es un problema reiterado en los años 2007 y 2008.

Entre los problemas que ha tenido la atención educativa desde el PRONIM existen algunos que son constantes y que han representado un reto para su resolución. Así, en el año 2010 a pesar del aumento en la cobertura del programa —de 10 al 23.26 por ciento de la población potencial (Coneval, 2011)—, la falta del reconocimiento de los estudios por parte de las escuelas que forman parte del sistema educativo regular sigue siendo una constante. Si bien, las coordinaciones entre los programas del PRONIM y MEIPIM lograron en este año acuerdos para hacer un seguimiento de la niñez migrante por su recorrido en las diferentes escuelas donde ambos atienden, el reconocimiento de sus estudios por parte de las escuelas regulares sigue siendo una dificultad. Asimismo, la coordinación institucional con otros programas y agentes que se vinculan con las acciones educativas es un aspecto que se necesita fortalecer para “[...] articular acciones a otros programas de nutrición, salud y difusión de derechos, así como diversificar fuentes de apoyo y financiamiento.” (Coneval, 2011: 5).

En los años de ejecución del PRONIM, su cobertura se ha ido ampliando, de tal manera que cada año se han incorporado nuevos estados en su aplicación. Del mismo modo, los criterios de atención se han ido ampliando y, para 2011, el programa atendió también a la niñez que permanece en sus comunidades de origen mientras sus familias se trasladaban a otras regiones del país a trabajar. Igualmente, en algunos estados el programa se diversificó hacia otros grupos de niñez migrante que no era jornalera (Coneval, 2012).

A partir de lo anterior, es posible identificar al PRONIM como una propuesta alternativa de educación para una población que no se considera dentro del sistema educativo regular. Al conformarse como un sistema paralelo de atención que para ser válido requiere ajustarse a las estructuras del sistema regular, encuentra numerosas dificultades para su puesta en práctica y para brindar una atención educativa efectiva y de calidad. En su evolución como opción educativa que intenta incluir la diversidad tanto cultural como de condiciones de vida, se pueden observar las principales limitantes que ha enfrentado y las características fundamentales que le dan sentido. En el siguiente cuando se sintetizan.

**Cuadro 3.1***Evolución del programa y sus efectos en la atención de la niñez jornalera migrante*

2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Inversión en la educación de la niñez migrante	Incorporación de nuevos estados a la operación del PRONIM	Valoración positiva de la flexibilidad del PRONIM y su enfoque intercultural	Necesidad de fortalecer acciones coordinadas de este programa con otros	Compromiso para operar el PRONIM de forma diferente en cada estado	Falta de reconocimiento de los estudios realizados en el PRONIM	Ampliación de los criterios de atención del alumnado
Creación de condiciones para la atención educativa	Ratificación de la responsabilidad gubernamental de asignar recursos	Mayor compromiso de los gobiernos estatales para desarrollar el programa	Problemas en la validez de los estudios realizados dentro del PRONIM	Ciclos educativos diferentes de acuerdo con los ciclos agrícolas de cada estado	Acuerdos para hacer seguimiento de los alumnos que cursan en el PRONIM y en el MEIPIM	Atención a la niñez que permanece en sus comunidades de origen pero de familia migrante
PRONIM como propuesta educativa especial con normas particulares		Problemas administrativos para el seguimiento del alumnado.		Flexibilización de las reglas de operación.	Necesidad de fortalecer la vinculación del PRONIM con otros programas sociales	Atención a otros colectivos migrantes que no son jornaleros
		Retraso en la entrega de recursos a los gobiernos estatales		Retraso en la asignación de recursos económicos para los estados		

Fuente: elaboración propia

A lo largo de su trayectoria, el PRONIM se ha convertido en la principal opción para la atención educativa de la niñez migrante. Sin embargo, se destacan tres aspectos que dificultan dicha atención a través de esta propuesta. Los dos primeros son básicamente de gestión institucional y se refieren a la falta de oportunidad en la entrega de los recursos federales a los estados para la operación del programa; a la necesidad de mayor vínculo entre el PRONIM y otros programas sociales, así como el trabajo conjunto con otros agentes que participan en el bienestar de la población jornalera. La otra limitante se encuentra en la dificultad del sistema escolar regular para reconocer los certificados de aprendizaje que expide el programa. De esta manera, ante la inflexibilidad del sistema educativo para atender la diversidad de su alumnado, aquellos que no son considerados aptos para ingresar a los centros oficialmente reconocidos por el estado, tienen que escolarizarse en los programas alternos

diseñados para ellos con las problemáticas de reconocimiento oficial que hasta el momento han existido.

En este sentido, todos los informes de evaluación del PRONIM, desde el año 2005 hasta la fecha, indican la necesidad de crear una política que asegure la atención educativa de la niñez migrante. Así, la preocupación central se ha enfocado a que el PRONIM dé la pauta para conformar una política de estado mediante la cual se establezcan lineamientos de acción concretos sobre la escolarización de la niñez migrante en cualquier centro educativo del país. Esta estructura escolar debería permitir brindar una educación de calidad que incluya las diferencias de vida, de aprendizajes y culturales de todos los alumnos, sean migrantes o no.

En cuanto a la responsabilidad del estado de asignar los recursos financieros para la ejecución del PRONIM, cada año el presupuesto se ha ido aumentando. Así, para el año 2007 se asignaron 11 millones 400 mil pesos, y para el año 2011 éste fue de 100 millones 214 mil pesos (Coneval, 2011). Este hecho demuestra un aumento considerable en el presupuesto.

El perfil actual del PRONIM y las necesidades de atención educativa en otros colectivos han propiciado que se atienda a través de este programa a población que no es jornalera migrante, la cual no está cubierta por las escuelas regulares. Esta situación da cuenta de la necesidad de un sistema educativo inclusivo en el que se ofrezcan las mismas oportunidades de escolarización para toda la infancia dentro del territorio nacional.

### **3.1.3. MEIPIM y PRONIM: similitudes en sus características y problemáticas compartidas**

Las dificultades de la niñez jornalera migrante para mantenerse en las formas de escolarización regular formalmente establecidas han sentado la base para la creación del MEIPIM y del PRONIM, los cuales presentan semejanzas tanto en su propuesta pedagógica como en los problemas que han enfrentado para brindar una educación de calidad.

En su intento por adaptar la escolarización a las condiciones de migración y de trabajo de la niñez jornalera y a su diversidad cultural y lingüística, ambos programas han concebido una estructura curricular flexible centrada en contenidos relevantes para los alumnos, de acuerdo con sus condiciones de vida e intereses, y con ajustes en relación con sus características culturales y lingüísticas. Para ello, tanto el MEIPIM como el PRONIM han desarrollado

materiales para auxiliar el trabajo del docente en el aula. En el caso del primero éstos se han centrado en apoyar el trabajo que realiza el profesorado dentro del aula para atender la diversidad cultural y lingüística, y en el caso del segundo, los materiales han tenido el objetivo de auxiliar todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje apoyando tanto al profesorado como a los alumnos, los asesores y los coordinadores del programa.

Tomando en cuenta que los ambientes educativos de las escuelas a las que asisten los niños y las niñas migrantes son de diversidad cultural y de aprendizajes, la estrategia de atención educativa que se ha considerado más pertinente son las aulas multigrado. Además de ser una estrategia que se ha encontrado en este contexto para acoger a la niñez migrante, “[...] *la escuela primaria rural multigrado es una modalidad que ha funcionado como alternativa para amplios sectores de nuestra sociedad, sobre todo para aquellos que viven en zonas de alta marginación geográfica y en condiciones sociales, culturales y económicas con desventaja, respecto a los que residen en zonas urbanas.*” (Montoya y Rodríguez, 2006: 110). Así, la escuela multigrado ha sido una estrategia que ha funcionado para atender a poblaciones heterogéneas en contextos de desventaja económica y social como la población infantil agrícola migrante. En este caso, esta modalidad se ha adaptado a su característica de movilidad, por lo que opera de manera distinta a la escuela multigrado habitual.

En el análisis comparativo que realizan Montoya y Rodríguez (2006) entre una escuela multigrado y una escuela para la infancia migrante destacan que mientras en las primeras se cuenta con una infraestructura específica, en las escuelas para el alumnado migrante, a pesar de atender a diversos grupos a la vez, no se cuenta con una infraestructura adecuada. Otra característica particular de la escuela migrante multigrado es que los profesores no cuentan con contrato ni con ninguna de las prestaciones que tiene un profesor de una escuela multigrado tradicional. Además de que en las escuelas que atienden a la niñez migrante, se cuenta con un alumnado que ha trabajado entre 8 y 12 horas en el campo bajo el sol, la lluvia o el frío (Montoya y Rodríguez, 2006). En este punto es importante destacar la precariedad en la que trabajan los profesores de ambos programas y la necesidad de mejorar sus condiciones laborales, aspecto que se resalta en las evaluaciones realizadas al PRONIM. Al respecto, se indica que existe desigualdad salarial entre los estados donde opera el programa (Rojas, 2006b; Rodríguez, 2009). En el caso del MEIPIM, instructores comunitarios generalmente reciben una beca por sus servicios, y dentro del PRONIM, el salario depende de los acuerdos que cada coordinación estatal haga con empresarios y otros agentes comprometidos con la educación.

Al respecto, tanto el MEIPIIM como el PRONIM enfatizan la necesidad de un trabajo interinstitucional y coordinado para alcanzar a dar cobertura educativa a toda la población infantil migrante como para solucionar las circunstancias que impiden su escolarización como lo es el trabajo infantil, la falta de recursos materiales y humanos, y los problemas de salud o económicos. En este sentido, en el PRONIM se ha enfatizado la necesidad de la corresponsabilidad para atender a la niñez migrante y las acciones que de manera conjunta y vinculada deben realizarse para este fin. En esta relación, se ha considerado de manera explícita en el PRONIM (Rodríguez, 2008) que la comunidad y la familia deben ser parte activa y estar incluidas en las acciones destinadas a mejorar la situación educativa de los alumnos.

Uno de los principales problemas en ambos programas se centra en aspectos de gestión y reconocimiento de la certificación de aprendizajes que se otorgan desde los mismos. Los informes de evaluación del PRONIM dan cuenta de esta situación cuando los niños y niñas transitan de una escuela a otra, de un estado a otro. Si bien, se ha logrado hacer compatibles las certificaciones entre los dos programas, aparecen dificultades para que las escuelas del sistema regular acepten a los niños que egresan de cualquiera de estos programas. Además, el SINACEM funciona únicamente para registrar a la población que es atendida por PRONIM o MEIPIIM, de tal manera que si niñas y niños en su trayecto a otros estados son atendidos por el sistema educativo regular, sus datos ya no son registrados en este sistema de control escolar alterno.

Otro gran reto para todo el sistema de escolarización es conseguir la cobertura educativa de toda la niñez migrante. Como se mencionó en el primer capítulo de este trabajo, tantos los programas especiales existentes para escolarizar a esta población como las escuelas regulares que los atienden no han conseguido atender a toda demanda potencial de este sector. Aunque, ha habido un aumento en la matrícula en la atención educativa por parte del PRONIM, ésta no ha alcanzado el 30 por ciento (Coneval, 2011).

Como se puede ver, son muchos los desafíos que tiene el sistema educativo mexicano para hacer valer el derecho a la educación de la niñez jornalera migrante. Aunque se han superado algunas barreras, aún no se ha conseguido una educación que no solamente retenga a las niñas y los niños migrantes en las escuelas sino que logre una escolarización con sentido para ellos y de calidad, equivalente al sistema de escolarización para el alumnado que no es migrante. Sin embargo, las acciones emprendidas intentan establecer los mecanismos educativos que permitan incluir a esta población adaptando el currículo

nacional, modificando estrategias de atención e incorporando proyectos educativos que coadyuven a la tarea de la inclusión educativa y la inclusión social.

### **3.2 Atención educativa a la población infantil jornalera migrante en el estado de Sinaloa**

Este apartado se dedicará al análisis de la adaptación curricular que se hace desde el PRONIM para la atención educativa de la niñez jornalera migrante en Sinaloa. Anteriormente se ha realizado una revisión de las dos principales propuestas educativas que existen para escolarizar a esta población. Sin embargo, se ha seleccionado sólo la adaptación que se hace desde el PRONIM por ser el programa que ha adquirido mayor relevancia para escolarizar a esta población en los últimos años. Además, las autoridades educativas del estado de Sinaloa han priorizado la atención que se hace desde el PRONIM y han emprendido acciones para mejorar el logro educativo de los alumnos desde este marco.

#### **3.2.1 Adecuación curricular del programa nacional de educación primaria**

Como se ha mencionado, de acuerdo con las Reglas de Operación del PRONIM, uno de los compromisos que deben asumir los gobiernos estatales es el de gestionar este programa con los recursos federales que les son asignados, así como realizar las adecuaciones oportunas en relación con las características de la población que reciben en el marco de las prioridades de aprendizaje que se establecen en el programa. Así, a continuación se presenta el análisis de la adecuación del plan de estudios que se realiza en el estado de Sinaloa, revisando los aprendizajes y contenidos básicos que se privilegian.

##### **a) El plan de estudios y sus contenidos básicos**

A nivel nacional se establece el plan de estudios con los contenidos y aprendizajes que todos los niños y niñas mexicanos deben tener durante su educación básica. Para el caso de la población infantil migrante, se estructura un plan de estudios en donde se recuperan los contenidos y aprendizajes fundamentales que deben ser adquiridos durante el tiempo que permanecen en la escuela. De esta manera, las decisiones sobre qué enseñar y cómo organizar la enseñanza se toman en relación con las competencias que se consideran básicas en este nivel educativo y los contenidos relevantes para el desarrollo favorable de los niños y las niñas. En este sentido, el currículo se entiende como “[...] un proyecto educativo globalizador, que agrupa a diversas facetas de la cultura, del



*desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad [por lo tanto] por contenidos en este caso se entiende algo más que la selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado.*" (Gimeno, 1988: 65). De esta manera, el plan de estudios engloba en los contenidos los objetivos de aprendizaje de la escolarización de acuerdo con las finalidades educativas relacionadas con los valores sociales y el contexto en que se desenvuelven los alumnos. Así, *"la escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad."* (Stenhouse, 1984). Bajo esta perspectiva, los contenidos abarcan una estructura compleja de los aprendizajes a conseguir en cuanto a habilidades, conocimientos, actitudes y valores contemplados en una organización formal dentro del sistema escolar.

El plan de estudios para la niñez jornalera migrante en el estado de Sinaloa (SEPyC, 2009) retoma los contenidos del plan de estudios nacional y lo estructura en los cuatro enfoques considerados para la educación primaria: Español; Matemáticas; Ciencias Naturales, Geografía e Historia; y Formación Cívica y Ética. Cada uno de ellos se centra en el aprendizaje de determinados contenidos que se van relacionando de manera transversal.

Las competencias que se privilegian en todos los enfoques son los de reflexión, comprensión, resolución de problemas, comunicación, toma de decisiones y convivencia social, las cuales se expresan en competencias específicas en cada uno de los enfoques como se explica a continuación.

En el enfoque de Español los objetivos de aprendizaje se dirigen al desarrollo del lenguaje en las prácticas sociales a través del desarrollo de habilidades comunicativas orales y escritas, de lectura e interpretación en contextos tanto académicos como de la vida diaria. Al respecto, las competencias específicas en el proceso enseñanza aprendizaje son el empleo del lenguaje para comunicarse, la toma de decisiones con información suficiente para expresarse, la comunicación afectiva y efectiva, y la utilización del lenguaje como herramienta para representar, interpretar y comprender la realidad. Para ello, se admite que *"[...] el reto consiste en reconocer y aprovechar los aprendizajes que los niños han realizado alrededor del lenguaje (tanto oral como escrito) y llevarlos a incrementar sus posibilidades comunicativas."* (SEPyC, 2009: 3). De este modo, se destaca la importancia del desarrollo de aprendizajes a través del uso de estrategias que se basen en los conocimientos y experiencias de los alumnos con la finalidad de incorporar nuevos aprendizajes o reforzar los adquiridos.

Por su parte, el enfoque de Matemáticas tiene la finalidad de que los alumnos puedan usar de manera flexible reglas algoritmos, fórmulas y definiciones para resolver problemas haciendo uso de procesos que favorezcan el razonamiento. Específicamente, las competencias que se pretenden desarrollar a través de los contenidos son las de resolución de problemas, comunicación de información matemática, validación de procedimientos y resultados, así como el manejo efectivo de técnicas matemáticas. Por lo tanto, las actividades que se planteen deben despertar su interés y la reflexión. Asimismo, se indica que *“para resolver la situación, el alumno debe usar los conocimientos previos, mismos que le permiten entrar en situación, pero el desafío se encuentra en reestructurar algo que ya sabe, sea para modificarlo, para ampliarlo, para rechazarlo o para volver aplicarlo en una nueva situación.”* (SEPyC, 2009: 40).

De acuerdo con los principios de la inclusión revisados en el segundo capítulo del presente trabajo, la planeación de los aprendizajes y la orientación de la enseñanza en estos dos enfoques corresponden con los criterios de posibilidad de adquisición y de preferencias personales (Puigdemívol, 2001) a partir de los cuales se privilegian los contenidos que hacen sentido a los alumnos según sus intereses y experiencias previas. Igualmente se responde al criterio de ajustar la enseñanza a las características personales de los alumnos (Montolío y Cervellera, 2008) al plantear un proceso de aprendizaje centrado en el alumno y en el mejoramiento de las competencias que le permitan desenvolverse activamente en la sociedad, y por lo tanto, que favorecen su inclusión dentro de ésta.

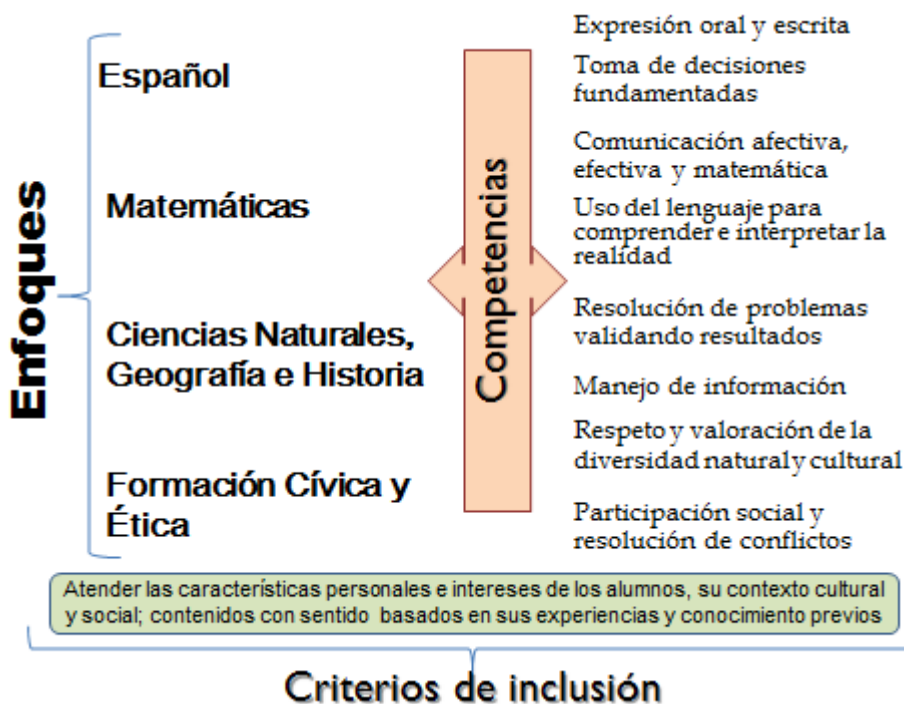
Bajo esta misma perspectiva educativa en el enfoque de Ciencias Naturales, Geografía e Historia se fomenta el razonamiento lógico a través del pensamiento científico con base en la curiosidad de los alumnos sobre el entorno, así como las ideas y experiencias que tienen dentro del mismo. Igualmente, se pretende favorecer la comprensión de sucesos y tiempos más que la memorización de los mismos. Con ello, se tiene el objetivo de fortalecer *“[...] su sentido de pertenencia e identidad para que participen en el cuidado del ambiente, en la prevención de desastres y adquieran conciencia del lugar donde viven.”* (SEPyC, 2009: 58). De esta manera, las competencias que se trabajan en la enseñanza de los contenidos son el manejo de la información geográfica, la valoración de la diversidad natural y cultural, la adquisición de conciencia de las diferencias socioeconómicas y saber vivir en el espacio. El objetivo educativo central en este sentido es que *“[...] comprendan la organización y transformación del lugar en donde viven.”* (SEPyC, 2009: 63). En cuanto a las competencias específicas en Historia y Geografía se tiene la finalidad de que los alumnos

hagan un manejo de la información histórica para la comprensión del tiempo y del espacio, así como la adquisición de conciencia para la convivencia.

Por último, a través del enfoque de Formación Cívica y Ética se pretende “[...] responder a los retos de una sociedad que demanda la capacidad para participar en el fortalecimiento de la convivencia democrática y de las condiciones que favorecen el ejercicio de los derechos humanos.” (SEPyC, 2009). De esta manera, las competencias específicas a desarrollar en los alumnos se refieren al conocimiento y cuidado de sí mismos, la autorregulación y el ejercicio de la libertad, el respeto y aprecio a la diversidad; sentido de pertenencia a la comunidad, nación y humanidad; manejo y resolución de conflictos; participación social y política; apego a la legalidad y sentido de justicia; comprensión y aprecio por la democracia. Así, el propósito de este enfoque es que los alumnos se reconozcan como personas con derechos para desarrollarse plenamente y participar en la sociedad con compromiso consigo mismos y con el medio en el que se desenvuelven. Para ello, se plantea como estrategia educativa que niños y niñas identifiquen las situaciones que favorecen su bienestar, su salud y su integridad partiendo de sus características personales, las de su grupo cultural y las de su medio social.

Los cuatro enfoques en los que se definen los contenidos de la enseñanza en forma de aprendizajes, habilidades y actitudes a lograr mediante la educación primaria, tienen puntos en común sobre las competencias a lograr por parte de los alumnos. En el siguiente cuadro se sintetizan los contenidos básicos a atender en el proceso de enseñanza aprendizaje de la niñez jornalera migrante.

**Cuadro 3.2**  
*Contenidos básicos del PRONIM en el estado de Sinaloa*



Fuente: Plan de estudios 2009. Educación primaria. Culiacán, Sinaloa.

Así, los contenidos que se destacan en la adaptación curricular que se hace del plan de estudios de educación básica a nivel nacional para la población infantil jornalera migrante son los considerados más relevantes para insertarse y participar activamente en la sociedad. Ahora bien, en el caso de la niñez migrante, la organización que se haga de estos contenidos resulta crucial para el logro de las competencias planteadas, ya que su organización brindará las pautas para la estructuración de un proceso de enseñanza aprendizaje que tome en cuenta su condición de movilidad y sus características sociales y personales.

### **b) Organización del plan de estudios**

El abordaje de los contenidos de la enseñanza se plantea desde una relación horizontal de los aprendizajes que se proponen, de tal manera que éstos puedan estar relacionados entre sí. Esta relación "[...] pretende ser un auxiliar para el diseño de las unidades didácticas que orientarán la intervención pedagógica en cada uno de los grupos escolares, las cuales habrán de caracterizarse por el abordaje de varias asignaturas a partir del tema de estudio." (SEPyC, 2009: 2). Esta forma de organización tiene la finalidad primordial de adaptar la enseñanza a la condición de movilidad de los alumnos, por lo los bloques didácticos que

relacionen las competencias a lograr en la educación básica conforman la guía para la enseñanza. De esta manera, de acuerdo con los criterios de organización efectiva de un plan de estudios de continuidad, secuencia e integración (Tyler, 1973) en la propuesta educativa para la niñez jornalera migrante en Sinaloa se considera primordialmente el criterio de integración a través del cual se ayude al alumno a lograr un aprendizaje unificado en relación con diferentes conocimientos que maneja. Así, por ejemplo, el aprendizaje de resolver problemas y argumentar de manera fundamentada lo podrá realizar con conocimientos del Español, las Matemáticas o las Ciencias Naturales. Con base en este criterio, se seguirán los de continuidad y secuencia, es decir la reiteración vertical de los aprendizajes en el transcurso de los grados escolares y ampliación de los mismos con base en las experiencias previas de los alumnos y su bagaje de conocimientos.

En relación con estos criterios, en el plan de estudios para la niñez migrante se busca la transversalidad de las asignaturas fortaleciendo los aprendizajes necesarios. En este sentido, “[...] *el punto de partida para el tratamiento de los aprendizajes esperados lo constituye la zona de desarrollo potencial de cada uno de los alumnos y alumnas, por lo que habrá de trabajarse sólo aquello que les haga falta para completar lo correspondiente al grado o grados escolares que habrán de cursar durante el presente ciclo escolar.*” (SEPyC, 2009: 2). Por lo tanto, el énfasis se pone en los contenidos que, con base en los propósitos de aprendizaje de cada grado escolar, hace falta lograr en cada uno de los alumnos. Esto con la finalidad de utilizar de manera eficiente el tiempo que permanecen en la escuela, el cual puede ser de pocos meses. Por ello, se plantea una organización transversal de los contenidos y una relación horizontal de ellos, donde se aborden varios contenidos y se promuevan diversos aprendizajes a través de un tema de estudio en una unidad didáctica.

Para ello, el diseño del plan de estudios para la niñez jornalera migrante tiene como base las competencias generales que deben desarrollarse en la educación básica del país. De esta manera, se seleccionan los contenidos fundamentales que permitirán lograr los aprendizajes en cada una de los enfoques establecidos. Se definen los objetivos de aprendizaje en primero y sexto grado con la finalidad de ofrecer un panorama a los educadores sobre los contenidos que se deben abordar al iniciar y finalizar la educación primaria, y ellos puedan tomar las decisiones pertinentes en las acciones educativas. Para cada uno de los enfoques se hacen propuestas específicas siguiendo los criterios de inclusión mencionados anteriormente.

En el enfoque de Español se da sentido a los contenidos a través de las prácticas sociales en donde éstos se utilizan. Estas prácticas son agrupadas en tres grandes ámbitos: de estudio, de la literatura, y de la participación comunitaria y familiar. En cada uno de éstos se categorizan los diferentes aprendizajes a lograr. Asimismo, en cada ámbito se relacionan de manera horizontal los aprendizajes implicados en cada uno de los grados escolares de primero a sexto, de tal manera que se destacan los contenidos fundamentales que se deben abordar. Éstos son presentados a manera de bloque para destacar y orientar su enseñanza de acuerdo con los aprendizajes que los niños y niñas tengan, con la finalidad de determinar cuáles han sido adquiridos y cuáles requieren fortalecerse. A continuación se presenta un ejemplo de esta forma de organización de aprendizajes por ámbito y grado escolar

**Cuadro 3.3**

*Ejemplo de organización de contenidos en el enfoque de Español*

Bloque	1°	2°	3°	4°
1	Identifica temas que tratan los temas expositivos. Diferencia entre textos literarios y expositivos	Diferencia entre textos literarios (cuentos, poemas, canciones) y textos expositivos (enciclopedia, instructivos, anuncios)	Diferencia entre tipos de texto: literarios, expositivos, instructivos	Redacta un texto expositivo de contraste

Fuente: Plan de estudios 2009. Educación primaria. Culiacán, Sinaloa.

En este ejemplo se observa la continuidad y secuencia de un aprendizaje concreto. Así, se trabaja un mismo contenido en el transcurso de la educación primaria y, dependiendo del nivel de avance del mismo en cada grado escolar, se abordará con más o menos profundidad.

De la misma manera, son organizados el resto de los enfoques. En el de Matemáticas, los contenidos son organizados en tres ejes fundamentalmente: Sentido numérico y pensamiento algebraico; Forma, espacio y medida; y Manejo de la información. En este enfoque se explicita que *“la vinculación entre contenidos del mismo eje, de ejes distintos o incluso con los de otras asignaturas es un asunto de suma importancia.”* (SEPyC, 2009: 43). En este caso, también los aprendizajes a lograr se relacionan horizontalmente relacionándolos en todos los grados escolares.

Para el enfoque de Ciencias Naturales, Geografía e Historia se reiteran los criterios de continuidad y secuencia al mencionar que el abordaje de los

contenidos se hace de manera gradual, es decir de lo particular a lo general, partiendo de los aspectos conocidos para los niños y niñas a partir de su entorno y el medio en el que se desenvuelven hasta elementos más generales. La organización de este enfoque se realiza por tema en el que se destacan los aprendizajes a lograr con relación a los temas estas tres asignaturas como se ejemplifica a continuación.

**Cuadro 3.4**

*Ejemplo de organización de contenidos en el enfoque de Ciencias Naturales, Geografía e Historia*

Tema	Bloque	1°	2°	3°	4°
<b>Quién soy</b>  <b>Cambio y conocimiento</b>	1	Reconoce sus características personales como parte de su identidad e identifica las que comparte con sus compañeros	Reconoce a través de su historia personal y familiar que los seres humanos cambiamos a lo largo de la vida		
<b>Cómo soy y qué puedo hacer para cuidarme</b>  <b>Cambio y crecimiento</b>		Describe las partes externas del cuerpo, sus funciones y los cuidados que requiere	Reconoce la importancia que ha tenido el cuidado de su salud en el transcurso de su vida		Identifica los caracteres sexuales en relación con la reproducción

Fuente: Plan de estudios 2009. Educación primaria. Culiacán, Sinaloa.

Igualmente, el enfoque de Formación Cívica y Ética parte de las experiencias de los alumnos en la vida cotidiana para la organización de los contenidos. Éstos son estructurados en las competencias que se pretenden lograr a través de este enfoque, las cuales, como se ha mencionado con anterioridad, se relacionan con competencias en otros enfoques.

La organización del plan de estudios establece claramente la relación de los contenidos en los seis grados escolares que comprende la educación primaria. Así, el plan de estudios conforma un lineamiento que orienta la enseñanza y que el profesor tendrá que ajustar en su práctica cotidiana tomando en cuenta las características de sus grupos y las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

En algunas páginas de la propuesta curricular se recomienda el uso de materiales educativos, biblioteca y rincón de lectura. Asimismo, se sugiere el uso del entorno como estrategia educativa y elementos al alcance de los niños y las niñas. La forma en la que se plantea el plan de estudios para la población infantil migrante retoma algunos elementos de la inclusión educativa. Ésta se basa en una base curricular común (Montolío y Cervellera, 2008), ya que se basa en el programa educativo dirigido a toda la infancia mexicana pero con una organización diferente respondiendo al criterio de movilidad que la niñez jornalera tiene como forma de vida. Asimismo, al constituir una propuesta general, ésta es flexible según las características de los alumnos y sus necesidades de aprendizaje, puesto que se especifica que se reforzarán los contenidos que aún no dominen en cada grado escolar.

De esta manera, el plan de estudios es una adaptación de la propuesta curricular de educación básica en México y el logro de los objetivos de aprendizaje que establece dependerá de todos los agentes involucrados en el proceso educativo de niños y niñas migrantes, así como de los apoyos existentes. Uno de estos apoyos lo conforma el Aula Inteligente, la cual es considerada una innovación educativa para atender al alumnado con mayor atraso escolar y con más probabilidades de abandonar sus estudios. La propuesta del Aula Inteligente sólo funciona en Sinaloa y por la relevancia que ha adquirido en el estado para la atención de la niñez migrante, se incluye en este estudio.

### **3.2.2 Proyecto educativo *Aula Inteligente***

Uno de los esfuerzos realizados para combatir la deserción y el fracaso escolar de los niños migrantes es el proyecto *Aulas inteligentes*, el cual comenzó formalmente en 2004 en el estado de Sinaloa, donde se concentra la mayor cantidad de trabajadores agrícolas migrantes cada año.

El proyecto *Aula inteligente* es definido como “un dispositivo pedagógico creado para atender a aquellos alumnos y alumnas migrantes que se encuentran en situación de rezago educativo<sup>3</sup> ya sea por extra edad<sup>4</sup>, por bajo nivel en el aprendizaje de la lectoescritura o por necesidades educativas especiales.” (González e Inzunza, 2008: 17). En el reporte de la segunda visita de trabajo a las *Aulas inteligentes* en

<sup>3</sup> Rezagado educativo es un concepto utilizado en el contexto mexicano para referirse al atraso escolar de los alumnos que no han logrado avanzar en los grados del sistema educativo. Por ejemplo, un alumno que ha cursado más de una vez segundo grado.

<sup>4</sup> Es un término que se utiliza para referirse a los alumnos que cuentan con más edad de la que deberían tener para cursar un determinado grado. Por ejemplo, alumnos de 10 años que aún no dominan las competencias básicas de leer y escribir, y que por ello se encuentran en el primer grado de primaria.



Sinaloa (Benavides, Noriega y Rojas, 2006) se explica que este proyecto incorpora a alumnos migrantes en situación de riesgo de fracaso escolar, tomando como uno de los indicadores más importantes la extra edad.

Las *Aulas inteligentes* son salones de clases que junto con el resto de las aulas “tradicionales” constituyen los centros educativos destinados a los hijos de los migrantes agrícolas. Se dirigen a todos los alumnos cuyos niveles conceptuales en el aprendizaje, en el desarrollo de la lengua (lectoescritura) y en las nociones básicas de matemáticas se encuentran lejos de alcanzar lo que el grado escolar les exige. También se dirige a los niños con capacidades diferentes. Tiene como propósito prevenir el fracaso y el atraso educativo de la población migratoria.

#### a) Antecedentes del proyecto

Como se ha señalado en este trabajo, la situación educativa de la población infantil jornalera migrante es grave por la poca cobertura que existe y la vulnerabilidad al abandono escolar en la que se encuentra esta población. Es así que el proyecto del Aula Inteligente se creó como una alternativa a la ineffectividad de los programas establecidos para atender a la niñez migrante. (González e Inzunza, 2008). A partir de un proyecto educativo con niños y niñas migrantes con atraso escolar se inicia con el proyecto de *Aula Inteligente* en el año 2004 con la finalidad de atender las necesidades educativas de la niñez migrante específicamente en lo que se refiere a las habilidades de lectoescritura, matemáticas y habilidades sociales por considerar que éstas son las que permiten aprender otros conocimientos escolares. De esta manera, “los alumnos de las aulas ‘tradicionales’ que no cumplen los objetivos de aprendizaje [...] son enviados al Aula Inteligente” (CERI, 2006: 2). Por lo tanto, en este proyecto la prioridad son aquellos alumnos que por causa de su movilidad no han tenido una escolarización constante y se han ido atrasando en sus estudios, y posteriormente, las niñas y los niños con problemas de aprendizaje o alguna limitante para seguir el ritmo de trabajo de las aulas regulares y lograr los objetivos de aprendizaje establecidos para el resto del alumnado.

De este modo, las Aulas Inteligentes se constituyen como “[...] una experiencia compensatoria, en la que el punto de partida trasciende la mirada de una situación de déficits y limitaciones, a una de reconocimiento a sus saberes y su individualidad.” (González e Inzunza, 2008: 17). Así, sus características plantean una propuesta educativa centrada en las necesidades de los alumnos con el apoyo que requieren para completar los aprendizajes de la educación básica.

Desde su inicio este proyecto ha contado con un financiamiento compartido entre el sistema público y el privado. Las empresas que apoyan el *Aula inteligente*, son firmas exitosas económicamente y con una visión proactiva que promueve (al menos en el discurso) el mejoramiento de las condiciones de trabajo, con lo cual dan una imagen positiva de la empresa hacia el exterior (prensa, gobierno, clientes internacionales), dando un mejor servicio a sus trabajadores y capacitando a una futura mano de obra potencial. Estas empresas nombran a un administrador de los campos agrícolas, que gestiona los servicios dentro del campamento (educativos pero también otros como los de salud, vivienda, transporte).

### **b) Características pedagógicas**

La base de organización pedagógica de esta propuesta es la flexibilidad de sus componentes, es decir, de los contenidos que se abordan, la manera de enseñarlos y las acciones que se desarrollan dentro de las aulas. Al igual que el planteamiento del plan de estudios para la niñez migrante, todos los componentes del *Aula Inteligente* tienen como punto de partida los conocimientos del alumnado pero con una estrategia de intervención distinta y con apoyos específicos dentro del aula.

En el informe de trabajo sobre las *Aulas Inteligentes* (Benavides, Noriega y Rojas, 2006) se menciona que cada una tiene por lo general tres docentes: un maestro titular, un psicólogo y un experto en educación especial. Sus actividades son apoyadas en el exterior por el director del centro y un asesor escolar. Las niñas y los niños son elegidos a través de un diagnóstico realizado por este equipo y los profesores titulares de las aulas regulares. Las *Aulas inteligentes* son grupos multigrados, en donde el alumnado transita durante un periodo no determinado (algunos alumnos en extra edad pasan alrededor de tres meses), que concluye cuando han alcanzado los objetivos de lectoescritura y matemáticas básicos.

Las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas son de trabajo colaborativo. Se forman 3 subgrupos de 5 a 7 alumnos de acuerdo con su nivel de desarrollo conceptual, de conocimiento de lectoescritura y su desfase de edad en relación con el nivel esperado. Los recursos educativos son creados por los propios docentes y se busca una atención personalizada.

En el *Aula inteligente* se pretende crear ambientes educativos más pertinentes respetando las diferencias de los niños y las niñas migrantes. Tiene como principios básicos: 1) todos los estudiantes son seres capaces de aprender; 2)

ellos aprenden de facto y tienen muchos conocimientos que no se aprenden formalmente en la escuela, 3) para obtener los resultados esperados, requieren simplemente de una mayor atención educativa. En cuanto al currículo, se subordina el aprendizaje de los contenidos a los procesos de adquisición de las competencias básicas.

### c) Resultados desde su implementación

En el reporte de la segunda visita a las *Aulas inteligentes* en Sinaloa (Benavides, Noriega y Rojas, 2006) se menciona que los primeros resultados del proyecto durante el ciclo escolar 2004-2005 demostraron que de 111 alumnos en riesgo de repetir el año escolar, 101 lograron aprobar, por lo que la mayoría de los actores que trabajan en el proyecto coinciden en evaluarlo positivamente. Asimismo, los padres de los niños que asisten al *Aula inteligente* mencionaron que sus hijos tienen una atención más personalizada y están satisfechos con ello.

González e Inzunza (2008) indican como procesos claves del proyecto la detección, selección y ubicación de los alumnos según la edad normativa<sup>5</sup>; la conformación e integración de un grupo de profesionales; la evaluación psicopedagógica y la planeación del proceso didáctico; así como la evaluación y acreditación de los aprendizajes.

En estos procesos se crean altas expectativas en los alumnos, lo cual genera motivación en el aprendizaje y en consecuencia, los niños alcanzan los objetivos educativos esperados. Además, la posibilidad de una atención personalizada, el trabajo colaborativo entre profesores y la evaluación continua de los avances en el aprendizaje de las competencias básicas posibilita el éxito académico.

En la sistematización de la experiencia educativa del *Aula inteligente* realizada por González e Inzunza (2008) se destaca que durante los cuatro años que ha estado en marcha el proyecto —desde el ciclo 2004-2005— ha habido una mejora en la eficiencia terminal, así como cambios significativos en los comportamientos y habilidades sociales de los alumnos. También, los docentes, psicólogos y expertos en educación especial —equipo interdisciplinario— del *Aula inteligente* “[...] llegaron a reconocer que el trabajo en equipo y el tratamiento de la afectividad y el autoestima en el proceso de intervención fueron elementos clave para que los alumnos y alumnas se centraran en la tarea y logaran el éxito escolar.” (González e Inzunza, 2008: 43). De esta manera, se hace posible el éxito escolar

---

<sup>5</sup> La ubicación de los alumnos según la edad normativa significa que son colocados en el grado que les corresponde según su edad. Ahí, los niños desarrollan las competencias básicas de lectoescritura y matemáticas a través de los contenidos correspondientes al grado.

de alumnos que han vivido el fracaso académico por diversas causas, logrando su inclusión educativa.

### **3.2.3 La integración de la niñez migrante en las escuelas regulares**

La atención de la niñez jornalera migrante en el sistema educativo regular tiene una historia de cuarenta años dentro del estado de Sinaloa. No obstante, debido a la inflexibilidad de la estructura organizativa y pedagógica de las escuelas regulares para adaptarse a las características sociales y de migración de esta población, su atención educativa ha tenido diversos cambios.

Desde la década de los años ochenta, el PRONIM comenzó a funcionar en el estado de Sinaloa como un programa de apoyo mediante el cual se proporcionaban recursos materiales y humanos a las escuelas regulares que atendían a niñas y niños migrantes. Posteriormente, en la medida en que esta población iba creciendo se comenzó a brindar una atención educativa especializada dentro de los campos agrícolas como una estrategia para escolarizar a esta población ante el aumento de la demanda de servicios educativos y la inflexibilidad de la escuela regular para adaptarse a sus condiciones de migración.

En el año 1999, se evaluó el funcionamiento de las escuelas dentro de los campos agrícolas en el estado de Sinaloa y se detectó que 60% del alumnado migrante se quedaba en primero y segundo grado, lo cual concuerda con las evaluaciones que posteriormente se hicieron al PRONIM a nivel nacional (Ramírez y Rodríguez, 2005; Rojas, 2006b). Además, se identificó que existía un grave problema en la adquisición de las habilidades de lectoescritura, que el profesorado no tenía formación profesional, que existía violencia en los espacios escolares y que no había una organización escolar funcional de acuerdo con las características de migración del alumnado, así como con las condiciones de diversidad cultural y de aprendizajes dentro de las aulas.

Ante esta realidad, en el año 2004 se planteó la necesidad de establecer una estrategia de intervención para cambiar la situación educativa de la niñez migrante con mayor rezago escolar y se ideó el *Aula Inteligente*.

#### **a) El *Aula Inteligente* como apoyo para integrar al alumnado migrante en la escuela regular**

La creación del proyecto *Aula Inteligente* contó con la colaboración de Unicef en el proceso de investigación y diseño de la metodología pedagógica, funcionando desde su inicio en el espacio escolar dentro de los campos

agrícolas. Posteriormente, en el año 2007, a partir de la colaboración de este organismo internacional, empresarios y autoridades educativas analizaron los problemas a los que se enfrenta esta población por ser atendida a través de diferentes sistemas de escolarización (PRONIM, Conafe y sistema regular), así como las diferencias en la calidad de educación que recibe. De esta manera, los empresarios comenzaron a negociar con las autoridades educativas la posibilidad de integrar a la niñez migrante en las escuelas regulares, con la finalidad de favorecer su avance académico dentro del sistema educativo nacional. Para ello, se consideró la instalación del *Aula Inteligente* en las escuelas regulares como una ayuda en la atención a esta población y como un dispositivo para favorecer su integración.

Una vez que niñas y niños se integraban a las escuelas regulares se detectaba que algunos no tenían los conocimientos y las habilidades que de acuerdo con su certificación suponían tener. Por esto, la instalación del *Aula Inteligente* se decidió como un apoyo al alumnado migrante con mayor rezago escolar.

A partir de estas decisiones, en los ciclos escolares 2008-2009 y 2009-2010 se hizo un diagnóstico de la situación de las escuelas en cuanto a su capacidad de infraestructura para admitir a la población migrante y el profesorado necesario para atenderlo. En este sentido, las autoridades educativas del estado negociaron con los directivos del PRONIM a nivel nacional para flexibilizar los recursos y destinarlos a la contratación de profesorado para el *Aula Inteligente* dentro de las escuelas regulares. De esta manera, en este caso de estudio, el personal del *Aula Inteligente* y el de las actividades educativas complementarias de inglés, arte, informática, y habilidades comunicativas y de matemáticas es pagado con recursos del PRONIM.

Al ser el *Aula Inteligente* un dispositivo pedagógico con resultados favorables para la población migrante con mayor atraso escolar y riesgo de abandono escolar (Benavides, Noriega y Rojas, 2006; González e Inzunza, 2008) ha sido el instrumento de apoyo que las autoridades educativas del estado de Sinaloa han considerado óptimo para ayudar al alumnado migrante a integrarse a las escuelas regulares y atender sus necesidades educativas, por lo que se ha implementado como la principal estrategia para favorecer su logro académico. Así, las autoridades educativas han buscado que parte de los recursos que a nivel nacional se destinan a la atención de la niñez migrante sean dirigidos al financiamiento del *Aula Inteligente*.

De esta manera, en la decisión de que la niñez migrante asista a las escuelas regulares se identifican dos modelos de inclusión: el integrador y el compensatorio. Las diferencias en la calidad educativa que recibe el alumnado que es atendido en los campos agrícolas y aquel que se escolariza en el sistema educativo regular conforman el principal argumento para integrar a la niñez migrante a las escuelas regulares. En este sentido, no es necesario separar al alumnado en programas de enseñanza diferentes, ya que a través de apoyos específicos e inversión en infraestructura y formación del profesorado es posible ayudar aquellos que no se ajustan a la dinámica escolar normalizada (Ainscow, 1997; Essomba, 2006; Ginè, 2009). Por lo tanto, las posibilidades de inclusión dependerán de los recursos adicionales con los que se cuente para implementar los apoyos necesarios que posibiliten al alumnado su adaptación al centro.

### **3.3 El modelo de inclusión en los programas de atención educativa a la niñez jornalera migrante**

Los programas de atención educativa a la niñez migrante se conciben como programas especiales que adecuan la enseñanza a las características del alumnado, especialmente las que se refieren a su movilidad, su condición de trabajadores, su diversidad cultural en los grupos escolares y sus niveles de aprendizaje. En función de éstas se organizan los contenidos básicos en cada uno de los grados escolares y se brindan lineamientos y ayudas para el proceso de enseñanza aprendizaje. Así, es posible observar cuáles son los indicadores de la inclusión que se retoman desde la propuesta educativa y qué modelo representa.

#### **3.3.1. Indicadores de inclusión en el MEIPIM, PRONIM y *Aula Inteligente***

Como se ha mencionado anteriormente, tanto el MEIPIM como el PRONIM ponen como centro de atención los intereses del alumnado, sus experiencias previas y sus conocimientos. Todos estos como el punto de partida para la enseñanza. De esta manera, se puede decir que a nivel de aula, las acciones educativas deben centrarse en el alumno, sus vivencias, bagaje de conocimientos y experiencias de vida, puesto que la finalidad central es el logro de los aprendizajes correspondientes a la educación básica. En este sentido, se parte de la idea de que una enseñanza con sentido para los niños y las niñas migrantes será uno de los factores que estimulen su permanencia en la escuela. Además de ello, se requieren otras acciones dentro y fuera del aula que promueven la escolarización y que son factores de inclusión educativa y social.

Desde el planteamiento de los programas educativos dirigidos a la niñez migrante, dichas acciones se expresan de la siguiente manera.

Teniendo en cuenta que la educación escolar desde un planteamiento sistémico se establece desde dos niveles —los factores escolares y los factores del entorno— en los dos programas educativos para la niñez migrante es posible identificar indicadores de la inclusión en estos dos niveles.

Desde el entorno, en ambos programas se considera fundamental la vinculación entre los agentes que impactan de alguna manera en la escolarización de esta población como aquellos responsables de la salud, la vivienda, la empresa privada donde laboran los jornaleros y los programas de desarrollo social. Esta corresponsabilidad constituye la parte importante para lograr una inclusión educativa efectiva. Asimismo, los aspectos de gestión en ambos programas resultan sumamente relevantes para lograr los resultados educativos que se esperan.

Por otro lado, dentro de los factores escolares, estos programas tienen como eje central la flexibilidad de la estructura curricular y el trabajo en la diversidad, de tal manera que los contenidos se adapten a las características de los alumnos tanto de aprendizaje como culturales. Para ellos, se plantean materiales que apoyen a los profesores en su labor docente y capacitación para el trabajo en grupos con diversidad cultural, lingüística y de aprendizajes. En este sentido, se trata de propuestas que en sus planteamientos básicos pretenden atender la diversidad de aprendizajes, educar en la diversidad y fomentar la participación del alumnado mediante una enseñanza que se basa en sus experiencias e intereses.

No obstante, a pesar de que en su fundamentación estos programas tienen indicadores de inclusión, en la práctica tanto la cobertura como el logro educativo es insuficiente. Por ello, es interesante tener en cuenta proyectos alternos que han contribuido a que las niñas y los niños jornaleros migrantes concluyan la educación primaria. Este es el caso del proyecto *Aula Inteligente*.

Las características pedagógicas de dicho proyecto muestran desde su estructura indicadores claros de inclusión. A diferencia del MEIPIM y el PRONIM el proyecto *Aula Inteligente* establece un trabajo cooperativo entre tres especialistas de la educación: un profesor de educación primaria, un psicólogo y un especialista en educación especial. De esta manera, los grupos de *Aula Inteligente* son atendidos de manera personalizada atendiendo las necesidades específicas de cada alumno, lo cual permite un avance progresivo de los

aprendizajes. Además, el trabajo conjunto entre estos tres profesionales hace posible un trabajo flexible de los contenidos, ya que entre los tres deciden las acciones a realizar dentro del aula dependiendo de las necesidades del grupo y realizan un apoyo mutuo constante en las decisiones que toman.

Así, es posible observar indicadores de la inclusión en los programas que se destinan a la niñez migrante pero la naturaleza de esta atención responde a un modelo determinado, lo cual se explica a continuación.

### **3.3.2.¿Compensar más que incluir? Criterios de inclusión en los programas educativos para la niñez jornalera migrante**

En la presentación de los programas de MEIPIM, PRONIM y el proyecto *Aula Inteligente* se explicita que son programas compensatorios, es decir, programas que cubren las necesidades educativas de todos aquellos que, por sus características de migración, no logran adaptarse a las demandas del sistema educativo regular.

De acuerdo con las características del modelo de la educación compensatoria, la inclusión se entiende como las estrategias que se utilizan para cubrir el déficit que está en los alumnos con apoyos especializados hacia éstos. De este modo, se parte de que existe un programa nacional de educación primaria para toda la niñez mexicana, el cual debe ser adaptado al alumnado migrante, es decir que se crean opciones educativas diferenciadas para éste. Igualmente, el énfasis está puesto en el logro de los contenidos establecidos para toda la infancia a nivel nacional partiendo de las carencias que los alumnos tienen al respecto pero también retomando sus experiencias y conocimientos con la finalidad de hacer este aprendizaje más efectivo.

Al plantear programas dirigidos exclusivamente a la población infantil migrante y una atención dentro de los campos agrícolas se establecen grupos de alumnos separados de aquellos que asisten a las escuelas regulares. En este marco, se hace alusión a la necesidad de una educación intercultural que se concibe como propia de este contexto y a la necesidad de flexibilizar el currículo para responder a las necesidades educativas de estos alumnos. Bajo este supuesto pareciera ser que el resto del alumnado que está categorizado como dentro de la normalidad es homogéneo en su aprendizaje, sus conocimientos y bagaje cultural.

Con respecto al proyecto *Aula Inteligente* también se considera una atención diferenciada al resto del alumnado migrante con un apoyo y recursos humanos



especializados, así como una metodología diferente. A través de esta propuesta se destaca que algunos alumnos requieren más atención que otros a partir de unas características particulares como es la extra edad y el atraso escolar.

Por lo tanto, en los programas educativos destinados a la educación de la niñez jornalera migrante se considera que la mejor forma para incluirlos es a través de clases separadas de aquellos que se adaptan al sistema educativo regular. En este sentido, se han creado sistemas de escolarización diferenciados con apoyos y recursos diferentes, y con los resultados que hasta ahora ya se han mencionado. Así, el principal cuestionamiento es si realmente esta visión de la inclusión promueve un reconocimiento real de los niños y las niñas migrantes teniendo en cuenta que es una población que sigue siendo marginada del sistema educativo y que los programas especializados destinados a ellos no han tenido los resultados esperados.

Este marco referencial permite tener una visión global de la situación de marginación social y educativa que por muchos años ha padecido la niñez jornalera migrante. De este modo, se contextualiza el análisis de los casos de estudio que se presentan y de los factores que dentro y fuera de la escuela pueden facilitar la inclusión social, teniendo en cuenta la realidad existente e identificando las posibilidades de una educación realmente inclusiva y transformadora.

### **A modo de conclusión**

La necesidad de incluir educativamente a la población infantil jornalera migrante ha propiciado la creación de dos programas educativos principales: el MEIPIM y el PRONIM. Desde su creación hace más de una década se han diseñado estrategias desde la planeación hasta la conducción de acciones educativas para atender a la niñez migrante tomando en cuenta sus características personales y sociales. Ambos programas se han centrado en la diversidad cultural y lingüística de esta población, aunque en la manera de gestionarse tienen sus diferencias y enfatizan aspectos distintos del proceso enseñanza aprendizaje.

Los resultados educativos que hasta el momento se han tenido exigen reforzar aspectos cruciales en el desarrollo de estos programas como lo es la vinculación entre los factores escolares con aquellos del medio a través de la relación entre estos programas con otros que inciden en el bienestar de la población jornalera migrante. Asimismo, se han destacado elementos de la gestión de los programas que es necesario mejorar y fortalecer.

Por otro lado, los pocos avances en el logro educativo de la niñez migrante ha generado la iniciativa de crear alternativas educativas como el *Aula Inteligente*, la cual tiene la finalidad de ofrecer una atención especializada a la población migrante más vulnerable. Así, dentro del riesgo educativo que tiene este sector se plantea que existen grupos más vulnerables que otros, mismos que necesitan una atención más especializada. Este recurso ha sido el instrumento utilizado para integrar a la niñez migrante a las escuelas regulares, el cual se ha considerado como una estrategia educativa viable para favorecer el logro educativo y contrarrestar la inflexibilidad del sistema educativo regular.

Así, el principal cuestionamiento se enfoca en las estrategias que se han implementado para incluir a la niñez jornalera migrante. En los análisis que se presentan en los siguientes capítulos se devela la efectividad del fundamento de estas formas de atención y se enfatiza en los factores que pueden hacer posible una inclusión desde un modelo transformador.



**CAPÍTULO 4:**  
**METODOLOGÍA DE LA**  
**INVESTIGACIÓN**



## Introducción al capítulo

En este capítulo se presenta la metodología seguida en esta investigación desde el planteamiento del problema hasta el tipo de análisis realizado para la posterior interpretación de los resultados. De esta manera, se presenta la justificación del problema a investigar, las preguntas de investigación que guiaron todo el proceso y los objetivos del mismo destacando los factores internos y externos de las escuelas en los que se propuso realizar el estudio. Asimismo, se explica la fundamentación metodológica y el diseño de la investigación precisando la idoneidad del estudio de casos como método y definiendo el campo de estudio. Se describen las fases de la investigación y las características de los casos de estudio elegidos. Posteriormente, se especifican las técnicas de recogida de información seleccionadas y la población participante en el estudio. Finalmente, se detalla el proceso de recogida de datos y se explica el proceso de análisis de la información.

Palabras clave: metodología cualitativa, estudio de casos, análisis cualitativo de datos

### 4.1 Planteamiento del problema y objetivos de investigación

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista, un problema de investigación se plantea cuando *“nos hemos adentrado al tema, [el planteamiento] suele incluir los objetivos, las preguntas de investigación, la justificación y la viabilidad, además de una exploración de las deficiencias en el conocimiento del problema y la definición inicial del ambiente o contexto.”* (2006: 524). En el primer capítulo, se ha realizado una aproximación a las migraciones en el contexto económico actual y sus efectos en la situación social, educativa y de salud que viven los jornaleros agrícolas migrantes. Los planteamientos realizados en el primero capítulo son la base para plantear el problema de investigación, justificarlo y establecer los objetivos del estudio.

Aunque los esfuerzos realizados para mejorar los factores que hacen posible la escolarización de los hijos y las hijas de los jornaleros agrícolas migrantes han sido muchos y muy valiosos, la mayor parte de los problemas que enfrenta la escuela están fuera de ésta; como mencionan Montoya y Rodríguez *“aunque se redoblaran esfuerzos por darle a los niños migrantes los mejores maestros, el mejor material didáctico y el más acabado modelo educativo, nada de esto va a tener impacto si el trabajo infantil les impide la primera y más importante de las condiciones para educarse: asistir a la escuela.”* (2006: 126)

La problemática educativa que viven los niños migrantes es compleja, ya que está vinculada con problemas económicos, de salud, de vivienda y de trabajo. Así, en este estudio se tiene plena conciencia que, si bien la escuela es un factor de inclusión social, éste no es el único; sin embargo, también se reconoce que la educación es una condición indispensable para que las personas desarrollen las competencias que les permitan acceder a mejores condiciones de vida.

Como se ha explicado en el segundo capítulo de este trabajo, la educación escolar de la niñez migrante tiene como principal reto ser de calidad e inclusiva, así como ajustarse a sus condiciones de vida y enfrentarse a los problemas de salud, atraso escolar y trabajo infantil dentro de ambientes multiculturales y multilingües.

De acuerdo con la definición y las finalidades de la educación inclusiva establecidas en el segundo capítulo, la escuela que contribuye a la inclusión social, considera los diversos factores que, en una relación sistémica, propician el éxito escolar y el logro de los objetivos educativos. Así, una educación escolar inclusiva toma en cuenta las características individuales de los estudiantes y sus condiciones sociales para evitar el fracaso escolar y el abandono de los estudios.

En esta investigación se plantea como problema la deserción, el absentismo y el fracaso escolar de la niñez jornalera migrante. Ante ello, el reto que tiene el sistema educativo y los agentes que interactúan con él es conseguir ser un factor de inclusión social, tomando en cuenta las condiciones de vida y características sociales, económicas y educativas de los niños y las niñas, enfrentando las variables que dificultan su escolarización.

#### **4.1.1. Justificación del problema a investigar**

Aunque se han estudiado las condiciones en las que vive la población jornalera agrícola aún quedan muchos aspectos por explicar, interpretar y comprender de la escuela que presta servicios educativos a sus hijas e hijos. Así se ha hecho notar en el Foro Internacional *Dignidad sin pérdida* (Ciudad de México, 2006) donde una de las conclusiones fue la necesidad de realizar estudios de caso que ayuden a definir políticas públicas y políticas educativas de los niños migrantes.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) definen como criterios para la justificación de un estudio la conveniencia, relevancia social, implicaciones

prácticas y valor teórico<sup>6</sup>. Siguiendo estos criterios, el presente proyecto se justifica de la siguiente manera.

- Conveniencia, relevancia social e implicaciones prácticas. Las investigaciones, testimonios y experiencias contadas en torno al proceso educativo de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes en México se han centrado en los problemas de fracaso, deserción y absentismo escolar que vive esta población, vinculándolos con las dificultades sociales, económicas y de salud en las que se encuentra. Estudiar el caso de las escuelas que están implementando acciones para resolver el problema de fracaso escolar, así como las condicionantes del entorno que posibilitan a los alumnos concluir la educación primaria, permitirá identificar y valorar los elementos que están haciendo que la escuela sea un factor de inclusión social, al evitar que los niños jornaleros migrantes deserten.
- Valor teórico. La población jornalera agrícola migrante en México es un tema de investigación reciente. Los estudios en torno a su problemática comenzaron a finales de la década de los noventa y principios del año 2000 como constan las encuestas realizadas por la Sedesol a través del PAJA (Sedesol, 2004) y la Universidad Nacional Autónoma de México (de Grammont y Lara, 2004). Específicamente, las investigaciones en torno a la situación educativa de los niños jornaleros migrantes datan de la primera década del siglo XXI (Montoya y Rodríguez, 2006; Raesfeld, 2006; Ramírez y Rodríguez, 2005; Rojas, 2006a, b; Schmelkes, 2006). En éstos, si bien se han estudiado los problemas de fracaso escolar, falta de recursos, competencia docente y trabajo infantil, la investigación sobre prácticas exitosas es escasa. Así, a través de la investigación de buenas prácticas se pretende contribuir al conocimiento de la situación educativa de este sector y orientar la toma de decisiones para mejorar su calidad de vida. Estudiar casos de escuelas que están implementando acciones para resolver el problema del fracaso escolar y, por lo tanto, que están procurando ser un factor de inclusión social permitirá comprender lo

---

<sup>6</sup> La *conveniencia* responde a la pregunta ¿para qué sirve la investigación?; la *relevancia social* se refiere a ¿cuál es su trascendencia y quiénes se beneficiarán con los resultados?; las *implicaciones prácticas* indican si la investigación ¿ayudará a resolver algún problema real?; y el *valor teórico* responde a preguntas como ¿se llenará algún vacío de conocimiento?, ¿la información que se obtenga apoyará alguna teoría?, ¿se ofrece la posibilidad de una exploración fructífera de algún fenómeno o ambiente?, ¿qué se puede saber con los resultados que no se sabía antes?, ¿se pueden sugerir ideas o recomendaciones?. Estos autores también sugieren la utilidad metodológica como criterio para justificar un estudio; sin embargo el presente proyecto no retoma este criterio porque no se pretende crear un nuevo instrumento ni hacer una propuesta metodológica.



que pasa en los centros educativos para combatir este problema, así como las condicionantes del entorno que están posibilitando la inclusión.

#### 4.1.2. Preguntas de investigación

A partir del problema de la deserción y el fracaso escolar de la niñez migrante, así como los factores internos y externos de la escuela que se han identificado teóricamente como elementos que propician la inclusión, se plantean las siguientes interrogantes.

- Respecto a los **factores internos** de la escuela que determinan la inclusión

¿Cómo está pensada la organización de la escuela para incluir a los niños y las niñas migrantes?

¿Cómo se relacionan los agentes escolares con los agentes del entorno para favorecer la inclusión educativa de esta población?

¿De qué manera se consideran las características del contexto social, cultural, lingüístico, económico y de movilidad de los niños y las niñas migrantes en la planeación y conducción de las actividades escolares?

¿Cómo se adapta el currículo a las características del alumnado?

¿Cómo el centro integra a los recién llegados a la dinámica de las aulas?

¿Cómo reconoce la escuela los aprendizajes de los recién llegados en el caso de no contar con un certificado de estudios?

¿Cuáles son las estrategias del centro para certificar los estudios de los niños y las niñas que migran?

- Respecto a los **factores externos** de la escuela que determinan la inclusión

¿Qué espacios de educación no formal e informal existen para favorecer la inclusión educativa y social de los niños y las niñas migrantes?

¿Qué tipo de acciones se han llevado a cabo fuera del ámbito escolar para favorecer la escolarización de los niños y las niñas migrantes?

¿Qué agentes han sido clave para escolarizar a la población jornalera migrante?

¿Cuál es su responsabilidad y compromiso en la educación de esta población?

¿Cómo ha influido la voluntad política para que estos agentes se comprometan en la educación de los niños y las niñas migrantes?

¿Cómo ha funcionado la administración pública para que se posibilite su educación, y para optimizar los recursos disponibles?

#### 4.1.3. Objetivos de la investigación

Resolver el problema del fracaso escolar de los alumnos implica la intervención e interrelación de distintos factores que, en conjunto, posibilitan la inclusión educativa de las personas más vulnerables a la exclusión social. Por ello, el objetivo general de este proyecto de investigación *es analizar el sistema escolar y el entorno que propicia la inclusión educativa y, por lo tanto, social de los niños y las niñas migrantes favoreciendo su desarrollo académico y evitando la deserción y el fracaso escolar*. Se trata fundamentalmente de analizar los factores dentro y fuera de la escuela que están posibilitando a la población infantil migrante escolarizarse y concluir sus estudios de educación primaria.

Los objetivos específicos se establecen considerando los factores internos de la escuela y los factores externos relacionados con los agentes del entorno que inciden en el éxito escolar.

— Respecto a los **factores internos** de la escuela

a) Analizar las características de la organización escolar del centro educativo.

Se pretende analizar las formas en las que el centro atiende a los alumnos a través de los apoyos que brinda, de su relación con los agentes del entorno, de la colaboración y comunicación entre todos los agentes educativos, así como de su participación para la inclusión de los alumnos.

b) Analizar la planeación didáctica y las actividades educativas.

Se trata por un lado de analizar la adaptación que se hace del currículo de educación primaria a las características de trabajo infantil, migración, atraso escolar, multiculturalidad y conocimientos de los alumnos; estudiar las actividades que se llevan a cabo dentro y fuera del aula para dirigir el aprendizaje de los niños y las niñas migrantes, evitar su fracaso escolar, así como desarrollar y fortalecer las competencias correspondientes a su edad y grado escolar.

- c) Analizar las estrategias del centro para atender a los alumnos recién llegados al ciclo educativo y las acciones para reconocer los estudios de quienes abandonan el centro sin concluir el ciclo.

Por un lado, se analizará la relación entre los agentes involucrados en la educación de los niños y las niñas migrantes, así como la colaboración que existe entre ellos para favorecer la inclusión educativa de los alumnos al llegar al centro. Por otro lado, se analizarán las estrategias de la escuela para acoger a los recién llegados, reconocer sus aprendizajes y certificarlos cuando emigran a otros campos o vuelven a sus lugares de origen. Asimismo, se analizará la vinculación que tiene la escuela con otras en los lugares a donde emigran los alumnos con la finalidad de hacer un seguimiento y evitar su fracaso escolar.

— Respecto a los **factores externos** de la escuela

- d) Analizar el conjunto de actuaciones que se llevan a cabo fuera del ámbito escolar para contribuir a la inclusión educativa y social de los niños y las niñas migrantes.

Se analizarán las acciones que se han emprendido desde diferentes organizaciones en diversos ámbitos (la educación no formal, el cultural, de la salud, del trabajo, de la vivienda) para favorecer la educación de la población infantil jornalera migrante y contrarrestar los factores que dificultan su escolarización. Asimismo, se analizará el papel que han tenido aquellos agentes decisivos en la educación de los niños y las niñas migrantes como son las empresas, las instancias gubernamentales y no gubernamentales.

## 4.2 Fundamentación metodológica y diseño de la investigación

Teniendo en cuenta que los propósitos, intereses y supuestos teóricos de una investigación determinan la elección de una u otra metodología, en este proyecto se ha elegido una metodología con enfoque cualitativo por su carácter más exploratorio que confirmatorio.

En una investigación cualitativa, los investigadores *“estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen las personas implicadas.”* (Rodríguez, Gil y García, 1996: 32). Dado que el objetivo principal de este proyecto es analizar a la escuela que está siendo inclusiva, así como el entorno escolar que propicia la inclusión, una metodología de enfoque cualitativo es la que se considera más pertinente para comprender cómo funciona la escuela y cómo está atendiendo el problema de la deserción y el fracaso escolar de las

niñas y los niños jornaleros agrícolas migrantes a partir de la realidad que viven las acciones de las personas involucradas en este contexto.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1986) la investigación cualitativa es inductiva; implica ver el escenario de estudio desde una perspectiva holística, de tal forma que las personas, los escenarios y los grupos son considerados como un todo, y no son reducidos a variables; los investigadores son sensibles a los efectos que causan en las personas que son parte del estudio y tratan de comprenderlas dentro del desarrollo de las relaciones entre ellas mismas; todas las perspectivas son valiosas y todos los escenarios son dignos de estudio.

Por otra parte, el análisis cualitativo se manifiesta desde una perspectiva que tiene en cuenta lo metodológico, lo etnográfico y lo situacional (Pérez, 1983). Por lo tanto, se trata de una actividad sistemática que tiene como finalidad la comprensión de los fenómenos para la transformación de prácticas y toma de decisiones (Sandín, 2003). Con base en estos planteamientos, a través de la investigación se analiza la realidad de una manera profunda y en detalle. De esta manera, un análisis reflexivo de la escuela y el entorno que están propiciando la inclusión permitirá comprender las condiciones y los factores que están haciendo que los niños jornaleros logren concluir la educación primaria analizando el contexto en el que se desenvuelven en toda su complejidad. Esta investigación implicará, como indican Hernández, Fernández y Baptista (2006), un estudio abierto en el que se irán enfocando los conceptos más relevantes durante su desarrollo y en el que se entenderá el fenómeno en todas sus dimensiones, internas y externas. En este sentido, el método que se ha considerado más adecuado es el de estudio de casos.

#### **4.2.1. El estudio de casos como método de investigación**

El estudio de casos es definido por Stake como *“el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (Stake, 2007: 11). Este autor distingue entre un estudio intrínseco de caso y un estudio instrumental dependiendo del objetivo de la investigación y el interés del investigador. En el primero, el caso viene dado por sus características únicas y es el foco central del estudio, lo que se quiere saber es qué es lo que pasa en ese caso en particular para entenderlo. En el segundo, la finalidad del estudio de casos es entender una cuestión específica y no un caso en sí, por lo que los casos son un instrumento para comprender una situación dada. Lo que interesa es el entendimiento de un problema o el aprendizaje de sus efectos a través del estudio de uno o varios casos. Tanto en un estudio intrínseco de casos como en un estudio instrumental, el caso siempre

es único, es decir tiene una particularidad que lo hace merecedor de ser estudiado; los casos son “[...] *aquellas situaciones o entidades sociales únicas que merecen interés.*” (Sabariego, 2010: 432). Así, la relevancia del estudio de casos como método de investigación radica en la posibilidad de comprender un fenómeno social en su complejidad y dentro de su contexto, tomando en cuenta la diversidad de variables involucradas (Yacuzzi, 2005; Yin, 2009).

Siendo el objetivo general de esta investigación analizar la escuela inclusiva para comprender los factores que posibilitan a las niñas y los niños jornaleros migrantes concluir la educación primaria, el estudio instrumental de casos es el método de investigación que se ha considerado más pertinente. Su uso se justifica por las siguientes razones:

1. Mediante casos seleccionados se puede conocer a profundidad cómo están funcionando la o las escuelas que están desarrollando acciones dirigidas a la inclusión, cuáles son sus características y las actividades educativas que llevan a cabo para que la niñez jornalera migrante logre concluir la educación primaria.
2. Siendo el aprendizaje una de las finalidades de los estudios de caso, la comprensión de los factores que están haciendo posible la escolarización de esta población permitirá brindar lecciones a otros contextos del país receptores de jornaleros agrícolas, de tal manera que se pueden retroalimentar las acciones que éstos también emprenden para evitar el fracaso escolar.
3. Estudiar a profundidad uno o varios casos posibilita una reflexión analítica de la realidad escolar tanto dentro como fuera de la institución, haciendo hincapié en todas las relaciones que guardan los elementos de una escuela dentro de sí misma, con el entorno y entre todos los agentes involucrados, lo cual permitirá tener una visión holística de la realidad.
4. Analizar casos concretos permite reflexionar sobre las formas en las que se han resuelto los problemas de fracaso escolar y las medidas que se han establecido para favorecer el término de la escolarización primaria.

Por ello, el estudio de determinadas escuelas posibilita la comprensión de la realidad educativa de la niñez migrante y brinda las pautas para explicar los factores internos y externos fundamentales para su inclusión educativa y social.

#### 4.2.2. Definición del campo de estudio

Como se menciona en el primer capítulo, Sinaloa y particularmente los valles de Culiacán es una de las principales regiones de México para el comercio internacional agrícola, por lo que la demanda de mano de obra cada temporada de cosecha es muy importante. Así, esta región es una de las más importantes para la atracción de campesinos empobrecidos que tienen pocas opciones laborales en sus lugares de origen y se ven en la necesidad de emplearse como jornaleros temporales en las medianas empresas y en las grandes agroexportadoras del estado.

A partir de los estudios que revelan las características del estado de Sinaloa como estado receptor de jornaleros migrantes se constató su relevancia para estudiar las condiciones de vida de quienes llegan en búsqueda de trabajo para mejorar sus condiciones de vida. Además, en esta región se han emprendido acciones trascendentales para la inclusión de niñas y niños en la escuela y el mejoramiento tanto de sus condiciones de vida como educativas.

Después de hacer un análisis documental de las características sociales y económicas de la población jornalera migrante, sus trayectorias y la vulnerabilidad social en la que viven, se definió que el campo de estudio serían los valles de Culiacán, con el propósito de conocer en ese contexto de fuerte atracción de migrantes tanto las condiciones de vida de los jornaleros como las acciones que se llevan a cabo para mejorarlas. Por lo tanto, se estableció contacto con especialistas sobre el tema y con las autoridades educativas del estado quienes mostraron disponibilidad para realizar el estudio e interés por que la investigación contribuyera a incrementar el conocimiento en torno a las posibilidades de mejora educativa y de vida de la niñez jornalera migrante. Igualmente, ofrecieron la información necesaria para elegir los casos que formarían parte del estudio.

En resumen, los criterios para definir los valles de Culiacán como el campo de estudio son los siguientes:

- Ser una de las principales regiones de atracción de jornaleros agrícolas migrantes de diferentes estados del país.
- El establecimiento de acciones coordinadas entre las entidades gubernamentales y empresariales para mejorar las condiciones de vida de los jornaleros agrícolas migrantes y las de sus hijas e hijos.

- Creación de proyectos educativos para contribuir a la mejora de la calidad en la formación de las niñas y los niños jornaleros migrantes, así como en su logro académico reflejado en la continuidad educativa y el término de la educación primaria.

#### **4.2.3. Selección de los casos de estudio y su justificación**

Una vez definido el campo del estudio, se han elegido los casos a partir de la información que las autoridades educativas proporcionaron a través de entrevistas informales. Éstas se realizaron paulatinamente con base en la revisión de reportes y documentos sobre la situación educativa y social de la población jornalera migrante descrita en el primer capítulo. De esta manera, se buscaron casos a partir de los cuales se pudiera entender la complejidad del fenómeno educativo de la niñez migrante considerando que un estudio de casos con enfoque cualitativo es un proceso en el que se enfocan los fenómenos de manera holística, dentro de su contexto cultural. Por ello, más que una elección metodológica, el foco central son los casos a partir de los cuales se van tomando las decisiones metodológicas (Stake, 1994). Así, para esta investigación, la primera elección se realizó con base en la información obtenida de los propios participantes dentro del campo de estudio.

##### **a) Modalidad de atención educativa a la niñez jornalera migrante dentro de los campos agrícolas: definición del primer caso de estudio**

Siguiendo la lógica explicada, una vez que se contactó con las autoridades educativas, se hizo una visita exploratoria a los campos agrícolas de la región de los valles de Culiacán en el centro del Sinaloa. Esta visita se llevó a cabo en el mes de diciembre de 2008 y en ella tuve la oportunidad de conocer el funcionamiento del *Aula inteligente* en dos escuelas instaladas en dos campamentos, y las características de cinco campamentos más. También pude constatar la pobreza en la que viven los jornaleros migrantes, los largos trayectos que recorren desde sus lugares de origen hasta los campos de cultivo de esta región, sus condiciones de vivienda y el poco salario que reciben (aproximadamente 4 euros al día según algunos jornaleros con los que hablé). Asimismo, pude ver que entre los campos agrícolas hay diferencias en la calidad de los servicios que ofrecen a sus trabajadores (salud, educación, alimentación y vivienda).

En el primer momento de la problematización comencé a plantear preguntas que fueron reformuladas a partir de la visita a los campos agrícolas para después elegir el o los casos de estudio y diseñar la investigación. El proyecto

partió de la idea de que el conocimiento de la realidad requiere un orden y procedimientos específicos que nos ayuden a comprender y explicar el objeto de estudio, un proceso sistemático de recopilación y análisis de la información (McMillan y Schumacher, 1993). Para tal fin, se hizo este primer acercamiento a la realidad de los jornaleros agrícolas migrantes y se hizo la elección del primer caso de estudio.

A partir de la visita exploratoria a los valles de Culiacán se identificó una escuela instalada en un campo agrícola ejemplar por la atención que brinda a sus trabajadores en alimentación, educación, vivienda y servicios. Dentro de la empresa todos los trabajadores tienen acceso a servicios médicos, estancia infantil o guardería, comedor con menú especial para el tipo de labor que desarrollan los trabajadores y los nutrientes que sus hijas e hijos necesitan. Asimismo, cuando las familias llegan desde sus comunidades de origen, cada niño es medido, pesado y recibe atención médica si es necesario.

En este caso, no hay trabajo infantil; únicamente los mayores de catorce años (la edad legal mínima para trabajar en México) pueden emplearse como jornaleros con la condición de completar la educación básica y con la oportunidad de continuar sus estudios si así lo desean (trabajar por la mañana y estudiar por la tarde).

La escuela instalada en este campo es una escuela *sui generis* por sus características —únicas en comparación con otras de la región—, y por el logro educativo de sus alumnos. En el ciclo escolar 2007-2008, la escuela atendió a 155 alumnos, de los cuales 44 estaban en sexto grado y 35 lograron egresar. Teniendo en cuenta que la mayor parte de la población infantil migrante fracasa en el primer año escolar, el hecho de que 44 alumnos hayan llegado al último grado de la educación primaria y que 35 lo hayan concluido, es un logro considerable. Un aspecto relevante es que éste es el primer campo agrícola en el que se instala una telesecundaria<sup>7</sup>, debido a que una cantidad importante de niños jornaleros están terminando sus estudios de primaria. Para el ciclo escolar 2009-2010, los servicios de educación secundaria se brindaban de manera presencial con un profesor para cada turno (matutino y vespertino).

La caracterización del caso se completó durante los meses de abril, mayo, junio y julio de 2010, periodo en el que se realizó el trabajo de campo y se recogió la información para estudiar el caso a profundidad. Se eligió este periodo por ser

---

<sup>7</sup> La *telesecundaria* es una alternativa de educación media básica en las zonas rurales o de difícil acceso en la República Mexicana.



aquel en el que los jornaleros comienzan a migrar de este campo hacia sus comunidades de origen o a otros campos agrícolas para trabajar. Por lo tanto, estos meses fueron idóneos para conocer la realidad educativa y social de la población a través de las experiencias vividas tanto por parte de las niñas, niños y jornaleros migrantes como de los agentes involucrados en el logro de su bienestar, una vez concluido la temporada de migración. Este caso de estudio es descrito y analizado en el capítulo 5.

De acuerdo con Stake, “[...] debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas, quizá aquellos en los que se pueda identificar un posible informador y que cuenten con actores (las personas estudiadas) dispuestos a dar su opinión [...]” (2007: 17). A través de la visita se averiguó que existe disponibilidad para realizar la investigación y que las indagaciones serán bien acogidas.

Para Rodríguez, Gil y García “es fundamental tener en cuenta que la selección de los casos que constituye el estudio debe realizarse sobre la base de la potencial información que la rareza, importancia o revelación que cada caso concreto pueda aportar al estudio en su totalidad.” (1996: 96). El caso de esta escuela merece ser estudiado como caso de éxito en sus prácticas educativas —considerando el número de alumnos que han logrado egresar—, así como por sus características inusuales en un contexto de alta marginación y vulnerabilidad. Además, provee una situación ideal de estudio para analizar sus componentes y su relación con el entorno que posibilita la inclusión educativa y social de las niñas y los niños jornaleros migrantes, evitando la deserción y el fracaso escolar. Sus características se sintetizan a continuación.

**Cuadro 4.1**  
*Características del primer caso de estudio seleccionado*

Ubicación	Instalada en un campo agrícola certificado como <i>empresa altamente responsable</i>
Personal	Una directora, equipo de Aula Inteligente (una profesional en educación especial, un psicólogo y una profesora), un profesor en educación artística, uno en educación física y uno de informática. Un profesor de inglés, un profesor para cada grado de educación primaria y dos profesores para educación secundaria
Aulas	<i>Aula inteligente</i> , aula de primer grado, aula de segundo grado, aula multigrado, aula de informática y aula de secundaria multigrado
Infraestructura	Área de juegos, comedor, servicios médicos, tienda de comestibles
Número de niñas y niños	155

atendidos en la escuela en el ciclo escolar 2007-2008	
Número de alumnos en sexto grado	44
Número de alumnos que concluyó la educación primaria en este ciclo escolar	35

**b) Modalidad de atención educativa a la niñez jornalera migrante en las escuelas regulares: definición del segundo caso de estudio**

En el trabajo de campo, las entidades gubernamentales y empresariales informaron sobre la tendencia en la política educativa del estado de Sinaloa de incorporar a la niñez migrante a las escuelas regulares a donde asiste la población infantil de la localidad. A partir de esta decisión se implementaron acciones para identificar las condiciones idóneas en las que las escuelas regulares tendrían que trabajar y las características que éstas debían tener. Así, oficialmente, desde el ciclo escolar 2008-2009 niñas y niños jornaleros comenzaron asistir a las escuelas regulares que las autoridades educativas consideraron tenían la capacidad para atenderlos. En este proceso, los agentes gubernamentales y empresariales detectaron una escuela que por sus características de infraestructura, personal y apoyo empresarial consideraron como un modelo a seguir para implementar acciones que mejoren la calidad educativa de esta población. Además, esta escuela ya tenía una trayectoria en la atención a la niñez migrante por acuerdos particulares establecidos con la empresa próxima a la comunidad.

Es así que se escogió esta escuela como caso de estudio en esta investigación considerando que la política educativa del estado es escolarizar a la niñez migrante dentro sistema educativo regular, y tomando en cuenta que se trata de un centro que según las instancias gubernamentales y empresariales cuenta con las características adecuadas para brindar educación de calidad a esta población. Además, desde la perspectiva documentada del personal educativo del centro<sup>8</sup>, el logro académico del alumnado mejoró en el ciclo 2009-2010 teniendo en cuenta que la mayoría de los estudiantes de nuevo ingreso presentan atraso escolar y un 10 por ciento, a pesar de contar con la certificación de haber cursado los grados correspondientes a su edad, no domina la lectoescritura.

---

<sup>8</sup> Autoevaluación de la escuela presentada en el programa anual de trabajo del proyecto “Escuelas de Calidad” correspondiente al ciclo escolar 2009-2010

Este centro educativo está localizado en una pequeña comunidad cerca de la ciudad de Culiacán (3 km) con una población de cerca de 830 habitantes que tienen en promedio la educación básica terminada y que se dedican principalmente a la agricultura. En esta escuela asisten niñas y niños que son originarios de esta comunidad y que no migran, así como niñez migrante que proviene de diferentes estados del país.

Como en el primer caso de estudio, esta escuela cuenta con una *Aula Inteligente* y tiene las mismas actividades extracurriculares. La niñez migrante que asiste vive en un campo agrícola cerca y la empresa es la responsable de trasladar diariamente a esta población a la escuela. También se encarga de dar la alimentación adecuada y, como en el primer caso, de pagar parte del salario del equipo profesional de *Aula Inteligente*.

Todo el profesorado cuenta con la formación de enseñanza en educación primaria y más de la mitad tiene uno o dos años de experiencia en la educación con niñas y niños jornaleros migrantes. A diferencia del primer caso de estudio, maestras y maestros trabajan el mismo periodo que cualquier otra escuela regular y cuentan con los derechos laborales que el resto del profesorado a nivel nacional.

En el ciclo escolar 2009-2010 más de la mitad del alumnado eran niñas y niños migrantes. Algunos son parte de la población que en algún momento migró al campo agrícola y se estableció ahí, y otros siguen migrando de manera pendular y golondrina. El periodo de estancia de los jornaleros en este campo dura ocho meses (de septiembre a mayo) por lo que las niñas y los niños migrantes tienen la posibilidad de cursar todo el ciclo escolar en el mismo centro educativo y dentro del ciclo en el que se cursan los estudios en el sistema escolar regular.

La recogida de información sobre este caso de estudio también se llevó a cabo los meses de abril, mayo, junio y julio de 2010, los cuales al igual que el primer caso son los meses en los que las familias jornaleras empiezan a migrar y, por lo tanto fue el periodo que permitió recopilar información sobre las experiencias de niñas, niños y sus familias, así como agentes educativos y socioeducativos involucrados en el desarrollo educativo de la niñez migrante. Asimismo, se recopiló información sobre las dinámicas que se viven dentro del ámbito escolar en relación con la migración del alumnado y las estrategias que se implementan para su seguimiento académico. Las características de este caso de estudio se sintetizan a continuación.

**Cuadro 4.2***Características del segundo caso de estudio seleccionado*

Ubicación	Comunidad cerca de la ciudad de Culiacán
Personal	Una directora, equipo de Aula Inteligente (una profesional en educación especial, una psicóloga y una profesora), una profesora en educación artística, una profesora de informática, una profesora de inglés, una para el taller de matemáticas, un profesor para el taller de habilidades de comunicación en español y uno para cada grado de educación primaria
Aulas	<i>Aula inteligente</i> , aula para cada grado escolar y aula de informática
Infraestructura	Baños, despacho de dirección, patio y áreas verdes
Número total de niñas y niños atendidos en la escuela en el ciclo escolar 2009-2010	187
Número de niñas y niños migrantes atendidos en la escuela en el ciclo escolar 2009-2010	119

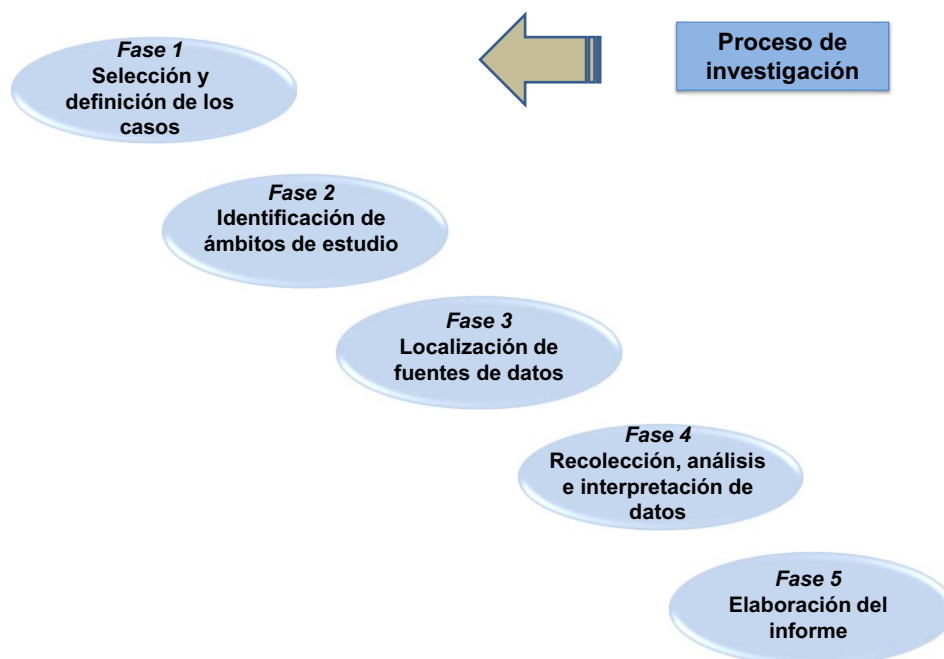
A partir de la definición del campo de estudio y de la selección de los casos, se presenta a continuación el diseño planteado para llevar a cabo la investigación.

**4.2.4. Diseño de la investigación**

De la pertinencia del diseño de un estudio depende en buena medida su éxito en relación con los objetivos establecidos. Los planteamientos de investigación cualitativa son expansivos, es decir, paulatinamente van enfocando los conceptos relevantes de acuerdo con la evolución del estudio, por lo tanto, su diseño es flexible y se modificará si el fenómeno que se estudia así lo requiere (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). La finalidad siempre será entender el fenómeno en todas sus dimensiones.

Para el desarrollo de esta investigación se revisaron las etapas de la investigación etnográfica que desglosan León y Montero (2004) y que sintetizan en siete fases: el diseño del proyecto, la determinación de las técnicas, el acceso al ámbito de investigación, la selección de los informantes, la recogida de datos y duración de la estancia, el procesamiento de la información y la elaboración del informe. Con base en esta propuesta, para la presente investigación se decidieron cinco fases que incluyen estos puntos y que se representan en el siguiente esquema.

**Figura 4.1**  
*Fases del diseño de la investigación*



Fuente: elaboración propia

**a) 1ª. Fase. Selección y definición de los casos de estudio**

En esta fase se identificaron los casos de estudio y las características que los hacen merecedores de ser investigados. Se describió su estado actual y su contexto, así como datos sobre: número de alumnos, número de profesores y las características del campo agrícola en el que se ubican o con el que se vinculan. En esta revisión se consideraron casos que contribuyen a la comprensión de los factores de éxito que favorecen la escolarización de esta niñez jornalera migrante.

**Cuadro 4.3**

*Diseño del estudio: Fase 1. Selección y definición de los casos de estudio*

Actividades	Estrategias	Productos
Recopilación de datos sobre las escuelas y su contexto: número de alumnos, número de profesores, características del campo agrícola en el que se ubican o con el que se vinculan.	Revisión documental  Entrevistas formales e informales con las personas clave que facilitan el acceso al caso de estudio.  Visitas a las escuelas caso de estudio.  Consulta de fuentes	Definición y contextualización de los casos

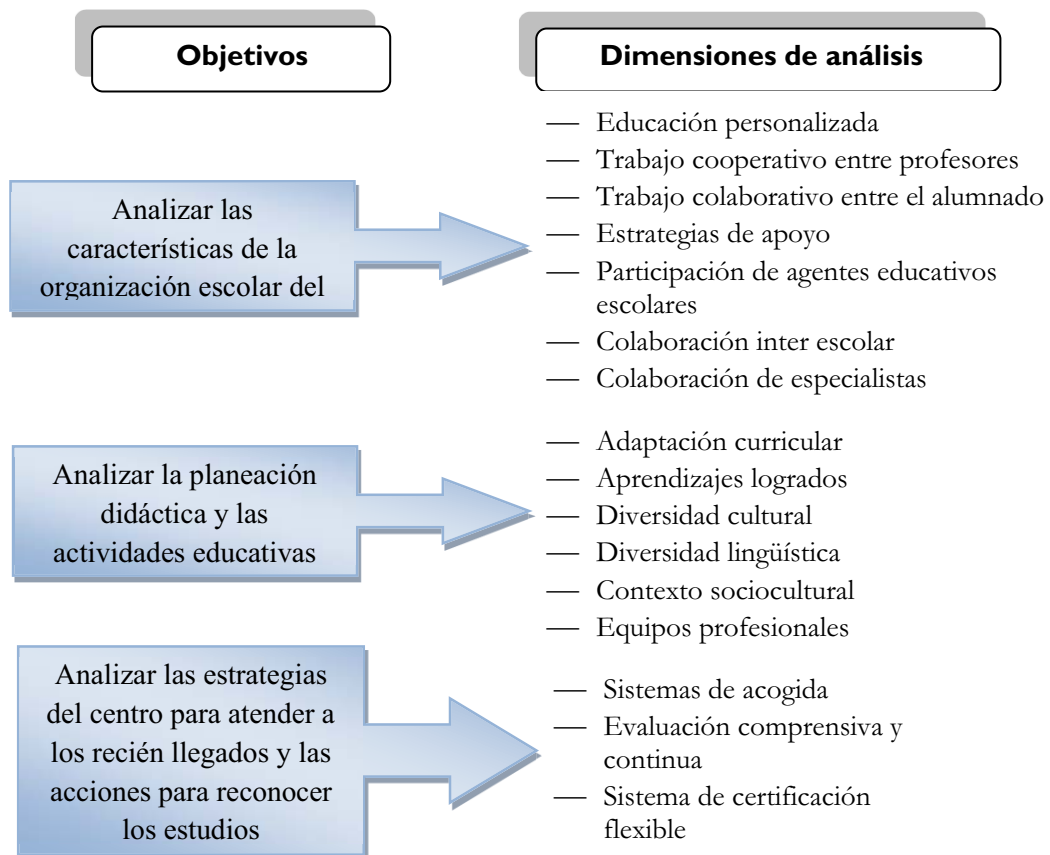
	<p>documentales</p> <p>Consulta a especialistas en el tema</p> <p>Consulta de bases de datos sobre jornaleros agrícolas</p> <p>Consulta de bases de datos sobre situación académica y egreso escolar</p>	
--	--	--

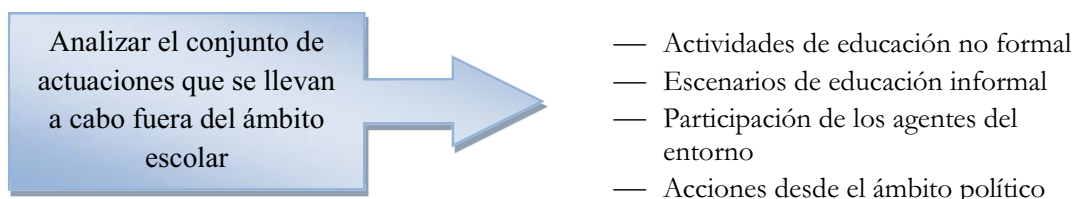
**b) 2ª. Fase. Identificación de los ámbitos de estudio**

En esta etapa se identificaron los procesos, las actividades y las dinámicas dentro y fuera de la escuela que inicialmente se plantearon en el estudio. También se reconocieron los agentes implicados en la educación y bienestar de la niñez jornalera migrante. Esta identificación se fue reelaborando durante el proceso de recogida de información y con base en las dimensiones teóricas de análisis construidas. Estas dimensiones se establecieron a partir del marco teórico en relación con los objetivos de la investigación.

**Figura 4.2**

*Relación entre objetivos y dimensiones teóricas de análisis*





La relación entre los objetivos de investigación y las dimensiones teóricas de análisis fue la base para la identificación de los ámbitos que serían parte del estudio. Las actividades desarrolladas en esta fase se sintetizan en el siguiente cuadro.

**Cuadro 4.4**

*Diseño del estudio: Fase 2. Identificación de ámbitos de estudio*

Actividades	Estrategias	Productos
Definición de procesos, actividades y dinámicas dentro y fuera de la escuela	Entrevistas informales con los responsables de los servicios educativos	Identificación de ámbitos de estudio
Identificación de agentes implicados en la educación de los niños jornaleros agrícolas migrantes dentro de la escuela y en el entorno	Entrevistas informales con el director de las escuelas seleccionadas	
	Entrevistas informales con otros agentes	

**c) 3ª. Fase. Localización de fuentes de datos**

Una vez identificados los ámbitos de estudio y con base en la relación entre los objetivos y las dimensiones teóricas de análisis, se definieron como técnicas de recolección de datos: la observación, las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental. Con base en éstas se determinaron las fuentes idóneas para obtener información. En el siguiente cuadro se describe la relación entre los objetivos de la investigación, las dimensiones teóricas del estudio, las técnicas de recogida de información y las fuentes de datos.

**Cuadro 4.5**

*Relación de objetivos, dimensiones, técnicas de recogida de información y fuentes de datos*

Objetivos de investigación	Dimensiones teóricas	Técnicas de recolección de información	Fuentes de datos
Analizar las características de la organización escolar del centro educativo	Educación personalizada	Análisis documental	Planes de clase
		Observaciones	Planes de actividades

			Dinámicas de las clases Dinámicas de las actividades extra clase Asesorías
	Trabajo cooperativo entre profesores	Análisis documental Observaciones Entrevistas a profesores	Registro de sesiones de encuentro entre profesores Dinámica de los encuentros Dinámica de las actividades Fuentes vivas
	Trabajo colaborativo entre el alumnado	Análisis documental Observaciones Entrevistas a alumnos y profesores	Planes de clase Planes de actividades Dinámicas de clase Dinámicas de las actividades extra clase
	Estrategias de apoyo	Observaciones Entrevistas a padres, responsables de servicios educativos, director, profesores y otros agentes	Dinámicas de clase Fuentes vivas
	Participación de agentes educativos escolares	Observaciones Entrevistas a padres, responsables de servicios educativos, director, profesores y otros agentes	Dinámicas de encuentros con padres Fuentes vivas
	Colaboración interescolar	Entrevistas a responsables de servicios educativos y director de centro	Fuentes vivas
	Colaboración de especialistas	Entrevistas a responsables de servicios educativos y director de centro	Fuentes vivas
Analizar la planeación didáctica y las actividades educativas	Adaptación curricular	Análisis documental Observaciones Entrevistas a	Plan de estudios Planes de clase Dinámicas de clase



		profesores y responsables de servicios educativos	Fuentes vivas
	Aprendizajes logrados	Análisis documental Observaciones Entrevistas a profesores, responsables de servicios educativos y alumnos	Plan de estudios Planes de clase Dinámicas de clase Fuentes vivas
	Diversidad cultural	Análisis documental Observaciones Entrevistas a profesores y responsables de servicios educativos	Plan de estudios Planes de clase Dinámicas de clase Fuentes vivas
	Diversidad lingüística	Análisis documental Observaciones Entrevistas a profesores y responsables de servicios educativos	Plan de estudios Planes de clase Dinámicas de clase Fuentes vivas
	Contexto sociocultural	Entrevistas a profesores, director y padres	Fuentes vivas
	Equipos profesionales	Observaciones Entrevistas a profesores, responsables de servicios educativos, director y otros agentes	Dinámicas de clase Fuentes vivas
Analizar las estrategias del centro para atender a los recién llegados y las acciones para reconocer los estudios	Sistemas de acogida	Observaciones Entrevistas a responsables de servicios educativos, director, profesores y otros agentes	Dinámicas de clase Dinámicas de actividades extra aula Fuentes vivas
	Evaluación comprensiva y continua	Análisis documental Observaciones Entrevistas a responsables de servicios educativos,	Evaluaciones de los alumnos Dinámicas de clase Dinámicas de actividades extra clase

		director y profesores	Fuentes vivas
	Sistema de certificación flexible	Entrevistas a responsables de servicios educativos	Fuentes vivas
Analizar el conjunto de actuaciones que se llevan a cabo fuera del ámbito escolar	Actividades de educación no formal	Observaciones Entrevistas a responsables de servicios educativos	Dinámicas de las actividades Fuentes vivas
	Escenarios de educación informal	Entrevistas a familias jornaleras	Fuentes vivas
	Participación de los agentes del entorno	Entrevistas a responsables de servicios educativos y agentes identificados	Fuentes vivas
	Acciones desde el ámbito político	Análisis documental Entrevistas a responsables de servicios socioeducativos y agentes identificados	Decretos, estatutos y acuerdos establecidos Fuentes vivas

De acuerdo con cada una de las técnicas elegidas para la recolección de datos se realizó un reconocimiento inicial de las personas clave para las entrevistas, los escenarios posibles de observación y el material documental relevante para su análisis. Así, se obtuvo un primer esquema de las fuentes de datos necesarias para llevar a cabo la investigación.

**Cuadro 4.6**

*Diseño del estudio: Fase 3. Localización de fuentes de datos*

Actividades	Estrategias	Productos
Identificación de los grupos de personas relevantes a entrevistar	Entrevistas con los responsables de los servicios educativos y otros agentes	Localización de fuentes de datos
Identificación de los escenarios de observación		
Identificación del material documental relevante		

**d) 4ª. Fase. Recolección, análisis e interpretación de datos**

Una vez cumplidas las fases anteriores, se llevó a cabo la cuarta fase que se realizó en dos etapas: la recolección de datos y el análisis e interpretación de la información, las cuales se describirán posteriormente.

**Cuadro 4.7**

*Diseño del estudio: Fase 4. Recolección, análisis e interpretación de datos*

Actividades	Estrategias	Productos
Recolección de la información	Entrevistas Observaciones Análisis de documentos	Respuestas a las preguntas de investigación y logro de los objetivos planteados
Análisis e interpretación de datos	Transcripción de datos Sistema archivador de datos Codificación de datos Creación del sistema categorial	

**e) 5a. Fase. Elaboración del informe**

En esta fase se redacta el informe final del estudio en el que se presentan los resultados y las conclusiones de la investigación a partir de los informes parciales de los datos recopilados y el análisis de los mismos.

**Cuadro 4.8**

*Diseño del estudio: Fase 5. Elaboración del informe*

Actividades	Estrategias	Productos
Redacción del informe final	Revisión de informes parciales	Informe final de investigación
Ajustes y correcciones	Revisión de reportes derivados de las observaciones, las entrevistas y el análisis documental	

**4.2.5. Técnicas de recogida de información**

Como se ha mencionado, las técnicas de recolección de datos utilizadas en este estudio fueron las entrevistas, la observación y el análisis documental. La decisión de utilizar una u otra estrategia se estableció de acuerdo con cada uno de los objetivos específicos de la investigación, los ámbitos de estudio definidos, los participantes involucrados y las dimensiones teóricas consideradas. En el siguiente cuadro se sintetiza la relación entre las técnicas de recogida de información utilizadas y los objetivos del estudio, así como la población participante para cada uno de los ámbitos del estudio contemplados.

**Cuadro 4.9**

*Relación entre las técnicas de recogida de información y los objetivos de investigación*

Objetivos específicos	Participantes	Observación no participativa	Entrevista semi-estructurada	Análisis de documentos
1. Analizar las características	Alumnado	X	X	

de la organización escolar del centro educativo.	Profesorado	X	X	X
	Madres y padres		X	
	Autoridades educativas		X	X
	Director de centro		X	
2. Analizar la planeación didáctica y las actividades educativas	Alumnado	X	X	
	Profesorado	X	X	X
	Madres y padres		X	
	Autoridades educativas		X	X
	Director de centro		X	X
3. Analizar las estrategias del centro para incorporar a los alumnos recién llegados al ciclo educativo y las acciones para reconocer los estudios de quienes abandonan el ciclo sin concluirlo	Alumnado	X	X	
	Profesorado	X	X	X
	Autoridades educativas		X	
	Director de centro		X	X
4. Analizar el conjunto de actuaciones que se llevan a cabo fuera del ámbito escolar para contribuir a la inclusión educativa y social de los niños y las niñas migrantes	Alumnado	X		
	Autoridades educativas		X	
	Agentes de educación no formal	X	X	
	Agentes socioeducativos		X	
	Madres y padres	X	X	

### a) Entrevista semiestructurada

Taylor y Bogdan (1986) definen a las entrevistas cualitativas como encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes que tienen la finalidad de comprender sus perspectivas respecto a sus vidas, experiencias y situaciones tal como las expresan sus propias palabras. Por las características de

la investigación, se decidió elaborar entrevistas semiestructuradas, es decir, entrevistas basadas en una guía de asuntos o preguntas; sin embargo, se tuvo la libertad de introducir, en el momento de la recogida de datos, cuestionamientos adicionales para precisar conceptos u obtener más información (Grinnell, 1997). Las preguntas fueron planteadas de manera abierta para lograr una información más rica en matices, con la finalidad de relacionar temas y construir un conocimiento holístico de la realidad (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). Las entrevistas se estructuraron de acuerdo con el tipo de información que cada grupo de personas podía proporcionar según los objetivos de la investigación, teniendo en cuenta que la intención es que cada entrevistado aporte experiencias únicas e historias especiales que contar. (Stake, 2007). Así, se diseñaron cinco guías de entrevistas, las cuales tenían un objetivo particular en relación con los participantes a quienes iban dirigidas. Estas guías se presentan en el Anexo I.

**Cuadro 4.10**

*Objetivos de cada guía de entrevista en relación con los participantes en la investigación*

Población a la que se dirige la entrevista	Objetivo de la entrevista
Agentes socioeducativos y educativos	Obtener información sobre las acciones y relaciones entre los agentes del entorno que favorecen la escolarización
Madres y padres (familia)	Obtener información sobre la participación de las madres y los padres en la escolarización de sus hijas e hijos, así como su relación con el resto de los agentes educativos y socioeducativos
Director de centro	Obtener información sobre las acciones educativas que se desarrollaban en la escuela, así como la relación de ésta con el entorno
Alumnado	Obtener información sobre la atención educativa y social que recibe el alumnado, así como el impacto de las acciones que se llevan a cabo para su beneficio
Profesorado	Obtener información sobre la atención que se brinda al alumnado dentro del aula y la relación del profesorado tanto con los agentes dentro del centro educativo como con los del entorno

Los datos obtenidos mediante las entrevistas representan la información básica a ser analizada en los estudios de caso. De acuerdo con Yin (2009) las

entrevistas “[...] son fuentes esenciales de información en el estudio de caso” (p. 106) puesto que el proceso de entrevista hace posible seguir una línea de investigación y saber cómo ha sucedido una situación determinada. Asimismo, el entrevistado es alguien que sabe mucho sobre el caso y que puede proporcionar datos a los que el entrevistador no tiene acceso directo o que no están a su alcance (del Rincón, 2000; Stake, 2007).

#### **b) Observación no participante**

La observación es una técnica que implica adentrarse en profundidad a situaciones sociales y mantener una reflexión permanente, por lo que no es solamente contemplar y registrar, requiere del empleo de todos los sentidos, no sólo el de la vista. (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En la observación no participante, el investigador no manipula ni estimula de ninguna manera a los sujetos a responder preguntas o participar en determinadas tareas, simplemente sigue el flujo de los eventos (Adler y Adler, 1994). La utilidad de las observaciones en los estudios de caso radica en la posibilidad de captar conductas o condiciones ambientales de los fenómenos que se estudian. De acuerdo con Yin (2009) las observaciones son útiles para tener información adicional sobre evidencias obtenidas mediante otras técnicas como las entrevistas. Es así que la observación se ha utilizado en este estudio para reforzar los datos conseguidos mediante las entrevistas realizadas y así triangular información.

Santos (1996) menciona que en un centro hay muchas situaciones, comportamientos y objetos que observar como son la dinámica de la escuela, la movilidad en el espacio, su configuración, la vida en los patios, las reuniones de diversa índole, el uso de los diferentes materiales y servicios, los comportamientos en la sala de profesorado. De acuerdo con los objetivos de esta investigación, las observaciones se han realizado en las aulas, en los espacios extra aula y en los escenarios del entorno en donde se desarrolla la niñez migrante durante su estancia en los campos agrícolas. Durante todos los momentos de la observación se hicieron notas de campo en las que se registraron hechos relevantes que ocurren en los diferentes ámbitos de estudio.

#### **c) Análisis documental**

Stake (2006) menciona que la recolección de datos mediante el estudio de documentos sigue el mismo esquema de razonamiento que la observación y la entrevista. Debe valorarse la utilidad de diferentes documentos para el análisis de los casos a investigar y emplear el tiempo disponible de manera razonable.

Por su parte, para Santos (1996) los documentos que pueden ser analizados son de diverso tipo: los documentos oficiales como son los proyectos educativos y curriculares, los documentos didácticos como las pruebas de exámenes y los ejercicios para los alumnos; así como los documentos informales como los textos que aparecen en las paredes del centro, en las puertas de los retretes y en los pupitres. Además, del contenido del documento se analiza quién lo ha redactado y por qué, quiénes lo han aprobado y a través de qué medios, cómo se ha difundido, quién lo utiliza, cómo es considerado por los usuarios, cómo está redactado y qué tipo de presentación tiene.

Esta técnica ha contribuido para la contextualización de los casos, así como para complementar los datos obtenidos mediante las entrevistas y las observaciones, es decir para triangular la información.

### **4.3 Proceso de recogida de datos**

#### **4.3.1. El acercamiento a los agentes clave**

Una investigación cualitativa es un proceso en donde la información es emergente y cambiante, por lo que se va precisando a partir del contacto con los participantes y la realidad de estudio con un sentido de flexibilidad y una perspectiva de proceso (Massot, Dorio y Sabariego, 2004). De esta manera, en la visita exploratoria a los campos agrícolas de Culiacán en el año 2008 se identificaron algunos de los agentes clave que podrían proporcionar información valiosa. Posteriormente, durante el trabajo de campo en el año 2010, las decisiones sobre a quién entrevistar fueron tomadas a través del método “bola de nieve” que consiste en identificar a los agentes que pueden dar datos relevantes sobre el objeto de estudio a partir de la información y recomendaciones hechas en las entrevistas iniciales (Hesse-Bieber y Leavy, 2006).

#### **4.3.2. Las entrevistas en el campo de estudio**

##### **a) Diseño de las entrevistas**

Los protocolos para la realización de las entrevistas estuvieron basados en los objetivos de la investigación y en un marco teórico que permitiera el reconocimiento de los aspectos a investigar dentro del campo de estudio para responder a las preguntas de investigación (Gaskell, 2000). De esta manera, se construyó un protocolo de entrevista para cada grupo de participantes en el estudio. Dichos protocolos constituían las guías básicas para recuperar la variedad de perspectivas sobre las temáticas que comprendía cada objetivo de

investigación. En total, se construyeron cinco guías de entrevistas para los siguientes participantes: 1) agentes socioeducativos y autoridades educativas; 2) madres y padres; 3) director de cada centro; 4) alumnado; y 5) profesorado (véase Anexo I).

Cada guía contenía una base de preguntas que podían ser respondidos de acuerdo con la experiencia y conocimiento de cada grupo de participantes. Al ser entrevistas semiestructuradas, se fueron incluyendo preguntas de acuerdo con la dinámica de cada entrevista y la información que cada participante proporcionaba, destacando la flexibilidad de cada entrevista para incorporar preguntas que en el momento se consideraron relevantes para la comprensión del tema en cuestión (Gaskell, 2000). En este mismo sentido, los protocolos se fueron modificando en la medida en que se iban entrevistando a los participantes del estudio con base en la información que paulatinamente se fue obteniendo. El proceso de obtención de información mediante las entrevistas en ambos casos de estudio se explica a continuación.

#### **b) Las entrevistas en ambos casos de estudio: las decisiones en el proceso**

El primer paso en el proceso de recogida de información fue el contacto con las autoridades educativas quienes constituían los informantes clave (del Rincón, 2000) a través de los cuales se podría tener acceso al resto de los agentes socioeducativos y al personal escolar de cada caso de estudio. Así, la primera entrevista fue a este grupo. A partir de la información obtenida se iniciaron las entrevistas en el primer caso de estudio.

##### *Primer caso de estudio*

En este caso de estudio, el primer agente de información fue la directora del centro educativo, quien proporcionó información documental y mediante la cual fue posible recibir información relevante sobre las características del alumnado y las dinámicas escolares.

Posteriormente se fueron realizando las observaciones dentro de las aulas y fuera de ellas, así como dentro del campo agrícola. En cada grupo escolar además de centrar las observaciones en las categorías teóricas que guiaron el proceso de recolección de datos se decidió a quién entrevistar, así como si la entrevista sería individual o colectiva. La decisión sobre entrevistar de manera grupal o colectiva estuvo basada en el establecimiento de relaciones de confianza entre el entrevistador y él o los entrevistados (Gaskell, 2000). De este modo, para todos los grupos de los participantes se decidió realizar entrevistas



individuales, excepto en el del alumnado. En el caso de las niñas y los niños, la realización de entrevistas individuales o grupales se decidió en relación con la confianza que tenían para hablar sobre sus experiencias escolares y de vida.

Como se mencionó en el tercer capítulo de este trabajo, dentro del PRONIM la rotación del profesorado es alta cada ciclo escolar dependiendo de las necesidades de personal de las escuelas instaladas dentro de los campos agrícolas. Así, en el ciclo escolar 2009- 2010, la profesora de primer grado era la misma que impartía segundo en distinto horario. Asimismo, el profesor de cuarto grado también impartía quinto y sexto grado en horario distinto.

Para la realización de las entrevistas, además de los dos grupos multigrado de secundaria, se eligió al alumnado de segundo, tercer y cuarto grado ya que el horario de clases facilitaba su participación en la investigación. En todos los grupos se realizó una entrevista colectiva, excepto en segundo grado, en el que se entrevistó a las niñas y los niños que quisieron colaborar, los cuales se sentían más cómodos hablando de manera personalizada. En el resto de los grupos se decidió realizar la entrevista grupal debido a que el número de alumnado no rebasaba las veinte personas, ya que muchas familias habían migrado, y a que el alumnado se sentía con mayor confianza para expresarse en esta modalidad de entrevista, de tal forma que de manera colectiva había mayor participación. En el grupo de *Aula Inteligente* todo el alumnado había migrado, por lo que sólo se entrevistó al equipo de profesores.

Por otra parte, se entrevistaron a las madres y los padres que tenían disposición para participar en la investigación. La mayoría, correspondían a las madres y los padres de las niñas y los niños entrevistados.

#### *Segundo caso de estudio*

Al igual en el primer caso de estudio, el primer contacto dentro del centro escolar fue la directora. A partir de la información proporcionada por ella se accedió al resto de los agentes escolares y al alumnado. Se eligió entrevistar individualmente al profesorado de primero a sexto grado, así como al equipo de *Aula Inteligente*, con la finalidad de recuperar datos sobre diferentes dimensiones teóricas consideradas.

En este caso de estudio, aún no migraba la mayoría del alumnado por lo que se eligieron aquellas niñas y niños que destacaban en su rendimiento académico o los que habían tenido mayores dificultades durante su trayectoria escolar de acuerdo con la opinión de sus profesores. Así, era posible identificar factores de

inclusión o exclusión durante su trayectoria escolar. Se eligieron niñas y niños de tercero a sexto grado por ser los grados que de acuerdo con el personal escolar se observan las mayores dificultades de aprendizaje. Igualmente, se escogieron algunas niñas y niños de *Aula Inteligente* por ser aquellos que han enfrentado diversos obstáculos durante su escolarización. La decisión de realizar la entrevista individual o colectiva se basó, como en el primer caso de estudio, en la confianza y disponibilidad de las niñas y los niños para participar. También se tomaron en cuenta rasgos particulares como el manejo, por parte del alumnado o sus familias, de una lengua distinta al español.

Como en el primer caso de estudio, se entrevistaron a las madres y los padres de aquellas niñas y niños que fueron entrevistados. Igualmente, se entrevistó a algún otro padre o madre por su disponibilidad y voluntad de participación, así como por la relevancia de la información que proporcionaron.

Las entrevistas a los agentes educativos y socioeducativos fueron individuales y se realizaron a lo largo del trabajo de campo de acuerdo con la información que en cada caso de estudio se iba recopilando y la disposición horaria de dichos agentes.

A continuación se presenta la relación de las personas entrevistadas.

**Cuadro 4.11**  
*Entrevistas realizadas en ambos casos de estudio*

<b>Primer caso de estudio</b>	<b>Segundo caso de estudio</b>
<b>Factores internos</b>	
<b>Personal educativo de la escuela</b>	
Profesores de grupo en primaria, entrevista individual (n=3)	Profesores de grupo, entrevista individual (n=6)
Profesores de secundaria multigrado, entrevista individual (n=2)	Profesoras de <i>Aula Inteligente</i> , entrevista colectiva (n=2)
Profesoras <i>Aula Inteligente</i> , entrevista individual (n=2)	Directora de la escuela (n=1)
Directora de la escuela (n=1)	
<b>Alumnado</b>	
Grupo de segundo grado, entrevista individual (n=6)	Grupo de tercer grado, entrevista individual (n=5), entrevista colectiva (n=5)
Grupo de tercer grado, entrevista colectiva (n=10)	Grupo de cuarto grado, entrevista colectiva (n=3)
Grupo de cuarto grado, entrevista colectiva (n=10)	Grupo de quinto grado, entrevista individual (n=2), entrevista colectiva (n=3)
Grupo de secundaria multigrado turno matutino, entrevista colectiva (n=6)	Grupo de sexto grado, entrevista individual (n=3)

Grupo de secundaria multigrado turno vespertino, entrevista colectiva (n=5)	Grupo de Aula Inteligente, entrevista individual (n=2)
<b>Madres y padres</b>	
Madres y padres de familias migrantes, entrevista individual (n=11)	Madres y padres de familias migrantes, entrevista individual (n=16)
<b>Factores externos</b>	
<b>Autoridades educativas</b>	
Ex coordinador operativo y ex coordinadora pedagógica a nivel nacional del PRONIM, entrevista colectiva (n=1)	
Responsable general de servicios educativos para la niñez migrante en Sinaloa (n=1)	
Coordinadora operativa del PRONIM en Sinaloa (n=1)	
Coordinadora del programa de educación a niñez migrante de Conafe (n=1)	
<b>Agentes socioeducativos</b>	
Coordinador del PAJA en Sinaloa (n=1)	
Directora de Save the Children en Sinaloa (n=1)	
Jefa de protección de derechos de la infancia en UNICEF México (n=1)	
Gerencia de responsabilidad social de la AARC (n=1)	
Delegado Federal de la Secretaría del Trabajo (n=1)	
Coordinadora del bienestar social (n=1)	Responsable de recursos humanos (n=1)
Trabajadora social (n=1)	

#### 4.3.3. Las observaciones dentro y fuera del ámbito escolar

Como se ha mencionado, en esta investigación las observaciones fueron utilizadas para profundizar en la información obtenida a través de las entrevistas y para triangular la información. Durante todo el proceso de recogida de datos, las observaciones se intercalaron con las entrevistas, de tal manera que también contribuyeron a la reformulación de las preguntas y la elección de los agentes a entrevistar con base en la información que progresivamente se fue recopilando. De esta manera, las observaciones se fueron enfocando en relación con los datos que se requerían para responder a los objetivos de la investigación.

##### a) El proceso de observación: observaciones iniciales y focalizadas

Las observaciones se llevaron a cabo dentro de las aulas y en los espacios fuera del ámbito escolar en los que se desarrollaban dinámicas dentro de las cuales era posible identificar factores de inclusión de acuerdo con las dimensiones teóricas consideradas. El registro de las mismas se hizo mediante notas de campo, las cuales “[...] son una forma narrativa y descriptiva de relatar observaciones, reflexiones y reacciones sobre las cosas que percibe el investigador.” (del Rincón, 2000). De acuerdo con la categorización que realizan Evertson y Green

(1989), para ambos casos de estudio se llevaron a cabo observaciones metodológicas, personales y teóricas, de tal manera que se registraron reflexiones sobre la conducción del proceso de recogida de información, percepciones personales e impresiones sobre el proceso, y sobre todo los aspectos relacionados con el marco teórico de la investigación, relacionados a su vez, con los objetivos de la misma. Así, a partir de las observaciones se iba redirigiendo la recopilación de datos enfocando las observaciones y entrevistas posteriores.

Las observaciones realizadas en ambos casos de estudio se ubican dentro de lo que Rodríguez, Gil y García (1996) llaman sistemas descriptivos de observación, dentro de los cuales se identifican observaciones estructuradas y no estructuradas. En las primeras, el observador se enfoca en un problema explícito; en las segundas, la cuestiones que preocupan son vagas e imprecisas. El observador puede combinar ambos enfoques iniciando con registros poco definidos para continuar con observaciones más precisas. Así, se comenzó con una observación descriptiva, después con una focalizada para continuar con una selectiva (Evertson y Green, 1989). En la primera, se reflexionó sobre los aspectos en los que se debe poner más atención. Posteriormente, se focalizó la observación dando respuesta a cuestiones que surgieron en los primeros momentos de acercamiento al campo. En las últimas, se definieron puntos específicos de interés.

Todas las observaciones fueron descriptivas y relataron los hechos tal y como ocurrieron en el campo de estudio. Con la finalidad de no perder detalle, no hubo formatos prediseñados sino un cuaderno de trabajo en el que se registraron todos los hechos en los diversos ámbitos de observación. Sin embargo, se tuvieron en cuenta aspectos básicos de contextualización para ubicar el escenario concreto en donde se desarrollan los acontecimientos observados (Evertson y Green (1989). En ambos casos de estudio, se tomaron en cuenta:

- Escenario o actividad: se refiere a los espacios en donde interactúan naturalmente los participantes en la investigación como el patio de la escuela o las viviendas del campo agrícola, o bien, las actividades escolares dirigidas al alumnado como las clases de grado dentro de las aulas o los talleres de habilidades matemáticas o comunicativas.
- Fecha de la observación.
- Hora de inicio y término.

A partir de estos elementos básicos se desarrollaron las observaciones, las cuales se focalizaron a partir de la información que se iba recopilando durante el proceso de recopilación de datos. En éste se llevaron a cabo las observaciones en los siguientes ámbitos.

**Cuadro 4.12**  
*Observaciones realizadas en ambos casos de estudio*

<b>Primer caso de estudio</b>	<b>Segundo caso de estudio</b>
<b>Observaciones en aula</b>	
Grupo de primer grado (n=2)	Grupo de tercer grado (n=4)
Grupo de segundo grado (n=2)	Grupo de cuarto grado (n=3)
Grupo de tercer grado grado (n=3)	Grupo de quinto grado (n=2)
Grupo de cuarto grado (n=4)	<i>Aula Inteligente</i> (n=2)
Grupo multigrado secundaria (n=3)	
<i>Aula Inteligente</i> (n=1)	
<b>Observaciones extra-aula</b>	
Actividades formativas complementarias (n=2)	Actividades formativas complementarias (n=7)
Ceremonias de clausura de cursos (n=2)	Reunión de directores de escuelas regulares (n=1)
Reunión informativa a población jornalera (n=1)	Reunión de profesores (n=2)
Dinámicas en el entorno escolar (n=4)	Dinámicas en el entorno escolar (n=8)

Al ser las observaciones una estrategia utilizada para profundizar en la información obtenida mediante las entrevistas, en el primer caso de estudio se eligieron los grupos de primero a cuarto grado, descartando quinto y sexto por ser grados en los que impartía el mismo profesor de cuarto. Además, las características del alumnado de cuarto, quinto y sexto eran similares en cuanto a lugar de procedencia y diversidad de aprendizajes. Por lo tanto, se decidió centrar las observaciones y profundizar en la obtención de datos en los grupos de primero a cuarto. En el caso del *Aula Inteligente*, debido a que ya no había alumnado por haber migrado, sólo se hizo un registro de las condiciones del aula y su ambientación, las cuales eran diferentes al resto de las aulas. Fuera del contexto de las actividades correspondientes a cada grado, se observaron las actividades complementarias de inglés e informática, y aquellas dinámicas desarrolladas en los espacios extra aula como el patio o el área de juegos. También se registraron datos en actividades como las clausuras del ciclo escolar. Asimismo, se observaron dinámicas desarrolladas en el entorno escolar como reuniones informativas para la población jornalera dentro del campo agrícola, así como convivencia de las familias en los espacios comunes de la

vivienda y la cafetería, y del alumnado y el profesorado fuera del espacio escolar.

En el segundo caso de estudio, las observaciones se centraron en los grupos de tercero a quinto grado por ser aquellos en los que se observan las mayores dificultades en el aprendizaje, así como diversidad de éstos de acuerdo con el personal escolar. Así, ubicar las observaciones en estos grados permitió la profundización de la información obtenida mediante las entrevistas sobre las distintas dimensiones teóricas consideradas. Además, se realizaron algunas observaciones en el *Aula Inteligente* considerando que es el principal recurso de apoyo escolar, y se registraron datos sobre el desarrollo de las dinámicas en los talleres de español, matemáticas e inglés que es donde se integra todo el alumnado —incluido el de *Aula Inteligente*—, por lo que se logró recopilar información relevante para la investigación. Asimismo, el entorno escolar conformado por las actividades extra aula, las interacciones de las familias migrantes en el campo agrícola, así como las reuniones de directores de escuelas regulares y de profesorado, en las que fue posible reconocer factores de inclusión y exclusión.

#### **4.3.4. Recopilación documental**

Como estrategia complementaria de recopilación y análisis de datos, el análisis documental aportó información retrospectiva (del Rincón, 2000) sobre los casos de estudio, así como sobre las características sociales y educativas de la población jornalera adulta e infantil. Con la revisión de documentos se retroalimentó y confirmó la información obtenida mediante las otras técnicas.

##### **a) Selección de documentos**

Los documentos revisados se refieren a documentos oficiales, es decir, registros y material de carácter oficial disponible como fuente de información (Taylor y Bogdan, 1986). De esta manera, se analizaron informes de evaluación de los casos de estudio, bases de datos y el proyecto curricular de PRONIM para la niñez migrante.

En cuanto a los documentos necesarios para caracterizar al primer caso de estudio y triangular la información, se revisaron las bases de datos de la escuela con el registro y las características de la población migrante adulta e infantil que llegó al campo agrícola en el ciclo 2009-2010. En el segundo caso, se revisaron los informes de autoevaluación de la escuela realizados dentro del mismo periodo. Para ambos casos, se analizaron las investigaciones que se han llevado

a cabo sobre la población jornalera migrante y de las que se hace referencia en el primer capítulo de esta Tesis Doctoral, así como los documentos que informan sobre la organización curricular y la atención educativa que se brinda a esta población dentro del estado de Sinaloa analizados en el tercer capítulo de este trabajo.

#### **4.3.5. Saturación de datos**

Las decisiones que se tomaron durante todo el proceso de recopilación de datos estuvieron basadas en la relevancia de información que se iba obteniendo y que permitía progresivamente entender el fenómeno de investigación (Gaskell, 2000). De esta manera, no hay lineamientos o pruebas que determinen el número de entrevistas suficientes para saturar los datos (Morse, 1995). Con base en esto, en esta investigación se abandonó el campo de estudio cuando no se encontraba nueva información y los datos comenzaron a ser repetitivos (Gaskell, 2000; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006).

La cantidad de entrevistas, así como la duración de las observaciones y la recopilación de documentos para profundizar en la información sobre los dos casos de estudio dependió del problema o cuestión al que se pretendía dar respuesta (Rodríguez, Gil y García 1996), de tal manera que el proceso de recogida de información concluyó cuando se consideró que se había dado respuesta a las preguntas de la investigación. Una parte fundamental durante todo este proceso fue el replanteamiento constante de los instrumentos de recogida de información de acuerdo con los datos que se iban recopilando, de tal manera que tanto las entrevistas, como las observaciones y los documentos recogidos fueron revisados continuamente para recoger la información necesaria y pertinente de acuerdo con las preguntas de investigación. Así, el proceso de recogida de información hasta llegar a la saturación se sintetiza en el siguiente diagrama.

**Figura 4.3**  
De la recogida de información a la saturación de datos



Fuente: elaboración propia

#### 4.4 Análisis de la información

El análisis de los datos es una actividad que se llevó a cabo durante todo el proceso de investigación como “[...] una actividad reflexiva que influye en toda la recolección de datos, la redacción, la recolección adicional, etcétera.” (Coffey y Atkinson, 1996: 7). De esta manera, se tomaron decisiones durante todo el proceso considerando que esta investigación es un estudio abierto en el que se fueron enfocando los conceptos más relevantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). No obstante, se ha dedicado un apartado al proceso de depuración de datos, el cual posibilitó la identificación y análisis de los factores de inclusión educativa y social, y el planteamiento de una propuesta para la transformación de la realidad de la niñez migrante y aquellas realidades en situaciones similares de riesgo a la exclusión. Además, este proceso dio pauta al ajuste de los objetivos y las preguntas de investigación planteadas inicialmente, de tal manera que fue la realidad la que guio las indagaciones más que los conceptos teóricos predeterminados. De esta manera, se siguió una lógica inductiva para organizar los datos e identificar los factores que están implicados en la inclusión o exclusión de la población jornalera.



#### **4.4.1. Análisis cualitativo de datos**

El análisis de los datos obtenidos en esta investigación se realizó de acuerdo con los pasos propuestos por McMillan y Schumacher (1993) para el análisis de datos cualitativos: 1) transcripción de los registros de observación, entrevistas y análisis documental; 2) creación de un sistema archivador de datos; 3) codificación de los mismos; y 4) creación de un modelo de síntesis. El primer paso se refiere a la estrategia de tratamiento de los datos, la cual permitió revelar sus temas y patrones característicos mediante un proceso de codificación. En esta última se integraron operaciones de organización, análisis e interpretación de la información (McMillan y Schumacher, 1993). A través de este proceso fue posible identificar los factores de inclusión en la niñez migrante y establecer propuestas de acción.

##### **a) Estrategia de tratamiento de datos**

La referencia literal a los datos se realizó de acuerdo con su capacidad para ejemplificar la descripción y el análisis de cada uno de los apartados que se exponen, teniendo en cuenta que son un ejemplo de la saturación a la que se llegó en la fase de recopilación de la información y que evidencian la voz de los participantes en el estudio, así como las fuentes utilizadas para el análisis de resultados. El registro de las descripciones detalladas y literales de las personas y las situaciones se ha realizado para asegurar la validez del estudio (McMillan y Schumacher, 1993). Esto significa que los registros de las observaciones e información obtenida mediante las entrevistas se han descrito de manera literal, de tal manera que se asegure la veracidad de los datos para su análisis e interpretación. Además, la presentación de evidencias como fragmentos de entrevistas, observaciones, documentos y fotografías se ha realizado de manera anónima, con el propósito de proteger la identidad de los informantes y centrar la atención en los hechos recopilados como datos de investigación. De este modo, se protege la privacidad de los participantes, cuidando se no se sientan dañados o desprotegidos (McMillan y Schumacher, 1993; Stake, 1994). La identificación de la técnica de recogida de datos a la que se hace referencia en el análisis de la información —presentado en los capítulos 5 y 6—, así como del tipo de participante al que se alude en los fragmentos de entrevistas y en las observaciones se explican mediante abreviaturas en el Anexo II.

Una vez terminada la transcripción de los datos, éstos estuvieron preparados para su codificación, en la cual se fue focalizando el análisis y descartando información para llegar a las categorías sustanciales que explican los factores de inclusión identificados en este estudio.

#### 4.4.2. Proceso de categorización

##### a) Codificación abierta: identificación de códigos y sus relaciones

El proceso de codificación es una parte del análisis “[...] que permite discriminar los contenidos más recurrentes y relevantes como ejes temáticos del estudio; describir sus relaciones y ponerlos en correspondencia con las dimensiones relevantes del caso, y obtener una síntesis más elaborada [...]” (Sabariego, 2010: 437). Así, se identifican las regularidades con base en las cuales se fundamentan las interpretaciones posteriores. En esta investigación, la codificación partió de la transcripción de los datos en un proceso inductivo desde la información a la identificación de categorías teóricas. Así, se siguió el proceso propuesto por Boyatzis (1998):

- 1) Reducción de la información transcrita. De cada entrevista se seleccionó línea a línea los segmentos que resultaban interesantes en relación con las preguntas de investigación. A cada selección se le asignó un nombre o código.
- 2) Identificación de los códigos dentro de muestras. Los códigos reconocidos se compararon y se reconocieron sus similitudes.
- 3) Comparación de temas. Con base en las similitudes entre los códigos se creó una categoría, dentro de la cual se agruparon los códigos similares.
- 4) Creación de una categoría. De acuerdo con las características de las categorías en las que los códigos fueron agrupados, éstas se definieron con base en los datos que sintetizan.

De esta manera, se construyó una base de categorías con sus respectivos códigos y con una definición inicial apegada a la descripción de los datos que cada uno contiene. Esta sistematización de categorías se basa en la propuesta de Boyatzis (1998) en la que cada categoría se ordena de la siguiente manera:

- Nombre de la categoría
- Definición
- Indicadores que muestren cuándo se observa la categoría en los datos. En esta investigación los indicadores se manifiestan mediante códigos en cada categoría.

- Descripción de las características que identifiquen a la categoría. En este caso esta descripción se refiere a la definición de cada código que compone la categoría correspondiente.
- *Outputs*. En este punto se ubican los fragmentos de las entrevistas u observaciones en los que se identifican los códigos de cada categoría.

La categorización se realizó con la herramienta informática para el análisis cualitativo NVivo. En el Anexo III se muestra el sistema categorial definitivo con sus respectivos indicadores (códigos), los cuales resultaron del tratamiento de datos. En el Anexo IV se presenta la definición de cada categoría y de los códigos correspondientes, así como un ejemplo de los *outputs* a los que se refiere cada uno de los mismos.

#### **b) Reestructuración de códigos: visión crítica a partir de la teoría**

Para llegar a la estructuración de las categorías definitivas se realizó un proceso de codificación del cual resultaron varias versiones preliminares de sistemas categoriales. Desde la elaboración del primer sistema, se revisó la literatura y se concluyó el marco teórico de la investigación a la luz de la realidad estudiada. Así, se comparó la información obtenida “[...] con distintas áreas substantivas” (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006: 67) que ayudaran a la interpretación y a la creación de categorías más sólidas y explicativas. De este modo, las categorías fueron revisadas durante el análisis de los datos, desde la primera codificación hasta la interpretación de los mismos. En este proceso, el sistema categorial tuvo diversas modificaciones de acuerdo con la revisión de la información y de la literatura. De esta manera, se distingue uno de los rasgos más importantes en el uso de esta estrategia de análisis cualitativo que es evaluar repetidamente la información contrastando datos empíricos y teóricos con la finalidad de reducir el material de investigación (Flick, 2004). Así, se crearon varios sistemas categoriales preliminares, los cuales se fueron modificando para llegar al sistema de categorías sustantivo a partir del cual se interpretó la realidad estudiada. En los Anexos V, VI y VII se presentan las diferentes versiones preliminares elaboradas antes de llegar a la versión final.

El sistema categorial definitivo quedó conformado por 16 categorías que hacen referencia a los factores internos y externos a la escuela que explican la inclusión. La relación entre el sistema de categorías, los objetivos y las preguntas de investigación se explican en el siguiente cuadro.

**Cuadro 4.13**

*Relación entre el sistema de categorías con los objetivos y las preguntas de investigación*

<b>Objetivos</b>	<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Categorías empíricas</b>
<b>Factores internos de la escuela para la inclusión</b>		
Analizar las características de la organización escolar del centro educativo	<p>¿Cómo está pensada la organización de la escuela para incluir a las niñas y los niños migrantes?</p> <p>¿Cómo se relacionan los agentes escolares con los agentes del entorno?</p>	<p>Apoyo escolar</p> <p>Comunicación con la población jornalera</p> <p>Trabajo cooperativo entre el profesorado</p> <p>Colaboración de madres y padres (familia)</p>
Analizar la planeación didáctica y las actividades educativas	<p>¿De qué manera se consideran las características del contexto social, cultural, lingüístico, económico y de movilidad de los niños y las niñas migrantes en las actividades escolares?</p> <p>¿Cómo se adapta el currículo a las características del alumnado?</p>	<p>Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza</p> <p>Atención a la diversidad cultural y lingüística</p> <p>Colaboración entre el alumnado</p> <p>Percepción sobre la población jornalera migrantes</p> <p>Compromiso del profesorado</p> <p>Compromiso del alumnado</p>
Analizar las estrategias del centro para atender a los recién llegados y reconocer los estudios de quienes migran	<p>¿Cómo reconoce la escuela los aprendizajes de los recién llegados?</p> <p>¿Cuáles son las estrategias del centro para certificar los estudios de los niños y las niñas que migran?</p>	<p>Evaluación de los aprendizajes</p>
<b>Factores externos de la escuela para la inclusión</b>		
Analizar el conjunto de actuaciones que se llevan a	¿Qué espacios de educación no formal e informal existen	Coordinación de acciones

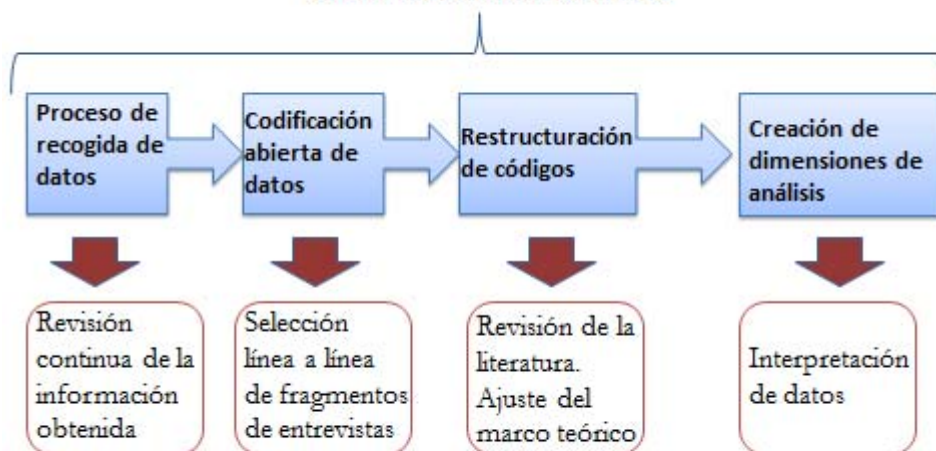
cabo fuera del ámbito escolar para contribuir a la inclusión educativa y social de los niños y las niñas migrantes	para favorecer la inclusión?  ¿Qué tipo de acciones se han llevado a cabo fuera del ámbito escolar para favorecer la escolarización?  ¿Qué agentes han sido clave para la escolarización?  ¿Cuál es su responsabilidad y compromiso?  ¿Cómo ha influido la voluntad política para el compromiso del resto de los agentes?  ¿Cómo ha funcionado la administración pública?	Responsabilidad empresarial  Responsabilidad gubernamental  Escenarios de educación no formal e informal  Expectativas profesionales
--	---	--

Como se ha mencionado, el sistema categorial se conformó a partir de la codificación de las entrevistas realizadas, siendo la entrevista la principal estrategia de recogida de información en esta investigación. Una vez elaborado este sistema, se revisaron los datos registrados mediante las observaciones y con base en él fueron categorizadas. Así, se profundizó en los factores de inclusión identificados y se precisaron las categorías elaboradas.

**c) Creación de dimensiones de análisis: interpretación de los datos**

La construcción de sistema categorial partió de los datos obtenidos y se afinó a partir de la revisión teórica, con base en la cual se profundizó en el marco teórico planteado inicialmente. Esto posibilitó la interpretación de la información obtenida en cada caso de estudio y la identificación de las relaciones entre los factores internos y externos de la escuela que favorecen o dificultan la inclusión. Es así que en la descripción y en el análisis de cada caso se tomó en cuenta la complejidad de la realidad que se estudia articulando las categorías de análisis definidas. Los factores identificados se explican en el capítulo 5 y 6 de este trabajo, así como en las conclusiones. El reconocimiento de los mismos ha sido el resultado del proceso de análisis durante la investigación, la cual se sintetiza en el siguiente diagrama.

**Figura 4.4**  
*Proceso de análisis de la información*  
**Análisis continuo de datos**



Fuente: elaboración propia

## 4.5 Rigor científico

Con la finalidad de legitimar el proceso de análisis llevado a cabo en esta investigación y asegurar la veracidad de las conclusiones que se presentan, se explican a continuación los criterios que brindan rigurosidad científica a este estudio. Estos criterios se basan en la propuesta que realizan Lincoln y Guba (1985) para las investigaciones cualitativas. En esta investigación se retomaron tres: 1) la credibilidad, 2) la transferibilidad, y 3) la confirmabilidad, los cuales fueron utilizados de la siguiente manera.

Para asegurarse que los datos y las interpretaciones que se hicieron de ellos se apegaron a lo que pasa en la realidad, se estableció la triangulación como principal estrategia de **credibilidad** (Lincoln y Guba, 1985; McMillan y Schumacher, 1993; Stake, 2007). De acuerdo con Stake (2007) la triangulación es una estrategia que permite desarrollar interpretaciones de manera comprensiva y exacta, de tal manera que casi cualquiera que hubiera tenido la oportunidad de estudiar el caso habría registrado lo mismo. Stake (2007) señala que la triangulación puede realizarse a través de fuentes de datos, observaciones y registros de otros investigadores, puntos de vista teóricos alternativos, y diferentes técnicas de recolección de información (triangulación metodológica).

En esta investigación se utilizó una **triangulación de fuentes de datos** y una **triangulación metodológica**. La primera consiste en “[...] *ver si aquello que observamos y de lo que informamos contiene el mismo significado cuando lo*

*encontramos en otras circunstancias.”* (Stake, 2007: 98). En este caso, la triangulación de fuentes de datos se realizó mediante el registro y el análisis de los datos en diversos momentos y escenarios de observación, así como a través de las opiniones y las percepciones de distintas personas sobre un mismo hecho.

Por su parte, la triangulación metodológica consiste en emplear varias técnicas de recolección de información (McMillan y Schumacher, 1993; Stake, 2007). Por la naturaleza de las categorías de análisis definidas en esta investigación, este tipo de triangulación es la que principalmente se utilizó considerando que la mayor parte de las categorías de análisis comprenden más de una técnica de recolección de información.

Por otro lado, para asegurar **la transferibilidad y la confirmabilidad** del estudio se utilizó la estrategia de **indicadores de baja inferencia** que consiste en registrar descripciones detalladas y casi literales de las personas y situaciones (McMillan y Schumacher, 1993). De esta manera, se posibilita la transferibilidad al realizar una descripción detallada de la información recopilada y al disponer de una base de datos que pueda consultarse para revisar el sustento de las interpretaciones realizadas y aplicar los resultados en otros contextos posibles (Lincoln y Guba, 1985). Asimismo, la confirmabilidad se asegura mediante el registro de la información, a través del cual se facilita la auditoría de todo el proceso de investigación (Lincoln y Guba, 1985). Para ello, se utilizó la estrategia de **registrar datos de manera mecánica** durante toda la etapa de recolección de datos y de transcripción de los mismos. Con esta finalidad, se emplearon grabadoras, fotografías y aparatos de video a través de los cuales se dejó constancia de las evidencias (McMillan y Schumacher, 1993). Igualmente, se cuenta con **registros de los procesos de reducción de datos** (codificación), la reconstrucción de los mismos y la síntesis de los resultados obtenidos (Lincoln y Guba, 1985). Así, estas estrategias son complementarias y fueron utilizadas para reforzar tanto la transferibilidad como la confirmabilidad del estudio.

## **A modo de conclusión**

La elección metodológica realizada en esta investigación fue la considerada más apropiada para el logro de los objetivos establecidos y la respuesta a las preguntas planteadas. Considerando que ha sido un estudio abierto en el que sus partes fueron constantemente revisadas y ajustadas, la metodología se fue adaptando a los dos casos de estudio. Asimismo, el marco teórico inicial sirvió para acercarse a la realidad; sin embargo, para lograr interpretaciones

consistentes de la misma, fue necesario revisar críticamente la literatura. Por lo tanto, la metodología de esta investigación ha implicado procesos cíclicos de ida y vuelta de la teoría a la realidad, y viceversa.

Así, mediante el estudio de los dos casos que se presentan en esta investigación se identificaron factores de inclusión a través de situaciones escolares concretas, las cuales fueron analizadas dentro del entorno en el que se ubican y considerando la complejidad en la que se circunscriben. De este modo, en los capítulos subsecuentes se explican los análisis y las interpretaciones realizadas en cada caso con base en los procesos explicados en este capítulo, y se presentan las conclusiones de la investigación.





**CAPÍTULO 5:**  
**LA ESCUELA Y SU ENTORNO**  
**COMO SERVICIOS**  
**EMPRESARIALES. PRIMER**  
**CASO DE ESTUDIO**



## **Introducción al capítulo**

En este capítulo se presenta la descripción del primer caso de estudio y el análisis de los resultados obtenidos. Para ello, se caracteriza el caso con base en la información documental, las entrevistas realizadas a los participantes de la investigación y en las observaciones hechas dentro y fuera del ámbito escolar. La narrativa de la descripción y el análisis tiene como punto de partida el sistema categorial descrito en el capítulo metodológico y su relación con los objetivos específicos de esta investigación.

Así, para el análisis de los resultados se relacionan los elementos descriptivos del caso con los elementos teóricos explicados en los tres primeros capítulos de este trabajo, los cuales proporcionan la base para la interpretación de los datos desde la situación social, económica y educativa de la población jornalera migrante en México hasta las características particulares de este caso de estudio, con la finalidad de darle sentido a la investigación y responder las preguntas planteadas, así como lograr los objetivos propuestos.

Con base en el objetivo principal de esta investigación que se refiere al análisis del sistema escolar y del entorno que propicia la inclusión, se presenta el análisis de los factores externos e internos que en este caso de estudio están presentes en el logro de la inclusión y aquellos que la limitan. Este análisis se centra en el papel que tienen los distintitos agentes socioeducativos implicados en el bienestar y la educación de la niñez migrante, así como en las estrategias y las dinámicas que se generan en la interacción de dichos agentes: los agentes empresariales, los gubernamentales, el profesorado, las madres y los padres, así como la niñez migrante.

Palabras clave: servicios educativos, campo agrícola, sistema compensatorio, primer caso de estudio

### **5.1. Perfil de la empresa: coordinación de acciones para la infraestructura y los servicios**

La empresa agrícola en la que se ubica la escuela de este caso de estudio se encuentra sobre la carretera que lleva al poblado de La Palma del municipio de Navolato y tiene alrededor de cuarenta años de funcionamiento. De acuerdo con la política neoliberal que ha predominado en el sector agrícola mexicano desde la década de los ochenta, la participación de empresas multinacionales con producción destinada principalmente al extranjero es una de las características que domina la producción agrícola en el país (Scott, 1996; de Grammont, 1999; Rubio, 1999; Rojas, 2006a; Maya-Ambía, 2011), siendo Sinaloa

un estado que destina 60% de su producción al mercado exterior (Suárez, 2005). Así, esta empresa es una agroexportadora que se dedica a la siembra y al cultivo a campo abierto, así como a la cosecha, el empaque y la comercialización de hortalizas (pepino, chile y tomate) dirigidas a los mercados de Canadá y Estados Unidos. Por el tipo de hortalizas que cosecha, el uso de invernaderos y el clima de los valles de Culiacán, la empresa tiene producción casi todo el año dentro de aproximadamente 600 hectáreas de cultivo.

La filosofía de esta empresa es la búsqueda de nuevas estrategias y de tecnología para mejorar la calidad y la variedad de los productos que ofrece a sus clientes mediante el compromiso con el medio ambiente y la salud de sus compradores, empleados, familias y comunidad. Por ello, la empresa cuenta con una infraestructura que se ha ido construyendo a través del tiempo buscando por un lado, mantener su liderazgo en la producción de hortalizas, y por el otro, el bienestar de sus trabajadores.

Además de las áreas de cultivo, la empresa cuenta con un campo agrícola dividido en dos secciones. En una se encuentran las viviendas de los trabajadores dedicados a la siembra y la cosecha, la clínica, la guardería, el comedor y la escuela. En la otra se ubican las empacadoras de las hortalizas y las viviendas de los trabajadores dedicados a esta labor. Las condiciones actuales de infraestructura así como los servicios a los trabajadores han sido el resultado de acciones de colaboración entre la empresa y los agentes gubernamentales. En estas acciones se identifican los agentes que han sido clave en la mejora de los factores externos al ámbito educativo que favorecen la escolarización, así como la relevancia que han tenido estos agentes en la mejora de estas condiciones.

#### **5.1.1. Dinámicas de participación en el mejoramiento de la infraestructura y los servicios a los trabajadores**

Las condiciones de infraestructura con las que cuenta este campo agrícola se comenzaron a construir a finales de 1999 cuando el gobierno federal y estatal a través del Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) invirtió en el mejoramiento de los campos y las viviendas de los trabajadores. De acuerdo con las experiencias de los jornaleros que han migrado a este campo agrícola consecutivamente por varios años es posible distinguir las diferencias entre la infraestructura actual y la que había con anterioridad. Una madre jornalera que lleva diez años migrando a este mismo campo agrícola lo expresa de la siguiente manera.

*“[...] sí mire porque cuando nosotros veníamos a este campo eran unos cuartos de lámina, todo alrededor. No había guardería, ni consultorio, ni agua, ni lavaderos, nada. No había ni luz, nos alumbrábamos con cachimbas. [...] ya hicieron el consultorio, la guardería, la escuela, ya cambió mucho. Porque antes no había ni luz, los cuartos estaban feos [...]”* (Ent. M.J. N° 4, 829- 837)

Los cambios han sido paulatinos y se han logrado mediante acciones coordinadas de financiamiento entre el empresario y el gobierno, a partir de los cuales se han establecido las mejoras y los servicios de vivienda, de salud y de educación correspondientes. Debido a estas acciones, en el año 2004 la empresa ya contaba con un comedor en el que se preparan menús con una alimentación adecuada al tipo de trabajo que desarrollan los jornaleros en el campo y con los nutrientes necesarios para el desarrollo físico de las niñas y los niños. Como parte de los servicios nutricionales, la empresa se ha encargado de atender las costumbres dietéticas de la población procurando que los menús integren alimentos a los que están acostumbrados los trabajadores en su lugar de origen, con la finalidad de propiciar el uso del comedor, ya que éste es voluntario. El costo del menú es de 10 pesos para la población adulta (60 céntimos de euro) y 5 pesos para la infantil (30 céntimos de euro).

*“[...] por ejemplo el mole, la barbacoa de pollo, tratamos que sea similar a la que comen en sus pueblos, los frijoles guisados con manteca de puerco, tortillas todas las que quieran comer, el pan está hecho por gente de allá... y son elaborados con la mejor calidad de higiene, tratamos que las materias primas sean lo mejor.”* (Ent. A.S. N° 4, 978-981)

Asimismo, desde el año 2004 la empresa administra una tortillería que fue adquirida con recursos del PAJA. Posteriormente, se construyó una panadería como parte de un programa gubernamental de opciones productivas que tiene como finalidad el desarrollo de capacidades técnicas para promover la sustentabilidad económica de las poblaciones en condiciones de pobreza (Sedesol, 2012) y que actualmente opera en 345 localidades de los Valles de Culiacán. Al respecto, la coordinadora del bienestar de los trabajadores dentro de la empresa es la encargada de estar en contacto con las instituciones gubernamentales para conocer los programas sociales e implementar en la empresa aquellos que puedan beneficiar a la población jornalera. Igualmente, el campo agrícola cuenta con una tienda en la que las familias pueden abastecerse de productos como leche, azúcar, sal, pan y diferente tipo de comida comercial como patatas fritas, refrescos y varias golosinas, entre otros productos. La administración de la tienda se va rotando entre las familias jornaleras cada temporada de cosecha a través de una invitación por parte de la empresa.

Por otro lado, se cuenta con una guardería en la que se proporcionan servicios de estimulación temprana y alimentación a los menores de cinco años, así como rehabilitación física al resto de los infantes que la necesiten, y una clínica que brinda servicios de atención médica inmediata y emergencias. Ambas se encuentran instaladas juntas. En caso de requerir hospitalización o revisiones médicas que necesiten de material más especializado se canaliza a las personas a las instituciones correspondientes (hospitales estatales o del Instituto Mexicano del Seguro Social y asociaciones civiles colaboradoras).

### Ilustración 5.1

*Imágenes de los servicios que ofrece la empresa dentro del campo agrícola*



Clínica de salud



Guardería



Comedor



Escuela

El empresario figura como el agente principal en la atención a la población jornalera a través de los diferentes servicios que se proporcionan dentro del campo agrícola (salud, vivienda y educación). Para ello, el equipo profesional encargado de vigilar el bienestar de los trabajadores está compuesto por una coordinadora del bienestar social, la trabajadora social, un médico y la directora de la escuela instalada dentro del campo. Las tres primeras son contratadas por

la empresa y la directora es contratada por el Programa Nacional de Educación para las Niñas y los Niños Migrantes (PRONIM). Asimismo, los profesores de grado escolar y los de las actividades extracurriculares reciben un salario por parte de las autoridades gubernamentales. Por su parte, el equipo que atiende en el *Aula Inteligente* es pagado tanto por el gobierno como por el empresario; esto como un acuerdo resultado de las acciones coordinadas para apoyar la escolarización. Todos trabajan conjuntamente para brindar a los trabajadores los servicios mencionados.

La relevancia de la figura del empresario como eje central del bienestar de los trabajadores se destacó durante el evento de clausura del curso 2009-2010 celebrada en un patio ubicado al lado de la escuela dentro del campo agrícola. En este acto se observó que los bailes desarrollados por el alumnado de los diferentes grados escolares iban dirigidos principalmente a los agentes gubernamentales y empresariales quienes estaban sentados en la mesa principal instalada en el centro del patio. Asimismo, en las presentaciones de niñas y niños, y del personal escolar, se hicieron constantes alusiones a los diferentes servicios que les son proporcionados por parte de estos agentes, como se indica en la siguiente observación.

*“Los discursos presentados principalmente por el alumnado y las autoridades escolares estuvieron llenos de agradecimientos a la empresa por darles educación y vivienda. En uno de ellos, se hizo una reseña sobre la biografía de la dueña de la empresa. El resto, estuvo lleno de referencias a los esfuerzos coordinados entre las figuras gubernamentales para brindar servicios a la población jornalera. Cabe destacar que en ningún discurso se aludió al trabajo que desempeña esta población. Después se partió un pastel y se repartieron tamales a los invitados de honor (ningún jornalero o jornalera incluida).”*  
(Obs. N° 17, 15- 22)

Para establecer el contacto con los jornaleros y velar por su bienestar, la figura de la trabajadora social es fundamental. Igualmente, como representante del empresario, es la figura a través de la cual organismos gubernamentales, no gubernamentales y otros agentes deben tener contacto para notificaciones, sugerencias y observaciones sobre la población jornalera.

Así, jornaleras y jornaleros migrantes conforman un sector que, además de ser vulnerable a la exclusión en sus comunidades de origen por carecer de los medios económicos, sociales y educativos para su desarrollo personal y laboral (Rodríguez y Valdivieso, 2006; Sedesol, 2006b; 2009), depende fuertemente de la voluntad del empresario que los contrata para ser atendidos en sus necesidades más básicas dentro de los campos agrícolas a donde migran. En este sentido, se constata el poder de las industrias globalizadas que deciden tanto el movimiento



de su capital de acuerdo con sus intereses como los mecanismos de explotación de la mano de obra (Scott, 1996; de Grammont, 1999; Rubio, 1999). Además, debido a las exigencias de los compradores extranjeros de hortalizas (Maya-Ambía, 2011), las grandes agroexportadoras en Sinaloa se han enfocado a mejorar los servicios de salud y vivienda para sus trabajadores, ya que estos aspectos impactan en la calidad del producto que venden y condicionan su comercio. De esta manera, la intervención del estado queda en un papel de monitor de servicios y regulador de las prácticas que se llevan a cabo en el sector privado. En este caso y en el resto de las agroindustrias en las que ha impactado la disminución de la protección del bienestar a los trabajadores agrícolas mediante una figura independiente de la empresa.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que incluir desde el entorno parte del principio de una responsabilidad compartida (Sabariego, 2009) que se denota a través de un compromiso y del trabajo trasversal entre los involucrados en el desarrollo de las personas (Alsinet, et. al., 2003; Ferrer, Albaigñés y Massot, 2006), en las empresas agrícolas del valle de Culiacán, como se muestra en este caso de estudio, la coordinación de acciones es desigual, ya que las decisiones sobre la cantidad y el tipo de servicios que se ofrecen a la población jornalera las toma fundamentalmente la empresa, tendiendo el apoyo de los programas gubernamentales que ésta considera más pertinentes. En este sentido, los intereses de la empresa son primordiales en las acciones que se coordinen con otros agentes relacionados con el bienestar de las familias jornaleras y que impactan en la educación de sus hijas e hijos. De esta manera, las necesidades comerciales determinan las decisiones que se tomen respecto a los trabajadores. Así, por ejemplo, para esta empresa mantener informadas a las familias sobre los aspectos de salud e higiene en las viviendas, así como mantener el orden dentro del campo agrícola son las prioridades.

#### **a) La salud, la higiene y la convivencia: finalidades de la comunicación**

La trabajadora social es la que lleva el conteo de la cantidad de personas que llega cada temporada de cosecha y es la encargada de diagnosticar las necesidades en cuanto a vivienda e higiene, así como establecer las acciones necesarias para cuidar la salud de los empleados y valorar cuáles son sus necesidades en este sentido. En esta empresa la figura de la trabajadora social está puesta en dos personas: la coordinadora del bienestar social de los trabajadores y una trabajadora que se encarga de actividades más operativas. Entre ambas organizan reuniones con la población para hablar sobre temas prioritarios como la importancia de que sus hijas e hijos asistan a la escuela y no

trabajen, conservar la higiene en las viviendas y prevenir enfermedades. Un ejemplo de este tipo de reuniones es el siguiente.

*“La población jornalera es convocada en la cafetería para recibir una charla sobre la institución Vifac en la cual pueden recibir asesoría y apoyo en caso de violencia o durante el embarazo. Les dicen que no aborten con métodos caseros que pueden dañar su salud y ahí les dan apoyo hasta que concluya el embarazo. Les recuerdan que limpien sus viviendas y los mosquiteros, de lo contrario, se los van a quitar. Les informan sobre la celebración del día del niño. También les preguntan si a alguien le falta la vacuna de la influenza, algunos levantan la mano. Les recuerdan la necesidad de traer sus papeles y no perderlos.” (Obs. N°. 21, 1- 8)*

Estas reuniones también tienen la finalidad de concientizar sobre la importancia de la buena alimentación tanto de ellos como de sus hijas e hijos, se promueve el uso de los servicios que ofrece el campo como el médico y el de comedor, se les habla sobre cómo educar sin maltratar, aspectos de vacunación y la importancia de tener consigo sus documentos y no perderlos. La asistencia a las reuniones depende del cansancio acumulado por la jornada laboral y de las tareas que los jornaleros realicen al llegar a sus viviendas. En estas reuniones también se habla sobre el valor de la responsabilidad, y el respeto entre familiares y vecinos, siendo éstos los valores que más se promueven entre la población. A parte de las reuniones, la trabajadora social realiza visitas diarias a las viviendas con la finalidad de saber cómo se encuentra la población y si tiene alguna necesidad. Por parte de los agentes gubernamentales, a través del PAJA se han llegado a realizar talleres para el desarrollo de capacidades afectivas y sociales en donde se involucran los valores de la tolerancia, la honradez, la puntualidad y la convivencia en armonía, aunque no son actividades que se realicen de manera sistemática. La asistencia a estas reuniones y talleres depende de la disponibilidad del trabajador, así como de su horario de trabajo y de su interés, ya que son cursos voluntarios. Sobre su disponibilidad para asistir a estas reuniones, algunas jornaleras comentaron lo siguiente.

*“Pues parece que daban pláticas pero yo a esas pláticas no fui, como iba a trabajar y llegamos tarde y hace uno la cena, y se hace noche. Ahí no fui.” (Entr. M.J. N°. 1, 148- 149)*

*“Sí, este tiempo sí trabajé en la tienda, y el pasado también, pero a veces se puede ir y a veces no porque [...] a veces llega la gente de trabajar y no se puede.” (Entr. M.J. N° 10, 2473- 2474)*

La asignación de la vivienda la hace el *campero* (administrador del campo agrícola) por grupos de familia, y ésta consiste en cuartos de cemento contiguos en los que caben, en promedio, cinco o seis personas. Algunos son más grandes que otros, y se asignan de acuerdo con la cantidad de miembros que tenga una

familia. Dentro de los cuartos se encuentran instaladas camas de cemento, un espacio para cocinar y otro para lavar la loza. Algunas viviendas cuentan con espacio afuera para lavar la ropa. Los jornaleros amueblan sus viviendas y llevan consigo objetos como ropa de cama, televisores y radios. En el caso de aquellos que se han establecido en el campo y llevan varios años viviendo ahí tienen una vivienda acondicionada con cuartos separados y ventilación.

### **Ilustración 5.2**

*Imágenes de las viviendas que ofrece la empresa dentro del campo agrícola. Primer caso de estudio*



Los servicios que proporciona la empresa son agua potable, luz eléctrica y fumigación de viviendas antes de que lleguen los trabajadores. Al entregar la vivienda, se dan instrucciones a las familias sobre la importancia de fumigar una vez por semana para evitar enfermedades. Los baños y las duchas son comunitarias y están divididas por sexo. Igualmente, existen espacios para lavar la ropa en diferentes partes del campo.

Así, la población jornalera que trabaja en esta empresa tiene cubiertas sus necesidades básicas de salud, alimentación y vivienda. Por otra parte, siendo parte de la filosofía de la empresa el cuidado del medio ambiente en su producción comercial, así como la salud de sus empleados es clara la atención a los aspectos relacionados con el buen estado de las viviendas y los cuidados correspondientes a la salud.

La comunicación que se establece con la población jornalera mediante reuniones, visitas a sus viviendas o instrucciones al llegar al campo agrícola se queda en un nivel de información sin otro tipo de consideración que les permita ser agentes participativos de la comunidad como un sistema abierto (Dueñas, 1991) que requiere de una participación de todos los agentes involucrados en la educación de niñas y niños. El acceso a la información sobre sus derechos y la cobertura de sus necesidades está determinado por la empresa; asimismo, su

participación en las decisiones sobre sus formas de vida y la educación de sus hijas e hijos no se vislumbra a través de los servicios que reciben.

#### **b) Atención a la población jornalera y sus posibilidades de participación**

En el caso de esta empresa además de los servicios que se dan en la clínica y a través de la canalización de la población a los hospitales estatales, para cuidar la salud nutricional de la población infantil se llevan a cabo controles mensuales de peso y talla. Por otro lado, a las mujeres embarazadas no se les permite trabajar en las actividades de siembra y cosecha, a toda la población infantil se le proporciona el desayuno escolar y casi a la totalidad de niñas y niños se le beneficia con una despensa alimenticia mensual, acciones que son parte de programas gubernamentales para la salud de la infancia.

En coordinación con otros organismos para la atención a la salud, esta empresa colabora con Pro-Familia que es una organización no gubernamental perteneciente a la Asociación de Agricultores del Río Culiacán (AARC) y con la institución gubernamental para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Mediante esta colaboración, se realizan mamografías, ultrasonidos, estudios de vesícula, tiroides o próstata. También colabora con otra fundación llamada *Acción Comunitaria* para atender la discapacidad física y concertar citas con especialistas médicos como oftalmólogos, neurólogos, traumatólogos y pediatras. Por ser el empresario socio de la AARC, los servicios adquiridos a través de Pro-Familia no tienen costo para esta empresa. No obstante, a la fundación *Acción Comunitaria* se le da un pago por sus servicios. También, se ha contado con la participación de estudiantes del último año de la licenciatura en Psicología para dar orientación al alumnado de primaria y secundaria.

Por las acciones realizadas para cuidar la salud de los trabajadores, esta empresa fue certificada en el año 2008 y recertificada en 2010 como empresa responsable por parte de la Secretaría de Salud (institución gubernamental) dentro del programa *Vete sano, regresa sano*. Este programa tiene el objetivo de promover la salud y prevenir enfermedades en la población jornalera migrante durante su trayecto y estancia en el siguiente lugar de destino (Secretaría de Salud, 2012). De esta manera, las empresas suscritas a este programa se comprometen a enseñar a sus trabajadores a cuidar su salud y conservarla cuando vuelvan a sus comunidades de origen, vayan a trabajar a otras empresas o regresen a la misma agrícola.

Esta empresa ofrece capacitación en diferentes opciones laborales a través de la infraestructura con la que cuenta. Así, mediante la tortillería, la panadería y la guardería, la población jornalera puede aprender otros oficios. El trabajo en

estos proyectos es voluntario y remunerado, así como autofinanciable con la venta de los productos (en el caso de la tortillería y la panadería). Cuando se instalaron la tortillería y la panadería en el año 2004, se organizó un comité de madres que quisieran participar en estas labores y desde entonces se realizan convocatorias cada temporada agrícola para las personas interesadas en trabajar dentro de estos espacios y aprender otra labor.

*“AR: ¿y cómo participan las jornaleras, todas o algunas, o las que están interesadas?”*

*M2604: las que están interesadas nada más, la convocatoria está abierta para toda la que esté interesada. El productor paga la mano de obra y el proyecto en cuanto a las cuestiones materiales, se autofinancia.” (Entr. A.S. N°. 4, 209-2013)*

Para el trabajo dedicado a la infancia atendida en la guardería, también se realiza una convocatoria dirigida aquellas mujeres que desean capacitarse y emplearse en esta parte de los servicios que ofrece la empresa. Para ello, la trabajadora social es la encargada de capacitarlas apoyada por otros organismos como la AARC, el DIF, el PAJA y la fundación *Acción Comunitaria* a quienes se les solicita su colaboración. Para la capacitación en los otros espacios como la panadería y la tortillería también se trabaja de manera coordinada con algunas de estas instancias.

En estas actividades el salario es fijo y es de 170 pesos diarios (10 euros). En cambio, en las labores del campo el pago depende de la tarea realizada, es decir, de la cantidad de producto que se logra recolectar. Por cada tarea se ganan 84 pesos con 50 centavos (5,2 euros) y suele ser por cosechar aproximadamente 30 cubetas de tomate, pepino o chile. El pago es por productividad, es decir, entre más tareas se realicen al día, más dinero se puede ganar. En la temporada alta de cosecha los trabajadores logran hacer cinco o seis tareas al día y ganan alrededor de 2,800 pesos a la semana (164 euros). Este salario supera el pago que recibe la mitad de los jornaleros migrantes a nivel nacional (entre los 49 y 70 euros a la semana) y sólo lo logra percibir el 14 por ciento de esta población (Sedesol, 2009). Sin embargo, debe tomarse en cuenta que la máxima cantidad de dinero que pueden ganar sólo es en la temporada alta y depende del número de trabajadores que la empresa contrate, así como de la cantidad de producto para recolectar, de tal manera que si hay muchos trabajadores en la cosecha, la oportunidad de ganar un salario superior a los 70 euros a la semana disminuye. No obstante, por la remuneración económica, para muchos de los jornaleros, las actividades de la cosecha son más atractivas que las otras ofertas ocupacionales dentro de la empresa.

M2604: “[...] aquí se paga por productividad. [...] ya si haces más, no sé... ellos una tarea te dicen ‘corta 15 latas de tomate’ no sé cuánto les pongan ahí en la labor [...] si haces más pues ganas más [...]”  
AR: puedes ganar hasta 300 pesos [por tarea en temporada alta].  
M2604: entonces para mucha gente no es redituable [las opciones ocupacionales alternas a la siembra y la cosecha]”. (Entr. A.S. N° 4, 318; 323- 324; 670- 672)

El pago que reciben por la labor de la cosecha es decisión del empresario y varía entre campos agrícolas. La Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS) es la dependencia gubernamental encargada de vigilar que los jornaleros reciban, por lo menos, lo correspondiente al salario mínimo que en México oscila entre los 61,38 y 64,76 pesos diarios (3,8- 4 euros) (STPS, 2013). Para algunos este salario apenas es suficiente para cubrir sus gastos.

“Normalmente están por encima del salario mínimo, sin embargo, son de los trabajadores en general si hablamos de trabajadores, que menos ganan [...] Los jornaleros no reciben tan buenos sueldos como otros trabajadores.” (Entr. A.S. N° 3, 35- 36; 36- 37)

“AR: ¿y les alcanza con lo que ganan y con lo que se les da de beca?  
Madre: pues muy apenas” (Entr. M.J. N° 2, 539- 541)

“AR: ¿y nada más tiene el ingreso de su esposo?  
Madre: nada más [jornalera embarazada a la que no se le permite trabajar en las labores del campo]  
AR: ¿y con eso les alcanza?  
Madre: casi no, es muy poquito” (Entr. M.J. N° 3, 687- 693)

“AR: ¿y aquí lo que ganan les alcanza?  
Madre: pues, no tanto, andamos viendo ahí cómo le hacemos.” (Entr. M.J. y P.J. N° 8, 2080- 2082)

Así, las condiciones de vida de la población jornalera migrante están supeditadas a la infraestructura con la que cuenta el campo agrícola en el que viven y trabajan, el pago por su labor, y los servicios de los que dispongan. Cada empresa busca sus trabajadores en función de sus necesidades y éstos eligen a quién vender su mano de obra dentro del marco de opciones que se les presentan en sus lugares de origen donde son *enganchados*.

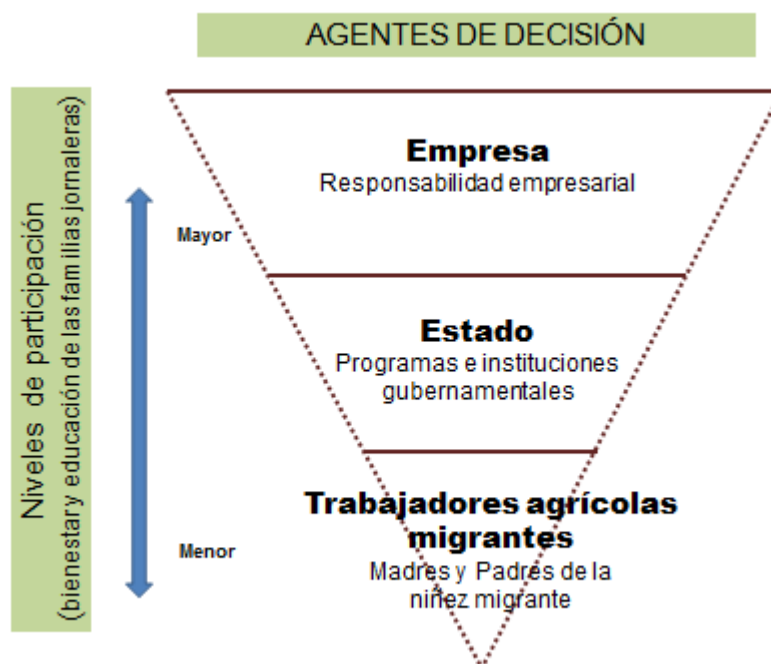
La necesidad de ingresos económicos limita la participación de jornaleras y jornaleros migrantes en las opciones ocupacionales que son ofrecidas por la empresa, por lo que se perpetúa su rol como mano de obra barata, eventual y flexible como la principal forma de adquirir recursos para su subsistencia (Scott, 1996; de Grammont, 1999; López, 2002; Rojas, 2006a; Maya-Ambía, 2011). Así, a pesar de que la responsabilidad empresarial para atender a la población

jornalera en sus necesidades básicas y del apoyo gubernamental para la atención de sus derechos como ciudadanos, la participación de esta población en las decisiones sobre sus condiciones de vida está supeditada a la fuerte voluntad empresarial y la poca intervención estatal. De este modo, las acciones coordinadas emprendidas desde los agentes empresariales y gubernamentales para la mejora de las condiciones de vida de las familias jornaleras migrantes no modifica sustancialmente las causas de su migración ni sus posibilidades de participación en las decisiones que les afectan.

En síntesis, de acuerdo con los principios de corresponsabilidad y trabajo integrado (Molina, 2001; Alsinet, et. al., 2003; Subirats y Albaigés, 2006; Vallcorba, 2008) que desde el entorno escolar propician la inclusión, en este caso la coordinación de acciones para la infraestructura y los servicios a los trabajadores sucede de la siguiente manera.

**Figura 5.1**

*Participación de agentes clave en el bienestar y educación de las familias jornaleras*



Fuente: elaboración propia

En esta estructura de colaboración, el trabajo se integra a partir de las decisiones del empresario con base en las cuales se van integrando los apoyos gubernamentales. Por su parte, la población jornalera aparece como el agente receptor pasivo de las acciones que son diseñadas para su beneficio. Sin embargo, desde la perspectiva transformadora de la inclusión en la que la participación de las madres y los padres es fundamental tanto en la vida académica de sus hijas e hijos como en la vida social y cultural de la comunidad

(Booth, et. al., 2003; Ainscow y Miles, 2009; Onrubia, 2009), esta población no tiene decisión sobre las acciones que se llevan a cabo para ella ni obtiene el reconocimiento público de su trabajo dentro del campo agrícola en el que vive durante varios meses. A través de la descripción de su perfil y del análisis de sus formas de vida como migrantes y dentro del campo agrícola, se profundiza en esta situación.

## **5.2. Perfil de la población jornalera y sus formas de vida como migrantes**

De acuerdo con las bases de datos de la empresa, para la temporada agrícola 2009-2010 se contó con una población total de 1,100 personas entre población infantil y adulta. El número de trabajadores fue de 671 y la población infantil estuvo constituida por 209 niños y 196 niñas. El número total de familias fue de 246. Según el personal de la empresa, la población ha ido en aumento en el transcurso de los años y se ha necesitado construir más viviendas para la incorporación de nuevas familias.

### **5.2.1. Lugares de procedencia, composición familiar y tiempo de estancia**

La población que se traslada para trabajar en esta empresa proviene principalmente del estado de Guerrero, concretamente de la comunidad de Chilapa. Asimismo, provienen de Durango, del municipio de Canatlán, por temporadas más cortas. Estos últimos trabajan principalmente en el empaque de las hortalizas, mientras los primeros se dedican a las actividades de la siembra y cosecha de las mismas. Otra parte de la población que se dedica a las actividades del campo proviene de las comunidades cercanas a Culiacán. Algunos han decidido establecerse en el campo y llevan viviendo varios años en éste sin migrar. Los que tienen aproximadamente tres temporadas viviendo en el campo agrícola aún se les considera población migrante puesto que en algún momento pueden decidir trasladarse a otros campos o volver a sus lugares de origen. El 80 por ciento de los trabajadores son recontractados.

Los meses de llegada de la población migrante son agosto y septiembre, y su tiempo de estancia oscila entre los siete y los ocho meses, sobre todo los que provienen del estado de Guerrero. La composición de las familias básicamente es de madres, padres, hijas e hijos con un promedio de cinco miembros familiares, y entre algunas de ellas existe algún parentesco, por lo que llegan grupos de primas, primos, tías y tíos. Algunas también llevan a personas mayores.



Los meses en los que se marcha la mayoría de la población son abril y mayo. De acuerdo con las entrevistas realizadas a la población y al personal del campo, muchos de ellos viajarían a los campos de Baja California para *el corte* de la fresa. Después, volverían a Culiacán para el mes de septiembre. Según las bases de datos de la escuela (ciclo 2009-2010), la mayoría de la población jornalera tiene una migración pendular, es decir, migran desde sus comunidades de origen a los valles de Culiacán para trabajar y vuelven cuando se termina la temporada de cosecha.

### 5.2.2. La búsqueda de mejores condiciones de vida: las razones para migrar

La migración es consecuencia de la desigualdad social en la que vive esta población, la cual por carencia de fuentes de empleo en sus comunidades de origen, la imposibilidad de vivir de sus tierras de cultivo y, en muchas ocasiones, la carencia de servicios básicos se ven obligados a migrar para trabajar en las agroexportadoras y empresas en otros estados del país vendiendo su mano de obra (SEP, 2005; Rodríguez y Valdivieso, 2006). En este caso de estudio, las razones para migrar de la población campesina no son diferentes a las del resto de la población jornalera migrante en el país y están vinculadas con los siguientes factores: 1) falta de recursos para vivir, 2) la necesidad de trabajo y 3) los beneficios que ofrece este campo agrícola.

En cuanto al primer punto, algunos de los trabajadores comentaron que migran por no tener terreno para sembrar o, en el caso de tener tierra, lo que cosechan no es suficiente para comerciar y vivir de ello. Por otro lado, las ganancias económicas son mejores trabajando como jornaleros fuera de sus comunidades. En este sentido, la necesidad de trabajo para obtener los recursos necesarios de vida es una de las causas fundamentales en la decisión de migrar. Respecto a esto, la población jornalera hace referencia a la dificultad de permanecer en sus comunidades de origen por la escasez de trabajo.

*“Pues allá siembra el que tiene lotes o terreno para sembrar, y nosotros tenemos nada más la casa, y ya por eso mejor nos venimos para acá.”* (Entr. M.J. N° 1, 265- 268)

*“AR: mejor prefieren quedarse aquí.  
Madre: sí porque pues es muy difícil allá, pues no hay trabajo.”* (Entr. M.J. N°. 2, 502- 504)

*“AR: ¿y cómo les va allá?  
Madre: pues a veces se siembra mucho, el que tiene mucho terreno pues sí le va bien, el que tiene poco pues nada más poco maíz levantamos.”* (Entr. M.J. N°. 5, 1070- 1073)

*“AR: ¿y ganan más aquí que en su pueblo?”*

*Padre: sí, por eso venimos. Ahorita que nos vamos para allá... a veces... el otro año vamos para la Baja.”* (Entr. P.J. N° 6, 1672- 1675)

La importancia de migrar en familia radica en la conservación de la unión familiar y en la posibilidad de que sus hijas e hijos puedan continuar con su escolarización en el campo agrícola. Asimismo, existen las ventajas como el servicio de guardería, así como las ayudas alimenticias y económicas.

*“AR: ¿y por qué vienen con toda la familia?”*

*Madre: porque no queremos que se queden allá, que se queden solitos, así nosotros. Está bien porque aquí hay escuela.*

*AR: ¿allá hay escuela?”*

*Madre: hay también y en este rato que nos vamos, también van a la escuela allá para que no pierdan... los apuntamos, vuelven ir allá, que no se les olvide.”* (Entr. M.J. N° 1, 308- 316)

*“AR: ¿y qué dificultades han tenido para llevarlos a la escuela?”*

*Madre: pues ninguna, sólo que está un poco lejos [en la comunidad de origen]. Aquí sí, aquí está cerca.”* (Entr. M.J. N° 2, 445- 447)

*“AR: ¿qué ventaja encuentra de venir hasta acá?”*

*Madre: pues por los niños pues, que van a la escuela, y les dan despena y su beca.”* (Entr. M.J. N° 9, 2321- 2323)

Niñas y niños tienen muy claras cuáles son las razones de su movilidad señalando que no hay trabajo y que por eso tienen que moverse de su pueblo para Sinaloa.

*“El profesor les pregunta por qué son niños migrantes, y un niño responde: ‘porque no hay trabajo’, otro niño dice: ‘y nos movemos de nuestro pueblo para acá.’”* (Obs. N° 23, 14-15)

En la medida en que las grandes compañías han invertido en el mejoramiento de las condiciones de vida de sus trabajadores dentro de los campos agrícolas, la población jornalera también, al paso de los años y de sus experiencias como migrantes, ha planteado mayores exigencias a los contratistas desde sus lugares de origen. Así, demandan ciertos servicios antes de ser *enganchados*.

*“Hace cinco o seis años, nos llamaba la atención que cuando iba el enganchador a sus comunidades, preguntaban [los trabajadores jornaleros] ‘¿y va haber trabajadora social?, ¿hay guardería?’, o sea empezaban a tener también sus demandas cuando les ofrecían la posibilidad del enganche, y si no les convencía se esperaban a una mejor oportunidad, ya sabían que les podían mejorar los servicios.”* (Entr. A.S. N° 5, 143- 148)

*“AR: ¿y cómo se han sentido ustedes en los campos?”*

*Madre: pues aquí estamos bien*

AR: *¿aquí están mejor?*

Madre: *sí*

AR: *¿por qué?*

Madre: *porque hay comedor, hay todo*" (Entr. M.J. N° 8, 2047- 2057)

"AR: *¿y ahora ya no hay trabajo de eso allá?*

Madre: *sí, pero hace mucho calor, más que aquí.*

AR: *¿y pagan menos?*

Madre: *casi igual, pero como allá pues no hay guardería para los niños y aquí sí*" (Entr. M.J. N° 9, 2313- 2319)

Asimismo, se trabaja para que esta población viaje con mayor seguridad eliminando las extorsiones en el camino. Ahora bien, aquellos que están dados de alta en la STPS reciben un apoyo económico de 1,200 pesos (72 euros) para la compra de víveres como ayuda al traslado de cada trabajador.

### 5.2.3. Condiciones de vida: la cotidianidad dentro del campo agrícola

Desde sus comunidades, los jornaleros vienen organizados por cuadrilla, es decir, por grupos de 20 o 30 personas que son dirigidos a través de un *mayordomo* quien es parte de la comunidad y que es el que convoca a la gente para trabajar en el campo agrícola. De esta manera, de las dos formas identificadas para contratar a la población jornalera: el *enganchamiento* y el traslado de manera independiente (García-Hidalgo, 2001; Nemesio, 2005; Sedesol, 2006a), en este campo agrícola se utiliza el primero de ellos. Por lo tanto, no se contrata a jornaleros que llegan individualmente a solicitar empleo. Así, por parte de la empresa va un *enganchador* quien contacta primero al *mayordomo* con la finalidad de conseguir la cantidad de personas necesarias para el trabajo de la temporada de cosecha. Además de que los trabajadores prefieren viajar con su familia para mantener a sus miembros unidos, la empresa acepta que lleven a sus hijos e hijas porque han tenido menos problemas que cuando reclutan a hombres solos, con los que de acuerdo con el personal de bienestar social, se tienen problemas frecuentes de alcoholismo o drogadicción perturbando el orden dentro del campo agrícola. Del mismo modo, la empresa decide el perfil de las personas que quiere contratar y la región de dónde prefiere que procedan los trabajadores, que en este caso es la montaña baja de Guerrero.

El servicio de autobuses para el traslado de los trabajadores también lo contrata la empresa y de acuerdo con el personal de la escuela, así como con las observaciones hechas dentro del campo, a diferencia de las malas condiciones del transporte en el que viajan los jornaleros para llegar a otros campos agrícolas en donde incluso se tienen accidentes carreteros (García-Hidalgo,

2001; Nemesio, 2005), los autobuses que contrata esta empresa están en buenas condiciones y con suficiente espacio para todos los miembros de la familia que se traslada.

*“Durante el receso los profesores hablaron sobre la partida de la población jornalera a su pueblo o a otros campos. Los de este campo agrícola regularmente van a Baja California o a su lugar de origen. Comentaron que el servicio de autobuses lo contrata la empresa y que ésta contrata buenos autobuses.”* (Obs. N° 17, 23-26)

El viaje de las personas que se trasladan desde Guerrero a este campo suele durar alrededor de tres días y de los que provienen de Durango o Baja California dura aproximadamente un día.

La jornada comienza a las 4 de la mañana cuando se levantan a preparar el almuerzo que se llevarán al trabajo, el cual empieza a las 6 de la mañana y termina a las 5 de la tarde. Así, el tiempo de trabajo en la cosecha dentro de esta empresa es el mismo que en promedio los trabajadores jornaleros dedican al campo a nivel nacional, el cual corresponde a 10 horas con una hora intermedia para comer (Sedesol, 2009). Cuando concluye la labor diaria en las actividades agrícolas, se dedican a actividades como la limpieza de sus cuartos, el lavado de ropa o la preparación de la cena. El tipo de trabajo que realizan les absorbe casi la totalidad de su tiempo, impidiéndoles realizar otro tipo de actividades formativas o recreativas.

*“Que nos va a dar tiempo de acabar la escuela. Salimos a las 4 y ya ve que llega el quehacer de la lavada, lavar la loza, hacer cena, no sobra tiempo. Y llegar y descansar un rato porque ya ve, el cochinerero a uno lo está esperando. Trabajamos allá y llegamos también a trabajar, no tenemos descanso. El descanso es el ratito que estamos acostados.”* (Entr. M.J. N° 2, 564- 568)

*“AR: ¿y a ustedes no les han dado alguna invitación para que estudien, por si quieren estudiar la primaria?  
Madre: pues sí, nos habían dicho pero pues como nos la pasamos trabajando...”* (Entr. M.J. N° 10, 2539- 2542)

En el campo agrícola, la trabajadora social es el vínculo entre la escuela y las familias, de tal manera que si el profesorado detecta que alguna niña o niño falta a la escuela, presenta signos de maltrato o problemas de conducta, lo notifica a la trabajadora social para que ésta, a su vez, hable con la madre o el padre buscando resolver este tipo de problemas. Para la realización de actividades en días festivos como el día del niño, el día de la madre, o aquellas que se celebran en sus lugares de origen como el día de la virgen de Guadalupe o el día de los muertos, también existe una colaboración entre la empresa y la

escuela, por lo que éstas son organizadas tanto por el personal escolar como por el de trabajo social.

De la relación entre los agentes socioeducativos donde la empresa tiene un papel central, se destacan los siguientes puntos que pueden favorecer o limitar la inclusión desde la perspectiva transformadora fuera del ámbito educativo.

- 80% de los trabajadores son recontratados y tienen una migración pendular hacia sus comunidades de origen o al estado de Baja California; por lo tanto, el retorno al mismo campo agrícola facilita el seguimiento de la población migrante por parte de agentes socioeducativos que la atienden, así como sus posibilidades de participación en las acciones que organizan para esta población. Asimismo, los periodos largos de estancia—entre siete y ocho meses— propician que sus hijas e hijos terminen el ciclo escolar en la misma escuela y cursen el ciclo consecutivo a su regreso la siguiente temporada de cosecha.
- Las familias jornaleras en este campo agrícola prefieren viajar con todos sus miembros para conservar la unión familiar, lo cual concuerda con el perfil de trabajadores que busca esta empresa. Así, las acciones que se dirigen al bienestar de la población migrante consideran a toda la familia de los trabajadores incluyendo la escolarización de sus hijas e hijos. Igualmente, las exigencias que poco a poco van teniendo las y los jornaleros para aceptar trabajar en determinada empresa van demandando a las compañías mejorar las condiciones laborales y de vida dentro de los campos.
- A pesar de los apoyos al proceso migratorio y de los servicios para los trabajadores durante su estancia en el campo agrícola, las arduas jornadas de trabajo y la necesidad de obtener recursos económicos hacen inviables las ofertas ocupacionales que les son ofrecidas y las estrategias de comunicación establecidas entre los agentes socioeducativos con la población migrante. Además de que estas estrategias tienen una finalidad únicamente instructiva más allá de contemplar otro tipo de participación.

Así, dentro de la dinámica de corresponsabilidad en la que el trabajo entre los involucrados en el bienestar de las personas es fundamental (Alsinet, et. al., 2003), la voluntad empresarial en este caso de estudio es una condición indispensable para establecer la estructura social y económica que permita la escolarización de la niñez migrante. Por su parte, la voluntad y el compromiso político (Generalitat de Catalunya, 2005) se expresa a través del apoyo a las

acciones emprendidas por la empresa quien decide los servicios que se brindarán y elige los programas que se llevarán a cabo dentro del campo agrícola. De esta manera, la participación entre los agentes en las decisiones sobre los servicios para esta población es desigual, ya que las aportaciones que cada agente socioeducativo debe realizar conforme su ámbito de competencia (Subirats y Albaigés, 2006) recaen principalmente en el empresario quien determina el tipo de infraestructura que se establece y los servicios que se proporcionan. En este sentido, si bien la decisión de recontractar a los trabajadores y de establecer las condiciones estructurales para su bienestar favorece el seguimiento de la población jornalera en términos de salud y educación de la niñez migrante, el liderazgo político necesario para promover un trabajo equitativo entre los agentes involucrados (Generalitat de Catalunya, 2005) es débil al ser los agentes gubernamentales un soporte a las decisiones que se toman desde la empresa, las cuales no cambian las razones de migración de la población jornalera ni su posibilidad de ser agentes activos en las decisiones que se toman sobre ellos mismos.

Estos aspectos resumidos en la coordinación de acciones entre los agentes empresariales y gubernamentales tienen implicaciones en la educación de la niñez jornalera, las cuales se visualizan en las características de la organización escolar, la planeación didáctica y las actividades educativas, así como en las estrategias del centro para atender al alumnado recién llegado al ciclo educativo y las acciones para reconocer sus estudios.

**Figura 5.2**

*Coordinación de acciones para la infraestructura y los servicios*



Fuente: elaboración propia

### 5.3. Desincorporación del trabajo infantil y los servicios educativos: la escuela dentro del campo agrícola

De acuerdo con autoridades gubernamentales, una de las principales estrategias para combatir la explotación de mano de obra infantil es promover la escolarización de la infancia que migra con sus padres hacia los campos agrícolas. En esta empresa se desincorporó el trabajo de niñas y niños en el año 2007 y en el año 2010 recibió la certificación de *empresa libre de mano de obra infantil* que otorga la STPS. En los años 2011 y 2012 fue recertificada y hasta el momento forma parte de las 30 empresas pertenecientes a la AARC que voluntariamente han decidido erradicar el trabajo infantil en sus campos agrícolas (AARC, 2012).

#### 5.3.1. La desincorporación de la mano de obra infantil y el acceso a la educación

La dimensión comercial de las empresas es la que condiciona en gran medida los beneficios que reciben los jornaleros. Mientras las grandes agroexportadoras cuidan el bienestar de sus trabajadores y vigilan la inexistencia de niñas y niños trabajando en los campos por las medidas internacionales que condicionan la venta de sus productos (Rodríguez, 2009), en las empresas de producción comercial menor y dirigido al mercado interno, los espacios para la escolarización de la infancia migrante son precarios (Vera, 2007), así como las viviendas destinadas a sus familias (Nemesio, 2005). Incluso como se ha explicado en el primer capítulo de esta investigación, para algunas compañías el trabajo infantil no sólo es necesario sino hasta deseable para la realización de algunas actividades agrícolas o llevar agua a los adultos (González e Inzunza, 2006). Concretamente, en este caso de estudio, se identificaron tres dimensiones del trabajo infantil: 1) como colaboración a la vida familiar; 2) como formación para el trabajo en el campo; y 3) como estrategia de supervivencia familiar vendiendo mano de obra. En sus comunidades, el trabajo de niñas y niños es parte de la ayuda familiar como forma de vida. Así, colaboran con sus familias en el cultivo y la cosecha de maíz, frijol y diversas frutas y hortalizas. Al respecto, casi la totalidad de niñas y niños entrevistados mencionaron ayudar a sus madres y padres en estas tareas.

“AR: ¿y qué hacen en el campo con sus papás?

Alumnado: ‘sembrar maíz y cortar elotes’, ‘sembramos en mi pueblo, sembramos maíz’, ‘allá sembramos chile’

AR: ¿y les ayudan a sus papás en la siembra?

Alumnado: ‘¡yo sí!’, ‘¡yo también!’, ‘¡yo no!’” (Entr. G. A.C.G., 13- 20)

AR: y alguno de ustedes les ha ayudado a sus papás allá en el campo?

Contestan al unísono: 'sí!', 'yo sí', 'yo también', 'yo sí', 'yo también'...

AR: ¿y van a trabajar con sus papás?

Contestan al unísono: 'sí!'" (Entr. G. A.T.G. 171- 177)

AR: ¿y tú le ayudas a tus papás en el campo?

A1510: Sí, allá sí, a mi abuelita porque mi abuelita tiene burros y yo les voy a dar agua. [...]

AR: ¿y tú has trabajado con tus papás?

Is1510: con mi abuelito yo trabajé sembrando chile, cilantro, melón, sandía, papaya, frijol y limones. (Entr. I. A.S.G. 26- 28; 269- 272)

Otras formas de trabajo como ayuda familiar son la limpieza de sus viviendas en el campo agrícola, así como la alimentación de los animales y el corte de leña en sus pueblos. Madres y padres valoran positivamente esta ayuda como una forma de aprendizaje del trabajo en el campo, el cual es visto como una opción para obtener ingresos económicos cuando sus hijas e hijos sean adultos. De manera contraria, el trabajo familiar en los campos agrícolas es una estrategia para sobrevivir. Al respecto, algunos agentes gubernamentales plantean que el trabajo de toda la familia permite a esta población ahorrar para posteriormente construir viviendas en sus comunidades o comprar herramientas para sus propios cultivos. Por su parte, para el personal de la empresa, el trabajo de niñas y niños representa una importante fuente de ingresos a sus familias. Así, gran parte del alumnado desde los primeros grados hasta secundaria señaló haber trabajado alguna vez en algún campo de Sinaloa o de Baja California; y en el caso de aquellos que mencionaron no haber trabajado nunca—principalmente el alumnado de primero, segundo y tercer grado— indicaron que sus madres y padres los llevarán a trabajar cuando sean más mayores.

"AR: ¿y cuánto tiempo van a trabajar con sus papás?, ¿ahora van o ya no van?

Alumnado: 'yo ya no voy', 'yo tampoco ya voy'

AR: ¿y antes en otros campos iban a trabajar con sus papás?

Contestan al unísono: 'sí!'" (Entr. G. A.T.G., 179- 185)

"AR: ¿y han trabajado en otros campos ayudando a sus papás?

Algunos contestan al unísono: ¡sí! 'en la Baja', 'en un campo aquí cerquita El Sol, allá sí hablan otro idioma, yo no sé hablar, sólo oír'" (Entr.G. A.C.G., 443- 449)

"AR: ¿tú has trabajado con tus papás?

R1510: no, pero mi papá me dijo que cuando esté grande me va a llevar a cortar chile y también a mi hermana." (Entr. I. A.S.G., 443- 449)

De acuerdo con el profesorado, éste es uno los factores que dificulta la continuidad de la niñez migrante en su escolarización, así como lo afirman las



investigaciones realizadas al respecto en otros estados del país (López, 2002; Montoya y Rodríguez, 2006).

Además de que esta empresa no contrata menores de 14 años —edad legal mínima para trabajar en México—, en esta temporada (2009-2010) se planteó como reto que aquellos entre los 14 y 15 años que se encuentren trabajando lo hagan con los permisos correspondientes, los cuales aseguran que toda la población que labora en el campo tiene la edad legal para hacerlo, y aquellos que no obtengan dicho permiso no pueden ser empleados. Desde que se empezaron a coordinar acciones para la erradicación de la explotación de la mano de obra infantil en los valles de Culiacán en el año 2007, se han ido sumando empresas que tramitan los permisos para que los adolescentes que deseen trabajar puedan hacerlo.

*“Ahorita ya tenemos 29 empresas. Cuando empezamos el proceso de la desincorporación de la mano de obra infantil, solamente cinco empresas estaban haciendo sus trámites correspondientes para los permisos de los niños, [...] y bueno, esto representa también la seguridad de que el niño que aunque pareciera que tiene 14 o 15 o 16 años si no está con su permiso correspondiente no entra. (Entr. A.S. N° 6, 743- 746; 747- 749)*

Asimismo, por parte de la AARC se trabaja para que los empresarios contraten a los adolescentes de 14 y 15 años con jornada reducida, con el propósito de que continúen su escolarización. En este caso de estudio todos los adolescentes están en la escuela aunque trabajen.

Como parte de los programas gubernamentales para apoyar a la escolarización y alejar a la población infantil del trabajo se le proporciona a cada familia una beca económica de 200 pesos (12 euros) trimestrales por cada hija e hijo en edad escolar y una despensa mensual. También los apoyan con el desayuno, material escolar, uniformes escolares y calzado.

En este caso de estudio, para favorecer el retiro de la infancia del trabajo, en 2007 esta empresa decidió colaborar con PRONIM para la atención de las hijas e hijos de las familias jornaleras, los cuales eran atendidos hasta ese momento por el Conafe. Según el personal de la empresa, la asistencia a la escuela antes del ciclo escolar 2007-2008 era baja y aumentó de 60 niñas y niños a 157 cuando se cambió a los servicios educativos de PRONIM. A partir de este año la empresa construyó cuatro aulas más con el apoyo del PAJA y se instaló la escuela como se encuentra en este momento, es decir, con cinco aulas educativas, un aula de medios con ordenadores para la clase de informática, un área de juegos, y un patio para eventos y actividades deportivas. Cada aula tiene una sección de

biblioteca con cuentos, novelas y libros de texto que se encuentra en una parte del salón de clases.

**Ilustración 5.3**  
*Imágenes del espacio escolar dentro del campo agrícola*



Aula de medios



Aula de grado



Aula de grado



Área de juegos



Patio fuera de aulas



Patio detrás de aulas

Debido a los efectos positivos en la asistencia escolar con PRONIM, a partir del año 2007, la educación preescolar para la niñez migrante es impartida por Conafe, y la educación primaria y secundaria por PRONIM. Para esta investigación sólo se tomó en cuenta la educación impartida por PRONIM debido a que es la que se enfoca a la educación primaria, objeto del presente estudio.

En el caso de otros campos agrícolas, la SEP estatal motiva a la empresa a contratar los servicios educativos de PRONIM ofreciendo el equipo multidisciplinario de *Aula Inteligente*, por eso en algunos campos sólo existe esta aula como servicio escolar. Otros no cuentan con este tipo de aula por no considerarla necesario. Esto es una decisión que se toma desde la empresa tomando en cuenta que la escuela dentro del campo agrícola es un servicio más que se ofrece a los trabajadores.

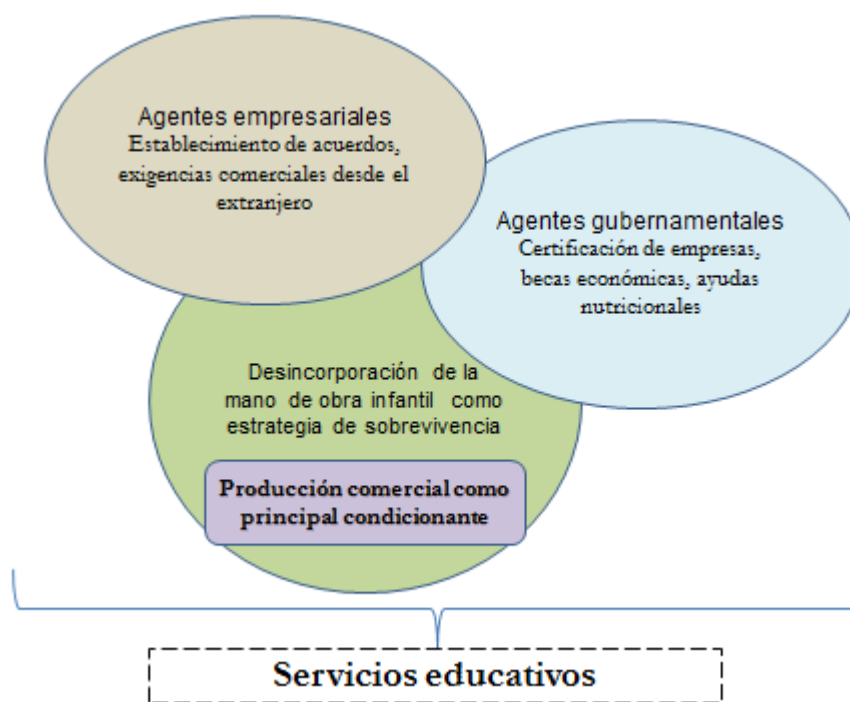
Para evitar el trabajo infantil, se destacan las dinámicas de cooperación y participación de los agentes socioeducativos en acciones de corresponsabilidad y trabajo integrado basados en objetivos comunes y propuestas (Molina, 2001; Alsinet, et.al., Subirats y Albaigés, 2006; Vallcorba, 2008). Al respecto, la figura del agente empresarial sigue siendo fundamental en la construcción de infraestructura y servicios para la población jornalera migrante. Por su parte, los agentes gubernamentales establecen acciones a partir del eje empresarial que en este caso se fundamenta en su producción comercial. De esta manera, se destaca lo siguiente.

- Desde la visión del Estado, la desincorporación del trabajo infantil como estrategia de supervivencia familiar se logra mediante el establecimiento de los servicios educativos dentro del campo agrícola. Así, se han creado los programas de MEIPIM y PRONIM como programas fundamentalmente compensatorios para la atención educativa de la niñez migrante.
- Las otras intervenciones de los agentes gubernamentales han sido a través de los apoyos mediante despensas alimenticias, becas económicas y establecimiento de acuerdos con la Confederación de Asociaciones Agrícolas del Estado de Sinaloa (CAADES), como la asociación de empresarios más importante de este estado.
- Además, se incentiva a las empresas mediante la certificación, la cual ayuda a éstas a promocionar sus productos al extranjero, los cuales son restringidos si hacen uso de mano de obra infantil.

De esta manera, la producción comercial es la causa principal de la erradicación del trabajo infantil en muchos de los campos agrícolas del estado de Sinaloa como en este caso de estudio. Alrededor de este eje es que se han emprendido las otras acciones de apoyo económico y alimenticio a las familias jornaleras materializadas en ayudas y becas, las cuales desde el punto de vista compensatorio son ayudas que no cambian las estructuras que obligan a la gente a migrar sino que intentan cubrir las carencias o déficits que están presentes por una desventaja social (Bernstein, 1986) y que igualmente se hacen presentes en la manera de concebir los servicios educativos a los que accede la niñez migrante.

**Figura 5.3**

*Acciones para la desincorporación de la mano de obra infantil*



Fuente: elaboración propia

### 5.3.2. Una escuela para la niñez jornalera migrante: características, acciones y actividades educativas

En este caso de estudio, la escuela es parte de los servicios que la empresa proporciona a las familias jornaleras. Por lo tanto, las acciones que se desarrollan dentro de la misma son consecuencia de las decisiones que toman los agentes empresariales, excepto lo referente a la planeación y conducción de actividades dentro del aula que se basan en los lineamientos establecidos por las autoridades educativas conforme a los planes y programas de estudio que funcionan a nivel nacional en la educación primaria, así como las actividades educativas que son organizadas desde el PRONIM.

De esta manera, además del censo que levanta la trabajadora social al llegar la población migrante a la empresa, la directora de la escuela contabiliza vivienda por vivienda a la niñez que está en edad escolar, cuántos tienen que asistir a preescolar, cuántos a la educación primaria y cuántos tienen la edad legal para trabajar con la finalidad de tramitar el permiso correspondiente si es que deciden trabajar dentro de la empresa. Este permiso está condicionado a la continuación de sus estudios, es decir, si no asisten a la escuela no pueden trabajar. En la escuela instalada dentro del campo sólo se atiende a la población migrante. La mayoría de hijas e hijos de los trabajadores que alguna vez migraron pero que se asentaron en las viviendas del campo agrícola y no migran más son atendidos en una escuela regular próxima a la empresa.

A pesar de que la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en México es gratuita por decreto constitucional, muchas de las escuelas regulares del estado mexicano solicitan cuota de inscripción y cooperaciones de las madres y los padres para la realización de actividades escolares, compra de material educativo o el mejoramiento de la infraestructura, tal es el caso de la escuela primaria regular próxima a la empresa que atiende a la infancia asentada en el campo agrícola, la cual cobra una cuota anual de 250 pesos (14 euros) por cada hija o hijo inscrito. A diferencia de ésta, la instalada dentro del campo no pide ningún tipo de cooperación económica a la población jornalera.

Esta escuela tiene un salón de clases para cada grado de primero a cuarto, un multigrado para quinto y sexto, un aula multigrado para secundaria que funciona en los turnos matutino y vespertino, y un *Aula Inteligente* donde son atendidos principalmente las niñas y los niños con rezago educativo por extra edad. Cabe destacar que en las bases de datos del ciclo 2009-2010, el alumnado que asistió a esta aula ha sido registrado con el nombre *Aula Inteligente* como escuela de procedencia en vez del nombre de la escuela. Este hecho hace parecer al *Aula Inteligente* como una escuela en sí misma y no como un apoyo pedagógico para el centro educativo.

Como parte del proyecto educativo de escuelas a tiempo completo que comenzó en esta escuela, se ofrecen actividades extracurriculares de artes, informática, educación física e inglés, las cuales forman parte del PRONIM desde el ciclo escolar 2007-2008 y se han estado implementando paulatinamente en diferentes campos agrícolas de acuerdo con las posibilidades económicas del programa. A través de estas actividades se pretende potenciar el aprendizaje escolar. Por parte de las autoridades educativas y los agentes implicados en la educación de la niñez migrante, se busca la implementación de una política pública en la que la impartición de actividades artísticas y deportivas sea parte

del programa educativo dirigido a esta población con la finalidad de potenciar los beneficios de la escolarización.

Además, por decisión del equipo profesional de bienestar para los trabajadores dentro de la empresa se realizan actividades lúdicas para las niñas y los niños como torneos de fútbol con otros campos agrícolas y excursiones una o dos veces al año. En estas actividades las niñas y los niños migrantes conviven con niñas y niños que se han establecido en el campo agrícola, y con los que viven en otros campos y asisten a otras escuelas.

Igualmente, entre la coordinadora de bienestar social y la directora de la escuela revisan las convocatorias que desde el gobierno federal o estatal se realizan para el desarrollo de actividades educativas como elaboración de carteles sobre un determinado tema o concursos de desarrollo de habilidades como escritura o dibujo.

Las clases se imparten desde las 8 de la mañana hasta las 12 y media en el turno matutino, y desde las 2 hasta las 6 de la tarde en el turno vespertino. Las clases correspondientes al grado escolar y las actividades extraescolares se imparten en los dos turnos, de tal manera que algunos grupos comienzan la jornada con las clases de inglés, arte, educación física o informática y otros con las clases sobre los contenidos de su grado.

Además, en el curso anterior (2008-2009) se impartió un taller de habilidades comunicativas que tenía como objetivo apoyar el desarrollo de las competencias de lectoescritura en el alumnado de primero y segundo grado por ser los que consideraron que requerían mayor fortalecimiento en este aspecto, y en aquellas niñas y niños de otros grados que requerían un apoyo adicional en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura.

#### **a) Perfil social, cultural y académico del alumnado**

Durante este periodo (2009-2010), la escuela atendió a 163 niñas y niños migrantes entre los cinco y los catorce años de edad, de los cuales, según la base de datos de la escuela, cuatro tenían como lengua materna el náhuatl, uno el amuzgo y uno más el chol. Sin embargo, en entrevistas algunos alumnos mencionaron conocer otras lenguas como el tlapaneco, y algunos profesores dijeron que parte de su alumnado conoce el mixteco, lenguas que hablan en su familia aunque ellos no la dominen. En comparación con la situación en otros campos agrícolas dentro del estado de Sinaloa o de otros estados dentro del país, en éste el porcentaje de personas registrado que hablan o conservan un idioma diferente al español es mínimo teniendo en cuenta que alrededor de la

mitad de esta población a nivel nacional es hablante de otro idioma (Sedesol, 2009). Así, se constata el efecto migratorio en la lengua de las personas que, en este caso, hacen un menor uso de la lengua propia en el campo agrícola y valoran más el español para efectos de comunicación en el trabajo (Raesfeld, 2006; Rodríguez y Valdivieso, 2006). Además, aunque niñas y niños conozcan otros idiomas en el ámbito escolar utilizan el español como única lengua vehicular para la enseñanza y el aprendizaje.

En cuanto al nivel educativo de sus padres, 38 (54%) están registrados con estudios de educación primaria terminada, ocho con educación secundaria terminada (11%) y 24 (34%) sin estudios. De sus madres, 29 (39%) cuentan con educación primaria, 18 (24%) con educación secundaria completa y 27 (36%) no tienen escolarización. Estos datos no difieren de los estudios realizados por la Sedesol (2004; 2009) sobre la situación educativa de la población adulta jornalera migrante en México, en los que se denota que alrededor de un treinta por ciento no ha tenido ningún tipo de escolaridad ni acceso a servicios educativos.

Según la información proporcionada por la escuela, en este periodo se detectó que de las 163 niñas y niños, 22 llegaron con desnutrición y 44 con una situación educativa irregular, la cual se evidenció en el atraso escolar que presentaban. Las causas de este atraso no difieren de las presentadas en diferentes estudios (García-Hidalgo, 2001; SEP, 2005; Sedesol, 2004; Ramírez, et. al., 2006; Rodríguez y Valdivieso, 2006), en los cuales se destacan la constante movilidad, el trabajo infantil, inasistencia por enfermedad y un sistema escolar que no se adapta a las características lingüísticas y de vida del alumnado provocando su desinterés en la escuela. De acuerdo con las bases de datos del centro, en este caso el rezago educativo se debe principalmente a su constante movilidad, a que no lograron aprobar los grados escolares cursados, al desinterés por la escuela o a la dedicación al trabajo agrícola. En este ciclo, 22 alumnos del total no aprobaron. Cabe señalar que de éstos, cuatro estaban en *Aula Inteligente*, por lo que ya presentaban atraso escolar al comenzar el curso. Además, otro alumno de primer grado ya había suspendido anteriormente el mismo grado a causa de su movilidad. Aquellos que migraron antes de concluir el ciclo, se fueron con una constancia de estudios de los módulos cursados hasta el momento de partir.

Con respecto a su experiencia laboral como jornaleros, a pesar de que en entrevistas, algunas niñas, niños y adolescentes mencionaron haber trabajado en campos agrícolas, en la base de datos sólo se tienen registrados a dos adolescentes de 14 años que se han empleado como jornaleros en otros campos

agrícolas y que en éste también trabajan en el corte de pepino desde las seis de la mañana hasta las doce y media de la tarde.

Además de esta información, la escuela registra el grado escolar que cursa cada niña y niño, si cuenta con los libros de texto correspondientes a su curso, el turno al que asisten (matutino o vespertino), nombre del profesor o profesora que lo atiende, edad de las madres y los padres; nombre de la escuela de procedencia y sistema escolar del que provienen (escuela regular, PRONIM o MEIPIM); si cuentan con certificación de los estudios cursados, fecha y lugar de nacimiento, peso y talla, si tienen dificultad en la agudeza visual, periodo probable de estancia y lugar de destino al terminar la temporada de cosecha, el cual es principalmente su lugar de origen. Las características más relevantes de la población infantil jornalera que arribó a este campo agrícola durante el ciclo 2009-2010 se sintetizan a continuación.

### Cuadro 5.1

*Características de la población infantil jornalera migrante durante el ciclo 2009-2010*

	Porcentaje de población infantil migrante
Lengua materna diferente al español (náhuatl, amuzgo y chol)	3.6
Desnutrición al llegar al campo agrícola	13.4
Presentación de situación escolar irregular al llegar al campo	26.9
Movilidad	12.9
Desinterés por la escuela	7.9
Reprobación (suspensión) del grado escolar	5.5
Trabajo agrícola	0.6
Migración antes de concluir el ciclo escolar 2009-2010	7.3
Suspensión del ciclo escolar 2009-2010	13.4
Dedicación al trabajo agrícola (con 14 años cumplidos) en este campo agrícola	1.2
Comunidad de origen como destino al concluir la temporada agrícola 2009-2010	98.7
Presentación de certificación de estudios cursados al llegar al campo agrícola	85.9
<b>Sistema escolar de procedencia (sólo el alumnado que presentó alguna certificación de los estudios cursados)</b>	
PRONIM	42.8



Conafe (MEIPIM)	4.2
Escuela regular	52.8

Fuente: Base de datos de la escuela periodo 2009-2010

De la población que contaba con una certificación del PRONIM antes de comenzar este curso sólo tres alumnos no cursaron el ciclo escolar anterior en esta escuela, el resto lo había hecho en este mismo centro. Asimismo, se destaca que un poco más de la mitad del alumnado con certificación de estudios proviene de una escuela del sistema educativo regular, es decir, a pesar de que muchos de los jornaleros son recontratados para trabajar en esta empresa, una cantidad importante de éstos provienen de otros campos agrícolas o posiblemente no migraron de sus comunidades de origen el ciclo anterior. Esta situación evidencia la dificultad para calcular los ciclos migratorios de la población jornalera, así como la modalidad educativa que atenderá a la infancia en el momento de migrar.

**b) La formación y el compromiso del profesorado dentro de un sistema compensatorio de educación**

Esta escuela cuenta con tres profesores para impartir los grados de primero a sexto. Una profesora que imparte primer grado en turno matutino y segundo en turno vespertino; otra para tercer grado; y un profesor que imparte cuarto grado en el turno matutino, así como quinto y sexto en aula multigrado en turno vespertino. En la sección de educación secundaria, la escuela tiene un profesor para el turno matutino y una profesora que atiende en el turno vespertino. Ambos trabajan en la modalidad multigrado (los tres grados que comprende la educación secundaria). Adicionalmente, el centro cuenta con tres profesionales que trabajan dentro del *Aula Inteligente*: una profesora de educación primaria, una psicóloga y una especialista en educación especial, las cuales conforman el equipo interdisciplinario de esta aula de acuerdo con las características de esta propuesta educativa. Igualmente, trabajan cuatro profesores en las actividades extracurriculares: un profesor de inglés, uno de arte, uno de informática y otro de educación física, los cuales son contratados por el programa como personal especializado en el área correspondiente al taller que imparten.

Como parte de los requisitos de contratación del PRONIM, todas las maestras y maestros que trabajan en esta escuela tienen un título universitario de acuerdo con su especialidad. Así, el profesorado de primero a sexto grado cuenta con formación en educación, las profesionales de *Aula Inteligente* tienen las titulaciones en educación y psicología correspondientes, y aquellos que enseñan

dentro de los talleres están certificados con la especialidad de su taller. Gran parte del profesorado tiene siete u ocho años de experiencia trabajando con niñas y niños migrantes, teniendo en cuenta que muchos comenzaron a trabajar desde muy jóvenes en los programas de Conafe.

Además de su formación universitaria, el PRONIM capacita al profesorado que se integrará a las escuelas instaladas en los campos agrícolas cada año, considerando que uno de los ejes de acción de este programa está centrado en la formación y permanencia del profesorado en el servicio a la población jornalera (SEP, 2003) Esta capacitación se ofrece los meses de julio y agosto, es obligatoria y consiste en enseñar las características del programa, las condiciones de vida y educativas que tiene la niñez jornalera migrante, así como las estrategias para desempeñarse en ambientes de diversidad cultural y de aprendizajes. En este sentido, de acuerdo con los coordinadores del PRONIM, la propuesta de formación del personal que atiende a la niñez migrante ha sido diseñada con base en un enfoque intercultural. Para ello, se ha colaborado con otras instancias gubernamentales como la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) que dentro de la Secretaría de Educación Pública es la instancia encargada de fortalecer la educación intercultural a nivel nacional a través del desarrollo de modelos educativos, la incorporación de la perspectiva intercultural en las reformas curriculares de educación básica, el diseño de programas multimedia para contextos multilingües y el diseño de programas de educación informal, así como la promoción y difusión de la investigación en educación intercultural (SEP, 2010). En materia de formación del profesorado, esta coordinación capacita al personal docente para atender a la diversidad en procesos de formación inicial y continua. Así, en colaboración con la coordinación del PRONIM, la CGEIB ha desarrollado un programa modular de formación en educación intercultural dirigido a los coordinadores del programa y al profesorado que trabaja dentro del mismo. Otro aspecto que se considera fundamental es la capacitación de maestras y maestros en lo referente a la adquisición y desarrollo de los procesos de lectura y escritura, los cuales son valorados como competencias básicas a fortalecer a través de la educación primaria y los que tienen más dificultades para su desarrollo es la población infantil jornalera migrante según las autoridades educativas. Por su parte, el personal de *Aula Inteligente* tiene una capacitación separada del resto de los profesores que atienden en los grupos de grado regular, y está enfocada a la capacitación en la metodología de trabajo dentro de esta propuesta educativa.

Desde la dimensión institucional de la educación intercultural (Banks, 1994; 1995; 2007), la formación del profesorado en la atención a la diversidad es un elemento necesario a tomar en cuenta, ya que como parte de la organización

escolar implica un reto reconocer las características culturales del alumnado y utilizarlas en los procesos de enseñanza (Banks, 2007). En este sentido, de acuerdo con el profesorado de este caso de estudio, el tema de la interculturalidad y la atención a la diversidad ha sido una constante desde su formación en la licenciatura y en las capacitaciones que han sido parte de su formación continua. Asimismo, han aprendido a gestionar la diversidad dentro del aula con base en su experiencia y en la investigación por cuenta propia que realizan para implementar estrategias que les ayude a trabajar de una manera eficiente.

*“AR: ¿y en tu preparación para trabajar aquí recibiste alguna formación para trabajar en ambientes de diversidad de aprendizajes y cultural?”*

*CP1704: pues se nos han dado varios cursos de cómo trabajar con este tipo de niños. Y me han dado resultado.” (Entr. P.A.I. N° 1, 306- 310)*

*“AR: ¿en tu formación recibiste alguna preparación para desarrollarte en contextos de multiculturalidad?”*

*K2004: para tratar a la diversidad, sí pero en adolescentes. Es diferente pero a la vez sí te sirve. Nosotros íbamos a practicar a diferentes escuelas, fuimos hasta ranchos, lejos por allá por Badiraguato, para ver la diferencia que hay.” (Entr. P.G. N° 1 405- 410)*

*“AR: ¿Y en tu formación recibiste alguna preparación para trabajar en ambientes multiculturales y multilingües?”*

*C1504: No.*

*AR: Ha sido sobre la marcha*

*C1504: Sí” (Entr. P.G. N° 4, 617- 624)*

Maestras y maestros atienden la escuela todo el año bajo la premisa de que los jornaleros pueden llegar en cualquier momento, por lo que las autoridades gubernamentales han considerado que es necesario brindar un servicio educativo constante dentro de los campos agrícolas para evitar el atraso escolar del alumnado que atienden. Por lo tanto, el profesorado tiene pocos días de vacaciones durante el año en comparación con aquellos que trabajan en las escuelas regulares, quienes cuentan con tres semanas de vacaciones en verano, tres en invierno y la semana santa. Igualmente, sus condiciones laborales son diferentes. Al trabajar en PRONIM son contratados como trabajadores eventuales y, por lo tanto, no cuentan con estabilidad laboral ni prestaciones sociales como seguro social, antigüedad y aguinaldo.

*“[...] no estás en una escuela regular, no tienes tu base, no tienes tu seguro, no tienes la seguridad de que vas a volver, cómo le vas a echar ganas así, es difícil. Uno se prepara a decir a lo mejor hoy no, pero algún día, y estás aquí porque haces un compromiso con el alumno. Es muy bonito cuando el alumno te dice ‘yo sé maestro’ y sabes que determinado grupo sabe.” (Entr. P.G. N° 4, 710- 714)*

*“AR: y tú qué crees que todavía falta por hacer.*

*Profesora: que nos den la plaza [estabilidad laboral] porque ya tengo 11 años y me gusta el trabajo, y me encanta trabajar con los niños, todos los maestros decimos lo mismo. El trabajo nos gusta muchísimo pero sí nos gustaría tener más oportunidad [refiriéndose a la estabilidad laboral].” (Entr. A.E.E. N° 1, 455- 460)*

Sin embargo, a pesar de estas condiciones, maestras y maestros demuestran gusto por trabajar con la niñez migrante por la satisfacción que logran al obtener resultados en el avance educativo de su alumnado tomando en cuenta el rezago con el que llega. Por ello, mencionan la responsabilidad que asumen al dedicarse a su trabajo como educadores de niñas y niños migrantes, y se preocupan por su situación escolar y sus condiciones de vida, aspectos que consideran un reto para la enseñanza. De este modo, la investigación continua sobre sus culturas y sus formas de vida, así como sobre las estrategias más efectivas para enseñar en contextos de diversidad es el medio que consideran más pertinente para contribuir a mejorar las condiciones educativas y de vida de sus estudiantes.

*“Cuando tú tienes ese compromiso con los niños migrantes no sientes nada pesado, nada que digas ‘uy estoy cansada déjenme descansar’ y cuando logras tus objetivos con el grupo dices vale la pena todo. Si tienes el corazón, el alma, no sé, es muy bonito, es demasiado bonito trabajar con niños migrantes. Cuando yo decidí ser maestra fue por ellos.” (Entr. P.A.I. N° 2, 656- 660)*

*“[...] y cuando llegué aquí al grupo y me di cuenta de esa gran diversidad que había de aprendizajes, dije yo que tengo un reto muy grande, muy difícil y pues me propuse atenderlo y tratar de sacar adelante a los niños, a los más necesitados. Obvio que a los demás también pero como que agarré mucho el interés sobre esos niños, los que no saben leer ni escribir, y de hecho sí quedo satisfecha porque los resultados que obtuve sí fueron buenos.” (Entr. P.G. N° 1, 452- 457)*

*“[...] pues yo digo que si uno en una escuela regular le echa ganas, aquí le tienes que echar el doble o el triple porque se sabe que es poco el tiempo que están aquí [...]” (Entr. P.G. N° 2, 350- 351)*

De esta manera, el compromiso e interés que el profesorado manifiesta para atender al alumnado es una condición indispensable para la inclusión, teniendo en cuenta que sus actitudes la favorecen o la obstaculizan (Mittler, 2000).

En el apoyo de su labor educativa, el PRONIM proporciona al profesorado guías docentes sobre formas de manejar la diversidad en el aula, integrar y relacionar los contenidos del grado con base en el perfil de egreso de la educación primaria, y fichas de trabajo que pueden usarse para realizar

actividades con el alumnado migrante. En el año 2010 se hizo una reforma en el plan de estudios nacional de primero y sexto grado y con vistas a realizarse en los otros grados en los años subsecuentes. Por lo tanto, de acuerdo con las autoridades del PRONIM el material de apoyo para el trabajo del docente en el aula se tendrá también que transformar. Sin embargo, algunos profesores mencionan que a pesar de los cambios en los planes y programas de estudio, los materiales que les proporciona la coordinación son muy útiles para crear estrategias efectivas de enseñanza. Otros utilizan materiales que ellos consiguen o aquel que está disponible en el salón de clases.

*"[...] y los planes y programas han cambiado mucho, los materiales didácticos son muy buenos. Nos han dado estrategias que puedes ir implementando con los que te puedes apoyar para enseñar." (Entr. P.A.I. N° 1, 628- 630)*

*"Yo utilizo mucho los materiales que nos dan aquí en el programa. Hay ficheros, hay otros libros de apoyo para el maestro. Por ejemplo, en el fichero viene como un tipo proyecto sobre un tema y casi todos los ficheros vienen relacionados con los migrantes: "cómo es en su estado y cómo aquí" comparando todo, y es el que utilizo mucho. Y viene de acuerdo al libro de texto y se relacionan varias materias: español, formación cívica, geografía en los ficheros." (Entr. P.G. N° 1, 201- 206)*

*"Cuando estudié me proporcionaron algunos materiales de videos, libros, estrategias, con personajes animados. Por ejemplo, lotería de diferentes animales, y ahí vas metiendo los contenidos con los que estás trabajando, es lo que yo he usado. Loterías de animales, de los valores, así, ese tipo de actividades." (Entr. P.G. N° 2, 185- 188)*

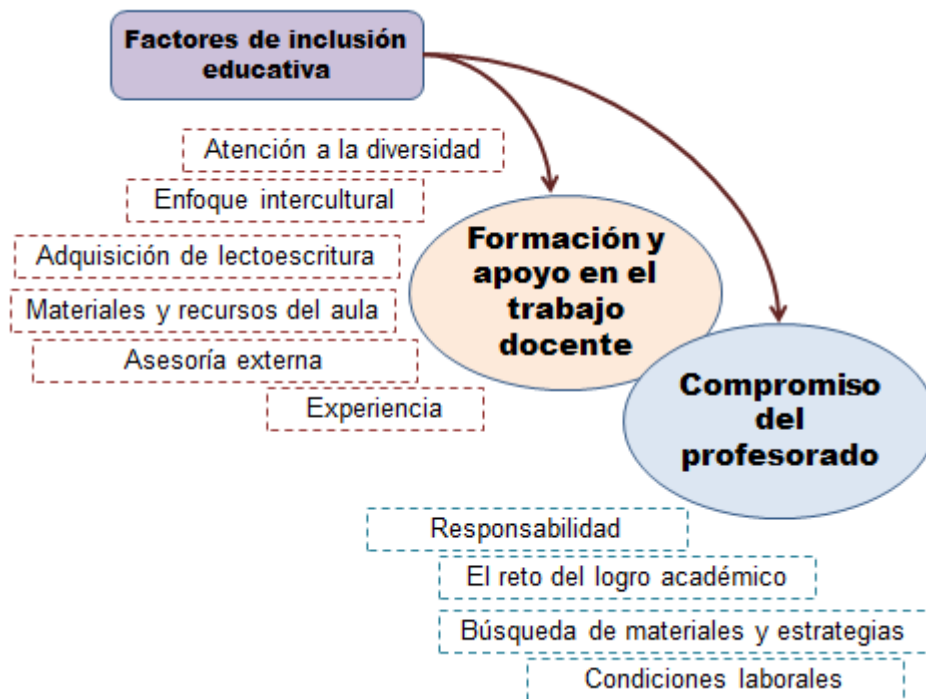
*"Tengo alumnos que ellos solos contestan y cuando terminan todos van a la biblioteca que tenemos en el aula y buscan libros y se ponen a leer." (Entr. P.G. N° 3, 182- 183)*

Además de los recursos materiales, el profesorado cuenta con asesoría externa mediante personal capacitado por el PRONIM y con experiencia en el trabajo educativo con la niñez migrante. Los asesores son el vínculo entre la coordinación del programa y la escuela, de tal manera que cuando maestras y maestros tienen alguna duda durante el desempeño de su trabajo pueden consultar con su asesor. Generalmente, un asesor es asignado para atender a 3 o 4 escuelas, pero en este caso la directora también tiene el rol de asesora, por lo que el profesorado trabaja conjuntamente con ella para recibir apoyo durante su trabajo de planeación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, y tomar decisiones de manera conjunta.

Así, a parte de los materiales que desde el PRONIM se proporciona al profesorado para apoyar su labor de enseñanza, el compromiso en su trabajo se

expresa en la búsqueda de otros recursos y el uso de aquellos que se encuentran disponibles en el aula. Igualmente, la asesoría que reciben durante el desarrollo de su trabajo en el ciclo escolar es una condición fundamental para la inclusión desde la organización interna del centro (Parrilla, 1996). De esta manera, la capacitación que reciben, los materiales que se les brinda, el compromiso que muestran en el desarrollo de su labor docente a pesar de sus condiciones laborales son factores internos de inclusión educativa.

**Figura 5.4**  
*Formación y compromiso del profesorado como factores de inclusión*



Fuente: elaboración propia

### c) Reconocimiento y respeto a la diferencia en la atención a la diversidad

Para atender la diversidad cultural dentro del aula maestras y maestros utilizan diferentes estrategias para que todo el alumnado se sienta reconocido. De esta manera, utilizan el vocabulario que niñas y niños usan para nombrar las cosas, así como sus costumbres y tradiciones para ejemplificar determinados temas o propiciar la reflexión y el análisis entorno a la diversidad cultural que existe dentro del aula. Se retoma lo que piensan, sus puntos de vista, se inculca el respeto a la diferencia y se trabaja contra la eliminación de prejuicios.

*"[...] Ahorita se vio muy marcado con el proyecto que tenemos de separación de basura. Les decía 'tienen que llegar [a las viviendas], saludar, decir a qué van, que les muestren los botes de basura' Y se daban cuenta 'maestra, fíjese que vienen de tal parte y tienen limpiecito pero llegamos con otro que es del mismo lugar y estaba sucio' y ellos mismos se van dando cuenta. (...) ahí se*

*van propiciando los encuentros que tienen con los demás estados.” (Entr. P.G. N° 3, 696- 700)*

*“Entonces es partir de lo que ellos saben, cómo conocen... por ejemplo, estábamos viendo el cuerpo humano y hay muchas cosas que ellos nombran de diferente manera de acuerdo con su cultura, pero de ahí se tiene que partir (...) de lo básico, de lo que ellos saben [...]” (Entr. P.A.I N° 1, 159- 162)*

*“[...] de hecho traté el tema de la diversidad con ellos, comparando cómo es la cultura del lugar dónde son y cómo es aquí en el campo. Y sí participaron y todo. Por ejemplo, “cómo visten las personas de tu pueblo, qué tipo de ropa usan” y con eso contestaban un cuadro comparativo, o “cómo te vistes tú cuando estás en tu pueblo y cómo te vistes aquí” y sí salía que se visten de diferente manera.” (Entr. P.G. N° 1, 124- 128)*

De este modo, los códigos del alumnado son reconocidos (Schmelkes, 2013) cuando el profesorado integra en el contenido de la enseñanza la diversidad cultural en el aula mediante el uso de ejemplos e ilustraciones (Banks, 1994; 1995), al mismo tiempo que se crean espacios y normas dentro de estas dinámicas donde se incluyen todas las miradas culturales existentes en el ámbito escolar (Gentili, 2000). En este sentido, el profesorado trabaja en la formación de valores de respeto a la diferencia. En actividades desarrolladas dentro de las clases se destacan los valores de la convivencia, la colaboración y la aceptación de las diferencias, así como las capacidades de cada persona y sus aportaciones al grupo. También, se fomenta la convivencia entre niñas y niños de diferentes lugares de procedencia para que se conozcan entre sí y se combatan los prejuicios.

*“[...] si no fomentas el respeto tú en los otros, más el alumno se va a sentir mal. Porque aquí si uno habla náhuatl, los demás se burlan de él. Tú lo que tienes que hacer es decir ‘ey, respeta, tú eres así y todos te respetamos, y él es así y todos tenemos que respetarlo’” (Entr. P.G. N° 4, 467- 470)*

*“[...] y a veces la que traía la cuerda decía, ‘maestra pero tardan mucho’ y le decía ‘pero tienes que aprender a compartir’ porque ahí enseñas los valores, sin pensar estás educando al niño en el recreo, en valores porque era de compartir, convivir, si llora uno vamos a ver por qué está llorando [...] tienes que estar metiendo valores, y decían ‘es que ella es una burra’, y yo les decía ‘no es que sea burra, tú sabes un poquito más que ella, pero tú cuando empezaste no sabías nada, o desde que naciste ya sabías todo’ y pues es mucho la lógica, la plática con ellos.” (Entr. P.A.I. N° 2, 211- 241; 442- 445)*

*“[...] yo aplicaba estrategias como “la canasta revuelta” donde se ponen en círculo y alguien se para enfrente y decía “canasta revuelta de las personas que tienen cabello corto” y ya se levantan sólo los que tienen cabello corto, y después “los que tenemos ojos” y ya se levantan todos, y luego les decía “a ver, todos somos iguales, todos tenemos ojos, tenemos cerebro, a ver levántense los que tienen pies” así características del cuerpo, porque los de*

*Durango discriminan mucho. En esa actividad, yo les hice ver eso, que todos somos iguales, que no importa el color de piel que tengamos... que todos tenemos lo mismo, las mismas partes del cuerpo, "todos tenemos cerebro" decía una niña, y todos pensamos, todos tenemos sentimientos, todos somos iguales, les decía." (Entr. P.G. N° 1, 142- 151)*

Así, en la valoración de la diversidad cultural y el respeto a la diferencia, las actitudes que el profesorado promueve entre el alumnado resultan un elemento primordial para la inclusión (Jiménez, 1997), sobre todo en este tipo de estrategias de enseñanza en donde maestras y maestros destacan la premisa de que todos somos más iguales que diferentes (Carbonell, 2002). Bajo esta misma perspectiva, se realizan actividades de convivencia dentro y fuera del aula con el alumnado de todos los grados en donde se les toma en cuenta y se les trata con igualdad.

*"[...] pues todos los convivios que hace el campo siempre es para todos los niños, por ejemplo en la posada, creo que a ellos sí les tocó [a los niños de Durango] fue para todos los niños, los juegos. Pues a todos los tratamos igual y todos se les toma en cuenta de la misma manera. Esa es la manera que en el campo me ha tocado..." (Entr. P.G. N° 1, 116- 119)*

A pesar de que algunos estudiantes hablan otro idioma además del español, el profesorado indica que éste no es hablado en el ámbito escolar porque ellos mismos ya no lo quieren hablar. Para reconocer la diversidad lingüística, parte del profesorado hace actividades donde se utilizan distintos idiomas para nombrar palabras o enumerar, se plantean las instrucciones de las actividades en las lenguas que hablan niñas y niños, y se organizan actividades como exposiciones y cuentos en los diferentes idiomas que conoce o habla el alumnado.

*"Para entender el náhuatl que después del español es la más hablada en la escuela, me apoyo mucho en los muchachos que hablan náhuatl, como monitores. Tenía una alumna que hablaba inglés y ocasionalmente yo metía palabras en inglés. Y a los muchachos les interesaba mucho. Yo les decía, por ejemplo, vamos a ver los días de la semana. Y les decía 'ayúdame fulanito a decirlos en náhuatl' y la compañera que hablaba en inglés nos lo decía en inglés. Y a ellos [a los alumnos] les gustaba. 'Muy bien, ahora los números' y así." (Entr. P.G. N° 3, 442- 447)*

*"Sí, por ejemplo, si ya sé que hablan náhuatl presentamos un comercial en náhuatl entre todos, y todos tenemos que hablar en náhuatl. Y ya les das importancia y el alumno se siente importante 'yo soy el que le va a enseñar el náhuatl' [...] 'vamos hacer una exposición en náhuatl' o 'vamos hacer un cuento en náhuatl', cuentos compartidos, grupales y los niños dicen 'cómo' y les indico 'pues júntense con uno que hable náhuatl y viceversa.'" (Entr. P.G. N° 4, 474- 476; 515- 517)*



El reconocimiento de la diversidad lingüística es uno de los factores de inclusión educativa y social fundamentales (Unesco, 2003; Sánchez, 2004; Chieh y Vázquez, 2009) considerando que la lengua representa las posibilidades de relación que tienen los individuos con su entorno; pero sobretodo, el profesorado que entiende la relevancia de los aspectos lingüísticos en el logro del aprendizaje provee mejores oportunidades a todo su alumnado (Minami y Ovando, 1995).

En este contexto, como el profesorado sólo habla el idioma español, para hacer estas actividades de reconocimiento y uso de la lengua se auxilia de aquellas niñas y niños que hablan otros idiomas además del español. También, para motivar el uso de la lengua y reconocer la diversidad lingüística, algunas maestras y maestros señalan la riqueza que tienen aquellos que conocen otra lengua y les dan importancia mostrando curiosidad e interés en aprenderla.

*“Aquí, en las ocasiones cuando hay uno o dos alumnos, les digo ‘oye, la verdad quisiera saber náhuatl para cantar el himno nacional en náhuatl’. Había una niña que aquí cantaba el himno nacional en náhuatl. Entonces le dices ‘cómo quisiera cantarlo en náhuatl’ [...]” (Entr. P.G. N° 4, 477- 480)*

*“Y le decía yo ‘si allá te dan todas las clases en náhuatl por qué aquí no quieres hablar nada’ y se quedaba serio, porque les da vergüenza porque los que no saben se burlan pero ya después solito me decía ‘ya me acordé cómo se dice esta palabra’ y en una libretita mía me anotaba en español y en náhuatl.” (Entr. P.G. N° 1, 181- 184)*

La atención a la diversidad cultural y lingüística requiere la crítica de los valores culturales propios (de Garay, 2009). De esta manera, la reducción de los prejuicios parte de una perspectiva holística en donde todos los agentes educativos realizan un examen crítico de sus propias actitudes étnicas y raciales (Banks, 1995). En este caso, aun cuando la realidad educativa plantea cotidianamente retos para el profesorado en términos de atención a la diversidad cultural, existen interpretaciones en torno a las conductas de niñas y niños migrantes adjudicadas a las formas de vida de sus familias.

*“Al entrar al salón de clases, el alumnado ayuda a cargar las sillas de otro salón hacia el salón que les corresponde. [...]. Cuando los niños van cargando la silla, el profesor me comenta: ‘son buenos para cargar las sillas, como que ya es genético, las cargan como si cargaran las cubetas para trabajar... tal vez es porque ya han trabajado antes’”. (Obs. N°. 6, líneas 1-2; 3-6)*

Igualmente, por parte de los agentes dentro y fuera del campo agrícola implicados en el bienestar educativo y social de la población jornalera migrante, se plantean actitudes atribuidas a formas culturales o de razonamiento que se asumen como diferentes y normalizadas como parte de un proceso cultural.

*“[...] me gustaría también comentarte la dificultad que hace el erradicar el trabajo infantil no solamente viene de una voluntad del patrón sino que también se complementa con la cultura del trabajador al llegar a Sinaloa o cualquier campo y exigir prácticamente que contrates al niño para que también trabaje [...]” (Entr. A.S. N° 3, 184- 188)*

*“Hemos detectado que la gente viene muy a la defensiva. Incluso antes se daba el caso de que las señoras se peleaban en los lavaderos, ahora ya no lo hemos tenido, y por su baja cultura, su bajo nivel educativo.” (Entr. A.S.E. N° 4, 490- 493)*

*“El impacto en la relación de confianza es... antes tú te acercabas a un niño y lo quieres abrazar y el niño se quita, le quieres dar un beso y por supuesto que no están acostumbrados.” (Entr. A.S. N° 5, 443- 445)*

*“[...] normalmente la familia indígena es muy poco demostrativa del afecto, es raro que un papá le diga a su hijo ‘te quiero mucho’, más el hombre, y la mujer no le da el besito al niño ni le da tantos cuidados... entonces no hay ese trato de amor y de cariño y de protección, normalmente los niños son muy independientes en su desarrollo [...] no han crecido en esa cultura, y cuando la prueban se enamoran de esa cultura.” (Entr. A.S. N° 7, 57- 64; 75- 76)*

Además, se asume que tienen la cultura de “no gastar” porque sólo trabajan durante seis meses al año, que están culturalmente hechos para el trabajo duro y que tienen costumbres alimentarias diferentes como sólo comer chile y tortilla aprendiendo a comer carne y verduras hasta que llegan al campo agrícola. Dentro de éste, se distingue que existen problemas de higiene con las familias jornaleras. Aunque llegan a reflexionar que no es una cuestión cultural debido a que identifican que familias de la misma comunidad tienen diferentes hábitos en este sentido, sí enfatizan en que es difícil que esta población entienda y valore los servicios que se le proporcionan. En el ámbito escolar, algunos profesores destacan que esta población se caracteriza por su nobleza y buena disposición para el estudio, logrando buenos resultados educativos cuando se trabaja en esta dirección. Otros no les exigen calidad en la realización de las actividades escolares justificando que algunos vienen de trabajar —en el caso de los adolescentes— y están muy cansados, realizando incluso su actividad cuando se rehúsan a hacerla. Asimismo, descartan la enseñanza de ciertos saberes por considerar que es “pedirles demasiado” como crear una cuenta de correo electrónico.

*“AR: ¿y los factores de éxito?*

*F2004: su nobleza y que a mucho alumno de aquí les gusta el estudio.” (Entr. P.G. N° 5, 238- 240)*

*“Durante la clase, un alumno se rehusó hacer la actividad y la maestra escribió por él. Otro rayaba las mesas. La profesora me comentó que ella les*

*exige pero que no puede exigir demasiado porque vienen de trabajar y a veces sin comer, y aunque no se permite comer en clase pues no puede decirles que no.” (Obs. N°. 14, 18- 21)*

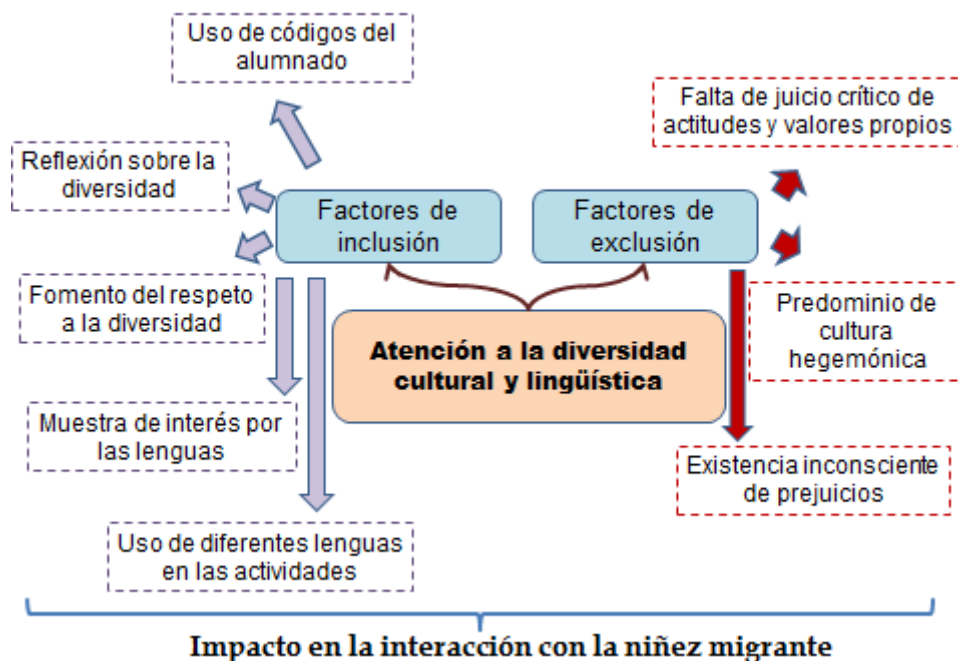
*“Algunos les enseño a sacar un correo electrónico. Al respecto el profesor de informática me había dicho que eso era pedirles demasiado.” (Obs. N°. 23, 16-17)*

Por lo tanto, las reacciones y expectativas que las y los profesores u otros agentes socioeducativos tienen ante la conducta del alumnado facilitarán o dificultarán las relaciones en los procesos educativos en condiciones de igualdad, así como el logro del aprendizaje (Jiménez, 1997).

A partir de lo anterior se destacan como factores de inclusión desde la atención a la diversidad cultural y lingüística: 1) el uso de los códigos del alumnado en el proceso de enseñanza; 2) la reflexión sobre la diversidad a partir de las diferencias de costumbres y tradiciones; 3) el fomento del respeto a la diversidad mediante la colaboración y la convivencia; 4) el reconocimiento de la diversidad lingüística retomando el uso de diferentes lenguas en las actividades de enseñanza y 5) la muestra de interés en el aprendizaje de los diversos idiomas que habla el alumnado. De manera contradictoria, la falta de juicio crítico de las actitudes y valores propios (Banks, 1995; de Garay, 2009), así como el predominio de la cultura hegemónica en las prácticas educativas cotidianas (Bartolomé, 1997; Sánchez, 2004) desemboca en la existencia inconsciente de prejuicios en el profesorado y otros agentes, lo cual impacta en las acciones que se dirigen a esta población, así como en la interacción que establecen con ella.

**Figura 5.5**

*Factores de inclusión y exclusión en la atención a la diversidad cultural y lingüística*



Fuente: elaboración propia

#### **d) Los apoyos en el aprendizaje: carencias y posibilidades**

A pesar de los recursos materiales, de capacitación, experiencia y asesoría externa con los que cuenta el profesorado para desarrollar su labor, maestras y maestros mencionan que falta apoyo para aquellos estudiantes con mayor atraso escolar.

*“Yo como maestro me pregunto qué caso tiene darles ecuaciones de primer grado si no sabían todavía sumar, restar, multiplicar o dividir, qué tuve que hacer primero, tuve que enseñarles todo eso... para poder entrar a ver ya ecuaciones de primer grado. En este momento, apenas lo estoy metiendo. La mayoría ya los maneja (los contenidos básicos previos), claro que hay uno que otro que todavía la división todavía no la... pero ya por esos cuantos ya no puedo detener a todo el grupo, ya tengo que meterme yo con esos contenidos.”* (Entr. P.G. N° 5, 115- 124)

*“Durante la sesión le pregunté a la profesora de segundo grado sobre el caso de una alumna que aún no sabe leer ni escribir. Ella me dice que lo más probable, por su edad (9 años), si vuelve a este campo agrícola o a otro con Aula Inteligente irá para allá porque ya es una alumna con rezago. El problema vendrá si va a una escuela regular porque le pondrán muchas limitantes para estudiar. [...] Me dijo que esa alumna requiere una atención más personalizada y que por la cantidad de alumnado que regularmente atiende (35) es muy difícil apoyarla de manera individual.”* (Obs. N° 15, 1-5; 8-10)

*“Durante la sesión, la profesora en ningún momento se dirige al niño que está excluido de la dinámica del grupo. Después de un rato se integra en el trabajo y entonces la profesora se dirige a él preguntándole la solución de un problema al cual responde correctamente. Posteriormente, vuelve a estar excluido del trabajo grupal.” (Obs. N°. 20, 35- 38)*

A partir de las observaciones hechas dentro de las aulas regulares fue evidente que hay niñas y niños que requieren atención personalizada de manera más sistemática, con la finalidad de valorar las capacidades individuales y el ritmo de aprendizaje de cada uno (Dueñas, 1991). El apoyo del *Aula Inteligente* privilegia a los alumnos con extra edad, por lo que el resto que requiere atención más individualizada y que no puede ser atendido en esta aula por sobrecupo, se va rezagando. Por lo tanto, aquellos que no logran el desarrollo de las competencias propias de su edad en el grado que les corresponde se convierten en alumnado con extra edad y, en su momento, son asignados al *Aula Inteligente* en el caso de existir este apoyo dentro de la escuela a donde migran. Aquellos que llegan a una escuela regular sin un dispositivo de apoyo especializado podrían tener dificultades para continuar su escolarización hacia el siguiente grado, atrasando su situación educativa.

Por otro lado, desde un modelo compensatorio de inclusión, esta separación del alumnado en grupos especiales de acuerdo con ciertos criterios de déficit provoca efectos contrarios a las intenciones de inclusión que inicialmente se pretenden (Essomba, 2006). De esta manera, al ser el *Aula Inteligente* un apoyo sólo para algunas niñas y niños, entre el alumnado se forma un estigma que clasifica aquellos que son asignados a esta aula como carentes o desventajados en comparación con el resto.

*“La profesora le pregunta a un alumno: ‘tu estuviste en Aula Inteligente, ¿verdad?, y él responde: ‘¡no, si no soy burro!. Ella le contesta: ‘el Aula Inteligente no es para gente que no sabe sino para aquellos con extra edad’” (Obs. en aula N° 14, 1-3)*

Además, no existe otro apoyo para el alumnado en riesgo de exclusión educativa, de tal manera que no se toma en cuenta que todo el alumnado requiere ayudas específicas en determinado momento de su proceso educativo (Onrubia, 2009). Así, en este caso de estudio, dentro de las aulas regulares, el profesorado no cuenta con los soportes necesarios para atender a toda la diversidad y ritmos de aprendizaje. Por lo tanto, dentro de las dinámicas del aula parte del alumnado queda excluido por carecer del apoyo pertinente.

Esta situación se manifiesta igualmente en las actividades extracurriculares, las cuales tienen poca relación entre sí y con las actividades propias del plan de estudios, aunque tienen el propósito de potenciar los aprendizajes escolares. Solamente en el caso de informática, algunas veces el profesorado de aula regular deja deberes al alumnado para que los realice en este taller. Sin embargo, las actividades son limitadas debido a que desde hace tiempo hay problemas con el cableado de internet y no se cuenta con este servicio.

Por otro lado, las familias tienen un papel importante en la inclusión. Su colaboración en las decisiones escolares facilita el éxito académico y social del alumnado (Grant y Ladson-Billings, 1997). Sin embargo, en este caso de estudio, su participación en estas decisiones se dificulta por la percepción que agentes socioeducativos tienen de esta población. Desde su visión, madres y padres cuentan con baja escolaridad y, por lo tanto, no tienen posibilidades de apoyar a sus hijas e hijos en su desarrollo académico. No obstante, su compromiso está presente de diferentes formas. Las familias jornaleras demuestran su interés preguntando a los profesores por el desempeño de sus hijas e hijos, atendéndolos cuando se enferman, preocupándose por su alimentación y por el cumplimiento de los deberes.

*“Madre: Yo como no fui a la escuela pues no les digo pero sí me fijo que las niñas hagan su tarea, que vayan limpias a la escuela, que se vayan a bañar, les dejo su comida temprano, pero tareas no, él [padre] es el que les ayuda.*

*Padre: pues poquito porque también tampoco no tengo mucho estudio” (Entr. M.J. y P.J. N° 5, 1452- 1457)*

*“Pues aquí a veces les enseñamos... por decir, al niño que tenemos de 3ro. les dejan los libros, les enseñamos a leer o nosotros le ponemos sumas o multiplicaciones y sí las hace... a leer y escribir a veces” (Entr. N° 6, 1613-1615)*

A pesar de que madres y padres se encuentran limitados para ayudar a la niñez migrante en la realización de los deberes escolares, su apoyo se expresa a través del interés que muestran porque sus hijas e hijos continúen sus estudios hasta donde puedan solventarlos mostrando altas expectativas hacia la educación escolar. Estas expectativas, que señalan la confianza que las familias jornaleras tienen en la educación formal como oportunidad para la movilidad económica (Olnek, 1995), influyen en los resultados académicos de niñas y niños (Snow, et.al., 1991), es decir, su actitud hacia la escolarización impacta en el aprovechamiento escolar. Al respecto, los jornaleros confían en que con más estudios sus hijas e hijos tendrán más opciones ocupacionales diferentes a las que ellos desempeñan. Por lo tanto, prefieren que asistan a la escuela en vez de

que se dediquen al trabajo en el campo. Así lo expresan algunas madres jornaleras.

*"[...] sí porque es un bien para ellos, que no anden sufriendo como nosotros, yo digo que teniendo estudios es más fácil. Como usted de México [Ciudad de México] que se viene para acá, todo es el estudio. Le digo a la niña que estudie, le digo mejor, así andas saliendo para otras partes. (Entr. M.J. N° 1, 364- 367)*

*"Pues yo no estudié y yo los llevo a ellos para que aprendan ellos. Yo sé escribir y quiero que aprendan ellos. Es importante para que ellos sepan otro modo de trabajo, que no se maten mucho en la labor [el trabajo en el campo]" (Entr. M.J. N° 3, 621- 623)*

Adicionalmente a las formas en las que madres y padres encuentran para colaborar con la escolarización de sus hijas e hijos, la escuela establece sus propias estrategias de colaboración con los familiares del alumnado. Al igual que los agentes empresariales, la principal estrategia que usa el profesorado para comunicarse con las familias y propiciar su colaboración en las actividades escolares es mediante reuniones al inicio de cada ciclo escolar y cada mes durante el mismo. Éstas tienen la finalidad de explicarles las formas en las que pueden contribuir con la escolarización de sus hijas e hijos y mostrar interés en sus estudios con el propósito de motivarlos. También, se da a conocer su rendimiento académico, se les invita a participar en eventos escolares y se les informa sobre aspectos puntuales del comportamiento de niñas y niños, o bien, se resuelve alguna duda por ambas partes.

*"Siempre se los he dicho a los papás cuando tengo la primera reunión, y te dicen 'no sé leer ni escribir' pero les digo 'si usted se pone, y le pregunta al niño 'qué te dejó la maestra', el niño le va a explicar y va a entender, pero si le hace la lucha con él, hasta usted puede aprender. Y sí porque el año pasado una niña le enseñó a leer y a escribir a sus papás." (Entr. P.A.I. N° 2, 60- 63)*

*"Sí, se hacen reuniones, se hacen eventos donde participen ellos. A nosotros nos lo exige también el programa, alguna reunión, algún evento, alguna junta, algún proyecto. En este campo, nos apoya mucho el trabajo social, la trabajadora social, la coordinadora. Si alguien no viene a la escuela, se le notifica a la trabajadora social, y los papás responden porque se les dice algo, se les dice que es una obligación, o te corro del campo. En otros campos si se batalla porque la trabajadora social no apoya mucho" (Entr. P.G. N° 4, 323- 328)*

Las actitudes que madres y padres tienen hacia la escolarización de sus hijas e hijos se expresan en su interés en que asistan a la escuela y en el apoyo que pueden proporcionar en los deberes escolares mediante motivación y ayuda. Al respecto, diversos estudios han mostrado los beneficios que el estímulo familiar

tiene en el logro educativo (Hidalgo, et. al., 1995). En este caso de estudio, si se requiere la participación de las madres y los padres, también la escuela solicita la colaboración de la trabajadora social como mediadora entre la escuela y la familia. De este modo, si los jornaleros no asisten a las reuniones, la trabajadora social es la encargada de hablar con ellos. Igualmente, las y los profesores asisten a las viviendas para establecer comunicación con la o el responsable de la educación de su alumnado.

Al estar la escuela dentro del campo agrícola, el profesorado tiene la oportunidad de estar en contacto continuo con las madres y los padres, y hablar con ellos en los espacios del campo, lo cual facilita diversas formas de conexión y trabajo con las familias (Levine y Lezotte, 1995; González, 2008). Esta facilidad de interacción y posibilidad de diferentes formas de colaboración se constató durante las visitas al campo, en las que se observó una relación abierta entre las madres y los padres que consultan algo al profesorado o a la directora. A partir de esta comunicación se han podido detectar las causas de la conducta del alumnado dentro del aula debido a problemas familiares o maltrato físico, los cuales son notificados a la trabajadora social para que ella emprenda las acciones correspondientes, que como se ha visto, consiste básicamente en reuniones informativas. En el caso del *Aula Inteligente* se han identificado las causas de baja autoestima en niñas y niños, así como los motivos del rezago escolar. En esta aula, este tipo de problemas son atendidos por la psicóloga que es parte del equipo profesional del *Aula Inteligente*, lo cual no es un beneficio para el resto de las aulas.

De acuerdo con el alumnado, una de sus ayudas principales es su propia profesora o profesor. Aunque cuentan con el estímulo de sus madres y padres, así como con ayudas de recursos materiales que hay dentro del aula como diccionarios, libros de texto e internet, el rol del profesor resulta fundamental para resolver dudas y realizar sus actividades académicas. Es así que expresan su gusto por trabajar con sus maestras y maestros.

*“AR: ¿y les gusta trabajar con sus profesores?”*

*Todos: ¡sí!, ‘leemos cuentos entre todos’, ‘leemos’” (Entr. G. A.C.G., 5- 53)*

*AR: ¿les gusta trabajar con sus maestros?”*

*Todos: ¡Sí! “hacemos cuentos”, “trabajamos con los proyectos que nos dan”*

*AR: ¿de qué tratan los proyectos?”*

*Alumnado: “cómo se creó el universo”, “la vida en la tierra”, “sexualidad, cómo nos reproducimos, enfermedades de transmisión sexual”, “cuál es la alimentación balanceada” (Entr. G. A.Sec., 34- 41)*

*“AR: ¿y les gusta trabajar con sus profesores?”*

*Contestan al unísono: Sí!*



*AR: ¿y qué hacen con sus profesores?*

*Alumnos: 'dibujamos', 'pintamos', 'leemos', 'jugamos', 'a la cuerda juegan las niñas', 'ellos también brincan'" (Entr. A.T.G., 285- 292)*

Por otro lado, el profesorado indica que parte del éxito académico se basa en la motivación que tienen muchas niñas y niños para lograr el desarrollo de las competencias propias de su grado, sin recibir otro apoyo más que el que proporcionan ellos dentro del aula, aunque algunos sí reciben ayuda académica en su contexto familiar

*"AR: cuando tienen algún problema con algún ejercicio ¿quién les ayuda?*

*Alumnado: "mi papá", "mi mamá". "a mí nadie, yo lo hago sola y así saco 10" (Entr G. A.S.G., 60- 62)*

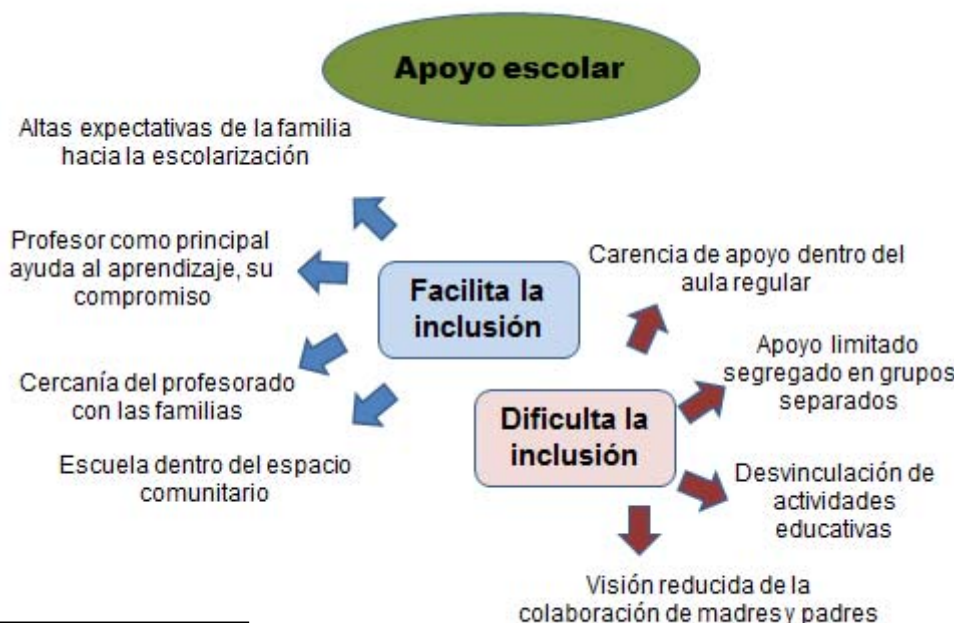
*"AR: y ustedes la apoyan aquí en la casa, en el estudio?*

*Madre: no, ella solita. A veces cuando no puede, no le entiende, le llega a preguntar a su papá, pero casi no, ella sola" (Entr. M.J. N° 4, 2671- 2674)*

*"El otro niño entró a cuarto, avanzó desde primero hasta cuarto y él dijo "yo quiero aprender" y fueron los dos niños que más avanzaron este ciclo escolar, y se siente bien bonito pues, pero cuando hay apoyo. Los papás no saben leer ni escribir, y esa es una desventaja para nosotros." (Entr. P.A.I. N° 2, 49- 52)*

Así, en este caso de estudio se destacan como elementos que posibilitan la inclusión desde los apoyos que se brindan: 1) las actitudes positivas de las madres y los padres hacia la escolarización de sus hijas e hijos; 2) el rol del profesor como principal recurso para el aprendizaje, teniendo en cuenta el compromiso e interés que tiene con la educación de la niñez migrante; y 3) la convivencia que el profesorado tiene con las familias jornaleras al estar la escuela en el mismo espacio físico donde se encuentran las viviendas y el resto de los servicios para los trabajadores. Por otro lado, se visualiza una carencia en los apoyos que dificultan la inclusión reflejada en: 1) la dificultad de brindar una atención individualizada por una falta de apoyo al profesorado que le permita atender la diversidad de aprendizajes dentro del aula; 2) una visión segregacionista del apoyo existente mediante grupos separados de apoyo; 3) actividades extracurriculares de refuerzo de aprendizajes desvinculadas con las actividades curriculares; 4) una visión reducida de la participación que las familias jornaleras pueden tener en las decisiones escolares por contar con bajo nivel de escolarización.

**Figura 5.6**  
*La inclusión desde el apoyo escolar*



Fuente: elaboración propia

Con los elementos que posibilitan y dificultan la inclusión, maestras y maestros realizan diferentes acciones en coordinación con otros agentes implicados en la educación de la niñez migrante.

**e) El principio de colaboración en la organización escolar para la valoración y el seguimiento**

Para realizar una valoración educativa y social de niñas y niños, esta escuela ha tenido contacto con el profesorado de las escuelas de donde provienen, principalmente del estado de Guerrero —que es de donde migra la mayoría. Esta comunicación se ha establecido a través de la coordinación del PRONIM en el estado de Sinaloa, la cual contacta a las escuelas a partir de la información que el centro proporciona a la coordinación cada ciclo escolar. En este caso, la cantidad de población jornalera que llega al estado de Sinaloa ha sido un factor fundamental para contactar a quienes atienden a la niñez migrante en los estados de donde proviene esta población. De manera contraria, en donde la migración de cierta comunidad es pequeña, este trabajo de seguimiento no se realiza. Así lo expresa una de las autoridades educativas:

*“Pero entonces de qué depende [la coordinación entre estados] esto pues básicamente de los coordinadores estatales. Yo digo, sí hay vinculación entre por ejemplo, Baja California y Oaxaca, entre Sinaloa y Guerrero pero es por el tamaño de la población. Lo que te decía pero por ejemplo si tú le preguntas a la de Colima que atiende 300 niños de Oaxaca o de Guerrero si ha traído a sus*

*maestros a ver cómo trabajan acá en Guerrero... cosa que si hace la de Oaxaca... como que depende de la demanda, de las presiones que cada coordinación estatal tenga para decir 'no sí tengo que ir a visitar'". (Entr. A.E. N° 1, 226- 232)*

Así, en cada estado se establecen prioridades de seguimiento de acuerdo con la cantidad de alumnado que se atiende procedente de determinado estado. En este caso de estudio, la población de Guerrero es prioritaria por la cantidad de personas que llegan a Sinaloa cada temporada de cosecha. Por lo tanto, son las escuelas de donde principalmente se contacta. De esta manera, se ha apoyado el seguimiento de la niñez que migra, sobre todo de aquella que vuelve a sus comunidades al terminar el ciclo agrícola.

*"Por ejemplo, el año pasado teníamos buena comunicación con maestros de Guerrero y entonces él [profesor] preguntaba cómo estaba la alumna y entre ellos [los profesores] se comunicaban" (Entr. A.E.E. N° 1, 27- 273)*

Este trabajo cooperativo entre el profesorado de esta escuela y el de las escuelas de procedencia ha permitido conocer al personal que atiende educativamente en los centros de donde llega la niñez migrante y a donde se va —cuando se trata de una migración pendular que es el caso del 80% de la población jornalera en este caso— y resolver problemas en torno a sus necesidades académicas preguntando a la profesora o profesor que ha atendido a determinada niña o niño las causas de cierta situación de aprendizaje y cómo fue atendida. De esta manera, es que la colaboración como principio de inclusión (Dueñas, 1991; Parrilla, 1996) permite conocer al alumnado y contextualizar su situación educativa y social mediante el diagnóstico de sus condiciones de salud y escolarización.

Además, las maestras y maestros dentro de la escuela cooperan entre sí para apoyarse en la resolución de problemas dentro de sus respectivas aulas. La principal colaboración que realizan es para compartir diferentes metodologías de enseñanza, así como resolver problemas comunes y estrategias para asesorar a determinado niño o niña. Asimismo, algunos contactan con el personal del *Aula Inteligente* para pedir asesoría sobre la atención de algún alumno o alumna.

Dentro de las *Aulas Inteligentes* el apoyo entre el profesorado es parte de la metodología cotidiana de trabajo. No obstante, en las aulas regulares esta cooperación se da de manera informal en los encuentros dentro de los espacios escolares y en los ratos libres en donde preguntan a sus colegas sobre determinadas estrategias de trabajo y materiales que pueden utilizar, como se muestra a continuación.

*“Con los maestros porque sí nos hemos apoyado más en cuanto a lo de lectoescritura. Por ejemplo, yo platico con la maestra de primero y le pregunto ‘oye, qué puedo hacer con los niños que están en el nivel de niños de primero y segundo’ y ella me decía “pues puedes hacer esto, mira este libro, puedes hacer esta actividad...” yo más con la de primero es con la que más he trabajado por el problema que yo tenía de lectoescritura” (Entr. P.G. N° 1, 310- 315)*

*“Me apoyaba más que nada con los maestros que tuvo anteriormente. Les preguntaba sobre el trabajo que hacían con él [un alumno], y ellos me daban opciones diciéndome cómo trabajan con ellos, y yo ya le doy seguimiento. Hasta eso que los alumnos han salido adelante.” (Entr. P.G. N° 3, 93- 96)*

De manera formal se logran compartir experiencias a través de las reuniones de capacitación y encuentros que el PRONIM organiza antes de iniciar cada ciclo escolar y en encuentros puntuales que se realizan durante el mismo. Ahí, maestras y maestros se dan recomendaciones y comparten estrategias. Sin embargo, en cuanto al trabajo compartido para organizar la enseñanza y apoyarse dentro de las dinámicas cotidianas de clase (Dueñas, 1991) sólo existe en la metodología del *Aula Inteligente*, no así en las aulas regulares aun cuando es una necesidad del profesorado y su alumnado, y un aspecto importante en las escuelas efectivas que logran los objetivos educativos del alumnado que atienden (Levine y Lezotte, 1995).

De este modo, la colaboración que se realiza entre el profesorado, así como el diagnóstico y el seguimiento que hacen de niñas y niños son factores importantes para la inclusión. Sin embargo, la falta de cooperación durante la organización y el desarrollo de los procesos de enseñanza y la carencia de espacios y tiempos formales para retroalimentar sus prácticas educativas son elementos que no contribuyen a la inclusión, especialmente en el caso del alumnado con más riesgo de atraso escolar. A pesar de ello, la realización de evaluaciones continuas en cada grado es una práctica que el profesorado lleva a cabo con el propósito de contribuir al seguimiento de sus estudiantes y a la mejora de sus aprendizajes.

**f) Desde su llegada hasta su partida: la evaluación completa y continua de los aprendizajes**

A partir de las acciones de valoración inicial descritas sobre las características sociales y de salud de niñas y niños, los procesos de evaluación aparecen como una constante durante todo el ciclo educativo, desde que el alumnado ingresa a la escuela hasta que se marcha. A la llegada de niñas y niños, el profesorado hace una evaluación inicial de sus conocimientos, habilidades y actitudes para realizar las adaptaciones curriculares pertinentes de acuerdo con las necesidades educativas de cada uno. A causa de la migración, los grupos que

atienden son heterogéneos en cuanto al nivel de aprendizajes, y muchos de ellos no cuentan con las competencias que de acuerdo con su edad y certificación escolar deberían tener. Para diagnosticar sus conocimientos y aprendizajes, maestras y maestros utilizan actividades diversas como el juego o ejercicios de aprendizaje que plantean a todo el grupo. De esta manera, valoran qué nivel de aprendizaje tiene cada uno en relación con el grado que cursan. Asimismo, estas actividades de diagnóstico sirven para integrar a los recién llegados al aula, quienes poco a poco al realizarlas se relacionan con el resto de sus compañeros.

En el caso de las escuelas que son atendidas por PRONIM, como es este caso de estudio, existe una política de certificación adaptada a los aprendizajes que los estudiantes van logrando en cada módulo que cursan, el cual pueden continuar cuando migran. Cada módulo es bimestral, por lo tanto, el reconocimiento oficial de los aprendizajes se hace cada dos meses. En caso de que tenga que migrar, la maestra o maestro a cargo, valora los aprendizajes logrados del módulo correspondiente y determina cuáles son los contenidos que debe fortalecer en la escuela a donde llegue, haciendo una evaluación cuantitativa y cualitativa dirigida al profesor o la profesora que lo atenderá. La idea central es no suspender al alumnado por no concluir todo el ciclo escolar en una misma escuela sino dar seguimiento a los aprendizajes logrados reconociendo sus saberes. En este sentido, la aprobación o suspensión depende del criterio del profesorado y del seguimiento que éste da a cada alumno, de tal manera que la decisión se toma en relación con el avance de cada niña y niño.

Como se menciona en el tercer capítulo de este trabajo, una estrategia que ha implementado la SEP para seguir la trayectoria escolar de la niñez jornalera migrante es el Sistema Nacional de Control Escolar para la Población Migrante (SINACEM) a través del cual se registran las evaluaciones de niñas y niños que son atendidos por PRONIM y MEIPIM a nivel nacional, y que sirve como el único nexo entre las escuelas de cualquier estado permitiendo conocer mediante Internet en dónde estudió cada niña y niño, cuál ha sido su trayectoria y sus principales resultados educativos. De acuerdo con el personal educativo de este caso, este sistema no acepta calificaciones reprobatorias. Por lo tanto, cuando llegan niñas y niños con un documento que consta que suspendió el grado escolar cursado dentro del sistema regular, se diagnostica si tiene los conocimientos previos al grado escolar que por su edad le corresponde. Si no los tiene se le asigna al grado anterior y si los tiene cursa el grado que le corresponde por su edad haciendo las adaptaciones curriculares pertinentes. En caso de ser una niña o niño con extra edad ingresa a *Aula Inteligente*. Por su parte, el estado de Sinaloa tiene un sistema de registro de acreditaciones alternativo al SINACEM en el que es posible registrar notas reprobatorias, por lo que

trabajan con ambos sistemas considerando el del estado de Sinaloa como el que refleja la situación educativa *real* del alumnado.

Con la finalidad de atender los problemas derivados de los diversos sistemas de certificación de aprendizajes para la niñez migrante, dentro del aula las y los profesores utilizan diferentes instrumentos para diagnosticar los conocimientos y las habilidades de su alumnado, como son los exámenes, las actividades individuales y grupales, así como la observación. Por otro lado, la evaluación formativa es una actividad cotidiana necesaria para impartir los contenidos del grado con base en los aprendizajes previos de cada estudiante y para detectar los logros de cada uno durante el ciclo escolar. Así, el profesorado evalúa antes, durante y al finalizar el proceso educativo (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000) durante el tiempo que niñas y niños permanecen en la escuela, lo cual les permite valorar los avances en su aprendizaje y, en consecuencia, certificarlos.

En este sentido, la diversidad de estrategias de evaluación es un aspecto importante que en su opinión les permite tener una visión global de los aprendizajes que su alumnado va adquiriendo y utilizar las estrategias de enseñanza pertinentes. Por lo tanto, reconocen la utilidad de los instrumentos estandarizados como los exámenes pero los consideran insuficientes para evaluar el desarrollo particular de cada estudiante.

*"[...] pues yo siempre en las actividades que se llevan a cabo, yo las hago por semana, y voy evaluando lo que se ve. En este caso yo reviso las actividades que realizamos pero también los avances cualitativos que observa uno en los niños, los avances que van teniendo, su comportamiento. Ahí se observa cómo han ido avanzando y con las evaluaciones del examen también." (Entr. P.G. N° 2, 398- 402)*

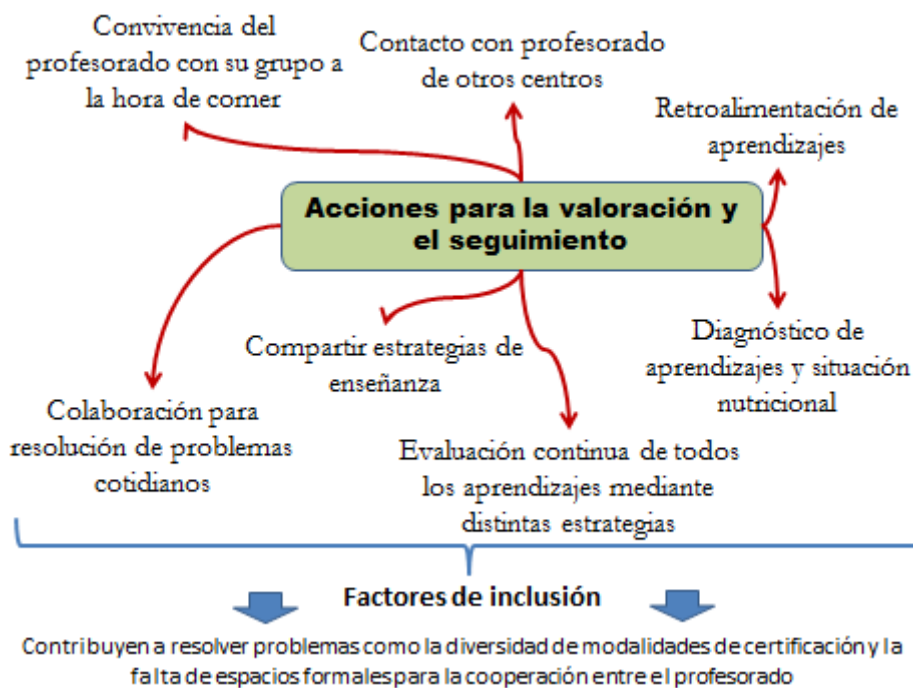
Es así que la valoración de todos los aprendizajes que cada alumno y alumna va teniendo es un aspecto que el profesorado de la escuela toma en cuenta en las evaluaciones formales. De este modo, además del aprendizaje de los contenidos curriculares, se valoran los aprendizajes logrados en el tiempo que niñas y niños permanecen en la escuela. Los aspectos que contempla la evaluación son el comportamiento, la higiene personal, la integración en equipos de trabajo, su participación, seguridad, desenvolvimiento social, esfuerzo, dedicación al trabajo y mejoramiento en habilidades de lectoescritura. Estas valoraciones se realizan en todos los grados escolares de las aulas regulares así como en *Aula Inteligente*. Así, se manifiesta una idea comprensiva de la evaluación (Stake, 2006) que requiere un trabajo de valoración continua del profesorado en la que percibe la singularidad de su alumnado así como la pluralidad de aprendizajes.

En este proceso continuo de evaluación, el profesorado registra los avances de cada estudiante a través de diversas evidencias, elaboran reportes individualizados, conocen la situación familiar y social de cada estudiante y retroalimentan los aprendizajes de manera personalizada. De esta manera, en las dinámicas cotidianas de clase, el profesorado suele dedicar un tiempo a la revisión individual del resultado de las actividades planteadas, así como hacer observaciones y cuestionamiento a las respuestas del alumnado durante sus participaciones orales.

Parte de la evaluación continua de los aprendizajes en todas los grados escolares lo conforma la retroalimentación de los mismos, la cual se lleva a cabo mediante actividades lúdicas y escritas, exámenes, discusiones grupales, lecturas, exposiciones, corrección de participaciones orales y representaciones teatrales.

Así, la valoración de la situación nutricional y educativa de la niñez migrante desde que llega a la escuela hasta que se marcha es un aspecto que favorece su inclusión, teniendo en cuenta los avances en su aprendizaje durante el tiempo que permanece en el centro educativo. De esta manera, la evaluación es un proceso de suma importancia para resolver los problemas de certificación de aprendizajes debido a la constante migración. Asimismo, la colaboración entre el profesorado es un aspecto que favorece el seguimiento de los estudiantes y la ayuda en sus necesidades de aprendizaje. En el siguiente diagrama se destacan los elementos de la evaluación y la colaboración que contribuyen a la inclusión de la niñez migrante.

**Figura 5.7**  
*La evaluación y la colaboración como herramienta para la inclusión*



Fuente: elaboración propia

**g) De la evaluación a la planeación y conducción de actividades de enseñanza: un proceso vinculado**

La evaluación es la base para la actividad de la enseñanza que realizan maestras y maestros. Con base en las valoraciones diagnósticas y formativas, el profesorado hace las adaptaciones curriculares necesarias para propiciar el aprendizaje de los contenidos y toma decisiones sobre las formas más pertinentes para desarrollar las competencias propias de cada grado escolar a través del diseño y la conducción de las actividades de enseñanza.

Para ello, relacionar los contenidos con el contexto del alumnado es una de las estrategias fundamentales del profesorado para lograr el aprendizaje de los contenidos curriculares. Así, utilizan el campo agrícola y la actividad ocupacional de sus padres para plantear preguntas, introducir a contenidos o ejemplificarlos. Del mismo modo, se utilizan materiales del entorno como frijoles, piedras o materiales que puedan encontrar en el salón de clases para crear figuras y hacer actividades diversas. También, el planteamiento de problemas se basa en las formas de vida del alumnado, retomando sus vivencias como migrantes, las maneras de vivir en sus comunidades o en su cotidianidad, así como en los conocimientos y aprendizajes que tienen. De esta manera, maestras y maestros contextualizan los contenidos curriculares y



encuentran efectiva la estrategia de retomar lo que niñas y niños conocen y han vivido para desarrollar competencias.

*“Pues a veces sí se toma en cuenta todo lo que sea cotidiano para ellos. Es más fácil partir de ahí. Igual se les enseña cosas nuevas que obviamente tienen que adquirir. Pero más que nada se parte de su entorno que es más conocido para que puedan adquirir y conocer más fácil.” (Entr. P.A.I. N° 1, 246- 249)*

*“Hay muchos contenidos que se prestan a eso. Por ejemplo, aquí en tercero cuando vimos el tema del medio rural y el medio urbano pues ellos rápido, hasta solitos lo relacionaban, “maestra allá donde yo vivo es rural” y yo con esos temas trataba de retomarlos.” (Entr. P.G. N° 1, 246- 249)*

*“Por ejemplo, si se trata un tema de una narración o de unas cuentas, sumas, siempre les digo ‘cuando ustedes se vienen de allá para acá, ¿cuántos kilómetros son?, y si le resto los kilómetros ¿cuánto queda?’ para que no pierdan lo que son, de dónde vienen, es una herramienta para mí. El viaje que hacen es una herramienta que me va a servir para todo el ciclo.” (Entr. P.G. N° 4, 39- 395)*

Es así que dentro del proceso de enseñanza, el profesorado refleja las formas de vida de los estudiantes reconociéndolas como manifestaciones culturales (Ladson-Billings, 1990) y vincula los contenidos con los conocimientos de su alumnado, con la finalidad de lograr los aprendizajes esperados según el grado escolar y fomentar las competencias que deben ser desarrolladas durante la educación primaria.

Como se ha mencionado, el diagnóstico de los conocimientos, las habilidades y las actitudes es la primera fase del proceso de enseñanza ante la necesidad que tiene el profesorado de saber cuáles son los contenidos del grado que el alumnado conoce y cómo puede adaptarlos de acuerdo con sus aprendizajes previos. Por esto, la adaptación curricular es un aspecto fundamental durante todo el periodo escolar que tiene la intención de partir de una base curricular común (Montolío y Cervellera, 2008) y realizar los ajustes correspondientes para que el alumnado tenga acceso al contenido que se propone (Puigdemívol, 2001). Para ello, la principal estrategia que maestras y maestros emplean es adecuar el nivel de los contenidos que se enseñan adaptándolos a sus aprendizajes previos. Básicamente se trata de plantear actividades más sencillas y comprensibles para los estudiantes. Así, van subiendo el nivel de dificultad conforme cada uno va avanzando en su aprendizaje.

*“[...] de hecho en secundaria tenemos niños que no sabían multiplicar. Entonces, empezábamos con un número, ya que lo tenían dominado, le iba aumentando. Entonces les decía, ‘esto para tal alumno’ dependiendo del nivel que ellos tuvieran de conocimientos, ellos iban viendo cuál era el avance.”*

*Ahorita ya me dicen 'a mí póngame de los complicados'" (Entr. P.G. N° 3, 302- 306)*

*"Si no está adecuado al nivel de ellos, las matemáticas o el español, a ellos a lo mejor no les sirve porque no lo van a comprender. Entonces dice uno '(...) bueno, no les voy a poner ahorita en secundaria tanto a sumar, van a multiplicar', y pones ecuaciones de multiplicación o división o simplemente de sumas en ecuaciones de primer grado, no te las realizan porque de por sí no saben multiplicar porque se confunden. Entonces, qué tienes que hacer, tienes que empezar a multiplicar con ellos para que ellos empiecen a resolver ecuaciones de primer grado. (Entr. P.G. N° 5, 99- 106)*

Además de la adaptación curricular, el profesorado considera que despertar el interés del alumnado por las actividades escolares es fundamental como una manera de incentivar el aprendizaje reconociendo las preferencias del alumnado (Levine y Lezotte, 1995). En este caso de estudio, esta acción se considera un requisito para lograr los aprendizajes académicos y motivar la asistencia a la escuela, estimulando el gusto por las dinámicas que en ella se desarrollan. Así, se realizan actividades como leer, dibujar, colorear, o bien, abordan los temas partiendo de las cosas de niñas y niños que son de su interés como en el siguiente ejemplo.

*"[...] cuando inicias la clase y empiezas a preguntarles sobre... por ejemplo, si se va hablar de las plantas, les pregunto "¿qué plantas les gustan?, ¿cuál es tu favorita?" a partir de ahí desglosas lo que viste que para ellos es de su interés." (Entr. P.G. N° 2, 326- 328)*

También, la enseñanza a través del juego es una actividad recurrente para interesar al alumnado por la escuela, así como subir gradualmente la complejidad de las actividades, provocar la duda a través de cuestionamientos y el planteamiento de preguntas, utilizar material didáctico atractivo y retomar sus vivencias para ejemplificar. Otra estrategia que es utilizada por todo el profesorado es la premiación con caramelos al terminar las clases. Mantener el interés del alumnado por las actividades de clase es un reto. Para ello, el profesorado implementa estas estrategias e improvisa otras en función de las dinámicas cotidianas de las clases como se muestra a continuación.

*"[...] uno por uno lee en voz alta y el profesor corrige sin hacer alguna anotación o comentario sobre la lectura. Después de un rato les pregunta sobre el significado de algunas frases del texto y las explica. El profesor continúa leyendo y sus estudiantes siguen la lectura, algunos se distraen en otra cosa. Ante esto, les pide que continúen la lectura en voz alta y entonces se concentran. Cuando el profesor está leyendo inesperadamente pregunta a los alumnos algo sobre la lectura y éstos contestan." (Obs. N° 6, 16- 20)*

Para el alumnado adolescente es atractivo hacer actividades como representaciones, exposiciones, folletos, cuentos y periódicos murales. Por otro lado, cuando niñas y niños tienen alguna duda o no saben qué escribir o qué decir durante el desarrollo de alguna actividad, la maestra o el maestro alienta su trabajo dando ideas, ejemplos o planteando las preguntas de diferentes maneras, o bien, haciendo afirmaciones como: “sí sabes, el otro día lo vimos y lo sabías muy bien”, “ya ves como sí podías”. En ocasiones se les señala las repercusiones de no realizar las actividades que se les indican, las cuales pueden ser no ir al comedor, no recibir caramelos o sus certificados de aprendizaje, o bien, llamar a sus madres o padres, señalamientos que en la mayoría de las veces no tienen resultado de acuerdo con las observaciones hechas dentro del aula.

Como se explicó en el tercer capítulo de este trabajo, la propuesta curricular del PRONIM se basa en los contenidos y los aprendizajes estipulados en el plan de estudios nacional de educación primaria, los cuales tienen un enlace y se articulan a través de ejes transversales. Las competencias que se privilegian desde el programa educativo reelaborado por el PRONIM son la reflexión, la comprensión, la resolución de problemas, la comunicación oral y escrita, la toma de decisiones, la participación, el manejo de la información, así como los valores del respeto y la convivencia social. De estas competencias tanto las autoridades educativas como el personal escolar en este caso de estudio destacan las habilidades comunicativas en el idioma español (lectoescritura, comprensión lectora, expresión oral y escrita), el desarrollo del pensamiento lógico matemático y la resolución de problemas. Así, se pone énfasis en aprendizajes de mayor nivel que permiten acceder a otros más básicos (Levine y Stark, 1981) que en su conjunto permitan el logro de objetivos educativos más complejos.

A partir del programa educativo y de la capacitación que proporciona el PRONIM al profesorado, éste ejercita en sus estudiantes las habilidades de lectoescritura, la comprensión lectora y las habilidades matemáticas a través de los diversos temas que se abordan en las asignaturas correspondientes al grado que imparten. La estrategia es relacionar los contenidos en las sesiones de enseñanza en torno a los cuales se estimula el desarrollo de estas competencias.

*“[...] pues, de la experiencia que he tenido y como me enseñaron aquí a trabajar, porque tuve una capacitación, se toca un contenido y a partir de eso se va desglosando todo lo relacionado con lo que se debe trabajar que es un poco diferente a la escuela regular, no se llevan los mismos contenidos porque como es poco tiempo el que están aquí, se van a los puntos centrales de lectoescritura, operaciones matemáticas [...]” (Entr. P.G. N° 2, 261- 265)*

*“El plan y programas que nos da la secretaría tienen los contenidos básicos y por lo regular llevan un enlace, todos, y tienen ejes transversales. Entonces ya sabes qué puedes trabajar con primero, con segundo y con tercero, partes de un tema en común y ya desglosas las actividades que vas hacer. (Entr. P.A.I. N° 2, 412- 415)*

De este modo, se reelaboran los contenidos determinados en el plan de estudios nacional y se enseñan con base en ejes transversales, enfatizando las habilidades mencionadas. Así, por ejemplo, en un tema de historia pueden relacionar contenidos de la asignatura de español, y en uno de matemáticas se vinculan contenidos de ciencias. Igualmente, un mismo tema se puede abordar con diferentes grados de complejidad para reforzar saberes o introducir al conocimiento de un nuevo contenido dependiendo del nivel de aprendizaje de cada estudiante. Algunas maestras y maestros priorizan contenidos con base en las necesidades de desarrollo personal de su alumnado como las habilidades comunicativas o la resolución de problemas. Por lo tanto, se logran aprendizajes útiles y contextualizados (González, 2008) para favorecer no sólo su desarrollo educativo sino también social.

Ahora bien, teniendo en cuenta que la participación es un aspecto fundamental para la inclusión (Booth, et. al., 2003; Ainscow, y Miles, 2009; Onrubia, 2009) y que dentro de todas las aulas la diversidad de aprendizajes es una constante, el profesorado utiliza juegos en los que se realizan preguntas o problemas de acuerdo con el nivel de aprendizaje de cada niña o niño y procurando que todos participen. En general, se hacen actividades en los que puede trabajar todo el alumnado aportando cada uno sus conocimientos, y otras actividades en las que se hacen equipos para estudiar determinado contenido con diferente grado de dificultad según las características de cada subgrupo.

Esta última estrategia también se utiliza en el caso de las aulas multigrado en donde se tiene alumnado con diferente nivel de conocimiento sobre determinado tema. En este caso, el profesor enseña el contenido a todo el grupo tratando de abarcar los diferentes niveles de complejidad que tiene el mismo tema y haciendo precisiones para cada subgrupo. Al conformar los subgrupos, algunas maestras y maestros cuidan que entre el propio alumnado no se estigmatice como los “los que saben” y “los que no saben” evitando señalamientos que los juzgue como “adelantados” o “atrasados” en el conocimiento de un tema retomando un criterio diferente al momento de agrupar a los estudiantes. Así lo explica una profesora:

*“Nunca se hacen equipos diciendo ‘tú, tú y tú te vas a primero’, siempre se trata de hacer mediante un juego. Pero ahí debes tener mucha habilidad para*

*que los alumnos no se den cuenta de que los quieres agrupar porque son bien inteligentes.” (Entr. P.A.I. N° 2, 279- 281)*

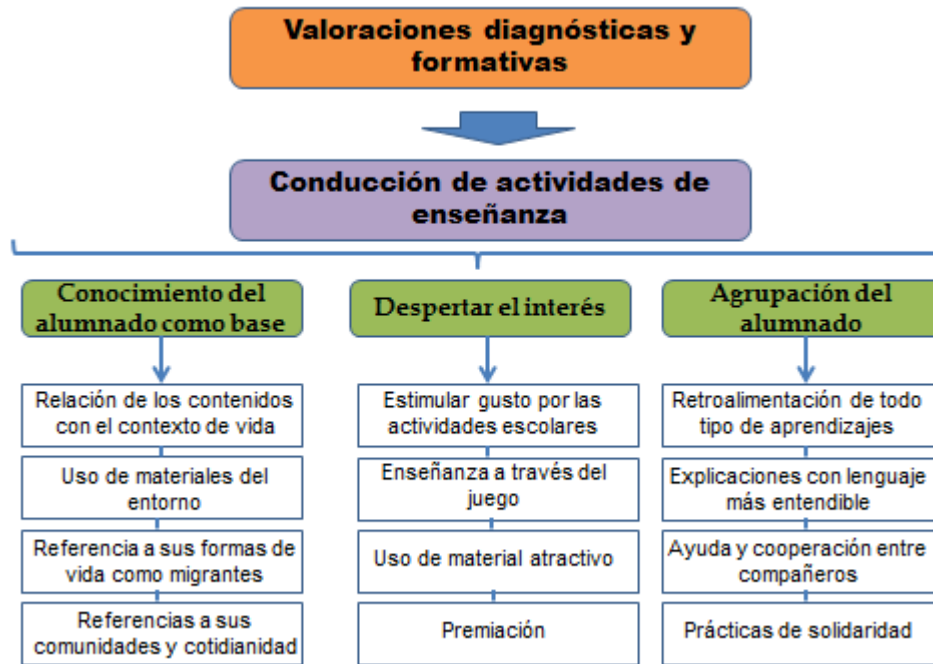
Pero también la agrupación del alumnado tiene el propósito de que niñas y niños aprendan entre ellos mismos privilegiando la retroalimentación de todo tipo de aprendizajes. De esta manera, se propicia la ayuda entre aquellos que tienen mayor conocimiento sobre un tema y a los que se les dificulta más determinados aprendizajes, así como la creación de evidencias de aprendizaje de manera conjunta colaborando entre sí. Para ello, el profesorado indica directamente a sus estudiantes que deben trabajar y tomar decisiones de manera conjunta para lograr el objetivo de la actividad propuesta o que auxilien a quienes lo necesiten cuando han terminado su trabajo individual. Igualmente, forman grupos de niñas y niños con diferentes habilidades y competencias con la finalidad de reforzar aquellas que requieren más apoyo; por ejemplo, los muy tímidos con los más sociables o los que dominan la lectoescritura con los que no. Algunas maestras y maestros presentan una “visión de grupo” dentro del aula, de tal manera que se explicita que “entre todos nos ayudamos”, “el grupo es el que sabe”. Otros perciben que la ayuda entre el alumnado es espontánea explicando a sus compañeros cuando no comprenden las explicaciones de la profesora o el profesor haciendo una explicación con un lenguaje más entendible. En este sentido, parte del alumnado indicó que les gusta más trabajar entre ellos cuando realizan proyectos, ya que colaboran entre sí cuando alguien no entiende algún tema. La ayuda espontánea entre niñas y niños también sucede en otros aspectos como el préstamo de material escolar cuando alguna o alguno no lo lleva consigo y, en consecuencia, no realiza las actividades indicadas por la maestra o el maestro, situación que se observó más de una vez en los salones de clase. Asimismo, a través de las dinámicas cotidianas, se inculcan valores como el respeto estableciendo acuerdos entre todo el grupo, los cuales son retomados cuando existe alguna falta.

Por lo tanto, mediante actividades de colaboración entre el alumnado se fomentan los valores de ayuda mutua y cooperación (Montolío y Cervellera, 2008), así como su participación en tomar decisiones grupales que permiten reconocer la diversidad y valorarla en prácticas de solidaridad dentro del aula (Sabariego, 2009).

De esta manera, a través de las acciones que se realizan dentro del ámbito escolar se identifican estrategias básicas de inclusión destacados por Grant y Ladson-Billings (1997) que se refieren a la colaboración, el establecimiento de metas de aprendizaje flexibles, el aprendizaje colaborativo, la integración de grupos heterogéneos, la organización de actividades con referencia a la

comunidad donde se desenvuelve el alumnado y el aprendizaje basado en la experiencia. En este caso, estas estrategias se refieren a la relación de las actividades de enseñanza con el contexto, despertar el interés por el aprendizaje escolar, la priorización de contenidos relacionándolos entre sí, así como la agrupación heterogénea y flexible del alumnado con fines de apoyo mutuo y respeto a la diversidad de aprendizajes, las cuales se sintetizan a continuación.

**Figura 5.8**  
*El proceso vinculado entre la evaluación y la enseñanza para la inclusión*



Fuente: elaboración propia

#### 5.4. Entorno escolar: ambientes educativos no formales y expectativas profesionales

Como se ha mencionado, una o dos veces al año, se realizan actividades fuera del ámbito escolar organizadas por el equipo de bienestar social del campo agrícola. En el periodo 2009-2010, durante el mes de abril, se llevó a cabo una salida a un parque recreativo y fue la única actividad extraescolar durante el año. Estas actividades se llevan a cabo aunque no hay un lineamiento formal en este sentido, ya que son decisiones que se toman desde la empresa y que se organizan con el personal de la escuela.

Por otro lado, las niñas y los niños de este campo reciben clases de religión católica por parte del alumnado de un colegio privado que tiene vínculo con la

AARC. En otros años, se colaboró con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos para la realización de actividades relacionadas con la promoción de valores como la justicia social a través de obras de teatro. En este ciclo, no se logró esta colaboración debido a la saturación de actividades por parte de esta Comisión. En los años 2008 y 2009, la organización internacional *Save the Children* también colaboró con esta empresa. Su labor con la niñez migrante se centra en la educación no formal a través de diversas actividades como talleres de arte y diversas actividades para fomentar la participación infantil, la construcción de ciudadanía desde temprana edad mediante el conocimiento de sus derechos, así como el trabajo en equidad de género y dentro de la diversidad cultural. Estos talleres se realizan en el marco de educar integralmente a las niñas y niños migrantes mediante actividades que se llevan a cabo fuera del horario escolar y que también tienen el propósito de incidir en su desarrollo emocional. Mediante estos talleres niñas y niños de distintas comunidades de procedencia se conocen y conviven entre sí a través de actividades manuales, dibujos y juegos. Asimismo, los talleres sirven para resolver choques entre el alumnado. Se proporciona información y se analiza el problema sobre el tema en cuestión. También, se realizan comisiones de niñas y niños encargados de promocionar aspectos cotidianos como el cuidado del campo agrícola, la higiene personal, el ahorro del agua, la no violencia en las familias, entre otros temas. Esto lo realizan a través de carteles en todo el campo o hablando directamente con sus madres y padres. Posteriormente, se hacen reuniones entre las comisiones de cada campo para discutir los problemas y las estrategias de solución. Estas reuniones son dirigidas por el personal de *Save the Children*. Por otra parte, se realiza un seguimiento del aprovechamiento escolar del alumnado con la finalidad de evaluar el impacto que están teniendo estas actividades en su desarrollo académico. El espacio de trabajo de esta organización es primordialmente el campo agrícola. Otras actividades educativas que se han realizado con el apoyo financiero de las empresas son idas a museos y exposiciones.

Para lograr la intervención de ésta y otras organizaciones de su tipo con la niñez migrante que vive en los campos agrícolas, los cuales son propiedad privada, requieren la autorización de la empresa, a través de la trabajadora social. En el año 2010, esta empresa decidió ya no colaborar con la organización *Save the Children* por considerar que la labor que ésta realizaba se cubría con las actividades extracurriculares de arte, informática y deporte.

Además, dentro del campo agrícola se realizan juegos en los que participan niñas y niños de diferentes grados escolares junto con todo el profesorado, así como eventos y celebraciones tradicionales —p. ej. las posadas en diciembre—

en las que participa toda la comunidad. Estas actividades además de mejorar la convivencia tienen el propósito de integrar a la población infantil que va llegando durante el ciclo agrícola y escolar.

Fuera de estas actividades promocionadas por el equipo de trabajo social de la empresa junto con el profesorado y algunos organismos no gubernamentales que requieren la aprobación de la empresa para trabajar con la población jornalera, esta última no tiene otro contacto con el entorno social. Las familias jornaleras dedican su tiempo libre básicamente a la limpieza de sus viviendas, a descansar, y hacer otras tareas relacionadas con el hogar. Las salidas a la ciudad de Culiacán o a pueblos aledaños al campo agrícola son esporádicas y tienen el objetivo de hacer compras, o en algunos casos, visitar familiares que viven en otros campos. A veces, el trabajo de la siembra y la cosecha también es los fines de semana. Así, las familias jornaleras conviven básicamente dentro del ámbito del campo agrícola y los escenarios en los que la niñez puede desarrollarse se limitan aquellos que son decididos desde la empresa. Cuando no son días de trabajo ni de escuela niñas y niños acompañan a sus madres y padres a las actividades del hogar y a las salidas que llegan a hacer.

*"[...] pues me ayudan aquí, a barrer los patios, a tirar la basura, me ayudan aquí a lo que yo los mande, y se van a jugar a las canchas, ya que se acaban de desocupar se van a jugar, y pues así." (Entr. M.J. N° 1, 279- 281)*

*"[...] vamos a visitar a la familia en otros campos. Los días que tienen libre ellos [sus hijas e hijos]" (Entr. M.J. N° 2, 484- 485)*

*"[...] cuando falta algo vamos a Villa Juárez" (Entr. M.J. N° 5, 487)*

Entonces, dentro de los escenarios educativos en los que la niñez migrante está inmersa destacan principalmente la escuela y el trabajo agrícola, el cual como se ha mencionado es parte de la forma de vida familiar en la población jornalera. Fuera del ámbito escolar, la niñez migrante y sus familias no tiene espacios educativos dentro de los cuales se ofrezcan oportunidades de aprender y desarrollar otras capacidades (Delors, 1996), y cuentan con espacios de educación informal limitados al permanecer la mayor parte de su tiempo dentro del campo agrícola. Tampoco existen espacios para el apoyo a sus necesidades de aprendizaje desde ámbitos no escolares (Minami y Ovando, 1995). De esta manera, dentro de las opciones educativas formales, no formales e informales que niñas y niños tienen, éstos expresan su gusto por la escuela, así como por las actividades relacionadas con la siembra de maíz, frijol o chile. Algunos privilegian la escuela sobre el trabajo y otros hablan de su gusto por ambas actividades. Cabe destacar que en el alumnado adolescente, sus intereses se van enfocando más hacia el trabajo como jornaleros que a la continuación de su



escolarización. Entre las razones por las cuales prefieren trabajar más que continuar con sus estudios destacan las económicas. De esta manera, mencionan que les gusta trabajar por “la paga” y la posibilidad de contribuir al bienestar económico de sus familias. Asimismo, señalan que les gustan las actividades de recolección de frutas y hortalizas, y el hecho de que trabajando tienen un horario más corto, desocupándose más pronto que en la escuela. Sin embargo, también expresan su interés por las actividades escolares y los contenidos que estudian. En opinión de algunos profesores la mayoría de la niñez migrante crece con el trabajo de jornalero como único referente ocupacional, ganándose la vida en el corte de hortalizas. Aunque en su trayectoria de vida tienen contacto con otros modelos ocupacionales en torno al trabajo agrícola o en la vida del campo como ingenieros, médicos, profesores o trabajadoras sociales, el profesorado observa que gran parte de la adolescencia migrante siente que no tiene los recursos o las capacidades para elegir estas profesiones.

Las niñas y los niños más pequeños destacan su preferencia por esta escuela debido a su infraestructura: ventiladores en las aulas y área de juegos. Igualmente, mencionan su gusto por aprender a través de la lectura, los problemas aritméticos y la informática. Aquellos en los que se observaron dificultades en la lectoescritura mencionaron que no les gusta la escuela y que prefieren trabajar porque consideran que la escuela no es importante. Otros señalaron que quieren aprender para después poder trabajar. En el caso del alumnado de secundaria, la mayoría expresó su satisfacción en el trabajo que hacen por proyectos (modalidad de organización curricular en la secundaria). De esta población, son pocos los que privilegian la escuela sobre el trabajo agrícola. No obstante, mencionaron su deseo de superación asociado a una actividad ocupacional diferente a la de jornalero, considerando a los estudios superiores como un medio para conseguirlo.

Ante la falta de referentes de la niñez jornalera para elegir una forma de vida a partir de un bagaje de posibilidades, el profesorado muestra las diferentes ocupaciones a las que se pueden dedicar mediante las actividades que se realizan en el aula y los proyectos que llevan a cabo, o bien, hacen comentarios referentes a la calidad que necesitan tener sus trabajos para poder acceder a la universidad. Así, un profesor estimula a sus estudiantes a conocer diferentes ocupaciones profesionales en el contexto del contenido temático sobre creación de definiciones.

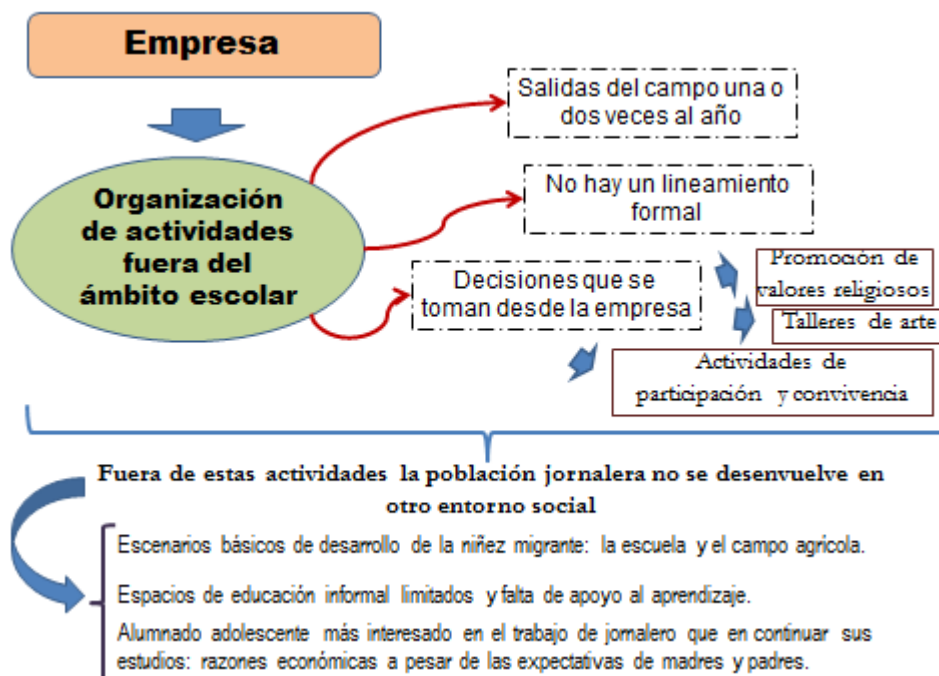
*“Con la finalidad de fomentar la construcción de definiciones, el profesor hace preguntas sobre lo que se hace en distintos oficios y profesiones. Posteriormente, explica lo que se hace en cada profesión y les dice (a sus estudiantes) que pongan atención por si quieren estudiarla cuando sean*

mayores. [...] El maestro pregunta a qué grupo quieren pertenecer si a la de las profesiones o al de los oficios. La mayoría responde que al grupo de los profesionales porque ganan más [dinero]. Ante esta respuesta, el profesor les dice que para ser profesionales necesitan estudiar.” (Obs. N° 4, 16-20; 29-32)

Igualmente, maestras y maestros enseñan a su alumnado que los contenidos que aprenden les pueden servir no sólo para las actividades de la cosecha sino para desempeñarse en otras profesiones u oficios. Además de este estímulo, madres y padres transmiten sus expectativas de mejora de vida a través a la escuela. Sus comentarios aluden al apoyo de sus hijas e hijos al estudio, sobre todo si observan interés y capacidades para lograrlo. No obstante, desde el entorno, existen pocos espacios fuera del ámbito escolar para que la niñez migrante fortalezca aprendizajes y desarrolle otras capacidades fuera del ámbito escolar. Asimismo, esta falta de escenarios de educación no formal y espacios limitados de educación informal restringe los referentes ocupacionales. Además, la falta de apoyos desde los ámbitos de la educación formal, no formal e informal al alumnado con mayores dificultades de aprendizaje, los desinteresa por la escuela y los desmotiva para buscar otras opciones ocupacionales fuera del contexto que conocen. En el siguiente diagrama se sintetizan los factores de inclusión y exclusión desde el entorno escolar.

**Figura 5.9**

*Factores de inclusión y exclusión desde los ámbitos no escolares*



Fuente: elaboración propia

## **A modo de conclusión**

Con base en la definición de escuela como un sistema interactivo y dinámico en el que todos sus elementos y estructuras se relacionan e influyen entre sí y con el entorno (Bertalanffy, 1981; Hidalgo, et. al., 1995; Aneas, 2011) se reconocen los elementos que dentro de un sistema educativo de inclusión compensatoria impactan en el logro educativo de las niñas y los niños migrantes. Como una alternativa al sistema educativo regular, en este caso se reconocen los procesos y las relaciones que propician la inclusión y aquellas que la dificultan. El planteamiento de estos procesos y relaciones se realiza teniendo en cuenta la complejidad del sistema que caracteriza a la realidad analizada en estos dos casos de estudio. Dicha complejidad además de presentar a la escuela como un sistema interactivo y dinámico, plantea también diversos niveles y dimensiones en los que se conjugan diferentes realidades físicas, afectivas, espirituales o cognitivas (Aneas, 2010; 2013). En este caso de estudio los factores que propician la inclusión se identifican en cuatro dimensiones a partir los cuales se explican. Estas dimensiones son el Estado, la empresa, la comunidad/familia y el centro educativo. En cada uno de ellos se identifican los distintos niveles en los que la inclusión se posibilita y se puede favorecer. A continuación, se plantean los factores de inclusión dentro de cada una de estas dimensiones con base en la relación teórica y empírica de la realidad analizada en este caso de estudio, y se especifican los elementos que dentro de cada uno están interactuando, destacando aquellos elementos que propician la inclusión y los aspectos que requieren fortalecerse a partir del análisis de los factores que la dificultan.

### ***Dimensión estatal y empresarial***

#### **1) Corresponsabilidad**

- Financiamiento compartido entre el empresario y el gobierno para mejorar la infraestructura del campo agrícola y los servicios de vivienda, salud y educación.
- En el trabajo integrado entre los agentes socioeducativos, la empresa es un agente clave en la decisión sobre los servicios que se proporcionan a los jornaleros. También, es la encargada de contactar y gestionar, a través de la trabajadora social, los programas sociales, económicos y de opciones laborales que establece el gobierno para esta población, así como los servicios de organismos no gubernamentales y otros agentes.
- La voluntad empresarial como factor clave en la inclusión de la niñez migrante ha tomado decisiones que la favorecen como la recontractación de los trabajadores, lo cual posibilita el seguimiento de aspectos

educativos y de salud de niñas y niños. También la aceptación de los trabajadores con sus familias posibilita la escolarización de sus hijas e hijos.

- El pago de las trabajadoras sociales y el médico lo realiza la empresa. Por su parte, el pago de la directora de la escuela y el profesorado de las aulas regulares es pagado por el gobierno mediante el PRONIM. Como parte de las acciones coordinadas para apoyar la escolarización, el pago del profesorado del *Aula Inteligente* lo realiza tanto el empresario como el gobierno.
- La trabajadora social es el vínculo entre la escuela y la familia. Por lo tanto, si existe algún problema con alguna niña o niño, ella es la encargada de hablar con sus madres y padres. Asimismo, si alguno se ausenta de la escuela o presenta algún problema de comportamiento, la profesora o profesor se encarga de notificarlo a la trabajadora social para que tome las decisiones correspondientes.
- En la desincorporación del trabajo infantil intervienen los agentes gubernamentales mediante el establecimiento de servicios educativos, las ayudas económicas y alimenticias para niñas y niños, así como la certificación de las empresas. Por su parte, la voluntad del empresario y su compromiso a la no contratación de mano de obra infantil, además de incentivar la venta de sus productos, fomenta la escolarización de esta población.
- El Estado en su papel de regulador de las acciones empresariales y como responsable de garantizar el ejercicio de los derechos de sus ciudadanos podría propiciar la inclusión de la población jornalera mediante acciones en las que ésta tenga una mayor participación en las decisiones que se toman sobre ella y la educación de sus hijas e hijos. Estas acciones deberían promover la escolarización de la población adulta, fortalecer el seguimiento de su trayectoria migrante, garantizar el disfrute de sus derechos laborales y crear programas que incentiven sustentabilidad económica y el crecimiento económico y social en sus comunidades de origen. Esto representaría un mayor liderazgo político y un trabajo integrado más equitativo entre los agentes involucrados para la inclusión de esta población.

## ***Dimensión comunidad y familia***

### **2) Participación de las familias**

- La migración familiar como una manera de apoyar la escolarización de sus hijas e hijos debido a las ayudas que éstos reciben en el campo agrícola para continuar la escolarización.
- Elección de la empresa que ofrece los mejores servicios de salud, vivienda y educación para sus hijas e hijos. Estas demandas van exigiendo a las empresas mejores condiciones de trabajo para la población jornalera.
- Compromiso de las madres y los padres en la escolarización de sus hijas e hijos atendiéndolos cuando se enferman, preocupándose por su alimentación, la asistencia a la escuela y por el cumplimiento de sus deberes.
- Altas expectativas hacia la educación escolar como factor de movilidad económica y profesional.
- Interacción del profesorado con las familias por estar la escuela dentro del campo agrícola, lo cual facilita la comunicación para consultas, resolución de problemas o seguimiento del alumnado.
- La comunicación con la población jornalera debe ir más allá de las instrucciones sobre cómo mantener limpias las viviendas y la información sobre las reglas de convivencia o cómo cuidar su salud. Sin bien estos aspectos son importantes para su bienestar, esta comunicación también debe propiciar su participación en las decisiones que se toman sobre ellos y sus hijas e hijos, incluyendo la oferta educativa que se les brinda. En este sentido, los agentes socioeducativos deben trabajar de manera conjunta para propiciar la participación, el ejercicio de sus derechos y la creación de formas de sustentabilidad económica que les permita a las familias crear una estabilidad económica y social a través del tiempo.

### **3) Formación de expectativas**

- Relación de los contenidos con actividades profesionales diferentes a los de la siembra y la cosecha.
- Transmisión de expectativas profesionales por parte de madres y padres.
- La coordinación de acciones entre los agentes socioeducativos debe propiciar la apertura de espacios de desarrollo de la niñez migrante fuera del ámbito escolar. En este sentido, la inclusión se favorecería mediante el aumento de actividades fuera del campo agrícola y el planteamiento de un lineamiento formal en el que se especifiquen el tipo de actividades que se realizarán y las responsabilidades que cada agente tendrá en su organización y financiamiento.

- Hasta el momento, las actividades fuera del ámbito escolar dependen de la empresa. Así, la implicación de otros agentes en la coordinación de las mismas reforzaría aquellas dirigidas a promover la participación y la convivencia entre las familias y plantearía otras que favorecieran el desarrollo de competencias y apoyaran el desarrollo de aprendizajes múltiples.
- Las actividades extraescolares deben estar más vinculadas con las necesidades de aprendizaje que el alumnado presenta dentro del aula. De esta manera, se aprovecharían los tiempos del alumnado fuera del ámbito escolar dentro de los espacios que éste tiene disponible.
- El fomento de actividades educativas fuera de los escenarios escolares estimularía la formación de expectativas en el alumnado con respecto a su escolarización al ampliar sus posibilidades de desarrollo y reforzar aquellos aprendizajes que se llevan a cabo dentro del ámbito escolar.

### **Dimensión centro educativo**

#### **4) Formación y compromiso del profesorado**

- Enfoque intercultural en la formación que brinda PRONIM y enfocada al contexto de la niñez migrante y sus necesidades educativas.
- Asesoría externa durante el desarrollo de las actividades educativas y disposición de materiales y recursos que pueden utilizar durante el desarrollo de las clases.
- Responsabilidad del profesorado al asumir el reto de escolarizar a la niñez migrante, atendiendo sus necesidades educativas y la diversidad de aprendizajes dentro de las aulas a pesar de no contar con las condiciones laborales que tiene el profesorado dentro de una escuela regular.

#### **5) Atención a la diversidad cultural y lingüística**

- Uso de los códigos que utiliza el alumnado durante las actividades educativas.
- Fomento del respeto a la diversidad y reflexión sobre la misma a partir de las experiencias de rechazo o discriminación que suceden en la cotidianidad escolar.
- Muestra de interés del profesorado por aprender las lenguas maternas del alumnado o sus familias.
- Uso de diferentes lenguas en las actividades escolares.

- La formación del profesorado y la asesoría externa que se proporciona al mismo dentro del marco de la educación intercultural debe abrir espacios de reflexión y autocrítica para detectar prejuicios y diseñar las formas de adaptación curricular y las acciones escolares que contrarresten el predominio de la cultural hegemónica plasmada tanto en los contenidos del plan de estudios como en las actitudes cotidianas dentro de las dinámicas escolares.

## **6) Atención a la diversidad de aprendizajes**

- El profesorado como principal ayuda en el proceso de aprendizaje de acuerdo con el alumnado.
- Diagnóstico de los aprendizajes y situación nutricional de niñas y niños al llegar al centro escolar.
- Convivencia del profesorado con su grupo a la hora de comer, lo cual facilita el seguimiento de su situación nutricional y fomenta el conocimiento mutuo.
- Evaluación continua de todos los aprendizajes mediante diferentes estrategias
- Retroalimentación de aprendizajes por parte del profesor.
- Conocimiento del alumnado como base para la enseñanza, por lo que en el proceso de enseñanza se relacionan los contenidos con su contexto de vida, se utilizan materiales del entorno y se hacen referencias a sus formas de vida como migrantes, sus comunidades y su cotidianidad.
- Cercanía del profesorado con las familias facilitada por estar la escuela dentro del campo agrícola a un lado de las viviendas, lo cual favorece la comunicación para trabajar conjuntamente en el apoyo a los aprendizajes.
- Se despierta el interés del alumnado a través del planteamiento de actividades que sean de su agrado, el juego, el uso de material atractivo y la premiación.
- El apoyo dentro del aula regular es una necesidad presente en todos los grados escolares. La inversión de recursos en personal de apoyo dentro de las aulas regulares sería un importante factor de inclusión a considerar. Así, podría aprovecharse la experiencia en la metodología de enseñanza llevada a cabo dentro del *Aula Inteligente* pero dentro de las aulas regulares, de tal manera que el apoyo se brindara dentro de las mismas evitando la segregación en grupos separados.
- Las actividades educativas complementarias deben vincularse con aquellas que se realizan en la cotidianidad del aula para reforzar los aprendizajes.

- La oportunidad que tiene el personal escolar de comunicarse con las familias dentro del campo agrícola debe aprovecharse para reforzar las estrategias de apoyo que madres y padres llevan a cabo a pesar de no contar con escolarización como son el estímulo de la asistencia a la escuela, la vigilancia de la buena alimentación, la búsqueda de apoyo en los deberes escolares por parte de amigos o parientes, etcétera.

### **7) Trabajo cooperativo**

- Comunicación con el profesorado de las escuelas de donde proviene y migra el alumnado, lo cual facilita su seguimiento educativo.
- Apoyo mutuo en la resolución de problemas cotidianos, compartiendo metodologías de enseñanza y estrategias para asesorar a determinada niña o niño.
- Reuniones de capacitación y encuentros puntuales durante el ciclo escolar en donde maestras y maestros comparten estrategias educativas y hacen recomendaciones de acción.
- Agrupación del alumnado con la finalidad de contribuir a la retroalimentación de aprendizajes, lograr una mejor comprensión de los temas con un lenguaje más comprensible para niñas y niños, fomentar la ayuda y cooperación entre ellos, así como prácticas de solidaridad.

En las conclusiones de este capítulo se han destacado los factores que la favorecen la inclusión en los diferentes niveles que ésta se presenta dentro de las dimensiones mencionadas. En cada factor se han planteado los elementos que están favoreciendo la inclusión en este caso de estudio y aquellos que la dificultan, los cuales se han descrito en términos de aspectos que requieren modificarse para fortalecer a los factores de inclusión identificados.





**CAPÍTULO 6:**  
**LA INTEGRACIÓN DE LA**  
**NIÑEZ JORNALERA**  
**MIGRANTE EN LA ESCUELA**  
**REGULAR. SEGUNDO CASO**  
**DE ESTUDIO**



## **Introducción al capítulo**

En este capítulo se presenta la descripción del segundo caso de estudio y el análisis de los resultados obtenidos. Al igual que en el primer caso, en éste se exponen sus características con base en la información documental, las entrevistas a los participantes y las observaciones hechas dentro y fuera del centro escolar. Asimismo, el sistema categorial descrito en el cuarto capítulo de este trabajo conforma la base del análisis que se presenta teniendo como referencia fundamental las preguntas y los objetivos de la investigación.

Por lo tanto, para la realización del análisis se relacionan elementos descriptivos con los elementos teóricos expuestos en los primeros tres capítulos de esta tesis, con la finalidad de fundamentar la interpretación de los datos recopilados.

Igualmente, las referencias del análisis se relacionan con los factores externos e internos de la escuela que propician la inclusión, así como aquellos que la dificultan enfatizando la importancia de los agentes socioeducativos y escolares, así como las condiciones estructurales del centro y el entorno.

Palabras clave: atención educativa, escuela regular, responsabilidades compartidas, segundo caso de estudio

### **6.1. Perfil de la empresa: voluntad empresarial y servicios a la población jornalera**

Se trata de una empresa agrícola con veinte años de funcionamiento que se dedica a la cosecha y a la comercialización de hortalizas, fundamentalmente tomate y eventualmente pimiento morrón y pepino. La producción se destina tanto al mercado nacional como al extranjero, principalmente a Estados Unidos. La empresa se encuentra en el municipio de Navolato aproximadamente a tres kilómetros de la ciudad de Culiacán sobre la carretera llamada *La Palma*.

La temporada de producción es de septiembre a junio, por lo cual las hijas e hijos de los trabajadores pueden asistir a una escuela regular, ya que el ciclo agrícola corresponde con el escolar. Después de junio, la empresa ofrece trabajo de limpieza en los campos, la cual consiste en arrancar las plantas que quedaron, limpiar la tierra y dejar todo listo para el siguiente ciclo agrícola. Así, muchos trabajadores deciden no migrar y quedarse más meses una vez concluida la temporada de cosecha para esperar la siguiente en el mismo campo agrícola.

### 6.1.1. La infraestructura y los servicios: la corresponsabilidad y el trabajo integrado

La empresa cuenta con una jefa de recursos humanos quien es la encargada de dirigir las acciones en beneficio de los trabajadores que se llevan a cabo dentro de la empresa, contactar los servicios correspondientes de salud y educación, así como hacer las gestiones para mejorar la infraestructura y la vivienda. También, dos trabajadoras sociales están al tanto de las necesidades de la población jornalera dentro del campo agrícola. Este personal es contratado por la empresa. De acuerdo con la jefa de recursos humanos, la recontractación de la población jornalera es un aspecto importante para contar con mano de obra calificada en las labores de la siembra y la cosecha; por ello, el noventa por ciento de los trabajadores son recontractados propiciando una migración pendular, es decir, que durante los meses de junio, julio y agosto regresan a sus comunidades de origen o trabajan en algún otro estado, y vuelven en septiembre a la misma agrícola. Así, se cuenta con familias que migran a este campo desde que esta empresa comenzó a operar.

Al tener la seguridad de que volverán, es una práctica común que la población jornalera deje en resguardo certificados de término de estudios de sus hijas e hijos o pertenencias personales como neveras o muebles. Así, cuando regresan, las familias vuelven a su misma vivienda donde están las cosas que dejaron. Además, el equipo de trabajo social se encarga de administrar el dinero de las familias jornaleras que así lo deseen.

*"[...] es gente que regresa y a donde va, no va a hacer nada, porque se va ahorita el sábado y va a regresar en septiembre. O sea va el periodo de vacaciones a trabajar en otra empresa del norte. No ocupa la boleta [certificado escolar de hijas e hijos], la va ocupar aquí porque va a inscribir a su hijo en secundaria, terminó la primaria.*

*AR: entonces la dejan en la agrícola.*

*D0806: en la agrícola. Todo se deja en la agrícola, todo, refrigeradores, todo."*  
(Entr. A.S. N° 8, 444-451)

*AR: ¿y tienen cajas de ahorro ahí mismo en la agrícola?*

*D0806: no, yo les recibo el dinero y tengo una cuenta a parte donde lo guardo, y les firmo un recibo de lo que dejaron a guardar, porque es gente que no puede abrir una cuenta aquí por ejemplo, porque no tienen una credencial de elector [documento de identificación oficial en México] de aquí. Los que han podido abrir una cuenta bancaria aquí es porque ya tienen credencial de elector de aquí, si no, no se puede."* (Entr. A.S. N° 8, 480-485)

Esta situación evidencia la vulnerabilidad en la que se encuentra esta población y la falta de acciones coordinadas y de un trabajo integrado entre agentes socioeducativos —empresariales, gubernamentales, no gubernamentales— para

que las y los jornaleros accedan a los servicios que tiene el resto de la sociedad a pesar de ser migrantes. Su situación actual deja en manos de la voluntad empresarial la protección de sus bienes y la disposición de servicios reafirmando los factores de exclusión que viven los trabajadores jornaleros en otras partes del país, donde el ejercicio de sus derechos humanos y laborales es limitado por desconocimiento y la necesidad de un empleo (Vera, 2007). Asimismo, el acceso a programas sociales, bancos de ahorro o programas de becas se dificulta por su condición de migrantes y por la exigencia por parte de las instituciones de tener un sitio permanente de vivienda para acceder a estos beneficios (García-Hidalgo, 2001; Sedesol, 2006a).

Cuando llegan por primera vez a esta empresa, el contratista quien es el que trae a los trabajadores y sus familias desde sus comunidades, los ubica en las viviendas que están libres próximas a la gente que es de la misma comunidad con la finalidad de que se sientan más acogidos. La vivienda consiste en cuartos de cemento y lámina en donde caben aproximadamente de seis a siete personas. Están ordenados de manera contigua en hileras que se reparten por toda la extensión del campo agrícola. También, se cuenta con una guardería, una clínica para recibir atención médica primaria y de urgencias, baños con duchas separadas por sexo y lavaderos comunitarios para lavar la ropa. Además, la empresa se encarga de los gastos de gas, luz y agua.

### **Ilustración 6.1**

*Imágenes de las viviendas que ofrece la empresa dentro del campo agrícola. Segundo caso de estudio*



La mejora de la infraestructura es un propósito considerado por la empresa, de tal manera que se limpian periódicamente los espacios comunes de basura o desechos de construcción acumulados en algunas áreas del campo y se planea construir más baños. A pesar de ello, hay aspectos de la infraestructura actual y

de los espacios comunes de la vivienda y de los servicios que requieren ser atendidos para brindar una mejor atención.

*"[...] hay dos partes de la guardería que son muy frías [...] es muy frío a veces el piso y llevan su cobijita ellos [las niñas y niños] aún así se enferman mucho los niños la verdad, aunque tengas lo que tengas por el simple hecho de que este lugar es muy frío." (Entr. M.J. N° 12, 61-62; 67-69)*

*"Los cuartos están hechos de paredes de cemento y techos de lámina. Adentro se siente mucho calor y hay muchas moscas afuera de las viviendas." (Obs. N° 45, 7-8)*

De esta manera, a diferencia del primer caso de estudio, el mejoramiento de la vivienda y la calidad de los servicios es un aspecto pendiente en el que la voluntad empresarial es fundamental. Como en el primer caso, las decisiones que se toman desde la empresa se hacen posible a través de la corresponsabilidad y el trabajo integrado (Molina, 2001; Alsinet, et. al., 2003; Subirats y Albaigés, 2006; Vallcorba, 2008) con otros agentes socioeducativos implicados en el bienestar de la población jornalera. Sin embargo, los agentes empresariales son quienes deciden qué necesidades se atenderán en los trabajadores a través de los servicios que se ofrecen, así como las estrategias y las finalidades para comunicarse con ellos. Es así que la voluntad empresarial es un elemento básico a partir del cual se articula la participación del resto de los agentes. En esta dinámica, en ambos casos de estudio la figura de la trabajadora social es el eje a través del cual se delimitan las acciones para el bienestar de las familias migrantes dentro de los campos agrícolas. Al ser esta figura un agente contratado por la empresa, el trato y la protección que se le da a la población jornalera dependen casi exclusivamente del empresario como se explicó en el capítulo 5 de esta investigación.

Así, las prioridades de atención a la infancia migrante y sus familias se establecen dependiendo de las necesidades de cada empresa y las decisiones que tomen al respecto desde el proceso de contratación, la llegada de las familias al campo, su estancia en el mismo y las posibilidades para el ejercicio de sus derechos en beneficio de su desarrollo individual y social.

En este caso de estudio, cuando las familias jornaleras llegan al campo agrícola son recibidas por el personal de la empresa —jefa de recursos humanos y trabajadoras sociales— y dirigidas a las viviendas donde se les instalan parrillas para cocinar y el servicio de gas. También se les proporciona una garrafa de agua y un pequeño bidón para transportar agua al trabajo. Se les entrega un carnet con el que pueden pedir crédito para comprar víveres en la tienda dentro del campo y se les da de alta en el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS)

para que reciban atención médica especializada en las clínicas y hospitales del estado. Así, en este caso de estudio la empresa ha decidido pagar el seguro social para que las y los jornaleros tengan atención médica y derechos a días de incapacidad, teniendo en cuenta que esta decisión es del empresario y que los jornaleros migrantes, por ser trabajadores eventuales, no cuentan con derechos laborales como aguinaldo, prestaciones para adquisición de vivienda propia o repartición de utilidades (García-Hidalgo, 2001; Nemesio, 2005; Sedesol, 2006a). Por lo tanto, en esta empresa se ha decidido hacer las gestiones para que los trabajadores cuenten con los derechos relacionados con la atención médica, el cual es el mínimo legal que por su condición de migrantes estos trabajadores pueden recibir.

**a) Informar para contratar y convivir en el campo agrícola: finalidades de la comunicación**

La figura del contratista es el nexo entre la empresa y la población campesina que desea vender su mano de obra en los campos agrícolas de los valles de Culiacán. De esta manera, es quien representa a la empresa ante la población jornalera y realiza el proceso de selección correspondiente. Por lo tanto, se encarga de reunir a la gente en sus comunidades de origen, explicarles las condiciones de trabajo y trasladarlos hasta el campo agrícola. Una vez que llegan a su destino, en este caso de estudio el contratista se queda toda la temporada de cosecha hasta que la gente vuelva a migrar.

Con la finalidad de tener una mejor aproximación a la población, los contratistas son personas que forman parte de las comunidades de donde proviene la población jornalera. Así, la empresa cuenta con gente encargada de seleccionar a los trabajadores en cada poblado donde se les invita a laborar. El salario mínimo que se les ofrece es del 90 pesos (5.6 euros) por ocho horas de trabajo diarias. Este salario varía dependiendo de la productividad que logren durante la jornada y la cantidad de producto que haya para recolectar; por ello, ganan más dinero en la temporada alta de cosecha.

*"[...] por ejemplo, ahorita apenas sale nada más... estamos ganando lo mínimo [...]"*

*AR: ¿cuánto llegan a ganar?"*

*Madre: pues yo gané 1,900 [108 euros] lo más que rayé, lo más que llegué a cobrar [...] una semana, ocho días. Pero no todos, mi hermano, 1,200 [68.57] euros, mi mamá 900 [51.42 euros], así dependiendo." (Entr. M.J. N° 13, 536; 546-548; 552-553)*

*"AR: ¿cuánto llegan a ganar?"*

*Madre.: cuando hay mucho trabajo 350 pesos diarios [20 euros]. Cuando está la zafra buena." (Entr. M.J. N° 14, 903-905)*



*“AR: ¿y al mes cuánto vienen ganando?”*

*Madre: poquito porque de aquí todo lo que ganamos se nos va para la tienda, para lo que comemos, venimos ganando 1,000, 1,500 [55-83 euros] semanal, es por familia”*

*AR: por lo que compran en la tienda y todo, ¿y les queda para ahorrar?”*

*Madre: nada, no nos queda.” (Entr. M.J. N° 15, 1249-1256)*

Al igual que en el primer caso de estudio, en éste los trabajadores tienen la oportunidad de ganar más que el salario que recibe la mayoría de los jornaleros a nivel nacional, el cual oscila entre los 49 y los 70 euros a la semana (Sedesol, 2009), aunque se trata de un pago que varía según la temporada de cosecha y la cantidad de trabajadores que haya para la recolección de los productos.

Durante su estancia, las trabajadoras sociales son las encargadas de hablar directamente con las familias jornaleras en caso de detectar problemas como maltrato infantil o violencia intrafamiliar. Ésta es la estrategia fundamental para informar sobre formas de educar sin violencia, o bien, sobre las repercusiones del maltrato a la pareja y las formas de denuncia legal. Asimismo, se han impartido cursos de promoción de valores en donde se tratan temas como el respeto dentro de la familia, entre las parejas, y hacia las hijas y los hijos. Al igual que en el primer caso de estudio, las formas en las que se tratan los problemas de convivencia dentro de la comunidad agrícola es a través de una comunicación directa con la población jornalera o en reuniones en las que se les indican las normas de comportamiento para la convivencia. Las estrategias de comunicación se establecen desde la empresa. Así, la información que desde este ámbito se brinda a la población sobre sus derechos y la posibilidad de su ejercicio dependen de la visión del empresario y las prioridades que éste tenga sobre las relaciones que deben establecerse entre los trabajadores. De este modo, las acciones necesarias para que esta población ejerza sus derechos como ciudadanos (Gutmann, 2004), así como la eliminación de situaciones de segregación dentro de la dimensión social de la exclusión (Bartolomé y Cabrera, 2003) dependen de la voluntad empresarial y de su interés en dar seguimiento a situaciones particulares de exclusión dentro del campo agrícola, y de establecer condiciones que les permitan ejercer derechos laborales y sociales. En ambos casos de estudio, estas acciones quedan en un nivel informativo, y si las familias no cumplen con las normas de convivencia establecidas se les echa sin que existan acciones a largo plazo para resolver los problemas relacionados con sus derechos humanos y como trabajadores.

**b) Las opciones de formación laboral dentro de la empresa y las condiciones para la participación**

Dentro del trabajo compartido que se realiza entre los agentes empresariales y gubernamentales para el bienestar de la población jornalera, en esta empresa al igual que en el primer caso de estudio, opera el programa gubernamental de opciones productivas en el que se brinda infraestructura y capacitación para la formación laboral en diversos oficios. Así, este campo cuenta con una tortillería, una guardería y una tienda de abarrotes con productos alimenticios y de limpieza disponibles para la población trabajadora y sus familias. El funcionamiento de estas instalaciones está a cargo de un grupo de trabajadores jornaleros que han sido considerados por la empresa para ser capacitados y trabajar en estas alternativas laborales, y por lo tanto ya no se desempeñan en el trabajo de la siembra y la cosecha. A pesar de que uno de los propósitos de este programa es la formación de los jornaleros en labores diferentes a las agrícolas, el grupo de personas destinado a estas funciones es el mismo desde hace muchos años y ningún otro jornalero ha tenido la oportunidad de trabajar en estas actividades. Además, la capacitación es la mínima y la formación está basada fundamentalmente en la experiencia.

*"[...] es gente de años, y todo está vinculado, la señora que se encarga de la tortillería, su marido es nuestro jefe de almacén, nuestros porteros de confianza que resguardan todo esto es gente que llegó, se le vio el perfil..."*  
(Entr. A.S. N° 8, 1009-1011)

*"AR: ¿y cómo es que algunos trabajan en la tortillería o en la guardería?"*

*Padre: No sé la verdad*

*Madre: ahí cuando llegan la gente buscan si faltan señoras, pero la mayoría son los que ya tienen años aquí [...] y pues la tortillería es igual, todo es así, los que ya tienen más tiempo son los que se quedan."* (Entr. M.J. y P.J. N° 19, 1897-1902; 1906-1907)

*"AR: ¿las de la guardería?, son del mismo campo, ¿no?, ¿y nos la capacitan?"*

*Madre: pues yo no he visto, ¿me entiendes? Porque una persona capacitada va con el calzado adecuado, no se sale a horas de trabajo, checa que los niños... protegerles sobre todo, aunque les dé trabajo [...]"* (Entr. M.J. N° 12, 55-59)

*"AR: ¿cómo es que trabaja en la guardería?, ¿las capacitan o las invitan a trabajar ahí?"*

*Madre: pues ahí nos dieron para trabajar, para cuidar a los niños [...] de ahí me mandaban a un curso para aprender cómo se hace en la guardería..."*  
(Entr. M.J. N° 18, 1720-1722; 1735)

La forma en que la empresa gestiona las opciones ocupacionales dentro del campo agrícola limita a la mayoría de los trabajadores para capacitarse y ejercer actividades laborales distintas a las que desempeñan como jornaleros migrantes

perpetuando su condición de vendedores de mano de obra eventual sin estabilidad ni derechos laborales (García-Hidalgo, 2001; Nemesio, 2005, Sedesol, 2006a). En este sentido, el programa de opciones ocupacionales es una alternativa sólo para aquellos que son seleccionados por la empresa de acuerdo con el perfil que ésta valora como idóneo para el desarrollo de actividades distintas a las de la siembra y la cosecha, sin tomar en cuenta que el objetivo central del programa es promover la capacitación técnica para que la población jornalera diversifique sus opciones laborales, con la finalidad de incentivar su sustentabilidad económica (Sedesol, 2012). En este proceso de selección, la empresa se enfoca a contar con personal fijo, con muchos años de estancia en el campo agrícola y con la acumulación de experiencia como base para su desempeño. Adicionalmente, teniendo en cuenta los pocos años de educación formal con la que cuenta esta población a nivel nacional (Sedesol, 2004; 2009), no existen acciones coordinadas dirigidas a aumentar sus posibilidades laborales mediante el término de sus estudios escolares básicos y secundarios, o la formación laboral en otras actividades diferentes a las que desempeñan.

*"[...] que le pidieran como requisito [los estudios escolares], que fueran aunque sea una vez por semana porque de todas maneras los niños siguen teniendo educación deficiente porque no puede uno ayudarles. Yo al menos, bendito sea dios, tuve estudios, mi mamá se preocupó porque vengo de ciudad pero hay mucha gente aquí de la sierra, y las personas que son dueñas de todo este lugar a ellos no les preocupa eso, nada más que trabajen [...]" (Entr. M.J. N° 12, 14-19)*

*"AR: ¿y aquí por parte de la agrícola les dan alguna capacitación o algún servicio adicional? Como de... tal vez les enseñen algún oficio, o tal vez los que no fueron a la escuela tengan la oportunidad de estudiar..."*

*Madre: no" (Entr. M.J. N° 22, 2540-2544)*

*"AR: ¿por parte de la empresa les organizan alguna actividad de entretenimiento o alguna capacitación para aprender algún oficio?"*

*Madre: no, nada de eso [...]*

*AR: ¿a usted le hubiera gustado seguir estudiando?"*

*Madre: pues sí, sí me hubiera gustado pero ahorita ya no se puede." (Entr. M.J. N° 20, 2093-2096; 2158-2164)*

De esta manera, a través de este caso de estudio se constata la restringida participación de la población jornalera en las opciones laborales disponibles, así como la ausencia de formación laboral y de oportunidades para tener mayor escolarización, lo cual mantiene sus condiciones de vulnerabilidad a la exclusión, teniendo en cuenta que la falta de educación escolar es un factor que obstaculiza la inclusión social (Blanco, 2002; Osler y Starkey, 2005; Unesco, 2005). Tanto el primer caso de estudio como éste se trata de empresas agrícolas globalizadas con poder para establecer los mecanismos de explotación del

trabajo (Scott, 1996; de Grammont, 1999; Rubio, 1999) y con capacidad de competir en mercados internacionales. Esta característica del sector agrícola mexicano se evidencia en ambos casos de estudio mediante el protagonismo de los agentes empresariales en el trabajo integrado que se realiza con el resto de los agentes socioeducativos y que impactan en las posibilidades de inclusión social de las familias jornaleras. La voluntad empresarial como decisiva en la corresponsabilidad y trabajo integrado que debe existir para propiciar la inclusión se representa en la siguiente figura.

**Figura 6.1**

*Papel de la voluntad empresarial en la definición de los servicios a la población jornalera*



Fuente: elaboración propia

Dentro de las estrategias de coordinación entre los agentes socioeducativos se destaca que todas las decisiones sobre qué tipo de servicios brindar y cómo participará la población trabajadora dentro de la comunidad dependen del empresario, por lo que un trabajo integrado con diferentes niveles de autonomía (Subirats y Albaigés, 2006) es un factor de inclusión que no está presente en esta realidad. Así, dentro de esta coordinación de acciones, la responsabilidad gubernamental y empresarial son factores clave que sin embargo tienen distinto nivel de implicación.

El poder del empresario sobre los mecanismos para relacionarse con agentes gubernamentales y las acciones que realizará a partir de dicha relación constata el impacto de las políticas neoliberales en el sector agrícola mexicano (Scott, 1996; de Grammont, 1999; Rubio 1999; López, 2002; Maya-Ambía, 2011). En

ambos casos de estudio, se percibe la disminución de la intervención del estado en los servicios que en este ámbito se otorga a las y los jornaleros migrantes, así como el poder de las empresas con presencia en el mercado internacional para decidir las formas para explotar la fuerza de trabajo (Scott, 1996; de Grammont, 1999; Rubio, 1999), lo cual se visualiza desde la selección del personal hasta los servicios que consideran más convenientes para sus trabajadores. De esta manera, cada empresa define el perfil de los jornaleros que contratará, los lugares de dónde los traerá y las condiciones de vida que les ofrecerá.

Por su parte, las causas de los campesinos para migrar y sus expectativas en el proceso de migración serán elementos que definan las características de la población jornalera en cada empresa.

## **6.2. Perfil de la población jornalera y sus formas de vida como migrantes**

Dentro de los campos agrícolas, las características sociales, culturales y educativas de las familias jornaleras se definen a partir de las decisiones de la empresa sobre el perfil de trabajadores que quiere contratar y de la elección por parte de estos últimos para elegir determinada empresa.

### **6.2.1. Características lingüísticas, educativas y de migración**

En el proceso de selección, esta empresa toma en cuenta que sea una población adaptable a las condiciones físicas del campo agrícola y climáticas de los valles de Culiacán, con la finalidad de que se sientan cómodos durante su periodo de trabajo. De esta manera, se contrata a personas provenientes principalmente de los estados de Veracruz, de la parte baja de Guerrero y la zona del Istmo de Oaxaca, y eventualmente de los estados de Chihuahua, Zacatecas, Estado de México, Baja California y de los municipios del mismo estado de Sinaloa.

*“La distancia que hay entre una galera y otra, son calles muy anchas. A la gente de la sierra de Guerrero no le gusta eso, le gusta tener aquí al de enfrente, aquí, le gusta un poco el hacinamiento, es como se siente protegido, acompañado. Entonces, este campo amplio a esa gente no le gusta. [...] fue el primer campo que trajo gente de la costa de Oaxaca, del Istmo, y mientras en otros campos tenían problemas en septiembre porque la gente se les insolaba, nosotros no teníamos ningún problema, gente del Istmo, pescadores, estaban acostumbrados al sol. Entonces a esa gente es a la primera que trajimos, no voy a traer en septiembre a una gente de la sierra de Oaxaca, de Guelatao... que son lugares fríos [...]” (Entr. A.S. N° 8, 741-744; 761-765).*

De acuerdo con los agentes empresariales, debido a sus lugares de procedencia, las familias jornaleras son bilingües y raramente no dominan el castellano. A diferencia del primer caso de estudio, en éste no se cuenta con bases de datos

que sistematicen la información sobre la población infantil y adulta referente a sus características lingüísticas, nutricionales y de escolaridad o sobre el tipo de migración que realizan. Sin embargo, mediante las entrevistas realizadas a la población infantil (n= 22) y a las familias jornaleras (n= 16), se identificó que además del idioma español las madres y los padres hablan náhuatl, mazateco y amuzgo. Como efecto de la migración, al llegar y permanecer en otros estados del país, la mayoría de las niñas y los niños ya no hablan el idioma que se habla en sus comunidades de origen. El uso de éste depende de su transmisión dentro de las familias (Raesfeld, 2006) y de la voluntad de las hijas e hijos para aprenderlo, valorando en algunos casos más el uso del español como lengua vehicular para comunicarse (Rodríguez y Valdivieso, 2006).

*“AR: ¿ustedes hablan algún otro idioma?*

*Madre: sí, mazateco*

*AR: ¿entre ustedes lo hablan?*

*Madre: sí*

*AR: ¿sus hijos lo hablan?*

*Madre.: no, ellos no*

*AR: ¿ya no les han enseñado?*

*Madre: sí, les hablamos pero no... el que lo entiende es T2710 pero no lo habla” (Entr. M.J. N°22, 2588-2602)*

*“AR: ¿ustedes hablan otro idioma además del español?*

*Madre: sí, náhuatl*

*AR: ¿lo hablan entre ustedes?*

*Madre: entre nosotros sí, entre mis hijas no*

*AR: ya no lo hablan*

*Madre: la D2710 lo entiende pero no lo habla, éste ni entiende nada [refiriéndose a su hijo el menor]*

*AR: ¿ustedes les enseñan a ellas náhuatl?*

*Madre: no, ellas aprenden solas escuchando, como las llevamos y llegamos allá con sus abuelitos y sus tíos [...] ahí es donde aprenden creo ellas, a escuchar y a entender. Hay veces que de verdad no entienden nada [...] y ya si tú se lo dices como que lo aprenden de una vez ya para siempre [...] y te lo vuelven a decir*

*AR: y si lo dicen*

*Madre: sí lo dicen pero en español” (Entr. M.J. N°23, 2972-2987; 2991-2992; 2992-2993; 2993-2998)*

Además de que la mayoría de los trabajadores son recontratados para las siguientes temporadas de cosecha, aproximadamente treinta por ciento de la población se queda viviendo en el campo agrícola hasta dos, tres o más años, algunos convirtiéndose en trabajadores con presencia permanente en la comunidad agrícola. Así, algunas de las niñas y los niños han nacido en los valles de Culiacán aunque sus madres y sus padres hayan migrado desde algún otro estado del país. En el periodo que termina el trabajo en esta empresa,

aquellas familias que deciden irse a otro estado a trabajar, generalmente migran a Baja California para emplearse en la cosecha de la cebolla, la patata, la zanahoria o el tomatillo, y posteriormente, regresan a esta misma empresa.

De las madres y padres entrevistados, la mayoría estudió la primaria o parte de ella. Sólo una persona estudió el bachillerato y dos personas no sabían leer ni escribir. La mayoría de las hermanas y hermanos mayores del alumnado cuentan con estudios de secundaria y en algunos casos estudiaron el bachillerato. Todos los miembros de las familias entrevistadas se dedican a las actividades agrícolas dentro de la empresa.

A este campo agrícola migran familias de entre 5 y 11 miembros. Básicamente se trata de madres, padres, hijas e hijos que consideran la unión familiar como un aspecto importante para la protección y ayuda entre sus miembros. Aquellas familias conformadas por varios jóvenes adultos viajan con parejas para dedicarse a las actividades del campo.

*“De los cinco tenía dos en la Baja, pero ahorita los tengo todos conmigo, los cinco aquí [...] lo que pasa es que al varón lo tengo ahorita conmigo porque su papá está del otro lado [Estados Unidos]” (Entr. M.J. N°14, 782-783; 788-789)*

*“[...] yo la traje aquí de pequeñita [a su hija] y aquí creció pues. Y yo platiqué con ella, con mi hija, y le dije, ‘yo así de fijo no voy a estar [es decir, que va a estar migrando] porque se gana poco’, y yo llego con mi mamá y le digo: ‘que estudie’ allá con mi mamá, y ya ella me dijo: ‘no mami, es que no es igual con mi abuelita, mil veces estoy contigo’ ella me platicó, la niña.” (Entr. M.J. N°21, 2034-2307)*

Además, al igual que en el primer caso de estudio, los servicios que se brindan en el campo agrícola son una de las razones por las cuales deciden dejar sus comunidades de origen. Entre estos servicios se encuentran los educativos. Por ello, la migración en familia es una de las características de esta población en ambos casos de estudio.

### **6.2.2. La búsqueda de mejores condiciones de vida: las razones para migrar**

Como se ha explicado en capítulos anteriores, la desigualdad social que vive la población jornalera es la principal causa de migración. En este caso de estudio, las razones se centran principalmente en dos factores: 1) la necesidad de trabajo y 2) los beneficios que ofrece este campo agrícola. Ambas causas señaladas también por la población jornalera en el primer caso de estudio.

La falta de trabajo en las comunidades de origen es el principal motivo por el cual las familias jornaleras deciden migrar. De acuerdo con las entrevistas

realizadas, en los campos de Culiacán obtienen lo necesario para vivir y hay más oportunidades para obtener recursos económicos.

*"[...] allá de donde somos nosotros, ahí viví 17 años en Loma Bonita Oaxaca. Ahí casi no hay trabajo. Entonces nos venimos para acá porque hay más trabajo, todos los días." (Entr. M.J. N°14, 801-802)*

*"[...] allá no hay trabajo, en cambio aquí pues trabajamos todos los días y sabemos que pues que por lo menos para comer sí sale, pero allá no, allá se gana muy poquito [...]" (Entr. M.J. N°15, 1100-1102)*

*"ya mi esposo estaba aquí y como hay trabajo y casi allá en el pueblo no hay trabajo.*

*AR: aquí hay más oportunidades*

*Madre: más oportunidades." (Entr. M.J. N°17, 1633-1638)*

En relación con la migración como una forma de encontrar beneficios sociales que no existen en sus comunidades de origen, las familias entrevistadas mencionaron que en este campo agrícola reciben ayudas gubernamentales como despensas alimenticias y becas económicas para apoyar la escolarización del alumnado y retirarlos del trabajo infantil. Igualmente, reciben un servicio educativo adaptado a sus condiciones económicas y sociales, los materiales escolares y el uniforme para asistir a la escuela. También, encuentran la posibilidad del cuidado de sus hijas e hijos en la guardería mientras ellos trabajan, y consideran que la escolarización que reciben es de mejor calidad que en sus lugares de origen.

*"[...] en Oaxaca estamos en la casa de mi papá y ahí no hay guardería donde dejar a mis hijos pues [...] hay más apoyos aquí en el campo, hay el programa Monarca, nos dan becas y ahora ya nos dieron lo de Oportunidades que es una beca que estudias hasta la carrera creo, y pues yo por eso digo que no nos vamos porque tiene más oportunidades mi hija de seguir estudiando aquí que allá." (Entr. M.J. N°19, 1937-1938; 1942-1945)*

*"[...] allá no reciben a los niños, la ayuda nos la dan aquí para ellos en la escuela [...] allá enseñan cosas muy fáciles y acá aprenden más [...] por ejemplo, ahorita las cuentas que a ella le enseñan a mí no me las enseñaron allá y aquí ya aprenden un poco más." (Entr. M.J. N°20, 2135-2136; 2149; 2153-2154)*

Por lo tanto, la migración en familia se presenta como una posibilidad de acceder a los servicios de educación y al beneficio de ayudas económicas, las cuales representan un elemento importante en la búsqueda de mayor bienestar. De esta manera, la desigualdad existente tanto en el acceso como en la calidad de la educación, los servicios de salud, y los apoyos sociales y económicos son aspectos que motivan la migración de los jornaleros agrícolas en México, causas



que también se identifican en la migración interna de otros países y en la migración transnacional (UNESCO, 2010). Así, se constata que este tipo de migración es un acto condicionado por las circunstancias sociales y económicas que viven ciertos sectores de la sociedad debido a la ausencia de opciones de vida en los lugares de origen (PNUD, 2007).

En estos casos de estudio, la responsabilidad de los agentes gubernamentales se ha asumido a través de la dotación de becas, ayudas económicas y alimenticias para apoyar a la población jornalera en su proceso migratorio, y para que acceda a los servicios de salud y de educación para sus hijas e hijos. Dentro de una lógica compensatoria, las familias jornaleras migrantes son categorizadas tanto social como pedagógicamente como en desventaja o deficiencia (Bernstein, 1986; Banks, 2007), siendo necesario implementar medidas para lograr eliminar los aspectos que propician su vulnerabilidad a la exclusión pero sin transformar las condiciones estructurales que provocan dicha condición.

### **6.2.3. La cotidianidad en el campo agrícola: las dificultades para el ejercicio de derechos laborales y opciones de vida**

A través de la migración, las familias jornaleras encuentran mayores ingresos económicos (García-Hidalgo, 2001) y atención a sus necesidades básicas por carencia de empleo e inversión en sus propias tierras (Vera, 2007), situaciones que los mantienen en un rezago económico-social (Nemesio, 2005; Velasco, 2005) y que propicia su vulnerabilidad a la exclusión social. Así, a pesar de que en el caso de esta empresa las y los trabajadores, así como sus hijas e hijos tienen asegurada la atención educativa y de salud, así como los cuidados que requieren sus hijas e hijos mientras trabajan, no existen estrategias que propicien un trabajo con estabilidad y derechos sociales (García-Hidalgo, 2001; Nemesio, 2005; Sedesol, 2006a). Asimismo, no existen mecanismos que les permita a las y los trabajadores exigir sus derechos humanos y laborales (Vera, 2007) ya que su relación con los agentes socioeducativos se restringe a la instrucción que reciben sobre las reglas de convivencia dentro del campo agrícola. Por lo tanto, se dedican exclusivamente al trabajo en la cosecha con la posibilidad de participar en las actividades que eventualmente organice y ofrezca el empresario.

Al respecto, madres y padres señalaron el poco tiempo del que disponen para dedicarse a otras actividades que no sean las relacionadas con el trabajo diario, así como las limitaciones económicas que tienen para subsistir con el dinero que ganan y las dificultades por no tener derechos laborales.

*“En tu pueblo siquiera sales a caballo, si tienes yeguas o algo, y dice, ‘voy al pueblo’ porque no todo debe ser trabajo en esta vida, también el ser humano tiene que tener sus libertades, su espacio, usted sabe de lo que hablo, su espacio, y no lo tenemos, o sea, del lavadero a la tele o a la estufa, y es un brincadero siempre, una rutina tan pesada [...]”* (Entr. M.J. N° 12, 163-167)

*“Madre: pues aquí lo que vemos es que lo que vamos ganando es para comer nada más, y pues si allá tuviéramos casa con todo gusto tal vez estuviéramos allá.*

*AR: ¿pero aquí no les queda para ahorrar y construir sus casas o...?*

*Madre: pues nosotros ahorita no porque los que trabajamos somos dos nada más, a veces, me enfermo y ya no trabajo o a veces se llega a enfermar uno de ellos...*

*AR: y el día que no trabajan no ganan nada, ¿verdad?*

*Madre: no, no ganamos.”* (Entr. M.J. N° 15, 1260-1269)

Así, la posibilidad de ahorrar y procurarse un modo de vida que les permita ejercer más fácilmente sus derechos depende de la cantidad de miembros que trabajen y que contribuyan a la economía familiar. Mediante el trabajo de más miembros de la familia tienen mayor posibilidad de adquirir los recursos necesarios para vivir y decidir sobre la forma de vida que consideren más conveniente. Por ello, el trabajo infantil representa para muchas de las familias jornaleras migrantes en México una estrategia de sobrevivencia debido a la necesidad de la mano de obra de todos sus miembros (Rodríguez y Valdivieso, 2006) con las consecuencias que dicha explotación conlleva como reprobación, absentismo y abandono escolar (López, 2002). Por lo tanto, el trabajo como jornaleros migrantes en los campos agrícolas, además de no permitirles el goce de los derechos laborales correspondientes, tampoco significa una posibilidad de desarrollo personal o profesional. En este sentido, las ayudas de tipo compensatorio a través de las cuales los agentes gubernamentales asumen su responsabilidad no son suficientes para que esta población logre una estabilidad económica que le permita diversificar sus opciones laborales y de vida, siendo su principal necesidad buscar trabajo para la subsistencia.

*“AR: ¿les alcanza para ahorrar?*

*Madre: no porque hay veces que nos hacen falta muchas cosas en el hogar... a veces, muy poquito, cuando hay corte, bueno y cuando no pues no se puede [...]”* (Entr. M.J. N° 24, 3093-3096)

*“AR: ¿y qué tal es la vida aquí?*

*Padre: pues está bien, hay trabajo. Mientras haya trabajo todo está bien.”* (Entr. P.J. N° 19, 1909-1911)

*“AR: ¿cuál es el problema por el que no han regresado, porque han estado trabajando?*

*Padre: sí, pues acá nos la estamos pasando bien, estamos bien aquí.*

*AR: económicamente la pasan bien.*

*Padre: sí, yo trabajo diario como ahorita, no paramos de trabajar ya. El sábado nos vamos a la Baja y ya de ahí otros cinco meses o así, y ya luego regresarnos.” (Entr. P.J. N° 26, 3847-3854)*

Al igual que en el primer caso de estudio, las y los trabajadores se levantan a las 4 de la mañana para comenzar la jornada laboral a las 6 y concluirla a las 4 de la tarde aproximadamente. En comparación con el primer caso de estudio y con el promedio de horas que las y los jornaleros dedican al trabajo en el campo a nivel nacional (Sedesol, 2009), en esta empresa el tiempo laboral es el mismo, es decir 10 horas al día. Algunos de los relatos expresan el cansancio que produce el trabajo en el campo, así como la vida de constante migración.

*“[...] la vida de andar trabajando en el campo no es nada bonita y a veces vivir así no es normal. ‘A veces siento que no voy aguantar en el campo, mejor me voy a dedicar al estudio’ es lo que me dice ella y la B2710 [sus dos hijas], también dice ‘en el campo es muy difícil’, te levantas temprano, a las 4 y llegas hasta las 4.” (Entr. M.J. N° 24, 3081-3084)*

*“Si es muy cansada [la vida en el campo] porque tienes que madrugar todos los días. Si vas a trabajar tienes que madrugar, levantas a los niños, prácticamente los obligas a ir a la guardería y es mucho jale para unos niños.” (Entr. M.J. N° 12, 50-52)*

A pesar de que esta empresa es una de las que cuenta con los servicios suficientes para dar una buena atención a sus trabajadores (Nemesio, 2005), lo cual es una característica de las grandes agroexportadoras de la región (Maya-Ambía, 2011), la vida de los jornaleros migrantes es la misma que en otras realidades del país, trabajadores con un empleo precario, sin estabilidad ni derechos sociales (García-Hidalgo, 2001; Nemesio, 2005; Sedesol, 2006a).

#### **6.2.4. La responsabilidad gubernamental y el compromiso familiar en la desincorporación del trabajo infantil**

Ante la situación de precariedad que viven las familias jornaleras y la necesidad de incorporar a todos sus miembros en el trabajo de la siembra y la cosecha, la responsabilidad gubernamental se ha enfocado a proveer de ayudas compensatorias para la supervivencia de esta población. Las hijas e hijos de los trabajadores jornaleros migrantes cuentan con una beca económica especial llamada *Monarca* y una despensa mensual de alimentos básicos para cada familia. Por otro lado, aquellas familias que se han establecido en el campo agrícola reciben la ayuda económica que a nivel nacional está destinada para todos los estudiantes de bajos recursos económicos llamada *Oportunidades*. Por problemas de gestión, la población migrante sólo puede recibir la beca *Monarca*, puesto que la beca *Oportunidades* es administrada por cada estado y, por lo

tanto, debe constar que el alumnado que recibe esta beca reside en el estado en donde ésta es proporcionada. De este modo, la población migrante no es considerada en este programa, ya que por su movilidad constante no cumple con los requisitos administrativos para que se les conceda esta beca, aunque sean familias con bajos ingresos económicos.

*“Hay muchos, hay programitas, a algunos les toca unos, al algunos les toca otros. A los niños no es tanto un beneficio económico, es un estímulo para que se dé el fenómeno de que no trabajen pero no compensa el beneficio económico que tenían cuando trabajaban.”* (Entr. A.S. N° 7, 659-661)

Como se ha analizado en los capítulos anteriores, la desincorporación de la mano de obra infantil se basa fundamentalmente en el compromiso que asumen los agentes empresariales a través de acuerdos entre los mismos para la no contratación de niñas y niños. Asimismo, esta desincorporación depende de las exigencias por parte de los compradores quienes rechazan los productos provenientes de empresas que contratan menores de edad para trabajar.

Por su parte, la responsabilidad gubernamental se asume a través de la vigilancia a las empresas para que no contraten niñas y niños, y la compensación a las familias por el salario que dejan de recibir de sus hijas e hijos. Esta estrategia se basa en la idea de brindar aquello que en el medio social no les proporciona (Banks, 2007) sin considerar la transformación de las estructuras que mantienen a esta población en condiciones de vulnerabilidad a la exclusión social.

Por otro lado, la posibilidad de que todas las familias sean beneficiadas con los apoyos económicos y alimentarios disponibles depende en gran medida del interés y el compromiso de la empresa para hacer las gestiones administrativas correspondientes y procurar que la población jornalera tenga acceso a los mismos. De esta manera, no todos los niños y las niñas de los valles de Culiacán tienen cubiertas sus necesidades básicas para lograr una escolarización efectiva. En una reunión de directores de escuelas primarias regulares que atienden a niñez migrante, un director comentó lo siguiente.

*“Las niñas y los niños necesitan comer, se requiere programar desayunos, ya que es una debilidad en todas las niñas y los niños.”* (Obs. N° 25, 37-38)

En este caso de estudio, las trabajadoras sociales son las encargadas de verificar que la población reciba los apoyos gubernamentales que les corresponde y que la población infantil asista a la escuela. Así, en esta empresa, desde hace doce años ya no existe mano de obra infantil en las actividades de siembra y cosecha. Por su parte, el trabajo de niñas y niños es considerado por las familias

jornaleras como una ayuda a la dinámica familiar que se alterna con sus estudios.

*“Antes cuando no salíamos a las 4, salíamos a las 12, yo me salía de la guardería y yo limpiaba mi cuarto, trapeaba, iba a lavar mi ropa, iba a lavar mis trastes, y ya cuando llegaba mi mamá ya no encontraba un cochinerito en mi cuarto.” (Entr. G. A.Q.G., 535-537)*

*“AR: ¿tú has trabajado alguna vez?*

*E2710: sí*

*AR: ¿en qué has trabajado?*

*E2710: ayudándole a mi mamá a vender*

*AR: ¿qué venden?*

*E2710: comida y gelatinas*

*AR: ¿en dónde?*

*E2710: en los cuartos” (Entr. I. A.T.G., 180-194)*

Cuando las familias migran al estado de Baja California durante los meses de junio, julio y agosto, algunas niñas y niños suelen trabajar en empresas que aún los contratan. Los meses que se trasladan para trabajar en este estado no asisten a la escuela hasta que vuelven a Sinaloa en septiembre. Otras niñas y niños afirman que no han tenido experiencia en el trabajo dentro de campos agrícolas porque está prohibido que menores de edad trabajen.

Un elemento importante para el logro de la escolarización es el compromiso que asumen madres y padres para que sus hijas e hijos continúen con sus estudios, el cual se manifiesta en cuatro aspectos: 1) la ayuda en los deberes escolares, 2) la vigilancia sobre la asistencia a la escuela, 3) la colaboración económica que hacen a la escuela, y 4) evitar la migración.

Sobre el primer punto, las madres y los padres colaboran en la realización de los deberes cuando su formación escolar se los permite. Cuando no cuentan con los estudios básicos procuran que sus hijas e hijos sean asesorados por algún familiar u otra persona dentro del campo agrícola. Por otro lado, estimulan la asistencia a la escuela y proporcionan la cuota que ésta pide para gastos diversos de infraestructura y servicios como aire acondicionado o material didáctico.

Asimismo, las familias ajustan sus temporadas de migración al ciclo escolar procurando quedarse en el campo agrícola hasta que el niño o la niña concluya el grado correspondiente o esté por concluir, de tal manera que los estudios no sean interrumpidos y puedan continuar el siguiente periodo. Igualmente, madres y padres privilegian el estudio de sus hijas e hijos sobre el trabajo en las actividades del campo agrícola, centrándose en sus intereses y bienestar de vida. Además, consideran que el cambio constante de escuela afecta su

estabilidad, por lo que buscan migrar sólo en temporada vacacional para volver al mismo campo, y por lo tanto, a la misma escuela.

*“AR: ¿y se va a ir a la Baja esta temporada?”*

*M.J.: no porque está el niño en la escuela [...]*

*AR: si se va, ¿cómo afecta eso?”*

*M.J.: a nosotros se nos hace que si nos llegamos a ir le afectaría a él volverse a imponer a la maestra, los amigos que tiene o la forma en la que vaya aprender ahí.” (Entr. M.J. N° 13 404-406; 463-466)*

*“AR: ¿sus hijos han trabajado alguna vez con usted?”*

*M.J.: no, están chiquitos todavía. Y yo no pensaría meterlos a trabajar porque ellos tienen... cómo le diré... ellos tienen ganas de estudiar más adelante. El niño quiere estudiar, quiere estudiar secundaria y pues yo no puedo quitarle sus ilusiones, y la niña pues igual, por ahora está estudiando, pero ella sus ilusiones es estudiar hasta quinto aquí y ya en sexto irse al sur.” (Entr. M.J. N° 15 1003-1009)*

De esta manera, aunque los trabajadores jornaleros no cuenten con escolarización colaboran en la de sus hijas e hijos a través de la disposición para responder a sus intereses y adaptar sus formas de vida al sistema educativo nacional con la finalidad de que las niñas y los niños continúen sus estudios. Así, aunque desde el centro escolar o desde las acciones de otros agentes socioeducativos no se organice un apoyo externo a la escolarización en términos de asesorar a las familias o plantear programas formativos a madres y padres (Parrilla, 1996), éstos asumen el compromiso de ayudar a que sus hijas e hijos tengan más años de escolarización.

Al igual que en el primer caso de estudio, se observan las diversas formas en las que las familias jornaleras apoyan la escolarización sobre el trabajo infantil. Las referencias que hacen las y los jornaleros hacia la importancia de los estudios de sus hijas e hijos contrarresta con la visión de algunos agentes socioeducativos sobre la normalización que tienen las familias jornaleras de que las niñas y los niños trabajen sin importar las consecuencias en su bienestar, lo cual se analizó en el capítulo quinto de este trabajo. Las evidencias en el primer y segundo caso muestran que madres y padres apoyarán la escolarización de sus hijas e hijos mientras puedan solventar los gastos económicos que ésta implica.

El interés que la población jornalera tiene en los estudios escolares se relaciona con sus expectativas hacia la escolarización. Como en el primer caso de estudio, la educación formal es vista como un camino hacia la movilidad económica (Olnek, 1995), por lo que madres y padres visualizan en la escolarización una posibilidad de que niñas y niños tengan mayores opciones de desempeño profesional en su vida adulta.

*"[...] es muy duro, muy pesado el campo. Es pesado... la mera verdad... el varón terminó nada más hasta segundo, su papá quiere que termine tercero de secundaria, pero ella [su hija] quiero que siga o sea, porque aquí en la escuela le enseñan, o sea, mejor que en otros lados. A mí me gustaría que ellas siguieran estudiando porque eso de andar en el campo, la verdad es muy pesado, bastante." (Entr. M.J. N° 14, 844-848)*

*"Pues sí porque yo quería ir a la escuela pero como mis papás no tenían pues ya no me pusieron en la escuela. Ahora a mis hijos les digo que si ellos quieren seguir en la escuela, adelante, yo voy a ver cómo pero yo voy a mandarlos a la escuela para que no estén sufriendo como estoy sufriendo yo allá en el sol." (Entr. M.J. N° 18, 1753-1756)*

Por lo tanto, el apoyo que brindan mediante el cuidado de su bienestar, la insistencia de la educación escolar como un factor de movilidad social y la ayuda que dan a las actividades académicas ya sea directamente o mediante la búsqueda de redes de apoyo son elementos que estimulan e influyen favorablemente en los resultados académicos (Snow, et. al. 1991; Hidalgo, et. al., 1995). Sin embargo, las estrategias compensatorias que se establecen para apoyar la escolarización desde los agentes gubernamentales resultan insuficientes en relación con las causas de migración, y las condicionantes económicas y sociales que ocasionan la exclusión social de esta población.

A partir de la realidad descrita se destacan los siguientes puntos como factores externos a la escuela que favorecen o limitan la inclusión educativa y social de la niñez migrante.

**Cuadro 6.1**

*Factores externos a la escuela que favorecen o limitan la inclusión educativa y social*

<b>Factor</b>	<b>Condiciones que favorecen la inclusión</b>	<b>Condiciones que limitan la inclusión</b>
Trabajo integrado entre agentes socioeducativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Empresa como gestora de los medios para que la población jornalera tenga acceso a los servicios de salud y educación, así como a las ayudas económicas que se les brinda. Igualmente, es la encargada del establecimiento de condiciones de infraestructura de calidad dentro del campo agrícola</li> <li>— Agentes gubernamentales encargados de establecer ayudas económicas, programas educativos y de opciones laborales para la población migrante, así como de cooperar con el financiamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Protagonismo de la empresa en el trabajo integrado</li> <li>— Los agentes gubernamentales solamente se corresponsabilizan de las acciones que solicita la empresa, a partir de la cual se articula la participación del resto de los agentes</li> <li>— No hay acciones por parte de los agentes del estado que protejan los derechos humanos y laborales de las familias jornaleras</li> <li>— El acceso a programas sociales y bancas de ahorro se dificulta en la población</li> </ul>

	<p>para el mejoramiento de la infraestructura. También vigila a las empresas para que no contraten niñas y niños y las estimula a la no contratación mediante una certificación que les ayude a comerciar sus productos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— Trabajadora social como agente de la empresa que se encarga de verificar que la población reciba las ayudas gubernamentales correspondientes y que la población infantil asista a la escuela</li> </ul>	<p>migrante dependiendo de las decisiones que tome la empresa al respecto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>— El trabajo integrado no contribuye para transformar las condiciones estructurales que originan la migración de esta población y su vulnerabilidad a la exclusión social, tampoco existen estrategias que propicien un trabajo con estabilidad y derechos sociales</li> </ul>
Voluntad empresarial	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Reconstrucción del 90 por ciento de los trabajadores, lo cual facilita el seguimiento en salud y educación</li> <li>— Contratación durante todo el ciclo agrícola (siete u otros meses), lo cual posibilita al alumnado su incorporación al sistema educativo nacional porque el ciclo agrícola se adecua al ciclo escolar y se evita el problema de reconocimiento de estudios</li> <li>— Decisión sobre los servicios que se proporcionan para la población jornalera como administración de bienes, salud, vivienda y educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— El acceso de la población jornalera a los servicios de educación, salud y vivienda se deja en manos de la voluntad empresarial</li> </ul>
Participación de las familias jornaleras en su bienestar	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Elección del campo agrícola para trabajar de acuerdo a los servicios y salario que se les ofrece</li> <li>— Compromiso en la escolarización de sus hijas e hijos mediante la ayuda para la realización de los deberes escolares, la vigilancia de la asistencia a la escuela, la colaboración económica a ésta y evitar la migración</li> <li>— Altas expectativas hacia la escolarización como un factor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Las estrategias de comunicación con la población jornalera se establecen desde la empresa y tienen como finalidad informar sobre las reglas de convivencia</li> <li>— No se informa sobre sus derechos ni el ejercicio de los mismos</li> <li>— La comunicación refleja los intereses del empresario únicamente</li> </ul>



	<p>para la movilidad económica y profesional</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Los jornaleros no tienen injerencia en las decisiones con respecto a las acciones destinadas a su bienestar</li> <li>— Restringida participación en los programas de opciones laborales por los criterios de la empresa para elegir y mantener al personal dentro de estas alternativas</li> <li>— Las acciones existentes no favorecen su desarrollo personal o profesional</li> </ul>
--	--	--

El trabajo integrado entre los agentes socioeducativos, la voluntad empresarial y la posibilidad de participación de las familias jornaleras en las decisiones que se toman sobre ellas muestran qué elementos de inclusión existen para la niñez migrante desde el entorno y explican cómo puede favorecerse la escolarización desde las dinámicas que se desarrollan en este contexto.

### **6.3. Una escuela para todos: responsabilidades compartidas y liderazgo**

Una de las decisiones que en este caso de estudio se han tomado es la de enviar a la niñez migrante a la escuela regular próxima al campo agrícola. Esta decisión se enmarca dentro de una política educativa en el estado de Sinaloa que es consecuencia de la valoración, por parte del gremio empresarial, de la escuela regular como mejor opción para la atención educativa de la niñez migrante. De este modo, los distintos agentes socioeducativos han coordinado las acciones correspondientes para apoyar dicha atención dentro de las escuelas regulares.

#### **6.3.1. Coordinación de acciones y gestión de recursos para la atención educativa dentro de las escuelas regulares**

En el año 2007, los agentes gubernamentales y empresariales acordaron una política de atención educativa a la niñez migrante dentro de las escuelas regulares del estado de Sinaloa. A partir de ello, Unicef colaboró financieramente en la compra de mochilas para todo el alumnado de las escuelas que comenzaron a recibir a niñas y niños migrantes con la finalidad de propiciar su integración y evitar discriminación. Asimismo, esta organización internacional trabajó conjuntamente con las autoridades gubernamentales para que el programa de becas económicas *Oportunidades* fuera proporcionado a esta

población, la cual por no residir en un solo lugar no podía tener acceso a este beneficio. De esta manera, Unicef estableció acciones de coordinación para flexibilizar los criterios de asignación de becas en dicho programa, lo cual ha representado una cuestión relevante en el logro de la escolarización de este sector.

*“Entonces, la oferta de educación regular ha aumentado. El total de niños migrantes atendidos por SEP y C creció a 11,700 aproximadamente, ya te paso los datos... es un aumento de la oferta importante, tanto en las escuelas regulares como en los campos.”* (Entr. A.S. N° 1, 225-228)

De esta manera, las acciones que ha emprendido Unicef han sido muy importantes para beneficiar la escolarización de niñas y niños migrantes, de tal manera que la corresponsabilidad y el trabajo integrado (Molina, 2001; Alsinet, et.al., 2003; Subirats y Albaigés, 2006; Vallcorba, 2008) han sido principios que se visualizan en el proceso de integración de la niñez migrante a la escuela regular y en el aumento de la escolarización de esta población en el estado de Sinaloa. Así, esta línea de acción en la que se busca la atención de la niñez migrante desde la integración del trabajo de todos agentes, resulta un aspecto importante en el camino hacia la inclusión.

En este caso de estudio, además de la colaboración de Unicef, el organismo no gubernamental Pro Familia de Jornaleros<sup>9</sup> y el PRONIM han contribuido con los recursos materiales para el *Aula Inteligente* y con la compra de los equipos de cómputo. Igualmente, dos aulas fueron construidas con recursos proporcionados por el Conafe en el marco de la atención que este organismo destina a la niñez migrante. De este modo, el apoyo a la integración se realiza de manera importante a través de la inversión en la infraestructura escolar para asegurar la suficiencia de espacios y recursos materiales con la finalidad de favorecer el aprendizaje.

Asimismo, la decisión de incorporar a la niñez migrante a las escuelas regulares ha ido flexibilizando el uso de los recursos (Farrell, et. al., 2007; Giné, 2009), los cuales en su origen estaban destinados únicamente a esta población y que, sin embargo, han sido utilizados para mejorar la infraestructura y establecer servicios educativos para todo el alumnado de esta escuela. En este sentido, el uso de recursos ha impactado en la organización escolar y en la comunicación que se establece entre los agentes socioeducativos y las autoridades educativas escolares, quienes deben establecer las condiciones idóneas para escolarizar al alumnado tanto migrante como no migrante.

---

<sup>9</sup> Organización de la AARC “[...] cuyo propósito es contribuir a la protección de los derechos de la población jornalera migrante y sus familias en Culiacán, Sinaloa” (Unicef, 2013).

De esta manera, la organización escolar se ha beneficiado de los recursos que han sido planteados para la niñez migrante y que, para favorecer su desarrollo se han dirigido igualmente al resto del alumnado conformando una oferta educativa para todas las niñas y los niños. Así, en este modelo existen, por un lado, dinámicas educativas en las que convive todo el alumnado dentro de la estructura escolar existente y por otro, estrategias compensatorias de apoyo escolar (*Aula Inteligente*) dentro de las cuales el alumnado migrante con mayor atraso escolar es separado y atendido a través de adaptaciones curriculares diversas (Grant y Ladson-Billing, 1997; Essomba, 2006).

En síntesis, es posible identificar dos elementos clave para la inclusión en este caso de estudio:

- La corresponsabilidad y el trabajo integrado entre agentes gubernamentales y no gubernamentales ha flexibilizado los criterios para la asignación de recursos que estaban destinados únicamente a la atención de la niñez migrante. Ahora, al asistir a una escuela regular, estos recursos pueden ser utilizados para mejorar los servicios dirigidos a todo el alumnado. Este trabajo integrado también ha permitido flexibilizar los criterios para la asignación de becas económicas a las que la niñez migrante no podía acceder por su condición de movilidad constante.
- Esta flexibilidad ha impactado en la organización escolar y la gestión de recursos, de los cuales se ha beneficiado todo el alumnado al disponer de mejores servicios, equipamiento e infraestructura escolar.

Aunque en el año 2007 se planteó la necesidad de escolarizar a la niñez migrante dentro de las escuelas regulares del estado de Sinaloa, cada escuela ha tenido una experiencia particular sobre la atención a esta población de acuerdo con su contexto y con las necesidades de atención educativa que cada centro escolar presenta cotidianamente. En este caso de estudio, la atención a la niñez migrante surgió a partir de una necesidad administrativa de la escuela para justificar su funcionamiento y con base en la demanda de atención educativa que tenía la población infantil que vivía en el campo agrícola próximo.

### **6.3.2. La historia de la atención educativa a la niñez migrante en este caso de estudio**

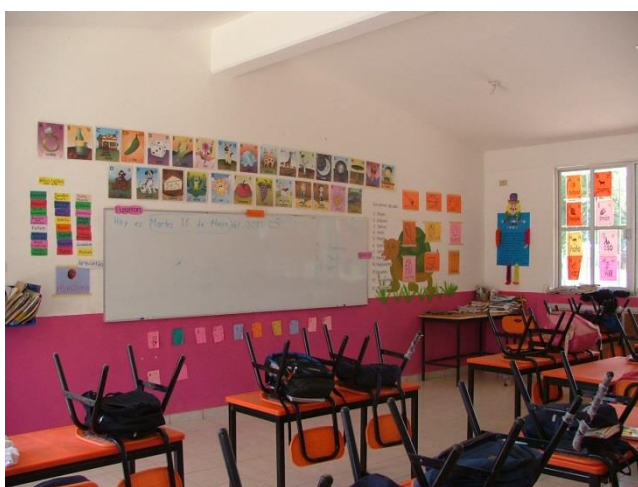
Desde el año 2004, el número de familias jornaleras que llegaba a la empresa cada temporada de cosecha iba en aumento, por lo que la capacidad para atender educativamente a la infancia migrante dentro del campo agrícola fue

insuficiente. De esta manera, se buscó la integración de las hijas e hijos de los trabajadores a la escuela regular próxima al campo agrícola, la cual tenía poco alumnado y aulas vacías que se utilizaban para el almacenamiento de muebles. Por otro lado, la escuela podía ser cerrada si no contaba con una cantidad mínima de alumnado que demandara sus servicios. Así, la directora de la escuela y la jefa de recursos humanos con aprobación del empresario acordaron la admisión de la niñez migrante asumiendo dos compromisos básicos. Por un lado, la colaboración económica de la empresa para atender las necesidades del alumnado migrante; y por otro, la garantía por parte de la empresa de que la niñez atendida en esta escuela asistiría todo o casi todo el ciclo escolar que comprende de septiembre a junio. Desde entonces, la empresa colabora con el financiamiento para mejorar la infraestructura, para la realización de celebraciones como el día de la madre o el día del niño, el pago de un velador, el transporte escolar y la comida que se proporciona dentro de la escuela después del horario de clases (de 8:30 a 12:30) y antes de las actividades de formación complementaria (de 14:00 a 16:00).

El mejoramiento de la infraestructura permitió que esta escuela dejara de ser multigrado en el año 2006 y contara con un aula para cada grado. Así, actualmente la organización escolar está conformada por dos grupos de primero y cinco grupos de primero a sexto, cada uno con su respectivo profesor. Por otra parte, se ha considerado que cada grupo no debe ser superior a treinta alumnos para atender efectivamente al alumnado. De esta manera, una vez que se ha llegado al límite de cupo, el resto de niñas y niños que van llegando al campo agrícola son atendidos por el PRONIM en las instalaciones que éste dispone para las hijas e hijos de los trabajadores dentro de esta empresa.

### Ilustración 6.2

#### *Imágenes de la infraestructura escolar*



Aula de grado



Aula de grado



Aula de grado



Patio escolar

La colaboración entre la empresa y la escuela para la atención de la niñez migrante se ha realizado de manera informal, es decir, solamente mediante los acuerdos establecidos entre la directora y la jefa de recursos humanos sin ningún convenio formal que determine las responsabilidades de cada agente en el financiamiento de los aspectos planteados. No obstante, estos acuerdos han posibilitado la cobertura de las necesidades básicas de alimentación de la niñez migrante, además de lo concerniente a las acciones para las actividades educativas.

Estos acuerdos no se han establecido en otros casos de escuelas regulares. En la reunión de directores de centros educativos que atienden a niñas y niños migrantes, algunos señalaron que si bien han recibido a tiempo los apoyos por parte de las autoridades educativas y de Unicef, así como el mobiliario para el *Aula Inteligente*; muchas niñas y niños llegan a las clases sin haberse alimentado, existen problemas de infraestructura y falta de profesores, así como de mobiliario y equipamiento de las aulas de informática. Igualmente, se requiere material didáctico para apoyar al personal docente en el desarrollo de sus clases. Además, en muchas escuelas no existe un financiamiento suficiente para la atención de todo el alumnado que reciben y dependen de los apoyos de la comunidad escolar.

Así, tomando en cuenta la relevancia de la voluntad empresarial como gestor de los programas sociales e impulsor en la búsqueda de recursos para el mejoramiento de la infraestructura y el desarrollo de la población migrante, el liderazgo de los agentes empresariales para el trabajo integrado y la corresponsabilidad (Molina, 2001; Alsinet, et. al., 2003; Subirats y Albaigés, 2006; Vallcorba, 2008) es un elemento que no está presente en todos los casos de escuelas regulares que reciben a niñas y niños migrantes. De esta manera, se

evidencia su protagonismo como factor de inclusión social en relación con el resto de los agentes socioeducativos. Por lo tanto, cuando no existe esta implicación del empresario se presentan factores que dificultan la inclusión y que se visualizan en la mala nutrición de las niñas y los niños, así como la falta de una gestión efectiva por parte de la empresa de los programas gubernamentales —opciones de formación ocupacional, educación de adultos, programas de educación no formal, programas de cuidado de la salud— que benefician a la población migrante y que se gestionan desde cada empresa. Además, el liderazgo de las autoridades escolares en relación con la voluntad empresarial hace posible la mejora de las condiciones de las escuelas regulares para atender educativamente a la niñez migrante como en este caso de estudio.

### **6.3.3. La atención educativa en la escuela regular: características y acciones**

Como se mencionó en el capítulo 4 de este trabajo, la mayor parte del alumnado que asiste a esta escuela es migrante. Así, de 187 niñas y niños que asistieron en el ciclo escolar 2009-2010, 119 eran migrantes.

En cada grupo se registra la edad en la que niñas y niños llegaron a vivir al campo agrícola, los nombres de su madre y de su padre, el lugar de origen, la cantidad de miembros en la familia; su edad, peso y talla; así como si padecen alguna enfermedad o si requieren algún medicamento. Este ciclo escolar fue el primero en el que se realizó este registro por lo que no existía una base de datos que detallara toda esta información a nivel de centro escolar. Por lo tanto, no se contó con información precisa sobre el perfil social, cultural y académico del alumnado como se describió en el primer caso de estudio. Sin embargo, en cada grupo se realizan tareas de evaluación diagnóstica y formativa, a partir de las cuales se plantean las actividades de enseñanza y de aprendizaje acordes a las características de cada grupo.

#### **a) La evaluación como tarea fundamental para la planeación de la enseñanza y la atención a la diversidad de aprendizajes**

Como se ha mencionado anteriormente, la migración de la población jornalera trae como una de sus consecuencias la presencia de distintos niveles de aprendizaje dentro de las aulas en relación con el plan de estudios de cada grado. De este modo, las primeras acciones a realizar cuando niñas y niños llegan a la escuela son las relacionadas con la valoración de sus conocimientos y habilidades.

Las estrategias que maestras y maestros utilizan para realizar este diagnóstico son el planteamiento de actividades sobre determinado tema o la aplicación de

un examen escrito. Así, identifican cuáles son los conocimientos de su alumnado y los contenidos que requieren reforzar para acceder a nuevos aprendizajes.

Una de las competencias básicas evaluada es la lectoescritura, la cual se evalúa de acuerdo con el nivel de dominio necesario para cursar el grado escolar correspondiente. Además, durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se toman en cuenta la asistencia a clases, la participación en las mismas, la calidad de los trabajos y la responsabilidad al realizarlos, cambios en la higiene personal y comportamientos, la integración en equipos de trabajo y las formas de socialización. Estos aspectos son evaluados desde que niñas y niños llegan al curso hasta que terminan o migran.

*"[...] se va valorando el esfuerzo, la dedicación que los niños tienen en el desempeño de su trabajo, porque hay niños que aaahhh son muy listos, captan y te hacen un examen y te sacan 10, y es válido, ¿no? Porque está demostrando lo que él sabe, lo que ha aprendido en el trascurso del ciclo escolar, pero les digo, también se tiene que valorar el esfuerzo, la actitud que ellos tienen al realizar un trabajo."* (Entr. P. G. N° 9, 251-255)

*"[...] a nosotros lo que nos da ánimo de seguir adelante es que sí se están viendo resultados, en su vestimenta, en sus comportamientos."* (Entr. P. G. N° 12, 487-489)

*"Otros dos niños pasan al pizarrón a resolver otras dos multiplicaciones que son dictadas por otra alumna. La profesora les dice: 'recuerden que lo importante no es si saben o no, sino que le echen ganas'"* (Obs. N° 31, 18-21)

Asimismo, al igual que en el primer caso de estudio, las estrategias de evaluación son diversas. Además del examen, se evalúan conocimientos y habilidades mediante actividades de lectura y escritura o trabajos en equipo. Igualmente, el profesorado utiliza la observación para valorar las participaciones del alumnado en las actividades dentro y fuera de clases. En las evaluaciones se toman en cuenta los criterios formales que la SEP establece para cada grado, los cuales se adaptan a los aspectos que a cada maestra o maestro le interesa enfatizar dependiendo de las características de su alumnado. De esta manera, la evaluación es comprensiva y contextualizada en la singularidad de cada grupo (Stake, 2006), mediante el uso de una variedad de técnicas e instrumentos (Levine y Lezotte, 1995) con los que el profesorado analiza continuamente las dificultades que niñas y niños puedan tener durante su proceso de aprendizaje, lo cual permite reconducir la planeación de las actividades de enseñanza de acuerdo con sus necesidades (Nirenberg, Braweman y Ruíz, 2000).

Así, el proceso de evaluación es una herramienta básica para la planeación y la conducción de actividades de enseñanza. Una vez que se identifican los diferentes niveles de aprendizaje dentro del aula, maestras y maestros suelen hacer adaptaciones de acuerdo con las características de las niñas y los niños que atienden. Las adaptaciones curriculares son una práctica necesaria dentro de las aulas debido a que, como se ha mencionado, muchas veces niñas y niños migrantes no cuentan con los saberes y las habilidades que su expediente académico certifica. Por lo tanto, adaptan los contenidos en el caso de aquellos que no tienen los conocimientos necesarios para acceder a los aprendizajes escolares que exige su grado. Las estrategias que el profesorado suele utilizar son el planteamiento de actividades más sencillas, sobre todo en la asignatura de matemáticas donde se considera que los contenidos son más complejos. Del mismo modo, las actividades de enseñanza se realizan tomando en cuenta su nivel y estilo de aprendizajes, así como la idoneidad de trabajar de manera grupal o individual.

*"[...] con ellos [un subgrupo de alumnos] trabajo los contenidos de tercer grado que son más asimilables como cívica, ciencias naturales, asignaturas donde ellos trabajar a la par con el grupo, pero en matemáticas ya no [...] si estoy trabajando la multiplicación, con ellos trabajo suma, resta y con dígitos de dos [...]"* (Entr. P.G. N° 9, 111-114)

*"[...] muchas veces traigo una actividad y muchas veces veo pues cómo se está dando la comunicación, muchas veces modifico la actividad en ese momento, de manera espontánea."* (Entr. P.G. N° 7, 274-276)

*"[...] dependiendo el contenido y básicamente viendo la capacidad del alumno al que vas adaptar o enfocándote a la capacidad de tu grupo, al modo de trabajar, de aprender [...] basándose en las competencias que se quieren lograr en lo alumnos [...]"* (Entr. P.G. N° 6, 118-120; 124-125)

Así, el proceso de enseñanza parte de una base curricular común que se ajusta para mejorar la atención educativa dentro de las aulas (Montolío y Cervellera, 2008). El profesorado ajusta los procedimientos de enseñanza y los contextualiza de acuerdo con las condiciones académicas de su alumnado (Puigdemívol, 2001), utilizando estrategias para que niñas y niños estén en posibilidades de acceder a los contenidos que se establecen el plan de estudios y estén a su alcance los aprendizajes que se pretenden.

Una de las estrategias más comunes para gestionar la diversidad sobre todo en lo referente a la lectoescritura y las matemáticas es la formación de subgrupos por niveles de dominio de estas competencias. Igualmente, debido a su importancia, maestras y maestros hacen hincapié en su ejercicio durante el desarrollo de los diversos contenidos del grado escolar. De esta manera, se



realizan cotidianamente actividades de comprensión y análisis de lectura, así como diversos ejercicios de aritmética. Otros contenidos que parte del profesorado considera fundamentales son los relativos a los valores. Así, además de trabajarlos de manera formal mediante cuadernos de trabajo o diferentes actividades, se fomentan valores como la honestidad, el respeto y la convivencia a través de la reflexión de sucesos cotidianos o la premiación.

*“Hay un conflicto en el salón de clases debido a que un niño cogió un lápiz que no era suyo. La profesora convoca a los dos niños y les hace reflexionar sobre la situación indicándoles lo que deben hacer en una situación así.” (Obs. N° 32, 22-24)*

*“Al llegar por la mañana, algunas niñas y niños me reciben saludándome y mostrándome sus dibujos para un concurso que se llama “Di no a las armas”. Posteriormente, hacen las filas de siempre y se dirigen a su salón de clases. A una niña le dan un aplauso por haber sido honesta al entregar una moneda que se encontró.” (Obs. N° 34, 1-4)*

Otra estrategia para facilitar al alumnado el acceso a los contenidos consiste en relacionarlos con el contexto. Al respecto, se realizan actividades con materiales que estén al alcance de niñas y niños, es decir, que sean fáciles de encontrar en sus viviendas o en el entorno en el que se desenvuelven. También, el profesorado procura utilizar un lenguaje que el alumnado entienda haciendo referencia a elementos que les sean conocidos como la ocupación de sus madres y padres o referencias cotidianas como la tienda del campo agrícola u objetos del hogar, así como tradiciones o costumbres.

*“[...] por ejemplo, ayer que le preguntaba a una niña, ‘¿cómo se llama tu papá?’, ‘Antonio’, ‘¿quién tiene parcela?’. Entonces trato esos temas de contextualizarlos, que ellos comprendan, ‘ah pues vamos a medir la parcela del abuelito de Claudia’, entonces ya empiezo con el problema, así, que ellos comprendan la división, la multiplicación, sobre todo trabajar problemas que estén contextualizados.” (Entr. P.G. N° 10, 241-246)*

*“[...] si les estoy enseñando algo es porque a ellos les interesa, por ejemplo, si es una canción o algo, escribo la canción y los niños la cantan y ubican las palabras. Hacemos oraciones que tienen que ver con su casa, con lo que hacen sus papás, con lo que hacen en la escuela.” (Entr. P.G. N° 8, 371-374)*

*“El alumnado saca su libro de Ciencias Naturales y comienza hablar sobre el rábano, su siembra y su cosecha. Algunos dicen: ‘a mí me gusta’, ‘a mí no’. El profesor dice: ‘¿saben cómo me gusta a mí?, con carne’. Algunos responden: ‘a mí también’. [...] Les deja investigar sobre sus propiedades [del rábano] como parte de sus deberes y hacen una actividad en parejas con una cubeta de tierra.” (Obs. N° 36, 10-16)*

Es así que cada maestra y maestro diseña las estrategias más pertinentes para el desarrollo de competencias básicas y el aprendizaje de los contenidos. En este sentido, la relación de los mismos con las experiencias, intereses y referentes sociales de niñas y niños (Ladson-Billings, 1990; Banks, 1995; Grant y Ladson-Billings, 1997; Puigdemívol, 2001) facilita la adquisición de nuevos aprendizajes contextualizándolos en los problemas de su entorno y el conocimiento que tienen del mismo.

*“Sobre las noticias, el profesor explica que hay noticias nacionales como el terremoto de Mexicali. Un niño levanta la mano y dice ‘en Chile’ [aludiendo al terremoto en este país] y entonces el profesor hace referencia a las noticias internacionales. [...] El profesor les pide escribir una noticia, les explica cómo se escribe y les pregunta sobre el problema de contaminación del canal de agua de la localidad. Algunos se muestran enterados de la noticia y hablan al respecto. Él comienza a explicar la situación y pide que propongan una solución.” (Obs. N° 26, 7-10; 21-24)*

Aunado a lo anterior, como en el primer caso de estudio, en éste una estrategia que utiliza el profesorado para facilitar el aprendizaje es la relación de temas. En comparación con el primer caso, en éste el objetivo no se centra en el aprovechamiento del tiempo que el alumnado migrante permanece en la escuela, sino en la retroalimentación de los aprendizajes a través de la enseñanza de los contenidos de distintas asignaturas. Así, el profesorado suele vincular las matemáticas con otros temas como la geografía, o bien, refuerzan aprendizajes a lo largo de la clase a través de diversas actividades.

*“[...] las matemáticas las hemos vinculado mucho con las materias porque, por ejemplo, la semana pasada estábamos con gráficas [...] habíamos dejado un tema pendiente en Geografía. Nos fuimos a ese tema y como era ver las producciones agrícolas y todo eso, de ahí retomamos y estábamos viendo dos materias, las gráficas... nos estábamos apoyando y estábamos trabajando con matemáticas.” (Entr. P.G. N° 6, 419-424)*

*“La profesora aprovecha momentos de la clase para dar consejos como el fomento de la lectura. También aprovecha para hacer especificaciones ortográficas. Muchos se muestran participativos cuando les lanza preguntas para ejemplificar los consejos que da sobre el fomento de la lectura.” (Obs. N° 38, 25-28)*

No obstante, a pesar de estas estrategias para lograr la inclusión, se presenta como una necesidad en todos los grupos la atención a las necesidades individuales de algunas niñas y niños (Puigdemívol, 2001; Motolío y Cervellera, 2008). De este modo, parte del profesorado suele hacer un subgrupo de máximo cinco alumnos al que le dedica un tiempo dentro o fuera de la clase para realizar actividades más acordes a sus necesidades de aprendizaje. Al mismo tiempo trabaja con el resto del grupo con ejercicios planteados para todos.

Otras maestras y maestros explican determinado tema y valoran durante la clase quiénes han comprendido. Para ello, se acercan a cada niña o niño preguntando sus dudas y los aspectos del tema que requieren más ayuda para su aprendizaje. De esta manera, el trabajo individual tiene como objetivos apoyar a aquellos que requieren una enseñanza especializada y reforzar los conocimientos recién adquiridos.

*“La profesora trabaja de manera individual con dos niños durante toda la clase. Al terminar la clase, le pregunto a la profesora por estos niños y me dice que cuando llegaron a esta escuela no conocían ni las letras a pesar de traer una certificación de segundo grado y que ella explicó al resto del grupo desde el inicio del curso que ellos necesitarían más atención pero que es muy difícil atenderlos porque el resto demanda tiempo [...]” (Obs. N° 32, 7-12)*

*“La profesora pregunta al grupo si la resolución de la operación matemática es correcta. Algunos responden que no pero la profesora dice que sí es correcta. Mientras la niña elegida resuelve la siguiente operación en el pizarrón, otra niña plantea dudas a la profesora de manera individual mostrándole su cuaderno. Otros alumnos hacen lo mismo.” (Obs. N° 47, 14-18)*

Mediante un trabajo personalizado el profesorado ajusta las actividades de enseñanza a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes y valora su comprensión. Así, hace una retroalimentación para favorecer el logro académico (Levine y Lezotte, 1995) durante todo el proceso educativo (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000). A partir de este seguimiento, registra las dificultades de los estudiantes para que puedan ser atendidas durante el curso o en el siguiente ciclo escolar. Por lo tanto, suelen guardar evidencias de los trabajos de sus estudiantes con la finalidad de valorar sus aprendizajes continuamente. Con base en sus resultados educativos y características personales, ajustan las actividades de evaluación, de tal manera que se adaptan al nivel de aprendizaje de cada niña y niño de acuerdo con el conocimiento que tienen sobre sus procesos de aprendizaje (Stake, 2006).

*“Tengo que ver partes de trabajos, por ejemplo hacer fotocopias, exámenes igual, no aplico exámenes a los niños igual que al resto del grupo [...] yo los evalúo de acuerdo a su nivel, el examen no es el que aplico a tercer grado, les aplico un examen diferente como a primer grado [...]” (Entr. P.G. N° 9, 87-89; 125-127)*

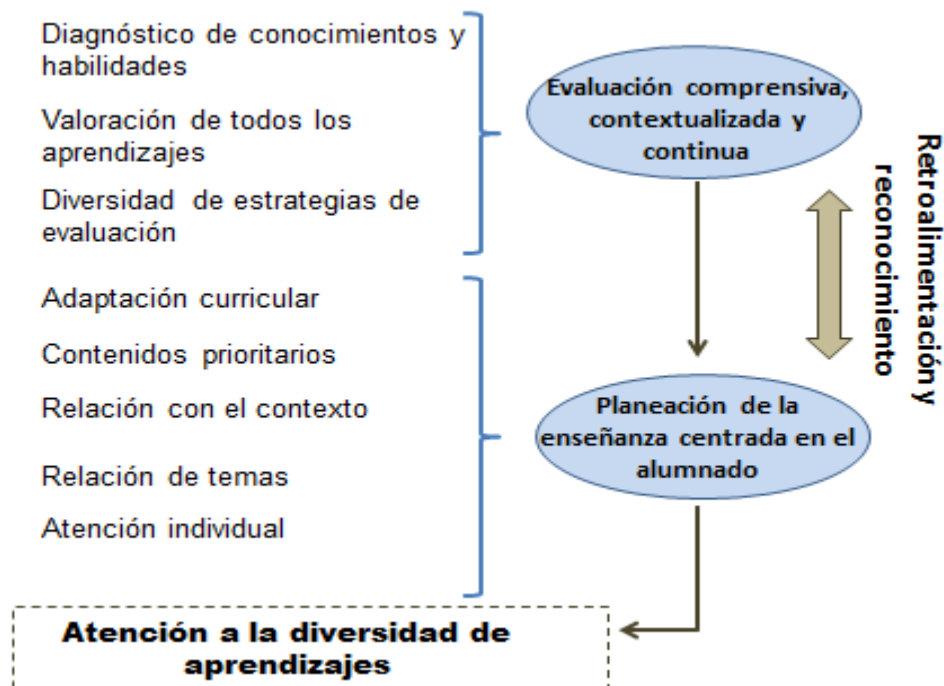
*“[...] por ejemplo, si el niño necesita un poco más de atención no le evalúas igual, evalúas diferente de acuerdo a su nivel.” (Entr. P.G. N° 11, 186-187)*

Con base en el análisis presentado se destaca que dentro de una perspectiva transformadora de la inclusión, las actividades de enseñanza están basadas en procesos de evaluación continua y toman en cuenta las necesidades individuales del alumnado, lo cual es fundamental para atender la diversidad

de aprendizajes. La vinculación entre las actividades de enseñanza y el proceso evaluativo se sintetiza en el siguiente diagrama.

**Figura 6.2**

*La evaluación, la enseñanza y la atención a la diversidad de aprendizajes*



Fuente: elaboración propia

**b) El apoyo escolar y las estrategias para despertar el interés del alumnado dentro de la escuela regular**

Uno de los aspectos importantes contemplados en la planeación de las actividades de enseñanza de este caso de estudio son las formas en las que el profesorado se propone interesar a sus estudiantes durante el desarrollo de las dinámicas escolares. Al respecto, se identifican dos maneras fundamentales. Por un lado, se suele relacionar los contenidos con actividades o temas que sean del agrado de niñas y niños, así como cambiar las dinámicas cotidianas dentro del aula. Por otro, se utiliza un sistema de premios y castigos.

En cuanto al primer punto, maestras y maestros suelen cambiar de sitio al alumnado con la finalidad de modificar la rutina habitual y, de este modo, estimular su aprendizaje y su atención por las actividades que se llevan a cabo dentro del aula. Asimismo, realizan concursos de aritmética u otras asignaturas, se utiliza el juego y diversos materiales, y se plantean preguntas sobre el contenido que se revisa vinculándolo con referencias conocidas. Otra estrategia

es estimular el aprendizaje mediante frases como “tú puedes”, “eres un niño muy capaz”, “sí que puedes”, las cuales en su opinión los alienta a realizar las actividades escolares. Igualmente, como en el primer caso de estudio, parte del profesorado premia con caramelos cuando consideran que el desempeño es favorable; asimismo, reconocen públicamente la calidad de su trabajo y usan material de su agrado en las dinámicas educativas. De esta manera, muchas de las acciones que emprenden maestras y maestros tienen como punto de partida los intereses de las niñas y los niños (Ladson-Billings, 1990; Motolío y Cervellera, 2008).

Sin embargo, una estrategia observada continuamente dentro y fuera de las aulas es el castigo como una forma de inculcar disciplina para el estudio y actitudes relacionadas con acatar las instrucciones del profesorado y realizar correctamente las actividades que éste establece. En este caso de estudio, la disciplina se interpreta solamente como una aplicación del castigo y no como el establecimiento de condiciones favorables para el aprendizaje con base en el conocimiento del alumnado (Van Manen, 2004). Así, las diferentes estrategias para despertar el interés a través del juego, de actividades que sean de su agrado y de frases que generen confianza en sus potencialidades se van alternado con distintas formas con las que se pretende que niñas y niños tengan los comportamientos que el profesorado espera. De este modo, señalan públicamente errores y conductas que consideradas inadecuadas y suspenden ciertos servicios por hacer un “mal uso” de ellos, así como momentos de descanso o recreo.

*“En el salón de clases, el aire acondicionado no está encendido porque la directora de la escuela decidió ‘castigar’ al grupo debido a que ‘desperdician el aire’, lo cual quiere decir que lo han dejado encendido cuando no hay nadie dentro del salón.”* (Obs. N° 30, 11-13)

*“El grupo continúa con el juego de la lotería respondiendo las tablas de multiplicar que dicta la profesora, quien dice: ‘¿escucharon quién no puede salir al recreo?’ [por quienes no hicieron los deberes] y se dirige a un niño: ‘pero me vuelves hacer lo de ayer y te vas a la dirección sin recreo’. Algunos se quedan en el salón de clases [castigados] y otros salen.”* (Obs. N° 31, 84-89)

*“[La profesora] les pide aquellos que no hicieron los deberes que se pongan de pie y les pregunta uno a uno por qué no los hicieron. Unos responden que lo olvidaron, otros no responden nada. Les dice que irán a la dirección y los reprende [...] Al salir la profesora, una niña se acerca y me dice: ‘maestra, no hice la tarea porque fui a donde le conté ayer’. Le pregunto a dónde fue y me contesta al oído: ‘a recoger maíz’”* (Obs. N° 46, 14-16; 33-34)

Además, para fomentar los hábitos por el estudio, esta escuela tiene como característica la realización de rutinas mecánicas como la formación en filas

todas las mañanas o la repetición memorística de contenidos como las tablas de multiplicar.

Así, se identifican estrategias contradictorias en el proceso de inclusión de niñas y niños. Por un lado, el profesorado desarrolla una evaluación comprensiva, contextualizada y continua, y plantea estrategias de enseñanza centradas en el conocimiento que tiene de su alumnado. Por otro, dentro de la cultura escolar que guía las prácticas y que es determinante en la inclusión (Booth y Ainscow, 2002) se encuentra arraigada una visión de la disciplina opuesta a los principios inclusivos con base en los cuales se establece el resto de actividades educativas. Esta cultura es un factor que dificulta la inclusión desde enfoques transformadores, ya que la escuela sólo reproduce esquemas dominantes sin brindar alternativas de aprendizajes para modificar el entorno (Bórquez, 2007). Bajo esta idea de disciplina se inhibe la reflexión crítica de los estudiantes y se fomenta la repetición mecánica de normas ajenas a su existencia (Freire, 1970; 1990). Por lo tanto, se limitan las posibilidades para cambiar los elementos de su contexto que son factores de exclusión social.

Ahora bien, un elemento importante que fortalece los esfuerzos del profesorado para incluir a las niñas y los niños, y propiciar su logro académico es el apoyo escolar. A través de un apoyo suficiente y pertinente es posible favorecer la inclusión atendiendo a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado (Dueñas, 1991; Parrilla, 1996). Por ello su importancia teniendo en cuenta los factores que limitan la inclusión dentro de este centro.

Además del *Aula Inteligente*, en este caso de estudio al igual que en el primero se cuenta con un taller para reforzar las habilidades de lectoescritura en el idioma español y otro de habilidades matemáticas. Ambos tienen la finalidad de fortalecer estas competencias dando continuidad a la enseñanza que el alumnado recibe en su grado. Sin embargo, estos talleres incluyen a todos sin brindar una ayuda personalizada para aquellos que requieren mayor atención en el desarrollo de dichas habilidades. En consecuencia, este alumnado no obtiene el apoyo suficiente dentro del aula regular de su grado ni fuera de ella.

La importancia de la ayuda dentro de las aulas se devela en la opinión de niñas y niños quienes se refieren al profesorado como el principal apoyo para su aprendizaje.

*“AR: cuando tienen algún problema en alguna materia [asignatura], ¿le piden ayuda a sus compañeros?”*

*M2705: yo no, voy con la maestra para que me explique*

*[...]*

*AR: tu S2705 cuando necesitas ayuda ¿se la pides a tus compañeros?”*

S2405: *no*

AR: *¿y a la maestra?*

S2405: *sí.*" (Entr. G. A.Q.G., 739-742; 749-755)

"AR: *¿y te gusta trabajar con tus profesores?*

A2705: *sí*

B2705: *yo le pregunto a la maestra.*" (Entr. G. A.T.G., 126-128; 576)

Por su parte, el profesorado se apoya en materiales que consigue o diseña para ejemplificar los contenidos que enseña. También, estimula el aprendizaje con elementos que niñas y niños logren manipular. Estos materiales son elegidos de acuerdo con la percepción que cada maestra y maestro tiene sobre los intereses de su alumnado y la idoneidad del material que consideran pertinente para el aprendizaje de determinado tema. Parte del profesorado también utiliza el material de apoyo docente que la SEP le proporciona y en el que se les proponen diversas actividades para el grado que enseña.

Así, al igual que en primer caso de estudio, en éste las estrategias de apoyo escolar con las que se cuenta son el *Aula Inteligente* y las actividades de formación complementaria en habilidades de lectoescritura y matemáticas. Como se ha mencionado, la primera está dirigida principalmente al alumnado migrante con extra edad, y la segunda, no atiende las necesidades particulares de aprendizaje de niñas y niños que requieren mayor apoyo dentro del aula regular. En este sentido, se identifican diversas carencias y limitaciones.

Maestras y maestros aluden a que tienen niñas y niños que requieren un apoyo específico en su aprendizaje, alumnos que incluso ya han suspendido el mismo curso más de una vez. Asimismo, cuentan con estudiantes que requieren una atención individualizada dentro del aula regular que se dificulta por la cantidad de alumnado que deben atender dentro de su grupo. Apoyar a estas niñas y niños fuera del horario de clase —estrategia que ha sido pensada por algunos profesores— no está permitido por la directora del centro, ya que en su opinión se descuida la disciplina, entendida como se ha discutido anteriormente. Por otro lado, en el caso de algunas niñas y niños, sus familiares no cuentan con la escolaridad suficiente para apoyarlos en los deberes escolares. Tampoco existen actividades de refuerzo escolar o apoyo especializado por parte de ningún otro agente socioeducativo.

Estas carencias en el apoyo escolar se visualizan en los siguientes aspectos: 1) falta de integración del alumnado del *Aula Inteligente* en el aula regular; 2) exclusión de algunas niñas y niños en las dinámicas dentro de las aulas regulares; 3) falta de apoyo para algunas niñas y niños en opinión del profesorado.

*“La profesora comienza la clase preguntando por los deberes. Al darse cuenta que no los hicieron pregunta: “¿quién se compromete a traerla mañana?”. Algunos levantan la mano. La profesora dibuja una casa y va preguntando por sus componentes. El alumnado responde y ella va explicando las palabras en inglés. Tres de los alumnos están totalmente apartados del trabajo.” (Obs. N° 30, 1-5)*

*“Existe un subgrupo con el que la profesora trabaja de manera personalizada. Ellos copian el cuento del pizarrón. A uno de ellos que en principio no escribía, la profesora le pregunta dónde está el lápiz diciéndole: “hijo, ya sé que tú no sabes leer ni escribir pero puedes copiar del pizarrón, eso sí sabes.” El niño comienza a escribir. Otro alumno no participa con el resto y no es tomado en cuenta. La profesora le dice que se esté quieto o lo llevará a la dirección.” (Obs. N° 42, 4-9)*

*“Antes de irme de la escuela, el profesorado habla de la necesidad de una unidad de apoyo de educación especial dentro de la escuela. La directora habla sobre las niñas y niños que deberían suspender [...] Al respecto, una profesora dice que más vale que suspendan antes de entrar a sexto grado que cuando llegan a éste porque muchos llegan sin dominar la lectoescritura y que no les quieren poner unidad de apoyo porque cuentan con Aula Inteligente.” (Obs. N° 43, 5-8)*

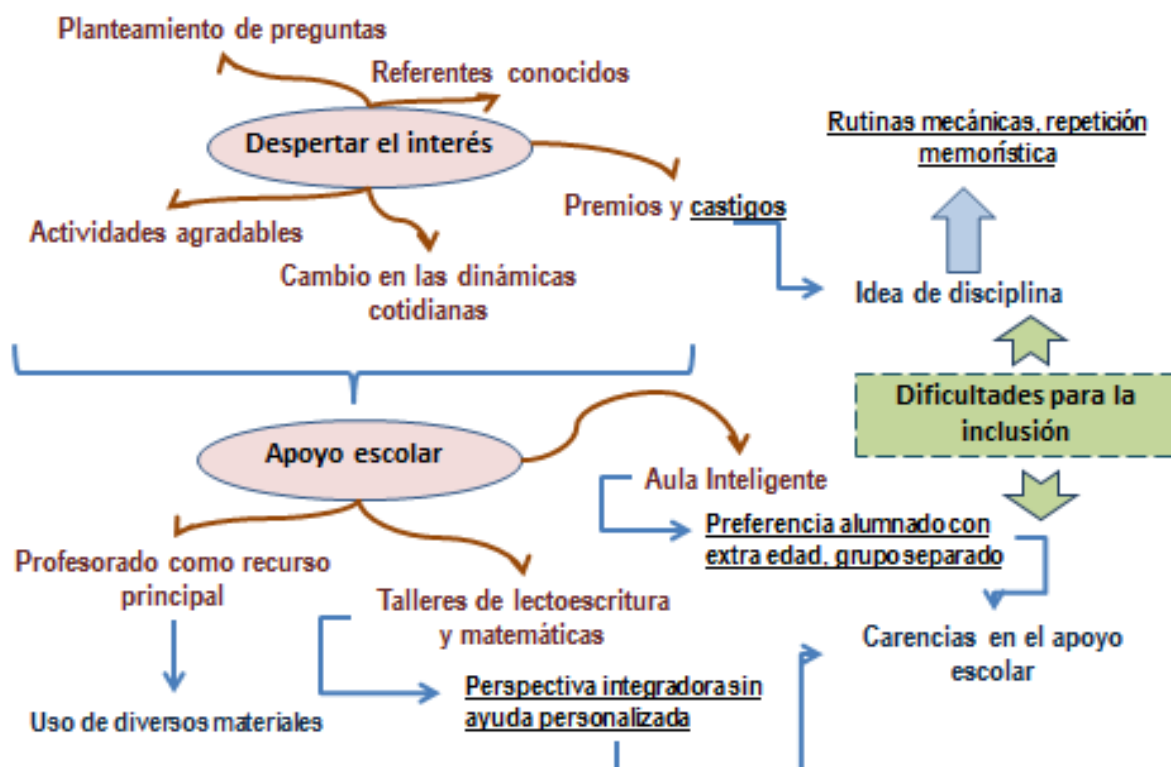
En cuanto al *Aula Inteligente* como estrategia de apoyo a la niñez migrante con mayor rezago escolar, se observó que en este espacio existe un ambiente de mayor informalidad y con menos reglas disciplinarias. Como se cuenta con tres personas a cargo del grupo, la atención personalizada se facilita y el alumnado trabaja a su propio ritmo. Sin embargo, se denota falta de control del grupo y se utiliza la misma estrategia directiva en la relación maestro-alumno de los grupos regulares, en donde todo es expositivo y con indicaciones de qué hacer y cómo comportarse, ante lo cual algunos acatan y otros desafían constantemente.

De esta manera, es evidente que la falta de un apoyo escolar pertinente provoca situaciones de exclusión. Así, dentro de las aulas regulares, en las actividades de formación complementaria y en el *Aula Inteligente*, parte del alumnado queda marginado aunque esa no sea la intención del centro escolar (Onleck, 1995). Por lo tanto, las acciones desarrolladas por maestras y maestros para atender las necesidades de aprendizaje, se enfrentan a problemas cotidianos difíciles de resolver a pesar de su voluntad y disposición (Levine y Lezotte, 1995). Las estrategias utilizadas en la escuela para despertar el interés del alumnado oscilan entre la insuficiencia y la falta de idoneidad del apoyo escolar existente, así como las formas disciplinarias mencionadas. Esta relación se visualiza en el siguiente diagrama.



**Figura 6.3**

*Relación entre el apoyo escolar y las estrategias para despertar el interés del alumnado*



Fuente: elaboración propia

El apoyo escolar y las estrategias para despertar el interés de niñas y niños se basan en una manera de entender la relación entre los agentes educativos y el alumnado, la cual impacta en las formas de organización escolar y en las relaciones que dentro de la misma se establecen.

### c) Trabajo cooperativo y compromiso del profesorado: la organización dentro de la escuela regular

Una parte del apoyo escolar es el trabajo colaborativo que se realiza entre el profesorado, el cual permite conocer al alumnado y proponer estrategias para una atención más personalizada y adecuada a sus características, así como para atender de manera más eficiente la diversidad que se presenta dentro del aula (Dueñas, 1991; Parrilla, 1996). Al igual que en el primer caso de estudio, este trabajo colaborativo se realiza fundamentalmente para apoyarse en la resolución de problemas, ya que la coordinación para la enseñanza es un aspecto que sólo se contempla en la metodología del *Aula Inteligente*, dentro de la cual la enseñanza se organiza mediante el trabajo conjunto de los tres especialistas que están a cargo del grupo.

Así, en este caso de estudio, el trabajo cooperativo entre maestras y maestros para la resolución de problemas se lleva a cabo con tres objetivos: 1) compartir estrategias de atención educativa; 2) reforzar aprendizajes en las actividades de formación complementaria; y 3) organizar eventos escolares.

En cuanto al primer objetivo, entre el profesorado se comunican las formas a través de las cuales han ayudado a ciertos alumnos o impartido determinados grados, de tal manera que los que enseñan un grado por primera vez cuenten con más estrategias de atención educativa. Igualmente, este trabajo colaborativo se utiliza para resolver dudas sobre cómo enseñar algún contenido o recomendar recursos de apoyo como lecturas o materiales didácticos para impartir determinadas asignaturas.

Aunque tienen algunas reuniones durante el año escolar, este apoyo se realiza básicamente en sus ratos libres y en los momentos en los que tienen la oportunidad de comunicarse fuera del horario de clases.

*“Sí nos preguntamos. Cuando yo he tenido sexto para algún contenido o algo, ‘cómo le empiezo’. Pero si tú te fijas, nos metemos a los salones [aulas] y ya no nos vemos. Hasta el recreo aprovechamos porque aquí es bastante el trabajo [...]”*  
(Entr. P.G. N° 12, 627-632)

*“Los maestros nos apoyamos de esa manera, en colegiado, pues es cuando tratamos de compartir ese tipo de experiencias y algunos espacios que nos permite el tiempo del recreo, por ejemplo.”* (Entr. P.G. N° 9, 100-102)

Por otra parte, el profesorado encargado de las actividades de formación complementaria pregunta a las maestras y maestros de grado qué aspectos de la lectoescritura y de los contenidos de matemáticas quieren reforzar en las niñas y los niños. Así, cada uno tiene demandas específicas sobre los aspectos que se necesitan fortalecer en el desarrollo de estas competencias.

Otro objetivo para trabajar de manera colaborativa se relaciona con la organización de actividades escolares como el día de la madre o el día del niño. De esta manera, se establecen reuniones concretas en las que maestras y maestros junto con la directora determinan qué se requiere para estas celebraciones y la participación que tendrán el alumnado y sus familias.

En comparación con el primer caso de estudio, esta escuela no contempla un vínculo con las escuelas de procedencia o aquellas a donde asistirá el alumnado una vez que migre. Por lo tanto, los expedientes y certificados de estudio en donde se plasma la valoración cuantitativa y cualitativa de los aprendizajes son las únicas herramientas con las que cuentan maestras y maestros para conocer la historia académica de su alumnado. En ambos casos de estudio, al ser la

colaboración una práctica que se realiza en los momentos libres del profesorado, se trata de una actividad marginal a pesar de que la colaboración es una característica de las escuelas inclusivas (Parrilla, 1996; Grant y Ladson-Billings, 1997).

Por otro lado, la ayuda mutua es un aspecto que el profesorado promueve entre niñas y niños tanto para apoyar a otros en la comprensión de algún contenido, como para la organización de actividades dentro del aula como la limpieza. De esta manera, se reconoce la influencia de las interacciones entre el alumnado, la amistad y el compañerismo en el desempeño escolar (Banks, 2007). De acuerdo con la opinión del profesorado y con las observaciones realizadas dentro de las aulas, la ayuda entre niñas y niños, la mayoría de las veces es espontánea y para algunos es un componente importante en la realización de las actividades escolares. Asimismo, forma parte de comportamientos de apoyo cotidianos entre iguales en determinadas circunstancias.

*“AR: ¿entre ustedes hacen trabajo juntos?”*

*T2705: Rosa y yo sí*

*AR: ¿y qué hacen juntas?”*

*T2705: hacemos las tareas, la antología que se nos pasó...*

*AR: ¿la antología la hicieron juntas?”*

*R2705: sí, la hicimos juntas*

*AR: ¿y sientes que aprenden más cuando hacen el trabajo juntas?”*

*R2705: sí*

*T0705: sí porque entre las dos nos apoyamos.” (Entr. G. A.Q.G. 757-772)*

*“AR: ¿y en la escuela trabajas con otros compañeros cuando tienes alguna duda?”*

*A2705: sí*

*AR: ¿y con quién trabajas?”*

*A2705: con J2705, E2705, S2705 y R2705*

*AR: ¿y entre ustedes se ayudan para resolver los ejercicios?”*

*A2705: sí” (Entr. G. A.T.G. 114-124)*

*“Todo el alumnado se muestra interesado y trabaja, algunos preguntan sus dudas a la profesora. Ella les recuerda el dinero que deben pagar por el examen trimestral. Algunos se ofrecen a pagar el de sus compañeros que no traen dinero.” (Obs. N° 38, 33-36)*

Una de las estrategias utilizadas por el profesorado para fomentar la colaboración entre el alumnado es el trabajo en grupo. Mediante la formación de grupos de trabajo, maestras y maestros destacan el valor del enriquecimiento y el aprendizaje mutuo. Por su parte, algunas niñas y niños expresan su gusto por las actividades en equipo como la realización de carteles, destacando la ayuda que se brindan entre ellos. Así, la formación de subgrupos flexibles con base en las necesidades y características de las niñas y los niños (Farrell, et. al.,

2007; Onrubia, 2009) es parte de la organización interna en las aulas más que de toda la organización escolar.

Por otro lado, la normativa de formación del profesorado y las demandas en los resultados educativos impactan en la organización escolar y en las exigencias que se hacen a las maestras y los maestros que trabajan en las escuelas regulares. Así, este caso de estudio tiene periodos de capacitación diferentes a los del primer caso. En éste, el profesorado se reúne al principio del ciclo escolar y después de semana santa. Estas reuniones son los únicos espacios en los que formalmente maestras y maestros pueden compartir experiencias y resolver problemas cotidianos mediante el diálogo con sus colegas.

En relación con las demandas en los resultados educativos, el profesorado de este caso de estudio tiene mandatos específicos sobre el desempeño escolar del alumnado que atiende. A diferencia del primer caso, en éste el personal docente cuenta con estímulos económicos cuando cumple con ciertos requisitos de formación profesional y cuando su alumnado obtiene resultados favorables en las evaluaciones estatales. En opinión del personal escolar, estos criterios no toman en cuenta la diversidad del alumnado ni las características de rezago escolar con las que llegan muchas niñas y niños.

*"[...] a mí sí me molesta que tanto puente [días no laborables en el calendario escolar] porque son días que se están perdiendo para los niños (...) pues para diciembre (...) yo caí con dolor del colón, lo traía inflamado por tanto estrés (...) imagínate era la primera vez que agarraba primero, nos cambia el plan, la nueva reforma y con niños que no sabían agarrar ni su lápiz [...]" (Entr. P.G. N° 12, 651-654)*

*"Te voy a decir que la mayoría de mis maestros aquí, sí se desmoralizan porque ni uno ha logrado entrar en carrera magisterial, ninguno lo ha logrado. [...] Como dicen ellos, 'maestra si nosotros trabajamos con dificultades más que cualquier otro grupo... y nunca logramos despuntar, no entramos'" (Entr. A.E. N° 2, 1294-1298)*

Esta situación plantea para el profesorado un reto profesional, el cual asume como parte de su responsabilidad, reconociendo que la voluntad y la dedicación en la atención a las necesidades de sus estudiantes es un elemento sustancial para su logro académico. Así, se hace necesario que la escuela regular revise sus criterios de estímulo y promoción del personal docente, reconociendo que la flexibilidad en los criterios para asignar recursos y la contextualización de las decisiones (Farrell, et. al., 2007; Giné, 2009) son aspectos sustanciales para la inclusión. En el siguiente diagrama se sintetizan los factores que desde la organización escolar contribuyen o dificultan la inclusión de niñas y niños dentro de la escuela regular.

**Figura 6.4**

*Trabajo cooperativo y compromiso del profesorado: la organización dentro de la escuela regular*



Fuente: elaboración propia

**d) La atención a la diversidad cultural: el plan de estudios y la experiencia del profesorado como punto de partida**

Como se ha mencionado, en esta escuela existe diversidad cultural y lingüística entre el alumnado. Para reconocer dicha diversidad en las actividades escolares, el profesorado aprovecha los contenidos establecidos en el plan de estudios del grado que imparte. Asimismo, maestras y maestros suelen utilizar un lenguaje que sea comprensible, comunicándose con palabras que forman parte del vocabulario familiar del alumnado.

*"[...] en español por ejemplo, en las lecturas, hay lecturas que te llevan a que ellos te expliquen cómo es el lugar donde vienen, qué palabras se usan [...]" (Entr. P. G. N° 11, 126-127)*

*"[...] en historia me sirve mucho. Por ejemplo, cuando vimos lo que es la cultura olmeca, la cultura azteca, la cultura tolteca, ya en el mapa empezamos a identificar dónde están las culturas y que tan lejos está de su tierra [...] creo que una niña comentó que iba a Monte Albán y cuando vivían allá... y de ahí retomaba yo muchas cosas." (Entr. P. G. N° 10, 293-297)*

*"[...] el programa es estatal [...] aboradas Sinaloa, municipio Navolato... pero siempre trato de pedir que los niños ejemplifiquen con sus estados, con sus costumbres, con las raíces que ellos tienen [...]"* (Entr. P. G. N° 8, 40-42)

A pesar de que la diversidad cultural se retoma básicamente si lo requiere la enseñanza de los contenidos que establece el plan de estudios, la contextualización que el profesorado realiza de los mismos y su ejemplificación con las diferentes manifestaciones culturales presentes en el aula (Banks, 1991; 1995; Grant y Ladson-Billings, 1997) promueven el respeto a la diversidad y destaca el derecho de todos a la educación, lo cual reduce prejuicios (Banks, 1995) y constituye un paso importante hacia un modelo inclusivo de educación (Gentili, 2000).

En las observaciones realizadas dentro de las clases, se identificó que las manifestaciones culturales presentes en el aula eran consideradas siempre y cuando los contenidos del plan de estudios así lo demandaran. De este modo, cuando se habló del tema de *la diversidad*, niñas y niños opinaron sobre el respeto a la diferencia y la no discriminación.

*"El tema que ven ahora es 'la diversidad'. El profesor pregunta qué es el respeto a la diversidad. Un niño responde: 'el respeto a ser diferente'. El profesor dice: 'muy bien' y continúa preguntando al resto del alumnado. Una niña dice: 'aceptar a alguien como es'. El profesor dice: ' si, ¿verdad?, no dañarlo, no discriminarlo."* (Obs. N° 51, 7-10)

Sin embargo, supeditar el tratamiento de la diversidad cultural a los contenidos determinados en el plan de estudios no se observa como suficiente, puesto que se percibieron algunas actitudes discriminatorias en la convivencia entre niñas y niños.

*"En el recreo, un niño se refiere a otra niña de manera despectiva: 'ahí viene la otra india', mientras entre ellos se decían insultos y palabras en doble sentido."* (Obs. N° 52, 11-12)

De esta manera, cabe destacar que la atención a la diversidad cultural es un proceso dentro del cual aún se requiere el trabajo de diversos agentes educativos para eliminar todo tipo de discriminación.

Como en el primer caso de estudio, cuando el profesorado ha detectado situaciones de rechazo se resuelve mencionando las aportaciones que cada uno puede hacer trabajando conjuntamente dentro del grupo aludiendo al valor de todas las personas y su derecho de estar en la escuela. Asimismo, para mejorar la integración de los recién llegados realizan actividades dentro del aula en donde niñas y niños les dan la bienvenida. También, la maestra o maestro a cargo del grupo habla con el niño o la niña que tiene dificultades para adaptarse

a la dinámica escolar con el propósito de que pierda el miedo o la timidez. Para ello, propician su participación en actividades en las que destaquen y logren mayor confianza, y estimulan su convivencia con aquellos a los que son más afines. La creación de subgrupos con alumnado migrante y de la comunidad dentro del salón de clases también ha favorecido la convivencia y disminuido el rechazo.

*"[...] pues se habla con los niños, se les dice que todos somos iguales, que tienen derecho a venir a la escuela [la niñez migrante] como ellos [niñez de la comunidad]. Igual dicen: 'es que él no sabe nada', y les explico que todos en un equipo podemos aportar algo, a lo mejor unos saben más dibujar, otros tienen mejor letra, todos podemos participar en el equipo de una u otra manera [...]"* (Entr. P. G. N° 11, 55-59)

*"[...] hablando con ellos, concientizando, ejemplificando, de manera que si tú ofendes a alguien, pues hacerte ver que a ti no te gustaría. Porque si tú niño de la comunidad ves al niño migrante diferente, ellos también te ven diferente a ti, entonces, pues ahí está, somos iguales, somos seres humanos, somos niños, nos podemos adaptar, hacemos lo mismo, tenemos las mismas capacidades [...]"* (Entr. P. G. N° 9, 177-181)

La relación que cada ciclo escolar tiene el profesorado con niñas y niños migrantes, así como con aquellos que son de la comunidad en donde se ubica la escuela ha causado que maestras y maestros se percaten de la diversidad cultural que constituyen sus grupos, los cuales se conforman por niñas y niños de distintas regiones del país. Asimismo, reconocen las capacidades tanto del alumnado migrante como del no migrante y su motivación para las actividades escolares. También detectan que las niñas y niños a los que enseñan tienen manifestaciones culturales que pueden enriquecer a todos mediante la valoración de la diversidad. De este modo, su experiencia conforma una base importante para educar en ambientes de diversidad y atender los problemas que dentro de éstos se presentan.

Por otro lado, como en el primer caso de estudio, algunas niñas y niños que hablan otro idioma además del español sienten vergüenza de hablarlo dentro de la escuela. Al respecto, algunos profesores motivan a su alumnado a expresarse en otras lenguas y a valorar el hecho de hablar más de un idioma. También, se retoma el tema de la diversidad lingüística en los contenidos del plan de estudios que así lo requieren. Sin embargo, no es un tema prioritario a nivel de centro escolar y, por lo tanto, no forma parte de la dimensión institucional de la educación intercultural (Banks, 1994; 1995; 2007).

*"[...] sobre todo porque hay niños a los que les da como mucha pena [vergüenza] que hablen el dialecto y no se atreven a difundirlo, a hablarlo delante de los demás"*

niños. Y ahí tú los motivas y los invitás a que... ellos por su cultura, que son privilegiados porque tienen un dialecto [...]” (Entr. P. G. N° 9, 42-45)

“[...] de hecho la semana antepasada estuvimos estudiando y analizando el náhuatl y las lenguas y todo, y nos sirvió mucho porque muchos niños nos trajeron versos, poesía y eso, y como que todos estaban muy entusiasmados al aprender.” (Entr. P. G. N° 6, 355-357)

Las prácticas de reconocimiento a la diversidad lingüísticas son asiladas. Si bien, el profesorado identifica que algunas niñas y niños hablan diversos idiomas como lengua materna, las actividades dirigidas a motivar su uso son pocas e igualmente dependen de los contenidos que el plan de estudios exige que se enseñen. Por parte del centro escolar tampoco hay prácticas educativas destinadas al reconocimiento de la diversidad lingüística o cultural fuera de las aulas. De esta manera, las acciones en este sentido quedan a cargo fundamentalmente del profesorado y de los contenidos que se le exige enseñar. En el siguiente diagrama se sintetizan las acciones que se desarrollan para reconocer la diversidad cultural, las cuales dependen básicamente de las estrategias que utilizan maestras y maestros dentro del aula.

**Figura 6.5**

*Estrategias de atención a la diversidad cultural y lingüística dentro de la escuela regular*



Fuente: elaboración propia



#### 6.4. Entorno escolar: ambientes educativos no formales y expectativas profesionales

En esta escuela, como en el primer caso de estudio, se organizan dos salidas al año para todo el alumnado, en las cuales niñas y niños viajan al zoológico, al Museo de Ciencias o al Jardín Botánico ubicados en la ciudad de Culiacán. La organización de estas actividades la realiza el personal escolar, es decir la directora y el profesorado. Asimismo, eventualmente se llevan a cabo actividades con el alumnado del resto de las escuelas de la misma zona en las que participan tanto niñas y niños como sus familias.

Por parte del campo agrícola, algunas veces se invita a las familias jornaleras a participar en las actividades que organiza el ayuntamiento de Culiacán como ferias o festivales. Igualmente, una o dos veces al año se realizan salidas a la ciudad para visitar parques o museos, así como salidas a la playa. Además de estas actividades, la infancia migrante y sus familias no tienen relación con otro entorno que no sea el campo agrícola y el ambiente escolar. Cuando niñas y niños no asisten a la escuela, y sus madres y padres no están trabajando, suelen ir de compras a Culiacán o a poblados cercanos. Otros realizan actividades remuneradas para ganar algo más de dinero como recoger maíz o vender papel. También, visitan a parientes que viven en otros campos agrícolas. Sin embargo, la mayoría del tiempo se quedan en el mismo campo descansando o realizando actividades domésticas como lavar la ropa y hacer la limpieza de sus viviendas.

*“AR: cuando no trabajan, por ejemplo, los fines de semana, ¿hacen alguna otra actividad?, ¿salen algún lado?”*

*Madre: aquí no*

*AR: ¿y qué hacen los fines de semana?”*

*Mamá: nada, pues acostada, durmiendo o yendo a lavar.” (Entr. M. J. N° 22, 2476-2482)*

*“AR: cuando no están trabajando, ¿hacen alguna actividad con sus hijos?”*

*Madre: vamos aquí a La Palma. Vamos a pasear, a distraernos un rato... o cuando hay futbol, los llevamos [a sus hijas e hijos]” (Entr. M. J. N° 23, 2684-2688)*

*“AR: y cuando no están trabajando, por ejemplo, los fines de semana, ¿hacen alguna actividad como familia?”*

*Madre: de vez en cuando, ya ve que uno sale cansado toda la semana y mejor preferimos pasárnosla en casa todo juntos, casi no salimos [...]” (Entr. M. J. N° 24, 3033-3038)*

Así, al igual que en el primer caso de estudio, en éste no existen espacios educativos, además de los escolares, en donde niñas y niños puedan desarrollar otros aprendizajes, habilidades y capacidades (Delors, 1996). Los espacios de educación informal se reducen al campo agrícola y dentro de éste los referentes

están limitados casi exclusivamente a las actividades que las familias realizan en sus viviendas. En este sentido, no existe un trabajo educativo integral en el cual diversos agentes colaboren para fortalecer ámbitos y lineamientos hacia una educación comunitaria (Ferrer, Albaigés y Massot, 2006). Por lo tanto, no se toma en cuenta la vida cotidiana como un factor importante que impacta en la formación de los sujetos (Tourrián, 1996; Colom, 2005).

Dentro de las opciones educativas existentes para las niñas y los niños migrantes, éstos expresan gusto por lo que enseñan sus profesores y las actividades que desempeñan en la escuela. En el caso de aquellos que expresaron desinterés por estas actividades, se trata de alumnado que en algún momento ha sentido hartazgo y desmotivación debido a la suspensión de grados escolares.

Uno de los elementos que propician el gusto por la escuela en este caso de estudio son las actividades de música, danza, inglés e informática, las cuales son señaladas por algunos como sus favoritas.

Por su parte, madres y padres expresaron su satisfacción por la escolarización de sus hijas e hijos y la necesidad de responder a sus intereses. A partir de la convivencia cotidiana, perciben su motivación para asistir a la escuela y aprender a pesar de las limitaciones en el apoyo escolar.

*“Padre: él lo hace solo [los deberes escolares], no le gusta que le vaya uno diciendo... y en primer grado apenas va y ya sabe escribir y hacer sus cuentitas, todo [...]”* (Entr. M. J. N° 26, 3638-3639)

*“Madre: sí, yo veo que le echa ganas. Todos [sus hijas e hijos] también la niña. A la niña a veces se le dificulta porque está en tercero y vienen cosas difíciles y a veces se le dificulta a ella pero sí le gusta también.”* (Entr. M. J. N° 20, 2110-2112)

*“Madre: sí son muy dedicadas [sus hijas], hasta ahorita ya estoy viendo que ya están entregándose al estudio pues.*

*AR: ¿usted observó esto a partir de que entraron aquí [a esta escuela]?*

*Madre: sí, están cambiando mucho.”* (Entr. M. J. N° 24, 2801-2806)

Este interés por la asistencia escolar, se refleja igualmente en la preferencia de niñas y niños por su escolarización en lugar de dedicarse al trabajo agrícola. Al respecto, algunos mencionaron que el espacio escolar les permite hacer amigos y “aprender más”; otros expresaron que tanto la escuela como el trabajo agrícola les agradan. Por lo tanto, muchos expresaron que les gustaría seguir estudiando hasta llegar a la universidad y tener profesiones como médico, profesor de primaria, de náhuatl o de inglés, así como ingeniero agrónomo. Sin embargo, otros manifestaron que ya no quieren continuar sus estudios y

únicamente terminar la primaria para incorporarse al trabajo de jornalero agrícola.

Cuando la niñez migrante tiene expectativas profesionales, sus opciones se refieren al contexto que conocen, es decir las profesiones con la que están en contacto dentro de los campos agrícolas y la escuela. De esta manera, se destaca la importancia de crear contextos o ambientes más allá del ámbito familiar, los cuales influyen en el logro educativo (Olneck, 1995). Ampliar los escenarios de educación no formal e informal, además de ayudar a atender las necesidades particulares de aprendizaje (Minami y Ovando, 1995), fortalece los esfuerzos que se realizan desde la escuela y la familia para estimular la asistencia a la escuela de niñas y niños, y que éstos le encuentren sentido a la educación escolar. En síntesis, se destaca lo siguiente:

- Básicamente, las niñas y los niños migrantes tienen como escenarios de educación informal el campo agrícola y las actividades que llegan a realizar con sus familias cuando salen de compras o a visitar familiares.
- Las actividades de educación no formal son reducidas y únicamente son promovidas desde los ámbitos del campo agrícola y la escuela.
- La mayoría del alumnado tiene gusto por las actividades escolares y expectativas de continuar sus estudios, así como de ejercer profesiones con las que han tenido contacto como médico, profesor o ingeniero agrícola.
- El fomento de espacios de educación no formal y la posibilidad de que las familias jornaleras tengan contacto con otros referentes además del campo agrícola estimularía tanto el logro académico como el gusto de la niñez migrante por la escuela. Asimismo, proporcionaría diversas opciones de vida profesional futura.

## **A modo de conclusión**

Como en el primer caso de estudio, en éste se identifican los factores que propician la inclusión en las cuatro dimensiones mencionadas: el Estado, la empresa, la comunidad/familia y el centro educativo, explicando en cada una los factores correspondientes y los diferentes niveles en los que se da la inclusión, así como los aspectos que deber mejorarse para su logro. En este caso, se reconocen los elementos que dentro del sistema educativo nacional pueden propiciar la inclusión considerando igualmente a la escuela como un sistema interactivo y dinámico en el que todos sus elementos y estructuras se relacionan

e influyen entre sí y con el entorno (Bertalanffy, 1981; Hidalgo, et. al., 1995; Aneas, 2011). Por lo tanto, al igual que en el primer caso de estudio, en éste se presenta la complejidad que comprende este caso de estudio en sus diferentes niveles y dimensiones (Aneas, 2010; 2013). A continuación, se plantean estos factores con base en la relación teórica y empírica de la realidad analizada, y se especifican los elementos que están interactuando para posibilitar la inclusión de niñas y niños migrantes.

## **Dimensión estatal y empresarial**

### **1) Corresponsabilidad**

- En el trabajo integrado entre los agentes socioeducativos, la empresa es la gestora de los recursos gubernamentales destinados al bienestar de las familias jornaleras en los ámbitos de la salud, la educación y la vivienda, así como de los programas económicos, sociales y formativos que se ofrecen a esta población.
- Los agentes gubernamentales se encargan de establecer programas de ayudas económicas, así como programas educativos y de formación en opciones laborales alternativas para la población migrante, los cuales compensen la situación de vulnerabilidad a la exclusión educativa y social. También, han sido los encargados de certificar a esta empresa como libre de mano de obra infantil.
- Entre los agentes empresariales y gubernamentales se establecen mecanismos de cooperación en el financiamiento para el mejoramiento de la infraestructura de los servicios de vivienda, guardería y el resto de los espacios dentro de los campos agrícolas.
- La voluntad empresarial es el factor clave para eliminar las barreras que impiden el aprendizaje desde el entorno escolar. Así, la recontractación de los trabajadores, su contratación durante todo el ciclo agrícola, la coordinación con los agentes gubernamentales para solicitar los programas que benefician a la población migrante en salud, vivienda y educación, así como la verificación de que estos programas y servicios lleguen a las familias jornaleras mediante la intervención de la trabajadora social.
- La escuela ha acordado con la empresa que ésta sea la responsable del transporte escolar y la alimentación del alumnado migrante. Con el programa de PRONIM y el Conafe se ha acordado el financiamiento de la construcción de algunas aulas y el equipamiento del *Aula Inteligente* y el aula del cómputo. Estos acuerdos han beneficiado al alumnado tanto

- migrante como no migrante quienes se benefician de las actividades y los recursos que en un inicio sólo estaban destinados para la niñez migrante.
- La flexibilidad en la asignación de los recursos dirigidos al alumnado migrante ha impactado en la organización escolar y en la mejora de los servicios e infraestructura de la escuela, de los cuales se beneficia todo el alumnado, tanto migrante como no migrante.
  - Para establecer los acuerdos sobre las responsabilidades mencionadas, el liderazgo de las autoridades escolares resulta fundamental.
  - Por parte del Estado debe haber acciones que protejan los derechos laborales y humanos de las familias jornaleras. Dichas acciones deben asegurar que los programas sociales lleguen a las familias dentro de los campos agrícolas, establecer mecanismos de participación de madres y padres sobre la escolarización de sus hijas e hijos y los servicios que se les brindan, informarles sobre sus derechos y las formas de ejercerlos, y procurar su formación laboral, así como la sustentabilidad económica en sus lugares de origen, de tal manera que la migración que efectúan impacte de manera positiva en su desarrollo social y económico. De esta manera, el bienestar de la población jornalera no queda en manos exclusivamente de la voluntad empresarial, conformando un trabajo más integrado en este sentido.

## ***Dimensión comunidad y familia***

### **2) Participación de las familias**

- Entre las ofertas que se realizan a las y los trabajadores jornaleros, éstos tienen la opción de elegir aquella empresa que ofrezca las mejores condiciones de trabajo, salario y de bienestar para sus hijas e hijos.
- Las madres y los padres se comprometen con la escolarización de sus hijas e hijos mediante la ayuda en los deberes escolares, la vigilancia de la asistencia a la escuela y la colaboración que esta última solicita a las familias.
- El apoyo que las madres y los padres dan a sus hijas e hijos se relaciona con las altas expectativas que tienen hacia la escolarización como un factor de movilidad económica y profesional.
- Las estrategias de comunicación con las familias jornaleras deben propiciar la participación de las familias en las decisiones que se toman sobre ellas. Por lo tanto, dichas estrategias deben ir más allá de informar sobre la reglas de convivencia dentro del campo agrícola y hacer partícipes a la comunidad jornalera de las acciones que se llevan a cabo

para su bienestar, conociendo su satisfacción al respecto y sus necesidades.

- La gestión de los programas de formación laboral deben enfocarse a beneficiar el desarrollo de competencias de toda la población jornalera y su capacitación en actividades laborales alternas a las de la siembra y la cosecha. Por lo tanto, los criterios de selección y procesos de capacitación deben dar oportunidad a todos aquellos que tengan interés al respecto y no sólo a los que la empresa considera aptos para desempeñar estas funciones.

### **3) Formación de expectativas**

- La mayoría del alumnado demuestra interés por las actividades escolares y expresa su gusto por las mismas, así como por continuar su escolarización. Las profesiones que en un futuro les gustaría ejercer están relacionadas con aquellas con las que han tenido contacto dentro del campo agrícola o la escuela.
- Es necesario incrementar las actividades de educación no formal y que éstas sean promovidas mediante un trabajo integrado de los diferentes agentes socioeducativos, de tal manera que no dependan exclusivamente de la voluntad empresarial.
- La promoción de diversos espacios de desarrollo fuera del campo agrícola incrementa las expectativas hacia la escolarización y estimula los aprendizajes escolares.
- La organización de actividades fuera del ámbito escolar y el campo agrícola es un aspecto que además de generar expectativas hacia la escolarización, estimularía el desarrollo de diversas competencias además de reforzar los aprendizajes escolares.

## **Dimensión centro educativo**

### **4) Atención a la diversidad de aprendizajes**

- Retroalimentación y reconocimiento a través de la evaluación comprensiva, contextualizada y continua, así como mediante una planeación y conducción de las actividades de enseñanza centradas en el alumnado, sus intereses y necesidades.
- Despertar el interés del alumnado a través de referentes conocidos, actividades agradables, cambio en las dinámicas cotidianas de las clases y el planteamiento de problemas.

- El profesorado como el principal recurso para el aprendizaje de acuerdo con el alumnado, así como su compromiso ante el reto de atender la diversidad de aprendizajes dentro del aula a pesar de las exigencias de obtener resultados favorables en los exámenes estatales que se les aplican a sus estudiantes.
- Los talleres de apoyo en lectoescritura y matemáticas, si bien tienen el objetivo de fortalecer estas competencias, dicho apoyo no se enfoca a aquellos que más lo requieren. En este sentido, la ayuda adicional dentro de las aulas regulares y en los talleres es un aspecto importante a considerar para evitar la exclusión. Esta ayuda debe estar disponible a cualquier alumnado que lo requiera en algún momento de su proceso educativo.
- El *Aula Inteligente* como dispositivo de apoyo sólo atiende a parte del alumnado en un grupo separado del resto. La metodología que se utiliza dentro de esta aula favorece el trabajo cooperativo entre el profesorado y favorece la atención de las necesidades individuales del alumnado. De esta manera, podría aprovecharse la experiencia que se ha tenido con este dispositivo de apoyo para brindar una ayuda adicional al alumnado dentro del aula regular. Dicho apoyo estaría dirigido a todo aquel que requiera ayuda en su aprendizaje durante el proceso educativo, especialmente aquellos con más rezago escolar.
- La flexibilidad en la gestión de los recursos que se han dirigido al Aula Inteligente dentro de la escuela regular, así como en la organización de actividades de formación complementaria podría utilizarse para brindar apoyo escolar dentro del aula regular, el cual es una necesidad en todos los grados escolares.
- Los agentes socioeducativos deben trabajar con el personal escolar para cambiar la cultura sobre la idea de disciplina, con la finalidad de que ésta se base más en el conocimiento del alumnado y en las estrategias que ya se utilizan para propiciar el aprendizaje que en los castigos, las rutinas mecánicas y la repetición memorística.

##### **5) Atención a la diversidad cultural**

- Contextualización y ejemplificación de los contenidos del plan de estudios haciendo referencia a sus forma de vida como migrantes, su contexto dentro del campo agrícola y sus vidas en sus comunidades de origen.
- Uso de lenguaje comprensible para el alumnado haciendo uso de los códigos que ellos utilizan.

- Valoración de la diversidad en situaciones de rechazo o discriminación entre el alumnado.
- Formación de subgrupos con alumnado de diversos lugares de procedencia.
- Acercamiento personal con las niñas y niños recién llegados con la finalidad de generar un ambiente de confianza y que pierdan la timidez.
- Fomento de la participación de todos mediante actividades en las que todos puedan hacer alguna aportación.
- Se requieren acciones por parte de los diferentes agentes educativos y socioeducativos para reconocer la diversidad lingüística del alumnado que asiste a la escuela.
- Es necesario reforzar las acciones dirigidas a respetar la diversidad y el derecho de todas las personas a la escolarización, detectando actitudes discriminatorias y creando un ambiente escolar en el que todos sean reconocidos, así como fortalecer las acciones dirigidas a valorar la diversidad y eliminar las situaciones de rechazo.

## **6) Trabajo cooperativo**

- Colaboración entre el profesorado para la resolución de problemas compartiendo estrategias de enseñanza y de retroalimentación de aprendizajes, así como para la organización de actividades escolares en donde participa todo el alumnado del centro y sus familias.
- Colaboración entre el alumnado para brindarse ayuda mutua y enriquecer sus aprendizajes. La formación de subgrupos flexibles dentro de las aulas contribuye a este fin.
- La colaboración entre el profesorado se realiza de manera informal en sus ratos libres, siendo la cooperación una práctica marginal dentro de la organización escolar. En este sentido, la retroalimentación de su práctica docente se reforzaría con el establecimiento de espacios formales en determinados momentos del ciclo educativo para compartir experiencias de enseñanza y resolver problemas educativos, así como tomar decisiones sobre las estrategias más idóneas para apoyar el aprendizaje del alumnado, incluyendo la posibilidad de agruparlo de diferente manera en distintas actividades educativas de acuerdo con sus necesidades de aprendizaje.
- La normativa de asignación de estímulos al profesorado debe tomar en cuenta el contexto de la escuela en la que trabaja y las características del alumnado que atiende, así como el apoyo escolar con el que cuenta para su práctica cotidiana, de tal manera que se incentive el trabajo docente a partir de las condiciones en las que éste trabaja.



## Segundo caso de estudio

Como en el primer caso de estudio, en las conclusiones del análisis de este segundo caso se destacan los factores que favorecen la inclusión sin ignorar aquellos que la dificultan. En este punto, resaltar los factores que la propician y aquellos aspectos que requieren fortalecerse o modificarse servirá para posteriormente plantear propuestas de cambio tomando en cuenta los elementos que limitan la inclusión con base en aquellos aspectos que están funcionando en este caso de estudio y que es necesario potenciar en las políticas, estrategias y acciones educativas dirigidas a contextos como el de la niñez migrante.

**CAPÍTULO 7:**  
**CONCLUSIONES**  
**Y PROPUESTAS DE CAMBIO**



## **Introducción**

A partir del análisis de ambos casos de estudio se identificaron los factores que favorecen la inclusión social desde la escuela y el entorno dentro de las dimensiones definidas, así como aquellos aspectos que requieren fortalecerse. Para finalizar esta tesis se responderán las preguntas iniciales que han dado sentido a la investigación realizando una síntesis de los resultados presentados en cada caso de estudio. Posteriormente, se propone un concepto de inclusión y un modelo en el que se explicitan los procesos y las relaciones que propician la inclusión social dentro y fuera de la escuela. Por último, se propone un lineamiento que tiene el propósito de reforzar estos elementos en el contexto de la niñez migrante y en realidades similares, así como detectar las dificultades que se presenten.

Palabras clave: síntesis de resultados, concepto de inclusión, modelo de inclusión, lineamiento para la inclusión

### **7.1. Síntesis de los resultados**

La síntesis de los resultados se presenta dando una respuesta concreta a las preguntas de investigación. Cabe señalar que el propósito no es argumentar cuál de los dos casos de estudio es más inclusivo sino resaltar elementos y barreras para la inclusión desde el ámbito escolar y su entorno.

#### **7.1.1. Sobre los factores externos de la escuela para la inclusión**

- ¿Qué tipo de acciones se han llevado a cabo fuera del ámbito escolar para favorecer la escolarización?
- ¿Qué agentes han sido clave para escolarizar a la población jornalera migrante?
- ¿Cuál ha sido su responsabilidad y compromiso?
- ¿Cómo ha funcionado la administración pública para que se posibilite su educación y para optimizar los recursos disponibles?
- ¿Cómo ha influido la voluntad política para que los agentes se comprometan en la educación?

##### **a) Corresponsabilidad**

Las principales acciones que se han realizado para apoyar la escolarización se han establecido en cuatro aspectos: 1) el financiamiento compartido, 2) la

desincorporación del trabajo infantil, 3) el establecimiento de programas de apoyo económico y social y 4) la flexibilidad en la asignación de los recursos.

En ambos casos de estudio entre los agentes gubernamentales y empresariales se han coordinado **acciones de financiamiento compartido** para mejorar la infraestructura de los campos agrícolas y mejorar los servicios de vivienda, guardería y salud que se brindan a la población jornalera. Asimismo, en el primer caso de estudio, esta coordinación se establece en el pago al profesorado del *Aula Inteligente*. En el segundo caso, se han establecido acuerdos entre la escuela y los programas educativos que atienden a la niñez migrante para la construcción de aulas, así como el equipamiento del *Aula Inteligente* y el aula de cómputo. Igualmente, en este segundo caso, la escuela acordó con el empresario que éste se encargaría del financiamiento del transporte escolar y la alimentación del alumnado migrante a medio día. Así, **los agentes empresariales y gubernamentales en cada caso han asumido su responsabilidad desde sus propios ámbitos para lograr un trabajo integrado** (Molina, 2001; Alsinet, et.al., 2003; Subirats y Albaigés, 2006; Vallcorba, 2008). En el segundo caso de estudio, **la flexibilidad en la asignación de los recursos** (Farrell, et.al., 2007; Giné, 2009; Onrubia, 2009) hacia la escuela regular de parte de los programas que atienden a la niñez migrante ha permitido que la infraestructura de la que se dispone en este centro educativo pueda ser aprovechada tanto por el alumnado migrante como el no migrante estableciendo las condiciones estructurales necesarias para la inclusión de todos. Por otra parte, **en la desincorporación del trabajo infantil, la empresa y el Estado han asumido compromisos para su erradicación**. La primera se ha comprometido a no contratar mano de obra de niñas y niños, y el segundo a incentivar la asistencia a la escuela mediante ayudas económicas y de alimentación. En los dos casos de estudio, el organismo internacional Unicef ha colaborado como dinamizador entre las acciones que emprenden el Estado y la empresa apoyando con un financiamiento inicial para el establecimiento de proyectos como el *Aula Inteligente*, así como material escolar para el alumnado y la escuela. Otros organismos gubernamentales han colaborado en las acciones que favorecen la escolarización desde el entorno del centro educativo; no obstante, la solicitud de su colaboración depende de la empresa.

Así, en todas las acciones que se han emprendido, **la empresa es un agente clave para propiciar la escolarización de la niñez migrante**. En ambos casos de estudio, la empresa es la encargada de gestionar los programas gubernamentales de ayuda social, económica y de formación laboral para la población jornalera. Asimismo, es este agente quien decide los servicios que se proporcionarán y los organismos e instituciones que contratará para el beneficio

de la población migrante, así como las condiciones de contratación de los trabajadores, las cuales en los dos casos de estudio propician la permanencia de niñas y niños durante todo el periodo escolar, y el retorno al mismo centro educativo al iniciar de nuevo el ciclo agrícola. En este punto se evidencia la **hegemonía del modelo neoliberal en las relaciones** que se establecen entre las familias jornaleras y los agentes socioeducativos que la atienden. Desde este modelo, el Estado no es el responsable absoluto del bienestar de esta población, el cual queda supeditado a las fuerzas económicas que determinan las relaciones de los trabajadores con los agentes encargados de establecer las condiciones para su desarrollo (Martin y Schumann, 1998; García-Canclini, 2000; Bauman, 2001; Rivero, 2006). En el ámbito de los jornaleros migrantes es la **voluntad del empresario el factor principal en las decisiones** que se toman con respecto a ellos debido a los lineamientos que condicionan la comercialización de sus productos. De esta manera, en ambos casos de estudio, se trata de empresas agroexportadoras con presencia en el mercado internacional y, por lo tanto, con poder económico y de decisión en el establecimiento de los mecanismos de explotación del trabajo que más les interese (Scott, 1996; de Grammont, 1999; Rubio, 1999). Ante esta situación, a partir de los resultados obtenidos del análisis, se destaca la necesidad de que **el Estado** además de establecer programas gubernamentales de becas económicas y ayudas sociales **no debe perder su responsabilidad en brindar garantías a los trabajadores** para el ejercicio de sus derechos, lo cual impacta en el logro de la escolarización. Así, la voluntad política en la realización de acciones que fomenten la participación de la población migrante en las decisiones que les impacta —formación laboral y escolarización de la infancia, garantía de recibir servicios básicos, sustentabilidad económica y social— son aspectos que **deben estar presentes en la corresponsabilidad de acciones** por parte del Estado mediante una importante voluntad política y una administración pública más eficiente.

#### **b) Participación de las familias**

La participación tanto del alumnado como de las familias y de la comunidad es uno de los factores fundamentales de la inclusión y de las propuestas educativas encaminadas a la transformación de las condiciones que limitan el aprendizaje (Flecha y Puigvert, 2002; Booth, Nes y Stromstad, 2003). Además, los ambientes en los que niñas y niños se desenvuelven impactan en su formación tanto emocional como intelectual (Tourrián, 1996; Colom, 2005; Ortega, 2005). De este modo, se parte de una visión comunitaria de la educación que afecta el desarrollo integral del alumnado, incluyendo su motivación e interés para el aprendizaje escolar.

En los dos casos de estudio, **los principales elementos que favorecen la inclusión se expresan en el compromiso de madres y padres con la escolarización, y las altas expectativas hacia la educación escolar**, aspectos que influyen favorablemente en los resultados académicos (Snow, et. al. 1991; Hidalgo, et. al., 1995). Así, la participación de las familias jornaleras en esta investigación se define como la posibilidad de las madres y los padres para favorecer la escolarización de sus hijas e hijos a través del apoyo que brindan, del estímulo por la asistencia a la escuela, la búsqueda de los mejores servicios educativos para sus hijas e hijos y el interés por su aprovechamiento escolar, teniendo en cuenta que sus experiencias laborales y las oportunidades que les ofrece el contexto en el que se han desarrollado influyen en su implicación dentro proyecto escolar (Garreta, 2009). En este sentido, la relación que establecen con la escuela es compleja e involucra diversidad de intereses y expectativas tanto de los agentes escolares como de las madres y los padres (Garreta y Llevot, 2007). Dentro de estos vínculos, se llevan a cabo determinadas dinámicas de participación. En el primer caso de estudio la relación entre el personal escolar y las familias se facilita por el hecho de que la escuela está al lado de las viviendas, por lo que hay más oportunidades de comunicación. No obstante, en ambos casos, **la principal estrategia para fomentar la participación es informar a las madres y los padres sobre las formas en las que pueden colaborar con sus hijas e hijos**, básicamente actitudinales, sin considerar otros tipos de participación en las decisiones que se toman sobre la escolarización o las actividades que se realizan para apoyarla.

### c) Formación de expectativas

Las altas expectativas de las familias hacia la educación escolar y el apoyo que brindan a sus hijas e hijos deben ser reforzados con actividades desde el ámbito no formal e informal de la educación, considerando que éstos ofrecen espacios para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales (Delors, 1996; Touriñán, 1996; Colom, 2005). De esta manera, se destaca que en ambos casos de estudio, **es necesario propiciar la apertura de más áreas educativas fuera del ámbito escolar**, en las cuales estén **implicados diversos agentes además del empresario, con la finalidad de promover la participación, la convivencia y el desarrollo de aprendizajes múltiples**, y apoyar de manera externa los aprendizajes escolares. Tomando en cuenta que el entorno es educador, su incidencia en la formación de los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de las personas es innegable. Por lo tanto, el impacto en la generación de expectativas del alumnado con relación a su escolarización es un elemento importante a reconocer. En ambos casos de estudio, niñas y niños se muestran interesados por las actividades escolares y por el ejercicio futuro de actividades

profesionales, las cuales son elegidas en relación con los referentes ocupacionales que tienen en su entorno. En el primer caso, resalta que en el alumnado de secundaria se disminuyen estas expectativas, lo cual **evidencia la importancia de fortalecer los espacios educativos no escolares para motivar el interés** tanto por las actividades escolares como por la elección de diferentes opciones de vida además de las que han llevado sus familias como jornaleros agrícolas migrantes.

De las acciones que ya existen, **es necesaria la vinculación entre las actividades extraescolares con las necesidades que el alumnado presenta dentro del aula y una mayor implicación de los agentes gubernamentales y otros** para reforzar estas acciones, las cuales hasta el momento dependen primordialmente de la empresa. Esto fortalecería el apoyo a la escolarización por parte de las familias y los esfuerzos que realiza el profesorado para acrecentar las expectativas de niñas y niños.

#### **7.1.2. Sobre los factores internos de la escuela para la inclusión**

- ¿Cómo está pensada la organización de la escuela para incluir a los niños y las niñas migrantes?
- ¿Cómo se relacionan los agentes escolares con los agentes del entorno para favorecer la inclusión educativa de esta población?
- ¿De qué manera se consideran las características del contexto social, cultural, lingüístico, económico y de movilidad de los niños y las niñas migrantes en la planeación y conducción de las actividades escolares?
- ¿Cómo se adapta el currículo a las características del alumnado?
- ¿Cómo el centro integra a los recién llegados a la dinámica de las aulas?
- ¿Cómo reconoce la escuela los aprendizajes de los recién llegados en el caso de no contar con un certificado de estudios?
- ¿Cuáles son las estrategias del centro para certificar los estudios de los niños y las niñas que migran?

##### **a) Formación y compromiso del profesorado**

En ambos casos de estudio se destaca el compromiso del profesorado para atender la diversidad de aprendizajes en las aulas y las necesidades individuales de su alumnado. Sin embargo, la diferencia básica entre ambos casos es la importancia que se brinda a la formación de los docentes para enseñar en ambientes de diversidad. En el primero, ésta se basa en una perspectiva



intercultural que tiene el propósito de reconocer las distintas manifestaciones culturales dentro de las aulas (Banks, 2007), lo cual es un elemento importante para la inclusión. Igualmente, en este caso, la asesoría externa como un apoyo para atender las necesidades educativas (Dueñas, 1991; Parrilla, 1996) es un aspecto relevante en su formación y durante su desempeño. Por otro lado, **el reto de la atención educativa en ámbitos de diversidad de aprendizajes y de atraso escolar** implica la contextualización de las evaluaciones docentes y de las decisiones que se toman para mejorar las actuaciones del profesorado (Farrell, et. al., 2007; Giné, 2009). Ante la realidad a la que se enfrentan, maestras y maestros de ambos casos de estudio **asumen su responsabilidad para trabajar hacia el logro educativo a pesar de la falta de consideración en las políticas y en sus condiciones laborales del tipo de contextos de aprendizaje en los que ejercen sus funciones**. De este modo, su formación y compromiso son aspectos que deben ser considerados en las exigencias que se realizan con respecto a su desempeño y en los apoyos que se les brindan académica y laboralmente.

#### b) Trabajo cooperativo

En ambos casos de estudio, **el profesorado colabora de manera informal, dentro de sus espacios libres, para la resolución de problemas en su actividad cotidiana**. Las estrategias que desde la organización escolar se plantean para impulsar dicha cooperación se evidencian más en el primer caso que en el segundo. Así, **en el primer caso se han realizado reuniones con el profesorado de las escuelas de donde proviene el alumnado y a donde migra**. También, se han llevado a cabo **reuniones de capacitación y encuentros puntuales** en los que maestras y maestros comparten estrategias educativas y se realizan recomendaciones. Así, se propicia la colaboración docente, la cual es un componente importante para la inclusión (Parrilla, 1996). Del mismo modo, **la colaboración es una estrategia considerada por el profesorado dentro de las aulas para fomentar la ayuda mutua, la cooperación y la solidaridad, así como el enriquecimiento de los aprendizajes**. No obstante, una agrupación funcional del alumnado como parte de la organización escolar (Essomba, 2006; Onrubia, 2009) es un aspecto que no es considerado por el centro educativo. De esta manera, la atención a las necesidades de aprendizaje se hace únicamente dentro del aula mediante las actividades que implementa cada profesor.

Con base en lo analizado, es necesario fortalecer acciones como son **el establecimiento de espacios formales para que maestras y maestros compartan sus experiencias y retroalimenten su actividad**. Asimismo, es necesario revisar **las estructuras organizativas para lograr una mayor flexibilidad en la agrupación del alumnado basada en sus necesidades de aprendizaje más que en las formas tradicionales de organización escolar**. En este sentido, la relación

que puede establecer el personal escolar con los agentes del entorno es un aspecto clave a tomar en cuenta para propiciar la colaboración tanto del profesorado como de niñas y niños. Esto puede lograrse mediante la **creación de espacios puntuales para el apoyo** en la resolución de problemas durante los procesos de enseñanza **y a través de políticas que contribuyan a la flexibilización de la agrupación del alumnado dentro de los centros educativos.**

### c) Atención a la diversidad cultural y lingüística

En la planeación y la conducción de las actividades escolares, el profesorado realiza diversas acciones para retomar la diversidad cultural de su grupo dentro de la enseñanza. En ambos casos de estudio, maestras y maestros emplean un **lenguaje comprensible para niñas y niños mediante el conocimiento de los códigos que éstos utilizan para expresarse.** Del mismo modo, fomentan el **respeto a partir de la reflexión en situaciones de discriminación o rechazo** dando valor a la diversidad y a las aportaciones que cada una de las personas puede hacer para enriquecer la clase. En este sentido, se fomenta la aceptación de la diferencia, el conocimiento mutuo y la convivencia, identificando las tensiones y los conflictos (Marín, 2004).

Por otro lado, en el primer caso **se utiliza el entorno del campo agrícola y la comunidad de origen como herramientas para la enseñanza.** Por su parte, en el segundo caso, **la ejemplificación y contextualización de los contenidos del plan de estudios tienen la finalidad de reconocer la diversidad cultural en el aula y fomentar la convivencia entre todo el alumnado.** Asimismo, en el segundo caso se enfatiza en la formación de subgrupos de diversos lugares de procedencia con la misma finalidad y se fomenta la participación de todos. Además, cuando llegan niñas y niños por primera vez a la escuela el profesorado **se acerca personalmente para crear un clima de confianza.**

Para incluir la diversidad lingüística, el profesorado del primer caso muestra **interés por aprender las diferentes lenguas maternas de su alumnado y suele usarlas en el planteamiento de las actividades escolares.** En este caso, al ser una escuela a la que asisten únicamente niñas y niños migrantes, **se requiere abrir espacios de reflexión y autocrítica para que el personal escolar detecte sus propios prejuicios** hacia esta población, así como actividades de adaptación curricular que reflejen las diferentes expresiones culturales dentro del aula. Por su parte, en el segundo caso de estudio **es necesario que los diferentes agentes educativos coordinen acciones para identificar la diversidad lingüística presente en los espacios escolares y reforzar las acciones dirigidas a respetar la diversidad y el derecho de todos a la escolarización.**

De esta manera, en la atención a la diversidad cultural y lingüística debe haber un reconocimiento de los códigos del alumnado, los cuales pueden quedar segregados (Schmelkes, 2013). Al respecto, en el análisis de ambos casos se reconocen los esfuerzos del profesorado para valorar la diversidad cultural e incorporarla en la enseñanza de los contenidos y en las dinámicas escolares eliminando prejuicios y evitando situaciones de discriminación (Banks, 1991, 1995; Grant y Ladson-Billings, 1997; Gentili, 2000).

#### d) Atención a la diversidad de aprendizajes

Tomar en cuenta los aprendizajes que traen consigo niñas y niños es un aspecto fundamental para la enseñanza y para el seguimiento de los aprendizajes. De esta manera, en ambos casos, el profesorado realiza diversas actividades para adecuar los contenidos a las características del alumnado, **centrándose en sus intereses y necesidades** (Ladson-Billings, 1990; Montolío y Cervellera, 2008).

En comparación con el segundo caso de estudio, en el primero el profesorado **relaciona los contenidos del plan de estudios con el contexto de vida del alumnado** haciendo referencia a sus formas de vida, sus comunidades y cotidianidad, sólo que a diferencia del segundo caso, en el primero estas acciones tienen la finalidad de contribuir al logro del aprendizaje más que el reconocimiento de la diversidad cultural. Igualmente, en ambos casos **se despierta el interés del alumnado a través del planteamiento de actividades agradables como el juego o el uso de material atractivo**. Asimismo, se utiliza la **premiación**. Adicionalmente, en el segundo caso se hace énfasis en la formación de una disciplina escolar basada en la aplicación de castigos, el uso de rutinas mecánicas en las dinámicas educativas cotidianas y la repetición memorística, aspectos que deben ser modificados por una motivación escolar basada en el conocimiento del alumnado y la atención a sus intereses.

En ambos casos, **existen carencias en el apoyo escolar existente**, es decir, el *Aula Inteligente* y los talleres de fortalecimiento de las competencias en lectoescritura y matemáticas. En este sentido, **es necesario un replanteamiento de las ayudas que se brindan para que éstas sean implementadas dentro de las aulas regulares y dirigidas a todo el alumnado** en momentos específicos del ciclo escolar. Es decir, se trata de un apoyo ofrecido a todos pero **enfocado en las necesidades individuales dentro de determinados momentos del proceso de aprendizaje**. Así, el apoyo escolar sería pertinente y constante para el alumnado, el profesorado y el centro educativo (O'Cádiz, et. al., 1998; Dyson y Millward, 2000; Mittler, 2000; Essomba, 2006).

Por otro lado, en los dos casos de estudio, **la recontractación de las familias jornaleras y su estancia durante un largo periodo del ciclo agrícola favorece la**

certificación de los estudios y el seguimiento de los mismos. Asimismo, en ambos casos el profesorado realiza un **diagnóstico de los aprendizajes** aun cuando el alumnado cuenta con el certificado del grado escolar anterior. Esto resulta **fundamental para planear las actividades de enseñanza y adaptar el currículo, así como para conocer las necesidades educativas de niñas y niños**. De esta manera, en los dos casos de estudio se realiza un diagnóstico de los aprendizajes mediante actividades escritas, el juego o actividades grupales, y algunas veces la aplicación de un examen. Además, en el primer caso de estudio el profesorado lleva a cabo un **diagnóstico del peso y la talla** para detectar si hay desnutrición y dar un seguimiento durante la estancia en la escuela. Por otra parte, en ambos casos se realiza una **evaluación continua de los aprendizajes utilizando diversas estrategias** (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000; Stake, 2006). **Con base en ello, el profesorado retroalimenta a su alumnado y ajusta sus prácticas de enseñanza** (Flecha y Puigvert, 2002; Montolío y Cervellera, 2008). A partir de las valoraciones que se hacen de los logros durante el curso se valora de manera cuantitativa y cualitativa el desempeño de los estudiantes. En el primer caso de estudio se evalúan los módulos que la niña o el niño han cursado en la escuela y se les entrega a las familias un informe con la valoración del desempeño de sus hijas e hijos, así como la acreditación correspondiente para que continúen su trayectoria escolar. En el segundo caso, se valora si el niño o la niña son aptos para pasar al siguiente grado aunque no concluyan todo el curso debido a la migración.

Como se ha expuesto, los factores de inclusión explicados se identifican en tres dimensiones: 1) estado y empresa, 2) comunidad y familia, y 3) centro educativo. Así, a partir de la síntesis de los resultados presentada, se destacan aspectos claves para la inclusión en estas tres dimensiones.

## **7.2. Aspectos clave para la inclusión**

### **7.2.1. Dimensión estatal y empresarial**

El nombre de esta dimensión hace referencia a los dos principales agentes socioeducativos que toman decisiones sobre el bienestar de la población jornalera y sus derechos como ciudadanos. Aunque la empresa tiene más protagonismo que los agentes gubernamentales, ambos son cruciales en las políticas dirigidas a su desarrollo personal y social. Con base en los resultados obtenidos se distinguen los siguientes puntos.

*Las relaciones de trabajo integrado entre la empresa y el estado han propiciado el establecimiento de las condiciones estructurales de vivienda y de salud para eliminar las barreras que impiden la escolarización. Asimismo, esta relación de colaboración ha permitido establecer acuerdos para aprovechar los recursos disponibles dentro de la escuela y definir responsabilidades de financiamiento.*

*La corresponsabilidad entre la empresa y el estado para eliminar las barreras de la inclusión social se basa en acciones de financiamiento compartido, en el compromiso asumido para erradicar el trabajo infantil y en la intervención de organismos no gubernamentales que apoyan las acciones emprendidas.*

*El protagonismo de la empresa como agente clave para la escolarización de niñas y niños migrantes evidencia la hegemonía del modelo neoliberal en el que el Estado ya no es el responsable absoluto del bienestar de la población.*

De esta manera, desde la dimensión estatal y empresarial de la inclusión se concluye lo siguiente.

- El **bienestar de la población jornalera se supedita a las fuerzas económicas de las empresas** que determinan los servicios que se les proporciona y las condiciones en las que trabajará. Los requisitos para la comercialización de los productos serán los principales factores que influirán en el establecimiento de acciones para eliminar las barreras que impiden la inclusión.
- **El Estado como regulador de la intervención empresarial debe garantizar a la población jornalera el ejercicio de sus derechos** como ciudadanos, entre los que destacan los derechos laborales y educativos, así como la posibilidad de desarrollo profesional y económico que a largo plazo permita el crecimiento social de sus comunidades de origen y la disminución de la migración constante.
- Los acuerdos que se establezcan dentro del **trabajo integrado** entre agentes empresariales y gubernamentales deben partir de las condiciones existentes que favorecen la escolarización. En el análisis de estos casos de estudio dichas condiciones son **las largas temporadas de cosecha en Sinaloa, la recontractación de los trabajadores en estas empresas y el**

**aprovechamiento de los recursos materiales y financieros** para escolarizar a la niñez migrante en las instalaciones educativas existentes.

- La **voluntad política** en la realización de acciones que fomenten la inclusión es un factor externo a la escuela mediante la cual se debe **propiciar la participación de la población** migrante en las decisiones que se tomen sobre ella, su formación laboral y la garantía de que reciban los servicios básicos dentro de los campos agrícolas.
- El fomento de la participación debe estar vinculado con un **cambio en la percepción de la población jornalera**, la cual debe dejar de ser vista únicamente como un recurso humano y considerarse como ciudadanos capaces de tomar decisiones sobre sí mismos. Esto debe basarse en un **mayor conocimiento de las familias y en la disminución de ideas preconcebidas sobre ellas**.

### 7.2.2. Dimensión comunidad y familia

Esta dimensión comprende dos aspectos fundamentales para la inclusión que son la participación de las familias y el apoyo que brindan para incentivar los aprendizajes escolares tanto las madres y los padres como el entorno. Así, se destacan los siguientes aspectos clave.

*Las principales formas que tienen las madres y los padres para participar en la escolarización de la niñez migrante es mediante el compromiso que asumen con la escolarización y las altas expectativas hacia ésta.*

*Las altas expectativas de las familias hacia la educación escolar y el apoyo que brindan mediante el interés por la escolarización de sus hijas e hijos deben ser reforzados con actividades desde el ámbito no formal e informal de la educación.*

De los elementos clave analizados en esta dimensión, se concluye lo siguiente.

- Por parte de las escuelas **se fomenta la participación de las madres y los padres recordándoles las formas en las que pueden estimular el interés** de sus hijas e hijos por la escolarización. Sin embargo, **no se consideran otras formas de participación**. Éstas pueden estar enfocadas en consultas a las familias sobre las actividades que desarrolla la escuela y las formas de involucrarse en las mismas, tomando en cuenta que para propiciar su implicación **se requieren acciones que permitan un acercamiento entre**

**el personal escolar y las familias para el conocimiento mutuo y el desarrollo de actividades que despierten el interés de las madres y los padres por participar.**

- Es necesaria la **vinculación de las actividades extraescolares existentes con las necesidades que el alumnado** presenta dentro del aula y una **mayor corresponsabilidad de los agentes gubernamentales y de otros para reforzar estas acciones**, las cuales hasta el momento dependen primordialmente de la empresa.
- **Diversificar los espacios de educación no escolar** fortalecería la motivación de la niñez migrante hacia la escolarización. Asimismo, reforzaría los esfuerzos de las familias para transmitir sus expectativas en la escolarización hacia sus hijas e hijos.

### 7.2.3. Dimensión centro educativo

En esta dimensión se destacan aspectos clave tanto de la organización escolar como de las actividades que se llevan a cabo dentro del aula. Estos aspectos son los que se mencionan a continuación.

*La formación del profesorado debe tener como eje básico la interculturalidad tanto para la enseñanza en contextos de diversidad cultural y de aprendizajes como para detectar los propios prejuicios hacia aquellos que son considerados diferentes de acuerdo con la cultura predominante del centro escolar.*

*Por otro lado, deben mejorarse las condiciones laborales del profesorado y ajustar las exigencias que institucionalmente se le demanda, las cuales no consideran la complejidad del contexto en el que trabajan.*

*La relación que puede establecer el personal escolar con los agentes del entorno es un aspecto relevante a tomar en cuenta para fortalecer la colaboración tanto del profesorado como de niñas y niños, a través de la creación de estructuras organizativas flexibles y de espacios puntuales para el apoyo en la resolución de problemas durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.*

De los elementos concernientes a la organización escolar y su relación con los elementos del entorno, se concluye lo siguiente.

- **El estímulo del profesorado** que trabaja con la niñez migrante debe ser una de las prioridades para fomentar la inclusión. El **fortalecimiento de**

**la planta docente** mediante condiciones laborales que tomen en cuenta la complejidad de ambientes en los que laboran será un elemento fundamental para que niñas y niños logren el desarrollo de sus aprendizajes.

- **El trabajo continuo de reflexión y sensibilidad hacia la diferencia** debe ser un aspecto básico en los procesos de formación docente.
- Es necesario fortalecer las acciones como las que se realizan en el primer caso en el que se **establecen espacios formales en los que el profesorado puede compartir experiencias y retroalimentar su actividad docente.**
- Igualmente, es necesario **revisar la organización del alumnado para que ésta sea flexible con base en sus necesidades de aprendizaje.**

Para atender la diversidad cultural y lingüística, así como la diversidad de aprendizajes, el profesorado desarrolla distintas acciones. Asimismo, utiliza diferentes estrategias para evaluar los aprendizajes. Desde el centro escolar se han establecido acuerdos para certificar los estudios y estimular la continuidad en la escolarización. Al respecto, se destacan los siguientes aspectos clave.

*En la atención a la diversidad cultural y lingüística es indispensable crear ambientes en los que el alumnado se sienta reconocido mediante el uso de referencias a su contexto de vida, su lengua, sus códigos de comunicación y la valoración de la participación de todos.*

*La atención a la diversidad de aprendizajes se basa en el estímulo del interés a través de las actividades que se realizan dentro del aula y la premiación. Por lo tanto, dicha atención debe basarse en el conocimiento del profesorado sobre las niñas y los niños que atiende, y debe estar auxiliada por un apoyo escolar constante, suficiente y pertinente.*

*En ambos casos el profesorado realiza un diagnóstico de los aprendizajes aun cuando el alumnado cuente con el certificado del grado escolar anterior. Esto resulta fundamental para planear las actividades de enseñanza y adaptar el currículo, así como conocer las necesidades educativas del alumnado. Además, en ambos casos se realiza una valoración continua de los aprendizajes, con base en la cual se retroalimentan y se reajustan las prácticas de enseñanza.*



Con base en estos aspectos clave para la inclusión dentro de la dimensión del centro educativo, se concluye lo siguiente.

- **Es necesario un replanteamiento del apoyo escolar** para que éste sea reforzado dentro de las aulas regulares, **dirigido a todo el alumnado** cuando lo requiera en momentos específicos del ciclo escolar y **reforzado en aquellos que requieran mayor atención individual en ciertos momentos de su desarrollo.**
- **Los centros educativos con alumnado heterogéneo favorecen la eliminación de prejuicios hacia la diferencia** tanto por parte del profesorado como del alumnado.
- **El fomento del interés del alumnado por las actividades escolares debe partir del conocimiento de niñas y niños, sus gustos, motivaciones y expectativas,** con la finalidad de erradicar formas arcaicas de inculcar disciplina.

A continuación se expone la relación entre las preguntas de investigación, los factores de inclusión, así como las relaciones y los procesos que en cada uno están o deben estar presentes para lograrla.

**Cuadro 7.1**

*Relación de las preguntas de investigación con los factores de inclusión identificados*

<b>Preguntas de investigación</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Factores de inclusión</b>	<b>Relaciones y procesos implicados</b>
1. ¿Qué tipo de acciones se han llevado a cabo fuera del ámbito escolar para favorecer la escolarización? 2. ¿Qué agentes han sido clave para escolarizar a la población jornalera migrante? 3. ¿Cuál ha sido su responsabilidad y compromiso? 4. ¿Cómo ha funcionado la administración pública para que se posibilite su educación y para optimizar los recursos disponibles? 5. ¿Cómo ha influido la voluntad política para que los agentes se comprometan en la educación?	Dimensión estatal y empresarial	Corresponsabilidad	Trabajo integrado  Compromiso en el desarrollo de acciones  Igualdad en los niveles de responsabilidad entre la empresa y el Estado  Flexibilidad en el uso de los recursos
6. ¿Qué espacios de educación no formal e informal existen	Dimensión comunidad/familia	Participación de las familias	Participación de las familias

para favorecer la inclusión educativa y social de los niños y las niñas migrantes?		Formación de expectativas	Vinculación de actividades educativas con necesidades de aprendizaje
7. ¿Cómo está pensada la organización de la escuela para incluir a las niñas y los niños migrantes? 8. ¿Cómo se relacionan los agentes escolares con los agentes del entorno para favorecer la inclusión?	Dimensión centro educativo	Formación y compromiso del profesorado  Trabajo cooperativo	Acciones educativas interculturales  Flexibilidad en la asignación de estímulos al profesorado
9. ¿De qué manera se consideran las características de las niñas y niños migrantes en la planeación y conducción de actividades escolares? 10. ¿Cómo se adapta el currículo a las características del alumnado? 11. ¿Cómo el centro integra a los recién llegados a la dinámica de las aulas? 12. ¿Cómo reconoce la escuela los aprendizajes de los recién llegados en caso de no contar con un certificado de estudios? 13. ¿Cuáles son las estrategias del centro para certificar los estudios de los niños y las niñas que migran?		Atención a la diversidad cultural y lingüística  Atención a la diversidad de aprendizajes	Relación de la escuela con los agentes del entorno  Estímulo de los aprendizajes  Valoración inicial y continua de los aprendizajes

Así, a partir de los resultados presentados, la inclusión social que se propicia mediante la escuela desde un planteamiento sistémico se define de la siguiente manera:

*Proceso de reconocimiento y atención a la diversidad en el cual se involucran relaciones de corresponsabilidad entre agentes socioeducativos y en el que las familias participan dentro de las decisiones que se toman sobre ellas y sobre la educación de sus hijas e hijos. Por lo tanto, implica procesos que fortalecen la motivación de niñas y niños hacia la escolarización, acciones de trabajo cooperativo entre el profesorado, así como acciones de formación*

*intercultural y de mejoramiento de sus condiciones de trabajo. Asimismo, comprende el fomento de la colaboración entre niñas y niños, la incorporación de sus diferentes manifestaciones culturales y lingüísticas en las actividades escolares, y la atención a sus necesidades de aprendizaje de acuerdo con sus estilos de vida, intereses y contexto.*

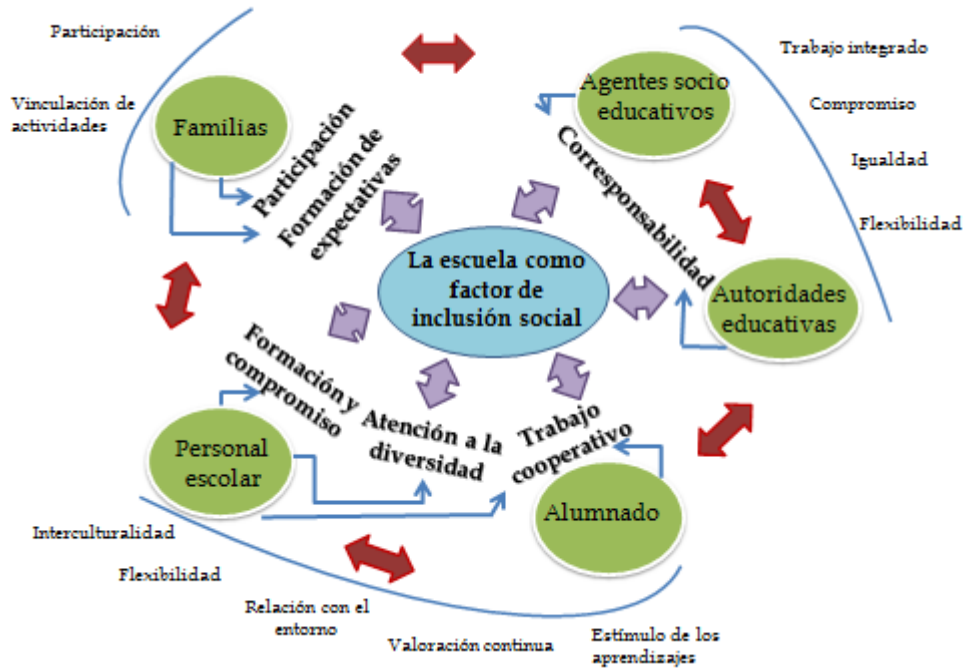
En esta definición se identifican los factores de inclusión en términos de los procesos que la hacen posible. Como se ha señalado, estos factores se establecen en diferentes dimensiones que se visibilizan desde niveles macro a través de decisiones políticas hasta niveles micro en las actividades concretas que se llevan a cabo dentro de las aulas.

Con base en lo expuesto, se propone a continuación un modelo en el que se destacan los procesos fundamentales que deben estar presentes en las políticas y acciones que tienen como propósito la inclusión social desde la escuela desde un planteamiento sistémico.

### **7.3. Propuesta de un modelo de inclusión**

El modelo que se presenta se basa en los resultados de esta investigación, los cuales evidencian las posibilidades que tiene la escuela para ser un factor de inclusión social. Como se ha analizado durante este trabajo, la escuela por sí sola no puede propiciar este proceso, debido a que existen factores estructurales relacionados con la vivienda, la salud y la nutrición, así como escenarios educativos informales que condicionan tanto la adquisición de aprendizajes como el desarrollo integral de las personas. Con base en esta perspectiva, se afirma la idea de que cualquier mejora de la escuela debe intensificar su relación con el entorno social (Tort y Simó, 2011), así como posibilitar la implicación de distintos agentes en diferentes niveles (Simó, 2011). De esta manera, se reconocen en este modelo a los actores que desde dentro y fuera de la escuela se involucran en el logro de la inclusión, así como la relación entre estos agentes y los componentes del centro educativo y del entorno que impactan en el logro educativo.

**Figura 7.1**  
*Modelo de inclusión social desde la escuela dentro de un planteamiento sistémico*



Fuente: elaboración propia

En esta representación se destacan los factores identificados como fundamentales en los procesos de inclusión social a partir de la información analizada en esta investigación. La escuela como uno de los agentes que la favorecen desde un planteamiento sistémico considera la complejidad de los procesos implicados y la necesidad de relaciones múltiples entre los factores internos y externos del centro educativo. En este sentido, las relaciones entre los actores involucrados deben tener determinadas características para hacer posible la inclusión. Así, a continuación se explicitan estas características dentro de los factores que la propician, los cuales han sido explicados con anterioridad.

**Cuadro 7.2**  
*Características de las relaciones y los procesos para la inclusión*

Actores	Factores de inclusión	Relaciones y procesos implicados	Características de las relaciones y los procesos
Agentes socioeducativos Autoridades educativas	Corresponsabilidad	Trabajo integrado Compromiso en el desarrollo de acciones Igualdad en los niveles de responsabilidad	Establecimiento de condiciones estructurales Relaciones de colaboración Establecimiento de acuerdos Financiamiento compartido

		entre la empresa y el Estado  Flexibilidad en el uso de los recursos	Disminución de prejuicios hacia los considerados “otros”  Participación de todos los agentes  Aprovechamiento de los recursos  Definición de responsabilidades
Familias (madres y padres)	Participación de las familias  Formación de expectativas	Participación de las familias  Vinculación de actividades educativas con necesidades de aprendizaje	Fomento de la participación  Diversificación de actividades de educación no formal  Diversificación de espacios de educación informal  Acercamiento entre el centro educativo y las familias  Atención de necesidades de aprendizaje mediante actividades no escolares  Implicación de agentes socioeducativos
Personal escolar (profesorado)  Alumnado	Formación y compromiso del profesorado  Trabajo cooperativo  Atención a la diversidad cultural y lingüística  Atención a la diversidad de aprendizajes	Acciones educativas interculturales  Flexibilidad en la asignación de estímulos al profesorado  Relación de la escuela con los agentes del entorno  Estímulo de los aprendizajes  Valoración inicial y continua de los aprendizajes	Reducción de prejuicios del profesorado y entre el alumnado  Reflexión continua y sensibilidad hacia la diferencia  Flexibilidad en la asignación de estímulos al profesorado  Consideración de la complejidad educativa que el profesorado atiende  Fortalecimiento de la planta docente  Fortalecimiento de la colaboración entre el profesorado, alumnado y

			<p>centros</p> <p>Estructuras organizativas flexibles</p> <p>Agrupación de alumnado heterogéneo</p> <p>Espacios puntuales para el apoyo entre el profesorado y la solución de problemas</p> <p>Reconocimiento del alumnado mediante el uso de sus códigos, idioma y la vinculación con sus contextos de vida y su entorno</p> <p>Fomento de la participación del alumnado dentro y fuera del aula</p> <p>Estímulo del interés por los aprendizajes escolares mediante el conocimiento del alumnado, sus necesidades, motivaciones y expectativas</p> <p>Apoyo al aprendizaje constante, suficiente y pertinente a todo el alumnado</p> <p>Adaptación curricular con base en necesidades educativas</p> <p>Retroalimentación y ajuste de prácticas</p> <p>Certificación con base en la evaluación y no en el tiempo que el alumnado permanece en el centro escolar</p>
--	--	--	---

A partir de la identificación de los factores que propician la inclusión dentro y fuera de la escuela se constata que ésta no depende exclusivamente de la organización del centro o del currículo, sino que implica relaciones entre diversos actores educativos y socioeducativos que hacen posible el logro

académico. Asimismo, se involucran procesos dentro de la escuela y del entorno que posibilitan la inclusión social mediante acciones encaminadas a mejorar las condiciones estructurales que dificultan la escolarización de niñas y niños, y reafirmar aquellas que favorecen el logro de aprendizajes escolares y no escolares. Con base en esta síntesis se propone un lineamiento en el que se destacan estas relaciones y procesos.

#### **7.4. Lineamiento para la inclusión**

El lineamiento que se presenta tiene la finalidad de orientar la elaboración de políticas y la implementación de acciones que tengan como finalidad la inclusión social de los grupos en riesgo de exclusión. El eje es la escuela en relación con su entorno y con los factores que dentro y fuera de ella favorecen la inclusión de niñas y niños. Aunque la base es la investigación realizada de dos casos de estudio en un contexto determinado, la propuesta está dirigida también a contextos similares en los que estén involucrados actores del mismo perfil y se impliquen relaciones y procesos similares. De esta manera, el lineamiento se organiza por factor de inclusión y con base en preguntas que guíen la reflexión y puesta en práctica de propuestas de acuerdo con el modelo propuesto.

##### **Agentes socioeducativos y autoridades educativas**

###### **A. Corresponsabilidad**

1. ¿Quiénes son los agentes del entorno escolar (agentes socioeducativos) involucrados en la educación de niñas y niños, y cuál es su implicación en su bienestar y desarrollo?
2. ¿Cuál es la relación entre los agentes socioeducativos para desarrollar acciones comunes?
3. ¿Cómo asumen los agentes socioeducativos su responsabilidad en los acuerdos que se establecen para mejorar la infraestructura y los servicios que se proporcionan a la población migrante?
4. ¿Las gestiones que los agentes socioeducativos hacen de los programas sociales y de las ayudas gubernamentales son efectivas y favorecen al bienestar de las familias?
5. ¿El equipo de trabajo social atiende las necesidades de la población?
6. ¿Existen opciones educativas que contribuyan al desarrollo educativo de madres y padres que favorezcan la escolarización de sus hijas e hijos?, ¿qué

criterios se establecen para brindar estas opciones?, ¿estos criterios incluyen a toda la población?

7. ¿Qué acciones se desarrollan desde el trabajo integrado para mejorar las garantías en el ejercicio de derechos humanos y laborales de la población migrante?
8. ¿Se realiza un seguimiento de la salud y la escolarización de las niñas y los niños aunque migren a otro centro educativo?
9. ¿Qué acciones se llevan a cabo para fomentar la permanencia de niñas y niños migrantes en la escuela?
10. ¿El liderazgo que tienen los agentes involucrados en la educación de niñas y niños propicia el ejercicio de los derechos laborales y el derecho a la educación de la población migrante?

## **Familias**

### **B. Participación de las familias**

1. ¿Qué acciones se establecen para propiciar la participación de las familias en las decisiones que se toman sobre su bienestar?
2. ¿Cuáles son las posibilidades de las madres y los padres para elegir la educación escolar de sus hijas e hijos?
3. ¿Cómo se toma en cuenta a las familias en la toma de decisiones sobre la escolarización de sus hijas e hijos?
4. ¿Qué estrategias de comunicación se establece con las madres y los padres?
5. ¿Qué finalidades tiene la comunicación además de informar sobre las reglas de convivencia o las formas de educación de sus hijas e hijos?
6. ¿Se les informa sobre sus derechos laborales y humanos?
7. ¿Qué asesoría reciben para el ejercicio de sus derechos?

### **C. Formación de expectativas**

1. ¿Qué acciones de educación no formal se desarrollan?
2. ¿Qué apoyo al aprendizaje se ofrece fuera del ámbito escolar?
3. ¿Cómo se diversifican los espacios de desarrollo de niñas y niños fuera de la escuela?



4. ¿Qué actividades se desarrollan para fomentar una educación integral?
5. ¿Qué actividades se llevan a cabo para propiciar la convivencia de las familias jornaleras fuera del campo agrícola?
6. ¿Qué políticas se han establecido para fortalecer acciones educativas fuera del ámbito escolar?

### **Personal escolar y alumnado**

#### **D. Trabajo cooperativo**

1. ¿Existe flexibilidad en la organización escolar para agrupar al alumnado en función de sus necesidades de aprendizaje?
2. ¿Existe flexibilidad para crear espacios que favorezcan el apoyo mutuo entre el profesorado?
3. ¿Se organizan espacios de comunicación con profesorado de otras escuelas con la finalidad de compartir estrategias de resolución de problemas?
4. ¿Se fomenta la comunicación con profesorado de las escuelas que reciben al alumnado para favorecer el seguimiento de su trayectoria académica?
5. ¿Se valora la cooperación entre el alumnado dentro y fuera de las aulas?
6. ¿Se valora la cooperación del profesorado dentro y fuera de las aulas?

#### **E. Atención a la diversidad cultural y lingüística**

1. ¿Se propicia la colaboración entre el alumnado de diferentes lugares de procedencia?
2. ¿Se fomenta el respeto a la diversidad en situaciones de rechazo o discriminación?
3. ¿Se contextualizan los contenidos y se ejemplifican haciendo referencia a la diversidad de expresiones culturales dentro del aula y sus contextos de vida?
4. ¿Se hace alusión a las diferentes lenguas que se hablan en el aula dentro de las actividades de enseñanza?
5. ¿Se muestra interés por el aprendizaje de las diferentes lenguas que existen en el aula?
6. ¿Se fomenta la participación de todos?

7. Se hace una reflexión sobre los prejuicios que el profesorado o el personal escolar puede tener ante la niñez migrante?
8. ¿Se hace referencia a la diversidad de manifestaciones culturales en los espacios fuera de las aulas?

#### **F. Atención a la diversidad de aprendizajes**

1. ¿Se realiza una evaluación continua y contextualizada del aprendizaje?
2. ¿Se considera la diversidad de aprendizajes en la evaluación?
3. ¿Se utilizan diferentes estrategias de evaluación?
4. ¿Se utiliza la evaluación para desarrollar las actividades de la enseñanza y replantearlas durante el ciclo escolar?
5. ¿Qué estrategias se utilizan para despertar el interés del alumnado?
6. ¿Las actividades de enseñanza se relacionan con referentes conocidos para el alumnado?
7. ¿Se realizan actividades agradables y se utiliza material interesante en el desarrollo de las actividades de enseñanza?
8. ¿El apoyo escolar está dirigido a todo el alumnado?
9. ¿Cómo se atiende al alumnado cuando requiere orientación individualizada en algún momento de su proceso de aprendizaje?
10. ¿Cómo se gestionan los recursos para garantizar que todo el alumnado cuente con apoyo escolar cuando lo requiere?
11. ¿El apoyo que se brinda segrega al alumnado?
12. ¿Se vinculan las actividades que se llevan a cabo dentro de las aulas con las actividades extracurriculares y de formación complementaria para fortalecer los aprendizajes?
13. ¿El profesorado cuenta con apoyo dentro de las aulas para atender al alumnado cuando requiere una atención individualizada?

#### **G. Formación y compromiso del profesorado**

1. ¿Qué acciones se desarrollan para formar al profesorado en la atención de la diversidad de aprendizajes, cultural y lingüística?
2. ¿Con qué apoyo cuenta el profesorado para el desarrollo de su labor?

3. ¿Cuáles son los principales problemas con los que se enfrenta el profesorado para asumir el reto de educar a la niñez migrante?
4. ¿Se considera la complejidad de los grupos que el profesorado atiende en los procesos de formación docente y en los estímulos laborales?
5. ¿Se implementan acciones para fortalecer a la planta docente en cuanto a formación y condiciones laborales?

## **7.5. Límites de la investigación**

Los dos casos de estudio analizados presentan rasgos que favorecen la inclusión y otros que la limitan. El objetivo de este trabajo ha sido identificar estos factores para destacarlos a través de una propuesta de modelo que los explique. Sin embargo, al finalizar esta investigación se reconocen las siguientes limitaciones.

- Se han seleccionado únicamente dos casos de estudio que si bien son relevantes por sus características es posible que en otros casos se lleven a cabo procesos y relaciones inclusivas que no han sido analizadas en esta investigación.
- La selección de Sinaloa como contexto de estudio por su importancia en el proceso migratorio dentro del país es una realidad con características específicas que pueden no ser compartidas en otras realidades.
- La complejidad de la realidad que se ha estudiado no ha permitido profundizar en algunos de los factores de inclusión identificados, por lo que en futuras investigaciones pueden retomarse para su análisis.

Así, se abren posibilidades de procesos de investigación posteriores que retroalimenten las preguntas de investigación aquí planteadas. La creación de nuevas interrogantes con base en los alcances y límites de esta investigación aportarán conocimiento para el reconocimiento de esta población, y otras con características similares y en riesgo de exclusión social.

# **BIBLIOGRAFÍA**



Adler, P. y Adler, P. (1994). *Observational Techniques*. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research* (pp. 377-392). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Ainscow, M. (1997). *Toward inclusive schooling*. *British Journal of Special Education*, 24(1), 3-6.

Ainscow, M. y César, M. (2006). *Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda*. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.

Ainscow, M. y Miles, S. (2009). *Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas de educación?* En Giné, C. (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 161-170). Barcelona: ICE- HORSORI.

Agell, M., Sala, G. y Torrent, J. (2009). *Participación de todo el alumnado, éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas*. En: Giné, C. (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 63-80). Barcelona: ICE- HORSORI.

Alexiadou, N. (2002). *Social inclusion and social exclusion in England: Tensions in education policy*. *Journal of Education Policy*, 17(1), 71-86.

Allemann-Ghionda, C. (2007). *La educación intercultural en Alemania: ¿aceptando la diversidad a la vez que cultivando las diferencias?* En Alegre, M.A y Subirats, J. (Eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 113-129). Madrid: CIS.

Altamirano, T. (2003). *El Perú y el Ecuador: Nuevos países de emigración*. *Revista Aportes Andinos*, 7, Recuperado de <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista7/articulos/teofilo%20altamirano.htm>

Alsinet, J., Riba, C., Ribera, M. y Subirats, J. (2003). *Més enllà de l'escola. Transformacions socials i noves dinàmiques educatives y professionals*. Barcelona: Editorial Mediterrànea.

Aneas, A. (2010). *Transdisciplinariedad: Una nueva mirada para la Educación Intercultural en Latinoamérica*. En Lizama, J. (Ed.), *Educación Intercultural Bilingüe y Desarrollo* (pp. 153-189). Barcelona: Icaria.

Aneas, A. (2011). *Le educación intercultural bilingüe desde una mirada transdisciplinar*. *Pueblos indígenas y educación*, 60, 11-23.

Aneas, A. (2013). *Transdisciplinary technology education. A characterisation and some ideas for implementation in the university*. *Studies in Higher Education*, 38(4), en prensa.

## Bibliografía

Arroyo, S. R. (1997). Los jornaleros agrícolas migrantes: Una visión nacional. Ponencia presentada en el Foro Los Jornaleros agrícolas migrantes. La Paz, Baja California Sur, (paper).

Asociación de Agricultores del Río Culiacán. (2012, 9 de noviembre). Empresas agrícolas libres de trabajo infantil. *Agronegocios*. Recuperado de <http://esh30.esoft.com.mx/Sistema/include/Archivos/58/69/Adjuntos/A1P586920131165932593.pdf>

Banco Mundial. (2009). *Informe sobre el desarrollo mundial. Una nueva geografía*. Washington: Banco Mundial.

Banks, J. (1991). *Teaching strategies for ethnics studies*. Boston: Allyn & Bacon.

Banks, J. (1994). Transforming the Mainstream Curriculum. *Educational Leadership*, 51(8), 4-7.

Banks, J. (1995). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. En: Banks, J. y McGee-Banks, C.A. (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3-24). Nueva York: Macmillan Publishing.

Banks, J. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. Nueva York: Teachers College Press.

Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.

Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía multiculturales. *Revista de educación*, número extraordinario, 33-56.

Bauman, Z. (2001, 20 de julio). El desafío ético de la globalización. *El País*. Recuperado de [http://www.mcrit.com/scenarios/visionsofeurope/documents/Z\\_Bauman/Zygmunt\\_Bauman.pdf](http://www.mcrit.com/scenarios/visionsofeurope/documents/Z_Bauman/Zygmunt_Bauman.pdf)

Beck, Ulrich. (1998). *¿Qué es la globalización?*. Barcelona: Paidós.

Benavides, F., Noriega, A. y Rojas, T. (2006). *Aula inteligente Sinaloa. Una propuesta de intervención psicopedagógica a alumnos y alumnas de educación primaria migrantes en situación de riesgo educativo*. Reporte de la segunda visita de trabajo en sitio. México: OCDE-SEP.

Bernstein, B. (1986). Una crítica de la educación compensatoria. En Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (Eds.). *Materiales de sociología crítica* (pp. 203-218). Madrid: La Piqueta Ediciones.

Bertalanffy, L. (1981). *Teoría general de los sistemas: fundamentos, desarrollo y aplicaciones*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Blamires, M. (1999). Universal design for learning: Re-establishing differentiation as part of the inclusión agenda?. *Support for Learning*, 14(4), 158-163.

Blanco, R. (2002). Prólogo a la versión en castellano para América Latina y el Caribe. En Booth, T. y Ainscow, M. (Eds.), *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (pp. 6-7). Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.

Booth, T., Nes, K. y Stromstad, M. (2003). *Developing Inclusive Teacher Education*. Londres: RoutledgeFalmer.

Bórquez, R. (2007). *Pedagogía crítica*. Ciudad de México: Trillas.

Boyatzis, R. (1998). *Thematic Analysis and Code Development. Transforming Qualitative Information*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Carbonell, F. (2002). Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora. II Jornadas sobre Interculturalidad en la Región de Murcia. Murcia, 1 de julio, (paper).

Castells, M. (2001, 24 de julio). Globalización y antiglobalización. *El País*. Recuperado de [http://www.elpais.com/articulo/opinion/Globalizacion/antiglobalizacion/elpepiopi/20010724elpepiopi\\_6/Tes](http://www.elpais.com/articulo/opinion/Globalizacion/antiglobalizacion/elpepiopi/20010724elpepiopi_6/Tes)

Castles, S. (1997). Globalización y migración: algunas contradicciones urgentes. Reunión del Consejo intergubernamental del MOST (Management of Social Transformations Programme). Paris, 16 de junio, (paper).

Cedillo, S., y Lara, H. (2002). Educación intercultural. Una propuesta para la población infantil migrante. Foro Invisibilidad y Conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México. Ciudad de México, 26-27 septiembre, (paper).

Centre for Educational Research and Innovation (2006). Modelos emergentes de aprendizaje e innovación. Conferencia Internacional OCDE/México. Mérida, México, 14-16 junio, (paper).

Chieh, L. y Vázquez, E. (2009). Schools consultants as agents of social justice for multicultural children and families. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(1), 26-44.



Coffey, A. y Atkinson, P. (1996). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En COMIE (Ed.), *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 15-56). Ciudad de México: Comité Mexicano de Investigación Educativa.

Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2011). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2010-2011. Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Ciudad de México: Coneval y SEP.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2012). *Evaluación de la Consistencia y Resultados 2011-2012. Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Ciudad de México: Coneval y SEP.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2009a). Acerca del Conafe. Conócenos. [Página web]. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/acercade/Paginas/default.aspx>

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2009b). *Programa Institucional de Mediano Plazo 2007-2012*. Ciudad de México: Conafe.

Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2011). Educación Comunitaria. [Página web]. Recuperado de <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/Paginas/default.aspx>

Cruz, A. (2006). Mis experiencias desde mi ingreso al sistema de educación indígena y las penurias vivenciales como fundador de tres centros educativos del mismo sistema. En Chapela, L. y Muñoz, N. (Eds.), *Aulas y surcos* (pp. 45-79). México: SEP.

Dabat, A. (1994). La Coyuntura mundial de los noventa y los capitalismos emergentes. *Comercio Exterior*, 44(11), 939-949.

De Garay, J. (2009). Aproximación a los conceptos de interculturalidad y de educación intercultural. En *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz* (pp. 23-68). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

De Grammont, H. (1999). La modernización de las empresas hortícolas y sus efectos sobre el empleo. En de Grammont, H., Gómez, M., González, H. y Schwentesius, R.

(Eds.), *Agricultura de exportación en tiempos de globalización. El caso de las hortalizas, frutas y flores* (pp. 3-22). Ciudad de México: CIESTAAM, IIS-UNAM, CIESAS y Juan Pablo Editor.

De Grammont, H. y Lara, S. (2004). *Encuesta a hogares de jornaleros migrantes en regiones hortícolas de México: Sinaloa, Sonora, Baja California Sur y Jalisco*. México: IIS-UNAM.

Del Rincón, D. (2000). Metodologies qualitatives orientades a la comprensió. En Mateo, J. y Vidal, M.C. (Ed.), *Mètodes d'investigació en educació* (pp. 7-91). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana y UNESCO.

Dueñas, M. L. (1991). *La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Dyson, A. y Millward, A. (2000). *School and special needs: Issues of Innovation and Inclusion*. Londres: Paul Chapman.

Elizalde, R. (2006). Experiencias de la Confederación de Asociaciones Agrícolas del Estado de Sinaloa (CAADES). En *Foro Internacional Dignidad sin pérdida. Estrategias educativas y sociales para la niñez jornalera migrante* (pp. 44-50). Ciudad de México: AECE, FOMEIM, OEI, SEP y UNICEF.

Essomba, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989). La observación como indagación y como método. En Wittrock, M. C. (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Madrid: Paidós.

Falicov, C. (2001). Migración, pérdida ambigua y rituales. *Perspectivas sistémicas. La nueva comunicación*, 2(69). Recuperado de

<http://www.redsistemica.com.ar/migracion2.htm>

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. y Gallannaugh, F. (2007). SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(3), 172-178.

Fernández, C. M. y Rodríguez, M. C. (2005). Educación formal, no formal e informal en el Espacio Europeo: nuevas exigencias para los procesos de formación en educación. *Aula Abierta*, 85, 45-56.

Ferrer, G. Albaigés, B. y Massot, M. (2006). La participació de les famílies en el treball integrat. En Subirats, J. y Albaigés, B. (Eds.), *Finestra oberta* (pp. 92-110). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

## Bibliografía

Flecha, J. R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1(1), 11-20.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Foucault, M. (1986). Por qué hay que estudiar el poder: la cuestión del sujeto. En Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (Eds.), *Materiales de sociología crítica* (pp. 25-36). Madrid: La Piqueta Ediciones.

Franzé, A., Moscoso, M. F. y Calvo, A. (2010). Donde nunca hemos llegado. Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes. (Ed.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos* (pp. 123-137). Madrid: IEPALA.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Frente Indígena de Organizaciones Binacionales. (2010). *Posición del FIOB sobre la Reforma Migratoria*. Los Ángeles: FIOB.

Friedman, T. (2006). *La tierra es plana: breve historia del mundo globalizado del siglo XXI*. Madrid: MR Ediciones.

Gairín, J. (1993). El sistema escolar como ecosistema envolvente de la escuela. En Lorenzo, M. y Sáenz, O. (Eds.), *Organización escolar: una perspectiva ecológica* (pp. 41-68). Alcoy: Editorial Marfil.

García-Canclini, N. (2000). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Paidós.

García-Canclini, N. (2005). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Paidós.

García-Canclini, N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

García-Hidalgo, J. (2001). Situación actual de los jornaleros agrícolas en México. En *Jornaleros agrícolas*. Ciudad de México: Sedesol.

García-Medina, A. (2009, 12 de enero). Las migraciones internacionales en un mundo globalizado. *La Jornada*. Recuperado de <http://migracion.jornada.com.mx/opinion/las-migraciones-internacionales-en-un-mundo-globalizado>

Garreta, J. (2009). Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), 275-291.

Garreta, J. y Llevot, N. (2007). La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente? En Garreta, J. (Ed.), *La relación familia-escuela* (pp. 9-12). Lleida: Universidad de Lleida.

Gaskell, G. (2000). Individual and Group Interviewing. En Bauer, M. y Gaskell, G. (Eds.), *Qualitative Researching with text, image and sound* (pp. 38-56). London: SAGE Publications.

Generalitat de Catalunya. (2005). *Caixa d'eines. Llengua, interculturalitat i cohesió social*. Barcelona: Departament d'educació.

Gentili, P. (2000). Educación y ciudadanía. La formación ética como desafío político. En Gentili, P. (Ed.), *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.

Gil, I. (2005). Radford Primary School: las claves de una escuela inclusiva. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 617-628.

Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

Giné, C. (2009). Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En Giné, C. (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona: ICE- HORSORI.

Giron, A. y González, M. L. (2006). *La política económica actual y la migración femenina a Estados Unidos. X Jornadas de Economía Crítica. ¿Alternativas al capitalismo?*, Barcelona, 23-25 marzo, (paper).

Gispert, N. (2007). *Por una globalización sin excluidos*. Barcelona: Impuls a l'Acció Social.

González, E. e Inzunza, P. (2006). *La escolarización de los alumnos y alumnas migrantes. El caso de los jornaleros y jornaleras agrícolas de Sinaloa*. Sinaloa: OEI, SEP y UNICEF.

González, E. e Inzunza, P. (2008). *Aula inteligente. Sistematización de experiencia educativa*. Sinaloa: UNICEF.

González, F. et. al. (2010). *Proyecto Europa 2030. Retos y oportunidades*. (Informe al Consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030).

## Bibliografía

González, T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 6(2), 82-99.

Grant, C. A. y Ladson-Billings, G. (Eds.). (1997). *Dictionary of Multicultural Education*. Arizona: The Oryx Press.

Grinnell, R. (1997). *Social work research and evaluation: quantitative and qualitative approaches*. Oxford: F.E Peacock Publishers.

Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: creative and destructive tensions. En J.A Banks. (Ed.), *Diversity and Citizenship Education: Global perspectives* (pp. 71-96). San Francisco: Jossey Bass.

Guzmán, R., Feliciano, L. y Jiménez, A. (2011). Dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 355, 547-570.

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hesse-Biber, S. N. y Leavy, P. (2006). *The Practice of Qualitative Research*. London: SAGE Publications.

Hidalgo, N., Siu, S. F., Bright, J., Swap, S. y Epstein, J. (1995). Research on families, schools and communities: a multicultural perspective. En Banks, J. y McGee-Banks, C.A. (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 498-524). Nueva York: Macmillan Publishing.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2003). *Encuesta Nacional de Empleo 2002*. Aguascalientes: INEGI.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). *Panorama educativo de México 2007. Indicadores del sistema educativo nacional*. Ciudad de México: INEE.

Instituto Mexicano del Seguro Social. (2005). *Programa de atención integral a la salud de los jornaleros agrícolas, temporada 2003-2004*. Documento interno.

International Labour Organization and Child Helpline International. (2012). *Child migrants in child labour: An invisible group in need of attention*. Ginebra: ILO.

Jacobo, H., Loubet, R. y Armenta, M. (2010). La formación de educadores de migrantes: una perspectiva compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2(1), 45-63.

Jiménez, C. (1997). *Pedagogía diferencial*. Madrid: UNED.

Ladson-Billings, G. (1990). Like lightning in a bottle: Attempting to capture the pedagogical excellence of successful teachers of Black students. *Qualitative Studies in Education*, 3(4), 335-344.

Lara, S. (2006). La incorporación de niños al mercado de trabajo rural en regiones hortícolas de México. En *Foro Internacional Dignidad sin pérdida. Estrategias educativas y sociales para la niñez jornalera migrante* (pp. 62-84). Ciudad de México: AECL, FOMEIM, OEI, SEP y UNICEF.

Leal, O. (2011). Escuelas en campamentos y fincas en México: experiencias educativas con niños jornaleros migrantes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 310-334.

Leiva, A. (2009). El líder global. En Soriano, E. (Ed.), *Vivir entre culturas: una nueva sociedad* (pp. 179-203). Madrid: La Muralla.

Levine, D. U. y Lezotte, L. (1995). Effective schools research. En Banks, J. y McGee-Banks, C.A. (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 525-547). Nueva York: Macmillan Publishing.

Levine, D. U. y Stark, J. C. (1981). *Instructional and organizational arrangements and processes for improving academic achievement at inner-city elementary schools*. Kansas City: Universidad de Missouri.

León, O. y Montero, I. (2004). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: SAGE Publications.

López, M. (2002). Trabajo infantil jornalero agrícola, políticas de libre comercio y globalización. *Estudios Fronterizos. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(5), 93-119.

López, M. L. (2008). Los niños de la miseria descalza. En *Migraciones vemos, infancias no sabemos* (pp. 84-111). Ciudad de México: Ririki, Intervención Social.

Loyo, A. y Camarena, R. M. (2008). *Evaluación Externa. Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Ciudad de México: IIS-UNAM.

Lynn, M. y Jacobson, S. (1996). The inclusive school. Integrating diversity and solidarity through community-based management. *Journal of Educational Administration*, 35(5), 466-476.

Marín, M. A. (2004). L'educació intercultural. *Guix*, 302, 10-14.

## Bibliografía

Martin, H. y Schumann, H. (1998). *La trampa de la globalización. El ataque contra la democracia y el bienestar*. Madrid: Taurus.

Martínez, M. y Tiana, A. (2005). *Educación, valores y cohesión social*. Taller No. 2 Calidad de la Ciencia y la Cultura. OEI. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/Spanish/Organisation/Workshops/Background%20at-2-ESP.pdf>

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. (Ed.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 329-366). Madrid: La Muralla.

Maya-Ambía, C. (2011). Constructing Agro-Industrial Clusters or Disembedding of the Territory? Lessons from Sinaloa as the Leading Horticultural Export-Oriented Region of Mexico. *The Open Geography Journal*, 4, 29-44.

McMillan, J. y Schumacher, S. (1993). *Research in education: a conceptual education*. Nueva York: Harper Collins.

Melendez, M. T. (2011). *Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Barcelona, España.

Minami, M. y Ovando, C. (1995). Language issues in multicultural contexts. En Banks, J. y McGee-Banks, C.A. (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 427-444). Nueva York: Macmillan Publishing.

Miranda, A. (2006). La familias migrantes. En Chapela, L. y Muñoz, N. (Ed.), *Aulas y surcos* (pp. 81-118). Ciudad de México: SEP.

Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education. Social contexts*. Londres: David Fulton Publishers.

Molina, S. (2001). La educación: un reto para la ciudad. *Aula abierta*, 77, 131-141.

Möller, A. (2012). What is compensatory pedagogy trying to compensate for? Compensatory strategies and the ethnic 'other'. *Issues in Educational Research*, 22(1), 60-78.

Montolío, R. y Cervellera, L. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas (las personas). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 100-119.

Montoya, J. y Rodríguez, C. (2006). Aspectos pedagógicos y curriculares de la educación que reciben los niños migrantes. Una mirada comparativa desde la

escuela primaria multigrado. En Rodríguez, C. (Ed.), *Educación de migrantes en Hidalgo. Informe final* (pp. 110-136). Hidalgo: UAEH.

Morse, J. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149.

Nemesio, M. (2005). *Migrar o morir. El dilema de los jornaleros agrícolas de la montaña de Guerrero*. Tlapa de Comonfort, México: Centro de derechos humanos de la montaña Tlachinollan y Fundación Ford.

Nilholm, C. (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 431-445.

Nirenberg, O., Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.

O'Cádiz, M. P., Lindquist, P. & Torres, C. A. (1998). *Education and Democracy. Paulo Freire, social movements and educational reform in Sao Paulo*. Oxford: Westview Press.

Oliveres, A. (2005). *Contra la fam i la guerra*. Barcelona: Angle.

Olnek, M. (1995). Immigrants and education. En Banks, J. y McGee-Banks, C.A. (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 310-327). Nueva York: Macmillan Publishing.

Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En Giné, C. (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 49-62). Barcelona: ICE-HORSORI.

Organización Internacional para las Migraciones. (2010). *Informe sobre las migraciones en el mundo. El futuro de la migración: creación de capacidades para el cambio*. Ginebra: OIM.

Orozco, M. (2002). *Latino Hometown Associations as Agents of Development in Latin America*. Diálogo Interamericano. Washington, D.C.: Instituto de Política Thomas Rivera (TRPI).

Ortega, I. (2003). Las rutas de la desnutrición: el caso de los niños jornaleros agrícolas migrantes en el noroeste de México. XVIII Conferencia Nacional de AMMFEN. *Revista Salud Pública y Nutrición*, 5. Recuperado de [http://www.respyn.uanl.mx/especiales/ee-52003/ponencias\\_precongreso/07-precongreso.htm](http://www.respyn.uanl.mx/especiales/ee-52003/ponencias_precongreso/07-precongreso.htm)



## Bibliografía

Ortega, J. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de educación*, 338, 167-175.

Ortiz, C. (2007). *Las organizaciones de jornaleros agrícolas indígenas en Sinaloa*. México: Universidad Autónoma de Chapingo.

Osler, A. y Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and Inclusion in Education*. New York: Open University Press.

Oso, L. (2010). Movilidad laboral de las mujeres latinoamericanas en España y empresariado étnico. En Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes. (Ed.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos* (pp. 33-46). Madrid: IEPALA.

Pandraud, N. (2007). La escolarización de los niños y niñas recién llegados a Francia: retos, realizaciones, cuestiones. En Alegre, M.A y Subirats, J. (Eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 151-164). Madrid: CIS.

Parrilla, A. (1996). *Apoyo a la escuela: un proceso de colaboración*. Bilbao: Mensajero DL.

Pedone, C. (2000). Globalización y migraciones internacionales. Trayectorias y estrategias migratorias de ecuatorianos en Murcia, España. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 4 (69). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn-69-49.htm>

Pérez, A. (1983). Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 95-138). Madrid: Akal.

Pérez, C. (2009). La otra globalización: los retos del colapso financiero. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 40(157), 11-37.

Playà, J. y Navarro, B. (2011, 1 de febrero). Los inmigrantes abandonan. Alerta en Europa por el elevado fracaso escolar, concentrado en los extranjeros. *La Vanguardia*. Recuperado de <http://www.sindicat.net/n.php?n=12733>

Pries, L. (1999). La migración internacional en tiempos de globalización. *Revista Nueva Sociedad*, 164, 56-68.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2007). *Informe Sobre Desarrollo Humano. México 2006-2007. Migración y Desarrollo Humano*. México: PNUD.

Puigdellívol, I. (2001). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Raesfeld, L. (2006). Características culturales de los grupos de jornaleros migrantes. En Rodríguez, C. (Ed.), *Educación de migrantes en Hidalgo. Informe final* (pp. 42-74). Pachuca: UAEH.

Ramírez, C. y Rodríguez, I. (Ed.). (2005). *Informe de evaluación externa al Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes*. México: UPN-SEP.

Ramírez, S., García, J., Muñoz, R. y Enciso, P. (2009). *Más allá de la frontera, la niñez migrante: son las niñas y niños de todos. Estudio exploratorio sobre la protección de la niñez migrante repatriada en la frontera norte*. Ciudad de México: Caminos posibles, S.C.

Ramírez, S., Palacios, D. y Velazco, D. (2006). *Diagnóstico sobre la condición social de las niñas y niños migrantes internos, hijos de jornaleros agrícolas*. Ciudad de México: Sedesol y Unicef.

Ramírez-Hernández, N. (2008). El contexto de los textos. En *Migraciones vemos, infancias no sabemos* (pp. 11-17). Ciudad de México: Ririki, Intervención Social.

Ramírez-Jordán, M. (2006). *Educación Intercultural para los Migrantes. Gestión y Planeación Interinstitucional*. Guía de apoyo. México: SEP-UNICEF.

Rivas, P. (2006). La integración escolar y la exclusión social: una relación asimétrica. *Educere*, 10(33), 361-367.

Rivero, J. (2006). Globalización, educación y pobreza en América Latina. En Bonal, Xavier (Ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina. ¿Hacia una nueva agenda política?* (pp. 67-97). Barcelona: CIDOB.

Rodríguez, C. R. (Ed.). (2008). *Evaluación Externa del Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)*. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Rodríguez, C. R. (Ed.). (2009). *Informe Final. Evaluación Externa 2009. Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Pachuca: UAEH.

Rodríguez, I. y Ramírez, C. (2006a). *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM). Evaluación Externa 2005*. México: UPN-SEP.

Rodríguez, I. y Ramírez, C. (2006b). *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM). V Evaluación Externa*. México: UPN-SEP.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

## Bibliografía

Rodríguez, R. (Ed.). (2009). *Informe Final. Evaluación Externa 2009. Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Pachuca: UAEH.

Rodríguez, R. y Medécigo, G. (2007). Aspectos jurídicos, políticos e institucionales de la educación a niños trabajadores migrantes. *Eikasia. Revista de Filosofía*, año II(9), 319-347.

Rodríguez, R. y Valdivieso, A. G. (2006). Características socioeconómicas de los grupos de jornaleros migrantes. En Rodríguez, R. (Ed.), *Educación de migrantes en Hidalgo. Informe Final (75-109)*. Pachuca: UAEH.

Rojas, T. (2006a). Las niñas y los niños jornaleros migrantes en México: condiciones de vida y trabajo. III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe Childwatch International, Ciudad de México, 17-19 julio, (paper).

Rojas, T. (2006b). Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y niños jornaleros migrantes. *Estudios Sociales*, 14(27), 94-122.

Rubio, B. (1999). Reestructuración productiva en la agricultura latinoamericana: las nuevas tendencias hacia la globalización. En de Grammont, H. (Ed.), *Empresas, reestructuración productiva y empleo en la agricultura mexicana* (pp. 261-310). Ciudad de México: IIS-UNAM, Plaza y Valdez Editores.

Sabariego, M. (2009). La educación intercultural como factor de cambio social: modelos de intervención y acción educativa. En *El diálogo intercultural en España: un requisito de la educación y cultura de paz* (pp. 193-264). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

Sabariego, M. (2010). Etnografía y estudio de casos. En Nieto, S. (Ed.), *Principios, métodos y técnicas para la investigación educativa* (pp. 425-444). Madrid: Editorial Dykinson.

Salazar, G. (2011). Cuando se me traba la lengua. VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes Maestras y Maestros que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela. Córdoba, Argentina, 17-21 julio, (paper).

Salinas, S. y Díaz, P. (2000). Globalización, migración y trabajo infantil: el caso de las niñas y los niños jornaleros del tabaco en Nayarit, México. En Del Río, N. (Ed.), *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado* (pp. 95-111). Ciudad de México: UAM-UNICEF.

Sánchez, K. (2000). Los niños en la migración familiar de jornaleros agrícola. En Del Río, N. (Ed.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado* (pp. 79-94). México: UAM-UNICEF.

Sánchez, S. (2004). Respuestas educativas a los fenómenos migratorios. En Cuevas, M. et al. (Eds.), *Atención a la diversidad y calidad educativa* (pp. 111-129). Ceuta: Grupo Editorial Universitario.

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill: Madrid.

Santos, M. A. (1996). *Evaluación educativa*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Scott, C. D. (1996). El nuevo modelo económico en América Latina y la pobreza rural. En de Grammont, H. y Tejera, H. (Eds.), *La sociedad rural mexicana frente al nuevo milenio. La nueva relación campo-ciudad y la pobreza rural* (pp. 83-121). Ciudad de México: UAM, IIS-UNAM, INAH, Plaza y Valdez Editores.

Scott, R. (2001, 3 de junio). U.S. Workers Must Have Fair Trade. *Delaware State News*. Recuperado de

[http://www.epi.org/publications/entry/webfeatures\\_viewpoints\\_fast\\_track\\_bush/](http://www.epi.org/publications/entry/webfeatures_viewpoints_fast_track_bush/)

Schmelkes, S. (2006). Contexto general. En *Foro Internacional Dignidad sin pérdida. Estrategias educativas y sociales para la niñez jornalera migrante* (pp. 38-43). Ciudad de México: AECI, FOMEIM, OEI, SEP y UNICEF.

Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra posible. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 203-221.

Schmelkes, S. (2013). Formación de docentes para la diversidad. En Poggi, M. (Ed.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 59-72). Buenos Aires: IIPPE-UNESCO.

Secretaría de Desarrollo Social. (2004). *Evaluación al Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas 2003*. México: Sedesol.

Secretaría de Desarrollo Social. (2006a). *Jornaleros somos y en los caminos andamos. Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas*. Ciudad de México: Sedesol.

Secretaría de Desarrollo Social (2006b). *Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas*. México: Sedesol.

Secretaría de Desarrollo Social. (2009). *Hacia un perfil de los Jornaleros Agrícolas en México. Principales resultados de la Encuesta Nacional de Jornaleros Agrícolas*. México: Sedesol.

## Bibliografía

- Secretaría de Desarrollo Social. (2012). Programa Opciones Productivas. [Página web]. Recuperado de [http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Opciones\\_Productivas](http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Opciones_Productivas)
- Secretaría de Educación Pública. (1998). *Diseño de un Modelo de Atención Educativa de Nivel Primaria para Niños y Niñas Jornaleros Agrícolas Migrantes. Fundamentación del Modelo*. Ciudad de México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños Migrantes*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. [Página web]. Recuperado de <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/la-cgeib>
- Secretaría de Educación Pública y Cultura. (2009). *Plan de estudios 2009. Educación Primaria. Culiacán, Sinaloa*. Documento interno.
- Secretaría de Salud. (2012). Vete sano y regresa sano (migrantes). [Página web]. Recuperado de [http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/interior1/programas/vete\\_sano.html](http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/interior1/programas/vete_sano.html)
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2013). Nuevos salarios mínimos 2013. Por área geográfica generales y profesionales. [Página web]. Recuperado de [http://www.conasami.gob.mx/nvos\\_sal\\_2013.html](http://www.conasami.gob.mx/nvos_sal_2013.html)
- Simó, N. (2011). L'acollida d'alumnat immigrant en el sistema educatiu a Catalunya: reflexions i propostes a partir de l'anàlisi del cas de Vic. *Temps d'Educació*, 40, 147-162.
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F. y Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Stake, R. (1994). Case Studies. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 236-248). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Segunda edición. Morata: Madrid.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez, A. (2005). Agrícola Tarriba: Acciones en salud y bienestar social a familias jornaleras migrantes. En Elu, M. y Santos, E. (Eds), *Migración interna en México y salud*

*reproductiva*. México: Fondo de Población de Naciones Unidas y Consejo Nacional de Población.

Subirats, J. (2009). Gobernanza y educación. En *Educación y vida urbana, 20 años de ciudades educadoras* (pp. 227-240). Barcelona: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

Subirats, J. y Albaigés, B. (2006). *Educació i comunitat. Reflexions a l'entorn del treball integrat dels agents educatius*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Taylor, S. J y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tort, A. y Simó, N. (2011). Escolarización, inmigración y territorio. Algunas reflexiones. En García, J. y Carrasco, S. (Eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 317-338). Madrid: Ministerio de Educación.

Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.

Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la Educación*, 8, 55-80.

Tovar, M. P. (2004). *Estudio sobre la educación para la población rural en México. Informe de la Red Latinoamericana de Educación Rural*. Roma: FAO, UNESCO, DGCS Italia, CIDE y REDUC.

Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Universidad Nacional de Educación a Distancia (Ed.). (2006). *Guía INTER: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: España. Ministerio de Educación y Ciencia.

Recuperado de <http://www.uned.es/grupointer/colentremanos001pc.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2003). *Education in a multilingual world*. Paris: Francia. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: Francia. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

## Bibliografía

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2010). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo*. París: Francia. UNESCO. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2013*. París: Francia. UNESCO. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2013/>

Vallcorba, J. (2008). Planes educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 375, 50-53.

Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós Educador.

Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós Educador.

Varela, J. (2003). Globalización, migración y derechos humanos. *Revista Aportes Andinos*, 7. Recuperado de

<http://www.uasb.edu.ec/padh/revista7/articulos/julio%20varela.htm>

Velasco, L. (2005). *Desde que tengo memoria. Narrativas de identidad en indígenas migrantes*. Tijuana: FONCA y Colegio de la Frontera Norte.

Vera, J. A. (2007). Condiciones psicosociales de los niños y sus familias migrantes en los campos agrícolas del noroeste de México. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(1), 21-48.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de casos como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. *CEMA: Working Papers: Serie Documentos de Trabajo*, 296, 1-37.

Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.

**ANEXO I**

**GUÍAS DE ENTREVISTAS**





## GUÍA DE ENTREVISTA I

### Agentes socioeducativos y educativos

#### *Participación de los agentes educativos escolares*

1. ¿Cómo se plantea la colaboración de los padres en el proyecto educativo a los niños?
2. ¿Con qué estrategias se cuenta para propiciar esta colaboración?
3. ¿Qué repercusiones ha tenido la participación de los padres en la escolarización de los niños?
4. ¿Qué otros agentes están involucrados o influyen en la escolarización de los niños jornaleros migrantes?
5. ¿Qué tipo de participación tienen?
6. ¿Cómo se plantea su colaboración en el proyecto educativo?
7. ¿Con qué estrategias se cuenta para propiciar esta colaboración?
8. ¿Qué repercusiones ha tenido la participación de otros agentes en la escolarización de los niños?
9. ¿Qué estrategias de comunicación existen entre los agentes implicados en la escolarización de los niños?

#### *Colaboración interescolar*

10. ¿Con qué estrategias de colaboración interescolar se cuenta para apoyar la educación de los niños?
11. ¿Cómo se realiza esta colaboración?
12. ¿Cómo beneficia la colaboración interescolar a la educación de los niños jornaleros migrantes?
13. ¿Qué estrategias se establecen para propiciar la comunicación de experiencias y estrategias entre centros?

#### *Colaboración de especialistas*

14. ¿Se tiene contemplada la asesoría por parte de especialistas para resolver problemas concretos?
15. ¿En qué aspectos de la escolarización de los niños han colaborado los especialistas?
16. ¿Qué problemas se han podido resolver?

17. ¿Qué repercusiones ha tenido la colaboración de especialistas en la mejora de las prácticas educativas?

*Adaptación curricular*

18. ¿Cómo se piensa la inclusión educativa desde el currículo?
19. ¿Cómo se adapta el currículo a las características académicas, cognitivas y sociales de los niños?
20. ¿Cuáles son las características del plan de estudios que se adapta a las condiciones de los niños con la finalidad de incluirlos educativamente?

*Aprendizajes logrados*

21. ¿Qué estrategias de enseñanza se plantean en el proyecto educativo para incluir a los niños?
22. ¿Qué contenidos son los que se priorizan?
23. ¿Cómo se relacionan los contenidos con el contexto de los alumnos?

*Diversidad cultural*

24. ¿De qué manera se toma en cuenta la diversidad cultural en el proyecto educativo?
25. ¿Cómo se reconocen las diversas manifestaciones culturales?

*Diversidad lingüística*

26. ¿De qué manera se toma en cuenta la diversidad lingüística en el proyecto educativo?
27. ¿Cómo se toma en cuenta el multilingüismo en la educación de los niños?
28. ¿Cómo se retoma la lengua materna de los niños en su educación?

*Equipos profesionales*

29. ¿Cómo se preparan a los agentes educativos involucrados en la escolarización de los niños para trabajar en un ambiente multicultural y multilingüe?
30. ¿Cómo se trabaja para evitar los prejuicios y educar en la diversidad?

*Sistemas de acogida*

31. ¿Qué estrategias se plantean en el proyecto educativo de los niños jornaleros migrantes para incorporar a los niños recién llegados a los campos agrícolas y a las escuelas?
32. ¿Cómo colaboran los agentes educativos para incluir efectivamente a los niños recién llegados?

*Evaluación comprensiva y continua*

33. ¿Cómo se planea la evaluación de los aprendizajes y las competencias antes, durante y después de la estancia de los niños en el centro?
34. Desde el proyecto curricular, ¿cómo se reconocen los aprendizajes de los alumnos?

*Sistema de certificación flexible*

35. ¿Cuál es el plan que se tiene para certificar los aprendizajes de los alumnos tomando en cuenta sus características de migración?
36. ¿Cómo se coordinan los distintos centros para reconocer los estudios de los niños jornaleros migrantes?

*Actividades en tiempo libre*

37. ¿Qué actividades se desarrollan fuera de la escuela para fomentar el desarrollo de competencias, habilidades y la formación de valores?
38. ¿Cómo son organizadas, conducidas y evaluadas estas actividades?
39. ¿Cómo se adaptan al tiempo de los alumnos y a los recursos y espacios disponibles?

*Participación de los agentes del entorno*

40. ¿Qué asociaciones, organizaciones o instituciones contribuyen a la educación de los niños jornaleros migrantes?
41. ¿Cuál es su grado de participación y cuál es la importancia que se le da?

*Acciones desde el ámbito social*

42. ¿Qué agentes participan en la mejora social, educativa y de vida de los niños jornaleros migrantes?
43. ¿Qué programas sociales existen para contribuir a la mejora educativa y de vida de los niños jornaleros migrantes?
44. ¿Existen programas dirigidos a su integración social?
45. ¿Existen programas para promover la solidaridad y la justicia social entre los niños y jóvenes?
46. ¿Cómo han funcionado estos programas?

*Acciones desde el ámbito político*

47. ¿En las políticas educativas se han considerado la necesidad de la participación de todos los agentes que inciden en la educación de los niños migrantes?

48. ¿Qué políticas existen para mejorar las condiciones sociales y de vida de los niños?

49. ¿Qué políticas se han implementado para vincular la educación con el contexto social de los niños migrantes?

*Acciones desde el ámbito económico*

50. ¿Qué fuentes de financiamiento existen?

51. ¿Cómo se administran los recursos disponibles para la atención educativa de los niños jornaleros migrantes?

52. ¿Cómo se crean otras fuentes de financiamiento?

## GUÍA DE ENTREVISTA II

### Madres y padres (familia)

#### *Participación de todos los agentes educativos*

1. ¿La escuela le propone colaborar en las actividades educativas de sus hijos?
2. ¿En qué tipo de actividades colabora?
3. ¿Con qué personas de la escuela está en contacto?
4. ¿Cómo se mantiene en contacto con las personas de la escuela?
5. ¿De qué otras maneras la escuela le invita a participar?

#### *Contexto sociocultural*

6. ¿Cómo se relaciona la escuela con la forma de vida familiar?
7. ¿Cómo la escuela toma en cuenta la cultura de comunidad de donde provienen?
8. ¿Cómo responde la escuela a las necesidades educativas de sus hijos?
9. ¿Cómo es la comunicación entre la escuela y la familia?
10. ¿Cómo ayuda esta comunicación a la resolución de problemas relacionados con la educación de sus hijos?

## GUÍA DE ENTREVISTA III

### Director de centro

#### *Participación de todos los agentes educativos*

1. ¿Cómo se plantea la colaboración de los padres en el centro?
2. ¿Con qué estrategias cuenta el centro para propiciar esta colaboración?
3. ¿Cuál es la participación que tienen otros agentes en el centro?
4. ¿Cómo ha ayudado la participación tanto de los padres como de otros agentes en el desempeño académico de los alumnos?
5. ¿Con qué estrategias se cuenta para propiciar esta colaboración?
6. ¿Qué estrategias de comunicación existen entre los agentes del centro en la escolarización de los niños?

#### *Colaboración interescolar*

7. ¿Cuál es la colaboración que tiene el centro con otros para apoyar la educación de los niños?
8. ¿Cómo se realiza esta colaboración?
9. ¿Cómo beneficia la colaboración con otros centros a la educación de los niños jornaleros migrantes?

#### *Colaboración de especialistas*

10. ¿En qué aspectos de la escolarización de los niños del centro han colaborado los especialistas?
11. ¿Qué problemas se han podido resolver?
12. ¿Qué repercusiones ha tenido la colaboración de especialistas en la mejora de las prácticas educativas?

#### *Contexto sociocultural*

13. ¿Qué estrategias se implementan para establecer comunicación con las familias?
14. ¿Qué choques culturales entre la familia y el centro se han encontrado?
15. ¿Cómo se han resuelto?

#### *Equipos profesionales*

16. ¿Cómo se preparan a los agentes educativos del centro en la escolarización de los niños para trabajar en un ambiente multicultural y multilingüe?
17. ¿Cómo se trabaja en el centro para evitar los prejuicios y educar en la diversidad?

*Sistemas de acogida*

18. ¿Qué estrategias se plantean en el centro para incorporar a los niños recién llegados?
19. ¿Cómo colaboran los agentes educativos del centro para incluir efectivamente a los niños recién llegados?

*Evaluación comprensiva y continua*

20. ¿Cómo se planea la evaluación de los aprendizajes y las competencias antes, durante y después de la estancia de los niños en el centro?
21. Desde el centro, ¿qué estrategias se establecen para reconocer los aprendizajes de los alumnos?



## GUÍA DE ENTREVISTA IV

### Alumnado

#### *Trabajo cooperativo entre alumnos*

1. ¿Qué actividades haces con tus compañeros?
2. ¿Qué cosas aprendes?
3. ¿Se ayudan entre compañeros en las actividades de la escuela?
4. ¿Haces actividades con los niños de toda la escuela o incluso de otras escuelas?
5. ¿Cómo te ayuda el trabajo que haces con tus compañeros?
6. ¿Compartes con tus compañeros tus experiencias y aprendizajes?

#### *Estrategias de apoyo*

7. ¿Cuándo has tenido problemas en tu aprendizaje qué ayuda has recibido para resolverlos?
8. ¿Qué problemas has podido resolver a partir de la ayuda que has recibido?

#### *Aprendizajes logrados*

9. ¿Las actividades que se realizan en la escuela te ayudan a aprender?
10. ¿Qué cosas aprendes?
11. ¿Las cosas que aprendes en la escuela son útiles?
12. ¿Cómo se relaciona lo que aprendes con las cosas que haces fuera de la escuela?
13. ¿Te gustan las actividades que realizas en la escuela y lo que aprendes ahí?

## GUÍA DE ENTREVISTA V

### Profesorado

#### *Trabajo cooperativo entre profesores*

53. ¿Cuáles son los beneficios que se obtienen de los encuentros entre profesores?
54. ¿Qué tipo de experiencias y problemas se comparten?
55. ¿Cómo contribuye el trabajo colaborativo entre profesores en la inclusión educativa de los alumnos?
56. ¿Qué tipo de problemas se solucionan al trabajar colaborativamente?
57. ¿Se trabaja colaborativamente para realizar las adaptaciones curriculares?
58. ¿Cómo se realiza este trabajo?
59. ¿Cómo trabajan todos los profesores del centro para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos dentro y fuera del aula?

#### *Trabajo colaborativo entre alumnos*

1. ¿Cómo se propicia la ayuda entre alumnos?
2. ¿En las dinámicas de clase dentro y fuera del aula se propicia la interacción de alumnado diverso?
3. ¿Qué estrategias se utilizan para retroalimentar el aprendizaje?
4. ¿Qué estrategias se utilizan para que los niños compartan sus experiencias?

#### *Estrategias de apoyo*

5. ¿Qué estrategias de apoyo se utilizan para resolver problemas de aprendizaje?
6. ¿Qué tipo de problemas se resuelven?

#### *Participación de todos los agentes educativos*

7. ¿Cómo trabajan los profesores con los padres para contribuir a la inclusión educativa de los niños?
8. ¿Qué repercusiones ha tenido la participación de los padres en la escolarización de los niños?
9. ¿Con qué otros agentes educativos participan los profesores?
10. ¿Qué tipo de participación tienen?

11. ¿Qué repercusiones ha tenido su participación con otros agentes en la escolarización de los niños?

*Adaptación curricular*

12. ¿Qué estrategias se utilizan para adaptar el currículo a las características académicas, cognitivas y sociales de los niños?
13. ¿Cómo se retoma su contexto social para realizar adaptaciones curriculares?
14. ¿De qué manera se retoman sus aprendizajes para enseñar nuevos contenidos?
15. ¿Cómo se resuelven los problemas de adaptación curricular?

*Aprendizajes logrados*

16. ¿Qué estrategias de enseñanza se utilizan para propiciar el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de las competencias correspondientes a su edad?
17. ¿Cuáles son los contenidos que se priorizan?
18. ¿Cuál es la utilidad de estos contenidos?
19. ¿Cómo se relacionan los contenidos que se enseñan con el contexto de los niños?
20. ¿Cómo se responde a los intereses de los alumnos?

*Diversidad cultural*

21. ¿Cómo se reconocen las distintas culturas en las dinámicas de las clases?
22. ¿Qué estrategias se utilizan para enseñar en la diversidad cultural?
23. ¿Qué actividades se llevan a cabo en el aula y fuera de ella para fomentar la interculturalidad?

*Diversidad lingüística*

24. ¿Cómo se resuelven los problemas de multilingüismo en el aula?
25. ¿Qué estrategias se utilizan para enseñar en la diversidad lingüística?

*Contexto sociocultural*

26. ¿Cómo se establece la comunicación con los padres de los alumnos?
27. ¿Cómo beneficia esta comunicación en su escolarización?
28. ¿Qué tipo de choques culturales se han identificado?
29. ¿Cómo se resuelven?

*Equipos profesionales*

30. ¿Cómo se preparan para trabajar en un ambiente multicultural y multilingüe?
31. ¿Qué estrategias utilizan dentro y fuera del aula para evitar los prejuicios y educar en la diversidad?

*Sistemas de acogida*

32. ¿Cómo participan los profesores en la incorporación de los niños recién llegados al centro?
33. ¿Cómo colaboran los profesores con otros agentes educativos del centro para incluir efectivamente a los niños recién llegados?

*Evaluación comprensiva y continua*

34. ¿Cómo se planea la evaluación de los aprendizajes y las competencias antes, durante y después de la estancia de los niños en el centro?
35. ¿Qué estrategias se establecen para reconocer los aprendizajes de los alumnos?



## **ANEXO II**

# **ÍNDICE DE ABREVIATURAS PARA CITAS TEXTUALES**



**ÍNDICE DE ABREVIATURAS PARA CITAS TEXTUALES SOBRE  
OBSERVACIONES Y ENTREVISTAS**

<b>IDENTIFICADOR</b>	<b>ABREVIATURA</b>
Agente Socioeducativo= A.S.	A.S.
Alumnado de cuarto grado= A.C.G	A.C.G.
Alumnado de quinto grado= A.Q.G	A.Q.G.
Alumnado de tercer grado= A.T.G	A.T.G.
Alumnado de secundaria= A.Sec.	A.Sec.
Alumnado de segundo grado= A.S.G	A.S.G.
Autoridad educativa= A.E.	A.E.
Autoridad educativa escolar= A.E.E	A.E.E.
Entrevista= Entr.	Entr.
Entrevista grupal= Entr. G.	Entr. G.
Entrevista individual= Entr. I.	Entr. I.
Madre Jornalera= M.J.	M.J.
Observación= Obs.	Obs.
Padre Jornalero= P.J.	P.J.
Profesora de Aula Inteligente= P.A.I	P.A.I.
Profesora de Grado= P.G.	P.G.





## **ANEXO III**

# **SISTEMA CATEGORIAL DEFINITIVO. RELACIÓN DE CATEGORÍAS Y CÓDIGOS**



# Sistema categorial definitivo

## Relación de categorías y códigos

Nombre jerárquico	Apodo	Agregado
-------------------	-------	----------

### Nodo

#### Nodos\\Apoyo escolar

Nodos\\Apoyo escolar\\Actividades de formación complementaria		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Carencias y dificultades		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Experiencia profesional		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Recursos		No

#### Nodos\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente

Nodos\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Ambientación del aula		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Ámbito de experimentación		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Discapacidad		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Extra edad		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Problemas de conducta o maltrato		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Problemas de lectoescritura		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Problemas de lenguaje		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Conflictos del proyecto en su implementación		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\El aula como estrategia de apoyo y transformación escolar		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Fundamento del proyecto		No
Nodos\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Satisfacción con el Aula Inteligente		No

#### Nodos\\Atención a la diversidad cultural y lingüística

Nodos\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Agrupación de alumnado diverso		No
Nodos\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Diversidad lingüística del alumnado		No
Nodos\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Estrategias de atención a la diversidad cultural		No
Nodos\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Formación de los profesores en ambientes de diversidad		No

#### Nodos\\Colaboración de madres y padres (familia)

Nodos\\Colaboración de madres y padres (familia)\\Compromiso con la escolarización		No
--	--	----

Nodos\\Colaboración de madres y padres (familia)\\Estrategias de colaboración	No	
Nodos\\Colaboración de madres y padres (familia)\\Expectativas hacia la escolarización	No	

### Nodos\\Colaboración entre el alumnado

Nodos\\Colaboración entre el alumnado\\Ayuda mutua	No	
Nodos\\Colaboración entre el alumnado\\Comunicación de experiencias	No	
Nodos\\Colaboración entre el alumnado\\Grupos de trabajo	No	

### Nodos\\Compromiso del alumnado

Nodos\\Compromiso del alumnado\\Motivación para el aprendizaje escolar	No	
Nodos\\Compromiso del alumnado\\Motivos de inasistencia escolar	No	

### Nodos\\Compromiso del profesorado

Nodos\\Compromiso del profesorado\\Condiciones laborales	No	
Nodos\\Compromiso del profesorado\\Gusto por el trabajo con la infancia migrante	No	
Nodos\\Compromiso del profesorado\\Interés en las necesidades educativas y su atención	No	

### Nodos\\Comunicación con la población jornalera

Nodos\\Comunicación con la población jornalera\\Dificultades	No	
Nodos\\Comunicación con la población jornalera\\Estrategias	No	
Nodos\\Comunicación con la población jornalera\\Finalidades	No	
Nodos\\Comunicación con la población jornalera\\Problemas que se detectan	No	

### Nodos\\Coordinación de acciones

Nodos\\Coordinación de acciones\\Acciones para la salud	No	
Nodos\\Coordinación de acciones\\Atención educativa	No	
Nodos\\Coordinación de acciones\\Desincorporación del trabajo infantil	No	
Nodos\\Coordinación de acciones\\Financiamiento	No	

### Nodos\\Escenarios de educación no formal e informal

Nodos\\Escenarios de educación no formal e informal\\Actividades extraescolares	No	
Nodos\\Escenarios de educación no formal e informal\\Actividades religiosas	No	
Nodos\\Escenarios de educación no formal e informal\\Ambientes educativos informales	No	

### Nodos\\Evaluación de los aprendizajes

Nodos\\Evaluación de los aprendizajes\\Certificación de estudios y acreditación	No	
---	----	--

Nodos\Evaluación de los aprendizajes\Diagnóstico de conocimientos, habilidades y actitudes	No
Nodos\Evaluación de los aprendizajes\Diversidad de estrategias de evaluación	No
Nodos\Evaluación de los aprendizajes\Evaluación individual	No
Nodos\Evaluación de los aprendizajes\Retroalimentación de los aprendizajes	No
Nodos\Evaluación de los aprendizajes\Valoración de todos los aprendizajes	No

### Nodos\Expectativas profesionales

Nodos\Expectativas profesionales\Expectativas del alumnado	No
Nodos\Expectativas profesionales\Formación de expectativas	No
Nodos\Expectativas profesionales\Gusto por la escuela o el trabajo	No

### Nodos\Percepción sobre la población jornalera migrante

Nodos\Percepción sobre la población jornalera migrante\Actitudes atribuidas a su cultura o condición de jornaleros migrantes	No
Nodos\Percepción sobre la población jornalera migrante\Costumbres atrasadas o diferentes (en pregunta)	No

### Nodos\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza

Nodos\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\Adaptación curricular	No
Nodos\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\Agrupación por nivel de aprendizajes	No
Nodos\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\Altas expectativas	No
Nodos\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\Despertar el interés	No
Nodos\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\Priorización de contenidos	No
Nodos\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\Relación con el contexto	No
Nodos\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\Relación de temas	No
Nodos\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\Trabajo individual	No

### Nodos\Responsabilidad empresarial

Nodos\Responsabilidad empresarial\Apoyo del empresario a la escolarización	No
Nodos\Responsabilidad empresarial\Exigencias nacionales e internacionales	No
Nodos\Responsabilidad empresarial\Voluntad empresarial	No

### Nodos\Responsabilidad gubernamental

Nodos\Responsabilidad gubernamental\Acciones para la escolarización	No
Nodos\Responsabilidad gubernamental\Compromiso con la formación de los adultos	No

## Anexo III

Nodos\\Responsabilidad gubernamental\\Gestión de los recursos	No	
Nodos\\Responsabilidad gubernamental\\Políticas para el ejercicio de derechos	No	
Nodos\\Responsabilidad gubernamental\\Voluntad política	No	

### **Nodos\\Trabajo cooperativo entre el profesorado**

Nodos\\Trabajo cooperativo entre el profesorado\\Apoyo en la resolución de problemas	No	
Nodos\\Trabajo cooperativo entre el profesorado\\Coordinación para la enseñanza	No	

## **ANEXO IV**

# **SISTEMA CATEGORIAL DEFINITIVO. DEFINICIÓN DE CATEGORÍAS, CÓDIGOS Y EJEMPLO DE *OUTPUTS***





## SISTEMA CATEGORIAL

### Definición de categorías, códigos y ejemplo de outputs

Nombre de la categoría: **Apoyo escolar**

Definición de la categoría: Describe la atención a las necesidades de aprendizaje del alumnado a través de diversos recursos y actividades, así como las insuficiencias que existen en este sentido.

#### 1. Código (indicador): Aula Inteligente

Definición del código: Explica la importancia que se le da a este dispositivo de apoyo como estrategia de transformación escolar. Se explica su fundamentación, los criterios de su funcionamiento en la práctica, los problemas en su implementación y la satisfacción por parte del alumnado que ha recibido este apoyo.

*Output* (fragmento de entrevista): “Es una alternativa viable y factible pero también pertinente, es viable y ha sido factible y eso le ha venido dando... ha venido generando insumos para su consolidación institucional. El detalle está en que se reconozca que tenemos un rezago serio... es una propuesta que nace en el seno del contexto de migrantes pero... en los albergues, estamos en las primarias generales y combinamos población asentada y migrante.” (Autoridad educativa).

#### 2. Código (indicador): Carencias y dificultades

Definición del código: Alude a las insuficiencias del sistema educativo para atender efectivamente las necesidades educativas de la niñez migrante a través de los apoyos disponibles para esta población como lo es el Aula Inteligente y el resto de apoyos para la población infantil mexicana en el sistema regular a la cual la niñez migrante no tiene acceso. También se destaca la falta de flexibilidad del sistema de control escolar para adaptarse a las características de movilidad de esta población y de la organización escolar del sistema educativo regular, falta de apoyo a los padres para orientarlos sobre cómo ayudar en la escolarización de sus hijos, así como falta de apoyo al profesorado para atender los diferentes niveles de aprendizaje dentro del aula.

*Output* (fragmento de entrevista): “[...] yo creo que aquí nos hacen falta maestros como en Aula Inteligente. Es que Aula Inteligente si está muy bien pero pues nada más se llevan a niños con extraedad pero hay muchos niños que tenemos muy bajitos y hacen falta maestros de educación especial que tengan su aula solita y que en un horario se lleve... a estos dos niños nada más. Nosotros lo hemos pedido mucho mucho, porque aquí urge maestro de educación especial, maestra de lenguaje, psicólogos, o sea nos urge [...]” (Profesora de grado)

#### 3. Código (indicador): Recursos

Definición del código: Se refiere aquellos recursos educativos humanos, materiales y de infraestructura que están disponibles para la atención del alumnado migrante y el

mejoramiento de las escuelas que los atienden. Estos recursos son elementos como guías docentes, asesorías a profesores, materiales de la biblioteca en el aula, internet, programas de mejoras de las instalaciones educativas y el propio profesor como agente importante en la resolución de problemas académicos. Cuando la atención educativa se hace en campos agrícolas, ésta se adapta a la infraestructura disponible, la cual es muy variable entre empresas.

*Output* (fragmento de entrevista): “No hay ficheros preelaborados aunque como material curricular, además del plan y programas de estudios y los libros de texto, contábamos pero acordados al anterior plan y programas de estudios, anterior a la reforma, contábamos con las fichas elaboradas por el PRONIM nacional. Son fichas que son guías para los maestros, ¿no? como su programa de estudios adecuado donde integran los contenidos, pero el perfil de egreso es el mismo, el mismo que se aspira a nivel nacional, es el mismo que rige y que orienta a la educación primaria en este caso, aunque ya tenemos preescolar, primaria y secundaria.” (Autoridad educativa)

#### 4. Código (indicador): Actividades de formación complementaria

Definición del código: Son las actividades destinadas a hacer un refuerzo en el desarrollo de las competencias escolares fuera de las clases regulares donde se enseñan los contenidos propios de cada grado escolar, así como actividades que refuerzan la formación en valores. Se imparten actividades de refuerzo escolar, salud, habilidades comunicativas en español y pensamiento lógico matemático, informática e inglés, así como actividades relacionadas con los derechos humanos, valores como la honestidad, la tolerancia, la amistad, y la disminución de la violencia escolar a través de diferentes programas. Se destacan los retos en cuanto a la pertinencia de estas actividades, su integración con las actividades curriculares, así como la necesidad de implementar asesorías dentro de los campos agrícolas para la elaboración de los deberes.

*Output* (fragmento de entrevista): “Y también, nosotros estamos en la continuación de la cooperación con ProFamilia viendo actividades complementarias a las escuela por la tarde, para que cuando regresen de la escuela, que tienen tareas, por qué quién supervisa la tarea de los niños si los padres están en el campo. Entonces, crear clubes de tarea en los campos para que se puedan ahí hacerlo.” (Agente socioeducativo)

#### 5. Código (indicador): Experiencia profesional

Definición del código: Se refiere a la experiencia docente como un recurso de apoyo en la orientación del aprendizaje de niñas y niños.

*Output* (fragmento de entrevista): “Y entonces ahí si haces grupos aparte, como si agarraras a las ovejas descarriadas, y preparas la estrategia para trabajar, explicarles paso por paso cómo hacerle, qué hacer, como decir, espéreme grupo alguien necesita de mí. Y eso a veces uno no lo mete en la planeación, eso uno lo saca en la práctica porque a veces no te esperas muchas cosas, y ahí te planteas qué hacer, y eso te lo da la práctica si alguna estrategia te funcionó hace mucho, la empleas.” (Profesor de grado).

Nombre de la categoría: **Atención a la diversidad cultural y lingüística**

Definición de la categoría: Reconocimiento de las diferentes expresiones culturales y lingüísticas dentro del contexto escolar y social en el que se desenvuelve la niñez migrante, a través de diversas estrategias y recursos.

1. Código (indicador): Estrategias de atención a la diversidad cultural

Definición del código: Indica el reconocimiento de la diversidad cultural en las escuelas a través del planteamiento de diferentes actividades desde el currículo hasta el trabajo del docente en el aula. Al respecto, el profesorado propicia la participación retomando las costumbres o características de las comunidades de origen del alumnado, utilizando sus formas de expresión, ejemplificando temas con elementos conocidos para ellos y realizando actividades donde conozcan familias de otros estados. Así, fomentan valores, eliminan estereotipos y propician el respeto a la diversidad.

*Output* (fragmento de entrevista): “[...] de hecho hay muchos contenidos que hablan de la diversidad y se toman ejemplos de los mismos niños, sus costumbres, tradiciones... porque eso siempre se ve en los ciclos, costumbres, tradiciones, de dónde vienes, todo lo que es de Geografía. Todos los contenidos se pueden abarcar y se utilizan tomando ejemplos de cada uno de los niños.” (Profesora de grado)

2. Código (indicador): Diversidad lingüística del alumnado

Definición del código: Hace referencia a los idiomas que la niñez migrante habla o conoce además del español, los cuales en su mayoría son hablados por sus familias o en comunidades de origen. Asimismo, se alude a las estrategias que utiliza el profesorado para reconocer esta diversidad dentro del ambiente escolar.

*Output* (fragmento de entrevista): “[...] de hecho la semana antepasada estuvimos estudiando y analizando el náhuatl y las lenguas y todo, y nos sirvió mucho porque muchos niños nos trajeron versos, poesía y eso, y como que todos estaban muy entusiasmados al aprender. De hecho, nos propusimos aprender cinco palabras pero la verdad yo ya no las recuerdo (risas) son muy difíciles cinco palabras, y las repetimos aquí en el grupo como si fuera el inglés, y esta significa esto y lo repetimos, y otra vez y lo repetimos, pero sí...” (Profesora de grado)

3. Código (indicador): Agrupación de alumnado diverso

Definición del código: Característica de los grupos escolares en los que conviven niñas y niños de diversos lugares de origen. Asimismo, es una estrategia utilizada por el profesorado dentro de sus clases para propiciar la convivencia y eliminar prejuicios entre los alumnos de diferentes lugares de procedencia. Se destacan los valores de aprendizaje mutuo, respeto y ejercicios de los mismos derechos por todos, así como la eliminación de estigmas mediante diferentes actividades.

*Output* (fragmento de entrevista): “[...] tratando de que... igual o sea, tratando siempre de hacer equipos para que ellos socializaran de una manera... que se integraran porque si era

algo, los del campo acá, los de la comunidad allá, y ya, ellos fueron integrando poco a poco.”  
(Profesora de grado)

#### 4. Código (indicador): Formación del profesorado en ambientes de diversidad

Definición del código: Alude a la capacitación que el profesorado ha recibido para trabajar la diversidad en el aula. Por parte de PRONIM y Conafe, se imparten cursos a los profesores. Sin embargo, algunos indican que han aprendido a gestionar la diversidad con base en la experiencia. Otros señalan que la formación en ambientes de diversidad y multiculturales ha sido una constante en su formación desde la licenciatura y en su formación continua.

*Output* (fragmento de entrevista): “[...] esta diversidad se atiende aquí en el caso de Sinaloa, se ha formado al personal, a los asesores y a los profesores en lo que tiene que ver con el enfoque intercultural. Nos han formado por parte de la Dirección General de Educación Intercultural y Bilingüe, ellos nos han formado en este enfoque y eso facilita precisamente que cuando ellos llegan a los grupos pues sabemos cómo debemos de atenderlos. (Autoridad educativa).

#### Nombre de la categoría: **Colaboración de madres y padres (familia)**

Definición del código: Describe los elementos que se requieren para estimular la implicación de las madres, padres o familiares encargados de la niñez migrante con la finalidad de favorecer la inclusión y el logro académico, teniendo en cuenta que éste es uno de los elementos de la organización externa de la inclusión escolar.

##### 1. Código (indicador): Compromiso con la escolarización

Definición del código: Revela el interés de las madres y los padres en la escolarización de sus hijas e hijos. Éste compromiso se demuestra mediante la ayuda en la realización de los deberes escolares; la asistencia de madres, padres o familiares a las reuniones escolares, la motivación que dan a sus hijas e hijos en sus estudios; la preocupación por su buena alimentación, higiene personal y salud, y el interés de conocer cómo es el desempeño de sus hijas e hijos preguntando al profesorado, así como su interés en que reciban una educación de calidad y de que estudien en vez de trabajar o de posponer la migración hasta que la niña o el niño concluye en ciclo escolar.

*Output* (fragmento de entrevista): “Sí, nos fuimos como un mes a Guerrero. Ya cuando iniciaron las clases, en agosto ya estábamos aquí, y ahora me voy a quedar porque el otro ya va salir de la primaria, el más grande (...) sale de la primaria y si dios quiere entra a la secundaria porque él tiene ganas de entrar a la secundaria.” (Madre jornalera)

##### 2. Código (indicador): Expectativas hacia la escolarización

Definición del código: Se refiere a las expectativas de las madres y los padres sobre la educación de sus hijos según las autoridades educativas y el profesorado, así como las que madres y padres indican tener.

*Output* (fragmento de entrevista): “Sí porque es un bien para ellos, que no ande sufriendo como nosotros (risas) yo digo que teniendo estudios es más fácil. Como usted de México que se viene para acá, todo es el estudio. Le digo a la niña que estudie, le digo mejor. Así andas saliendo para otras partes.” (Madre jornalera)

3. Código (indicador): Estrategias de colaboración

Definición del código: Describe las formas en que las escuelas deciden establecer contacto con las madres, padres o familiares encargados de la niñez migrante y que han sido las más eficaces de acuerdo con su contexto.

*Output* (fragmento de entrevista): “Lo que yo les digo es que... estén... a la hora que lleguen pues que les chequen la tarea, ellos ya deben de saber qué van hacer con la tarea, nada más que estén al pendiente que sí cumplan.” (Profesora de grado)

Nombre de la categoría: **Colaboración entre el alumnado**

Definición de la categoría: Estrategias y condiciones de trabajo dentro y fuera del aula en las que niñas y niños tienen aprenden entre ellos privilegiando la retroalimentación de todo tipo de aprendizajes.

1. Código (indicador): Ayuda mutua

Definición del código: Colaboración entre alumnos cuando algunos tienen más conocimiento sobre algún tema y ayudan en el aprendizaje a los que se les dificulta más, así como ayuda en situaciones en donde muestran solidaridad. Esta ayuda es propiciada por los profesores mediante la formación de grupos de trabajo con diversidad de aprendizajes o espontánea entre alumnos.

*Output* (fragmento de entrevista): AR: ¿y entre ustedes se ayudan cuando alguien no entiende algo?, Alumnado: ‘yo sí’, AR: ¿cómo les ayudan?, Alumnado: ‘diciéndole’, ‘explicándole’” (Alumnado de cuarto grado)

2. Código (indicador): Grupos de trabajo

Definición del código: Estrategia utilizada por los profesores y planteada en la propuesta de trabajo con la niñez migrante para propiciar la convivencia de todo el alumnado dentro del aula y fuera de ella.

*Output* (fragmento de entrevista): “AR: y te gusta trabajar con tus compañeros?, I1510: sí, AR: ¿y qué cosas hacen juntos?, I1510: a veces la maestra nos dice que con las mesas hagamos un círculo y ahí trabajamos” (Alumna de segundo grado)

3. Código (indicador): Comunicación de experiencias

Definición del código: Enriquecimiento que está implícito en el desarrollo de algunas actividades —en las que algunos alumnos se sienten con más igualdad en relación con sus

compañeros— o en el énfasis que pone el profesor sobre los beneficios de trabajar juntos compartiendo.

*Output* (fragmento de entrevista): “A ellos les gusta mucho en mesas redondas platicar. A mí me gusta mucho hacer ese tipo de actividades porque ahí ellos dicen lo que sienten, “maestra, yo no quiero hacer esto porque él no me deja, porque me pegó...” ellos dicen lo que sienten, más los niños chiquitos, ellos no andan con rodeos...” (Profesora de grado)

#### Nombre de la categoría: **Compromiso del alumnado**

Definición de la categoría: Interés que muestra el alumnado en los aprendizajes escolares.

##### 1. Código (indicador): Motivación para el aprendizaje escolar

Definición del código: Se refiere al logro de los aprendizajes escolares por parte de niñas y niños migrantes a pesar de no recibir ningún apoyo escolar extra al que reciben de parte del profesorado dentro del aula, así como al gusto que muestran por las actividades escolares.

*Output* (fragmento de entrevista): “Creo que si el niño está interesado en venir a la escuela, el niño va a lograr el aprovechamiento, va a lograr pasar de grado, va a lograr lo que se requiere aunque sea mínimamente.” (Profesor de grado)

##### 2. Código (indicador): Motivos de asistencia escolar

Definición del código: Las razones que el alumnado da para no ir a la escuela, las cuales aluden a desinterés, ausencia de clases y enfermedad.

*Output* (indicador): “AR: ¿y qué dificultades tienes a veces para venir a la escuela?, ¿cuando no vienes por qué es?, I1510: a veces porque estoy enferma y me tienen que llevar a la doctora, y a veces está la doctora muy tarde y no puedo venir.” (Alumna de segundo grado)

#### Nombre de la categoría: **Compromiso del profesorado**

Definición de la categoría: Responsabilidad que asume el profesorado para atender a las necesidades educativas de la niñez migrante a partir de los recursos con los que cuenta y sus condiciones de trabajo.

##### 1. Código (indicador): Interés en las necesidades educativas y su atención

Definición del código: Preocupación que demuestran maestras y maestros por la situación educativa y social de las niñas y los niños migrantes, así como su dedicación a mejorar constantemente su labor para contribuir a la mejora de las condiciones educativas de su alumnado.

*Output* (fragmento de entrevista): pues como profesora yo creo que a nosotros nos queda el hecho de tratar de mejorar en cuanto a (...) las estrategias que utilizamos con los niños pero hay ocasiones que sientes que ni las estrategias te funcionan porque yo... no lo sé... ahí la verdad que me quedo... no sé... porque yo cada día, cada ciclo escolar siento más difícil el hecho de que un grupo te dé lo que tú esperas. (Profesora de grado)

## 2. Código (indicador): Condiciones laborales

Definición del código: Circunstancias en las que trabaja el profesorado en cuanto a sus cargas de trabajo, estímulos laborales y prestaciones sociales.

*Output* (fragmento de entrevista): “Desde que yo trabajo me he entregado al máximo. Mi reto obviamente es que quiero mi plaza. A mí me gustaría mucho que aquí en migrantes nos apoyaran con eso. Digo, yo no pido una base fuera de... que bonito me dieran una base en contexto migrantes. Ya sé que en migrantes no hay vacaciones, ya sé que tengo que estar al cien, igual que en una escuela regular pero mi expectativa es trabajar con niños migrantes, y si me dieran mi base, aquí me quedo, eso es lo que espero, que algún día se den cuenta todo lo que hacemos realmente porque hacemos muchísimas cosas con ellos que a lo mejor ellos no se dan cuenta. O se dan cuenta pero no le toman importancia.” (Profesora de Aula Inteligente)

## 3. Gusto por el trabajo con la infancia migrante

Definición del código: Satisfacción con los resultados obtenidos tomando en cuenta las condiciones de rezago educativo con las que muchas niñas y niños llegan al centro.

*Output* (fragmento de entrevista): es muy difícil pero cuando uno está comprometido y le gusta lo que hace, tratas de hacer lo mejor posible. Si ya no te dieron los resultados, si ya no obtuviste lo que tú querías, yo me quedo conforme porque yo hice hasta donde yo pude. Aquí hubieras visto cómo llegaban los niños. Entonces, ha venido gente a visitarnos que vinieron al principio y que ahora vienen, se quedan sorprendidos. (Profesora de grado)

## Nombre de la categoría: **Comunicación con la población jornalera**

Definición de la categoría: Alude a las estrategias que tienen los agentes socioeducativos para comunicarse con la población jornalera migrante, así como las finalidades de esta comunicación, las dificultades y los problemas que se logran detectar.

### 1. Código (indicador): Estrategias

Definición del código: Se refiere a las formas que tanto el personal del campo agrícola como el de la escuela han encontrado más efectiva para comunicarse con las madres y los padres de la niñez migrante. Éstas aluden principalmente a reuniones iniciales (al llegar al campo y comenzar el ciclo escolar) y periódicas durante su estancia, así como talleres.

*Output* (fragmento de entrevista): “[...] pues hacemos pláticas. Nosotros seguido estamos dando pláticas en coordinación con PRONIM, con la directora (de la escuela), ellos también hacen mucha labor teniendo pláticas con los padres, y pues igual nosotros.” (Agente socioeducativo)

### 2. Código (indicador): Finalidades

Definición del código: Informar y educar sobre las normas de higiene en el campo, así como la responsabilidad, y el respeto hacia los vecinos y compañeros de trabajo. También, se



informa sobre aspectos relacionados con la prevención de enfermedades, la necesidad de llevar consigo los certificados escolares de sus hijas e hijos y aspectos relacionados con la educación de éstos y su integración al ámbito escolar.

*Output* (fragmento de entrevista): “Que esté fumigada, trabajamos mucho con la gente para que la tenga limpia y se lave y desinfecte una vez a la semana. Les explicamos el por qué implementar esto de lavar y desinfectar una vez por semana la vivienda que es para prevenir muchísimas enfermedades y eliminar la fauna nociva.” (Agente socioeducativo)

### 3. Código (indicador): Dificultades

Definición del código: Aluden principalmente a la inasistencia de las madres y los padres a las reuniones organizadas por la empresa o la escuela debido a su trabajo, así como a la falta de confianza por parte de los mismos hacia los servicios escolares o al profesorado.

*Output* (fragmento de entrevista): “[...] hasta ahorita como le digo no he tenido ninguna reunión porque a veces... que ellos trabajan en la mañana y yo no les quiero quitar el tiempo pues, y como los niños ya están encarrilados en lo que es la lectoescritura, no los he mandado llamar y a parte que la mayoría no sabe leer y escribir bien. Hay mucho papá que no sabe leer y escribir bien, entonces...” (Profesor de grado)

### 4. Código (indicador): Problemas que se detectan

Definición del código: Dificultades de las familias migrantes relacionadas con llevar consigo la documentación necesaria para la escolarización de sus hijas e hijos, así como para recibir ayudas gubernamentales por su condición de migrantes; causas de rezago educativo y baja autoestima, y problemas de maltrato.

*Output* (fragmento de entrevista): “Se les enseña su expediente (...) se les dice pero muchos papás no... no hay esa cultura, todavía se sigue batallando que traigan ellos sus documentos oficiales, y hubo un tiempo que se les dio mucho, aquí se les dio sus actas de nacimiento, todavía es fácil que se les ha estado otorgando pero ellos viajan a veces sin documentación, y los expedientes algunos sí los guardan y se los llevan, otros no.” (Autoridad educativa)

## Nombre de la categoría: **Coordinación de acciones**

Definición de la categoría: Dinámicas de cooperación y participación para lograr la escolarización de niñas y niños jornaleros migrantes a partir de las aportaciones que agentes clave realizan desde su ámbito de competencia.

### 1. Código (indicador): Atención educativa

Definición del código: Describe las acciones de coordinación en tres niveles: dentro de la escuela y el entorno del campo agrícola, a nivel estatal entre los agentes involucrados y a nivel federal con los gobiernos de los estados. Se destacan las personas clave en ambos casos de estudio para la atención educativa, así como la articulación de acciones entre gobiernos, empresas y ONG's para lograr la escolarización de la población migrante.

*Output* (fragmento de entrevista): “Bueno, no tengo la prehistoria pero formalmente en términos de colaboración muy concreto desde 2004 en Sinaloa, un convenio de colaboración con SEP y C, pero también a nivel federal en 2006 se convocó un foro con especialistas internacionales de Brasil y Ecuador para discutir exactamente a nivel nacional todas las políticas y necesidades de mejorar y expandir para la inclusión escolar.” (Agente socioeducativo)

## 2. Código (indicador): Financiamiento

Definición del código: Colaboración entre el empresario, el gobierno estatal y federal (a través de SEP y Sedesol) para invertir en educación, en el mejoramiento de vivienda e infraestructura de los campos agrícolas en beneficio de los jornaleros, así como en el apoyo a la escolarización y las dificultades en este sentido.

*Output* (fragmento de entrevista): “En vivienda pues concertamos mucho con la secretaría de desarrollo social porque ellos nos han apoyado mucho en cuanto a infraestructura, en vivienda, nos ha apoyado en hacer vivienda dignas con una aportación tripartita que es gobierno federal, gobierno estatal y el productor” (Agente socioeducativo)

## 3. Código (indicador): Desincorporación del trabajo infantil

Definición del código: Acciones coordinadas entre los diferentes agentes empresariales, gubernamentales y no gubernamentales para erradicar el trabajo infantil. Estas acciones implican acuerdos, construcción de infraestructura para la escolarización y el cuidado de la infancia, vigilancia, demandas internacionales, becas económicas y de alimentos para las familias jornaleras, así como generación de información para crear sensibilidad y comprensión de la sociedad civil hacia esta situación.

*Output* (fragmento de entrevista): “[...] en marzo de 2007, la CAADES firma junto con Sedesol un documento de orientación a todos sus miembros de la desincorporación del trabajo infantil (niños debajo de 14 años), también es importante no solamente que los niños de 10, 11, 12 no estén trabajando [...]” (Agente socioeducativo)

## 4. Código (indicador): Acciones para la salud

Definición del código: Se describe la vinculación entre el personal dentro de los campos agrícolas para atender problemas de salud de la niñez jornalera migrante, así como el enlace entre la empresa con el gobierno y las entidades no gubernamentales para atender la salud de la población jornalera, así como la nutrición de niñas y niños.

*Output* (fragmento de entrevista): “También estamos al pendiente de peso y talla de todos los niños menores de 14 años y el cual se detectan niños desnutridos, lo cual los canalizamos al módulo de recuperación nutricional intensiva que está en Culiacán. Este módulo lo maneja el DIF y es subsidiado por el voluntariado del DIF.” (Agente socioeducativo)

Nombre de la categoría: **Escenarios de educación no formal e informal**

Definición de la categoría: Actividades alternas a la educación escolar que inciden en el desarrollo personal de la niñez migrante.

1. Código (indicador): Actividades extraescolares

Definición del código: Se refiere a las actividades recreativas y de convivencia en las que participa el alumnado además de aquellas actividades no académicas que se llevan a cabo dentro del contexto escolar como artes, educación física, música y danza, así como formación en valores dentro de la escuela regular.

*Output* (fragmento de entrevista): “Pues ya nos ponemos de acuerdo con la directora para disponer de los espacios. Por ejemplo, los torneos de futbol los llevamos a cabo los sábados que es el día que no hay clases, tenemos los torneos todos los sábados, formamos un grupo de niños y de niñas de futbol. Participamos en este torneo todas las agrícolas y empresas.” (Agente socioeducativo)

2. Código (indicador): Actividades religiosas

Definición del código: Se refiere a parte de lo que la empresa considera como “formación de valores” para la niñez migrante, las cuales en el primer caso de estudio son actividades católicas. Asimismo, se celebran algunas fiestas tradicionales de las comunidades de origen con la finalidad de que la gente participe y se sienta integrada. Éstas actividades son consideradas un servicio a los jornaleros dentro del campo agrícola.

*Output* (fragmento de entrevista): “La mayoría es católica. Y a la población le gustó mucho. Vino el arzobispo, nunca había venido un arzobispo para acá. Que esto se hizo por medio de la Asociación de Agricultores. Que nos lo trajeron las muchachas que están estudiando preparatoria en el Colegio Sinaloa y que llevan la clase de religión y vinieron a impartir el catecismo, igual los sábados que no intervengan en las clases normales.” (Agente socioeducativo)

3. Código (indicador): Ambientes educativos informales

Definición del código: Alude a los escenarios en los que la niñez migrante tiene posibilidades de desarrollo fuera del ámbito escolar.

*Output* (fragmento de entrevista): “Así es, así es, pero no existe... aquí es el aburrimiento, o sea los niños no tienen otra cosa más que correr y la televisión, ¿te imaginas? Hay equipos de futbol pero no entran todos, pero faltan niños chiquillos, entrarán los de 8, 10, 11, 12, 13, 14, pero y ¿los demás?, qué les puede dar a los demás, ¿los de kínder?” (Madre jornalera)

Nombre de la categoría: **Evaluación de aprendizajes**

Definición de la categoría: Mecanismos de valoración de los aprendizajes de los alumnos mediante diversas estrategias, desde que llegan a la escuela hasta que migran o concluyen el

ciclo escolar, así como las estrategias para reconocer sus aprendizajes, reforzarlos y acreditarlos.

1. Código (indicador): Certificación de estudios y acreditación

Definición del código: Describe las principales problemáticas que enfrenta la niñez migrante para que sus aprendizajes escolares sean reconocidos aunque migren sin concluir el ciclo escolar evidenciando que el sistema educativo regular no está adaptado a sus condiciones de migración. También se alude a las estrategias que se han implementado para certificar los estudios de quienes migran sin concluir el ciclo escolar como lo es la emisión de certificados oficiales con la evaluación de los aprendizajes obtenidos y la emisión de la certificación final del grado escolar si se considera que el alumnado aprendió las competencias correspondientes.

*Output* (fragmento de entrevista): “Ellas ya traen su boleta o un acta compromiso, que es una constancia de la escuela en la que estaban y vienen... por decir, empezamos el ciclo en septiembre- octubre, si llegaron a finales de octubre, ellos traen su constancia con su primer bimestre, entonces ya con esa constancia, los niños se pueden inscribir. En secretaría aceptan la constancia y su acta de nacimiento, ya quedan inscritos y le sale la boleta para este ciclo escolar, ellos tienen que traer su evaluación anterior ya, su constancia de que allá estuvieron inscritos en otra escuela.” (Profesora de grado)

2. Código (indicador): Diagnóstico de conocimientos, habilidades y actitudes

Definición del código: Se refiere a la actividad básica para planear la enseñanza y realizar las adaptaciones curriculares para responder a las necesidades educativas de la niñez migrante. Se valoran los aprendizajes y conocimientos previos mediante exámenes, actividades individuales y grupales, así como a través de la observación.

*Output* (fragmento de entrevista): “[...] una de las cosas que se ha logrado es partir de lo que el niño conoce y eso es súper importante de hacer el diagnóstico, desde el documento normativo que trae el niño, si es que lo trae, y si no lo trae no importa porque para eso tienes la responsabilidad de diagnosticarlo con los instrumentos que la misma institución te proporciona o de los que tú elaboras.” (Autoridad educativa)

3. Código (indicador): Diversidad de estrategias de evaluación

Definición del código: Indica los mecanismos que se consideran necesarios para realizar la evaluación de los aprendizajes, entre los que se mencionan los exámenes, la observación constante, el desempeño de niñas y niños en equipos de trabajo, su participación en el aula, en actividades lúdicas y en círculos de lectura, así como sus trabajos en clase o extra clase.

*Output* (fragmento de entrevista): “Aquí no utilizas mucho examen porque no todos traen los mismos conocimientos y no todos los traen al cien por ciento pero si se utiliza mucho la observación, la participación en el grupo, cómo se comporta dentro de, si respeta o no respeta, si están atentos, si yo no sé leer y estoy atento a lo que está diciendo mi compañero.” (Profesora de Aula Inteligente)

4. Código (indicador): Evaluación individual

Definición del código: Estrategias para hacer un seguimiento personalizado de cada alumna y alumno partiendo del diagnóstico de sus conocimientos hasta su evaluación final obteniendo referencias de su situación familiar y social mediante la relación cotidiana con cada uno y retroalimentando los aprendizajes de manera personalizada.

*Output* (fragmento de entrevista): “pues no, por ejemplo, si el niño necesita un poco más de atención no le evalúas igual, evalúas diferente de acuerdo a su nivel.” (Profesor de grado)

5. Código (indicador): Valoración de todos los aprendizajes

Definición del código: Planteamiento desde las autoridades educativas hasta el profesorado en el que, además de los contenidos curriculares, se valoran los aprendizajes logrados en el tiempo que niñas y niños permanecen en la escuela como son los cambios en el comportamiento, la higiene personal, la integración en equipos de trabajo, participación, seguridad personal, desenvolvimiento social, dedicación al trabajo, la responsabilidad y el mejoramiento de habilidades de lectoescritura.

*Output* (fragmento de entrevista): “Son tres niveles los que se manejan. En el inicial, el niño no ha logrado adquirir la lectoescritura, en el silábico alfabético ya detecta partes de la palabra o anota una grafía de cada sílaba o de cada sonido, identifica sonido con grafía, y alfabético es cuando el niño ya alcanzó la lectoescritura. Esos son los niveles que consideran los maestros en la evaluación. Igual también ellos consideran la asistencia, la participación, los trabajos, pero ya depende de cada maestro.” (Directora de escuela)

6. Código (indicador): Retroalimentación de los aprendizajes

Definición del código: Se hace referencia al refuerzo de los aprendizajes de manera continua a través de las mismas estrategias que se utilizan para la evaluación. El momento de realizarla varía, puede ser antes de evaluaciones formales, después de la revisión de cada tema o en periodos determinados por la propia profesora o profesor.

*Output* (fragmento de entrevista): “Se hacen repasos de todo lo que se ha visto, se toman en cuenta sus propios conocimientos, cotidianidad...” (Profesora de Aula Inteligente)

Nombre de la categoría: **Expectativas profesionales**

Definición de la categoría: Visión de niñas y niños sobre opciones profesionales diferentes a las actividades jornaleras y el estímulo que reciben para considerar otras posibilidades de desarrollo.

1. Código (indicador): Expectativas del alumnado

Definición del código: La proyección de vida que tienen niñas y niños migrantes hacia su futuro profesional y la relación de éste con la educación escolar.

*Output* (fragmento de entrevista): “AR: y qué te gustaría ser de grande?, Hija1: doctora o licenciada. Yo terminando la primaria, voy a estudiar la secundaria y voy a seguir adelante estudiando para hacer algo en la vida.” (Alumna de tercer grado)

2. Código (indicador): Gusto por la escuela o el trabajo

Definición del código: Preferencia de la niñez migrante por estudiar o trabajar en el campo.

*Output* (fragmento de entrevista): “AR: ¿y les gusta más trabajar o estudiar?, Alumnado: ¡estudiar!, AR: ¿qué les gusta de la escuela?, Alumnado: ‘el recreo jaja’, ‘estudiar’”

3. Código (indicador): Formación de expectativas

Definición del código: El estímulo que el profesorado da a la niñez migrante para que continúe sus estudios y contemple otras actividades ocupacionales además de la de jornalero.

*Output* (fragmento de entrevista): “Hacerles ver que si ellos aprenden algo lo pueden aplicar en el mismo trabajo de jornalero pero ya no cortando sino de otra forma, y llegar a ser algún día trabajadora social, llegar hacer no el que corta o el que cuenta las cubetas, que ya no se cansa tanto en el solar cortando sino nada más apunta las cubetas que va echando cada trabajador.” (Profesor de grado)

Nombre de la categoría: **Percepción sobre la población jornalera migrante**

Definición de la categoría: Visión de los agentes socioeducativos, autoridades educativas y profesorado sobre la población jornalera migrante.

1. Código (indicador): Actitudes atribuidas a su cultura o condición de migrantes

Definición del código: Conductas que algunos de los agentes socioeducativos y profesorado asigna a las tradiciones, costumbres y formas de vida de la población jornalera migrante.

*Output* (fragmento de entrevista): “Y bueno, me gustaría también comentarte la dificultad que hace el erradicar el trabajo infantil no solamente viene de una voluntad del patrón sino que también se complementa con la cultura del trabajador al llegar a Sinaloa o cualquier campo y exigir prácticamente que contrates al niño para que también trabaje porque al final de cuentas ellos también lo ven bajo una óptica económica.” (Agente socioeducativo)

2. Código (indicador): Costumbres ¿atrasadas o diferentes?

Definición del código: Diferencias en sus costumbres y formas de ser a causa de culturas arraigadas de acuerdo con la visión de algunos agentes socioeducativos y educativos quienes opinan que al migrar aprenden otras condiciones de vida más valiosas, menospreciando aspectos propios como hablar otro idioma.

*Output* (fragmento de entrevista): “Pero no son todos los casos en el campo. Hay casos en el campo que, como te digo, es cuestión de cultura y con esas niñas hemos tenido choques con otras niñas aunque son también migrantes, pero tenemos ese choque, porque unas ya están más “civilizadas” pero otras vienen arrastrando esas costumbres.” (Directora de escuela)

Nombre de la categoría: **Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza**

Definición de la categoría: Estrategias para responder educativamente a las condiciones de migración del alumnado, a sus conocimientos, contexto e intereses, así como a la diversidad de aprendizajes dentro del aula tanto en los planteamientos curriculares como dentro de las actividades escolares.

1. Código (indicador): Relación con el contexto

Definición del código: Se refiere al planteamiento que se hace desde el currículo para que el alumnado pueda aplicar los conocimientos escolares en su vida cotidiana hasta las estrategias donde el profesorado retoma para la enseñanza las experiencias de vida de niñas y niños migrantes, el contexto agrícola en el que viven, su cotidianidad dentro de la empresa y la actividad laboral de sus padres.

*Output* (fragmento de entrevista): “[...] pero no solamente las fracciones en... como... si no fracciones en la recta, en figuras geométricas, el área, el perímetro, pero ya contextualizándolo, por ejemplo, ayer que le preguntaba a una niña ‘¿cómo se llama tu papá?’, ‘Antonio’, ‘¿quién tiene parcela?’. Entonces trato esos temas de contextualizarlos, que ellos comprendan ‘ah pues vamos a medir la parcela del abuelito de Claudia’ entonces ya empiezo con el problema, así, que ellos comprendan la división, la multiplicación, sobre todo trabajar problemas que estén contextualizados.” (Profesora de grado)

2. Código (indicador): Priorización de contenidos

Definición del código: Destaca los contenidos que se consideran básicos en la escolarización de las niñas y los niños migrantes desde la planeación curricular hasta las estrategias enseñanza en el aula.

*Output* (fragmento de entrevista): “En contenidos analizo por ejemplo, por bimestre, te voy a ser sincera, por bimestre voy considerando los contenidos que creo yo que son más importante para el grupo. [...] dependiendo exactamente porque en muchas ocasiones no alcanzas a abordar todos los temas de cada asignatura, entonces, yo trato de hacer eso, trato de rescatar lo que creo es más necesario y lo que es más importante también para el 4to. grado.” (Profesora de grado)

3. Código (indicador): Despertar el interés

Definición del código: Se relaciona con las estrategias que utiliza el profesorado para interesar a niñas y niños en las actividades escolares como son los juegos o dibujar, el uso de material educativo que les llame la atención, la premiación, el reconocimiento público de la calidad de sus trabajos y de sus capacidades, el cambio de rutinas dentro del aula y en las actividades cotidianas, la generación de dudas y el planteamiento de preguntas, el aumento gradual de la complejidad de las actividades y el vínculo de sus intereses con los contenidos temáticos.

*Output* (fragmento de entrevista): “Se trabaja de manera individual, en parejas, en equipo, fuera del salón donde se pueda trabajar, para no estar en el mismo ambiente, tratar de cambiar el ambiente, que no vean que es un grupo igual a los demás, es un poquito diferente la enseñanza para que puedan aprender con más facilidad y más motivados.” (Profesora de Aula Inteligente)

#### 4. Código (indicador): Trabajo individual

Definición del código: Hace alusión al acercamiento personal que tiene el profesorado con las niñas y los niños para atender sus dificultades en el aprendizaje, integrar a los recién llegados al grupo, así como para trabajar competencias específicas de manera individual en algún momento del día o planeando actividades generales para todo el grupo y específicas para algunos alumnos.

*Output* (fragmento de entrevista): “Pues por ejemplo un niño es silábico, tiene uno que estarle dictando e ir leyendo y mientras atiendes al otro grupo también. Pero, por ejemplo, los tengo aparte, para estar más pendiente de ellos, igual si hay trabajos que sí los incluyo a todos, pero siempre ellos en lo que es español, siempre trato de tenerles su trabajo, igual y ya que se nivelan, ya se integran.” (Profesora de grado)

#### 5. Código (indicador): Adaptación curricular

Definición del código: Se refiere a las adecuaciones que el profesorado realiza dentro del aula para responder a las necesidades educativas del alumnado. Las principales formas de hacerlas son a) bajar el nivel de los contenidos adaptándolos a los aprendizajes previos; b) adecuaciones de las actividades planeadas a prior; y c) creación de actividades comprensibles al alumnado.

*Output* (fragmento de entrevista): “Sí, por ejemplo, haces adaptaciones con los niños que están más bajitos (...) los que ves que... no les puedes dar todo igual, la tienes que hacer forzosamente, aunque no quieras la tienes que hacer, si no, no puedes trabajar.” (Profesora de grado)

#### 6. Código (indicador): Altas expectativas

Definición del código: Confianza en las capacidades de la niñez migrante por parte de las autoridades educativas y profesorado, las cuales determinan el apoyo que se brinda y la visión sobre sus posibilidades de escolarizarse y continuar con sus estudios.

*Output* (fragmento de entrevista): “Aquí, en este salón sí se ve marcado pero de los 9 niños del campo, considero a D2705 a la única... y T2705 que recibe el apoyo de su mamá, de los niños más despiertos, pero aquí en la comunidad tengo, de las mismas condiciones académicas que del campo, así bajitos, tengo a varios...” (Profesora de grado)



7. Código (indicador): Relación de temas

Definición del código: Estrategia de planeación curricular y de enseñanza para propiciar el aprendizaje de contenidos escolares en el tiempo que el alumnado permanece en el campo agrícola, atender la diversidad de aprendizajes dentro del aula y reafirmar contenidos básicos.

*Output* (fragmento de entrevista): “El plan y programas que nos da la secretaría tienen los contenidos básicos y por lo regular llevan un enlace, todos, y tienen ejes transversales. Entonces ya sabes qué puedes trabajar con primero, con segundo y con tercero, partes de un tema en común y ya desglosas las actividades que vas hacer.” (Profesora de grado)

8. Código (indicador): Agrupación por nivel de aprendizajes

Definición del código: Estrategia de los profesores que consiste en el establecimiento de subgrupos dentro del aula conformados por alumnos con niveles de aprendizaje similar a los que se les plantean actividades de acuerdo con sus conocimientos.

*Output* (fragmento de entrevista): “[...] sí hace uno a veces adecuaciones por ejemplo, en cuanto a aprendizajes. Por ejemplo, aquí en segundo como hay diferentes niveles, planeas, si son tres grupos, para tres.” (Profesora de grado)

**Nombre de la categoría: Responsabilidad empresarial**

Definición de la categoría: Compromiso y apoyo a los trabajadores agrícolas y sus familias en aspectos que son responsabilidad de estado pero en el que contribuye el gremio empresarial.

1. Código (indicador): Apoyo del empresario a la escolarización

Definición del código: Se refiere a las decisiones que han tomado los empresarios para apoyar la escolarización de niñas y niños migrantes como dotación de transporte escolar, mantenimiento de la infraestructura, alimentación, útiles escolares, materiales educativos para la escuela y contratación de especialistas externas (psicóloga).

*Output* (fragmento de entrevista): “Por ese lado sí hemos tenido apoyos porque lo solicitamos. Cuando hay una salida al museo, al parque, al zoológico, al botánico, al centro de ciencias, le solicitamos que nos preste el camión para trasladar a los niños. Nos prestan el camión pero los llevamos nosotros.” (Directora de escuela)

2. Código (indicador): Voluntad empresarial

Definición del código: Poder en la toma de decisiones sobre los servicios que se proporcionan a los trabajadores y sus familias, el cual se visibiliza en el interés por su bienestar, las condiciones de su contratación e inversión en infraestructura y servicios, así como en las decisiones sobre cómo trabaja todo el personal dentro de su empresa, incluyendo el correspondiente a los servicios educativos.

*Output* (fragmento de entrevista): “Los apoyos económicos, no, pero que inviertan en infraestructura porque sabemos que hay muchas deficiencias. Nosotros somos un campo

privilegiado porque el patrón realmente se interesa y tú lo has visto, en lo que es la responsabilidad social, pero hay otros campos donde los patrones no quieren aportar.” (Agente socioeducativo)

### 3. Código (indicador): Exigencias nacionales e internacionales

Definición del código: Impacto comercial en el producto de los empresarios agrícolas si no cumplen con los requisitos de bienestar para sus trabajadores y sus familias mediante multas si contratan trabajo infantil y presión social de medios de comunicación. También existe la invitación a la certificación como empresa responsable y los requerimientos de construcción de infraestructura que por ley se deben seguir. Estos aspectos impactan más a las empresas agroexportadoras que a las pequeñas.

*Output* (fragmento de entrevista): “Porque Sinaloa le ha puesto atención pues porque son grandes empresarios, exportan, quienes les compran pues tienen vigilancia específica en eso.” (Agente socioeducativo)

## Nombre de la categoría: **Responsabilidad gubernamental**

Definición de la categoría: Alude a las acciones que desde los gobiernos se han implementado para la atención a la población jornalera migrante y a los retos que enfrentan para lograr la escolarización de la población infantil de este sector.

### 1. Código (indicador): Voluntad política

Definición del código: Hace referencia al grado de importancia que ha tenido la población jornalera migrante para las instancias gubernamentales encargadas de procurar su bienestar. Esto visualizado en los problemas (alta rotación de personal en el PRONIM, prioridad de esta población en cada estado de acuerdo con su importancia en la productividad económica del mismo), retos (una política de estado a nivel federal que determine presupuesto, normatividad específica, proyectos, responsabilidad de cada agente involucrado en el bienestar de la niñez migrante y una agenda de trabajo interinstitucional) y logros conseguidos en este sentido (establecimiento de una política en el estado de Sinaloa para incorporar a la niñez migrante a las escuelas regulares, impactos en las Reglas de Operación).

*Output* (fragmento de entrevista): “Bueno sí, una obligación sí, pero ellos estaban asumiendo como es su vocación. Y se vio que la situación estaba... [siendo posible] y al mismo tiempo en SEPyC viendo que era realidad, y también con mucha buena voluntad se estaba intentando organizar para ver cómo vamos a atender esto como política.” (Agente socioeducativo)

### 2. Código (indicador): Acciones para la escolarización

Definición del código: Apoyo gubernamental para apoyar la escolarización a través de becas, despensas, desayunos, uniformes y calzado, así como los problemas que existen en la gestión de estos apoyos y los retos para atender a la niñez migrante dentro de las escuelas regulares.

*Output* (fragmento de entrevista): “Lo que es interesante es que con las reglas de operación del programa Oportunidades, este programa a partir de agosto va a empezar a mantener la

beca para las familias migrantes, PAJA va a continuar con 20,000, Oportunidades con 30,000, entonces va a llegar a 50,000 cuando el tope era hasta ahora de 15,000. Hay toda una cuestión operativa a resolver pero la idea es que ya sucede. (Agentes socioeducativo)

### 3. Código (indicador): Gestión de recursos

Definición del código: Describe los mecanismos legales establecidos para el manejo de los recursos destinados a la educación de la población infantil jornalera migrante: los requisitos que tienen que cumplir programas y proyectos para mantenerse, la autonomía de los estados para administrar los recursos y la normativa a la que se tienen que apegar, así como las problemáticas que se tienen sobre disposición de recursos financieros, materiales y humanos, y la gestión de los mismos para el beneficio de la población jornalera.

*Output* (fragmento de entrevista): “El PRONIM tiene apoyo del recurso federal a través de las reglas de operación. En el ciclo escolar anterior llegaron 11 millones de pesos como apoyo a la educación de la población migrante. Y el estado apoya con el pago de los maestros, es el estado el que hace la aportación.” (Agentes socioeducativo)

### 4. Código (indicador): Políticas para garantizar el ejercicio de derechos

Definición del código: Falta de políticas para hacer valer los derechos de la población tomando en cuenta su condición de migrantes y vulnerabilidad social, así como de acciones efectivas en donde se acaten las políticas existentes.

*Output* (fragmento de entrevista): “Y lo otro, como mencioné, es ver cuál es una política pública que responda a la situación muy precaria de los jornaleros que trabajan con camioneros. Ahí está la parte laboral, contractual, otra de seguridad del trabajo y salud, de la protección de los adolescentes que están trabajando.” (Agente socioeducativo)

### 5. Código (indicador): Compromiso con la formación de los adultos

Definición del código: Alude al programa de opciones laborales para la población jornalera, así como a la capacitación existente para el desarrollo de actividades laborales alternativas. Asimismo, identifica la falta de acciones para escolarizar a la población adulta.

*Output* (fragmento de entrevista): “Pues yo he visto que vienen ahí unos que sí toman a los chamacos más grandes, los que quieren, pero es muy poco, pero en zafra muerta no hay nada.” (Madre jornalera)

## Nombre de la categoría: **Trabajo cooperativo entre el profesorado**

Definición de la categoría: Colaboración que realiza el profesorado para apoyarse en sus actividades de enseñanza y las dificultades que enfrentan en su labor cotidiana.

### 1. Código (indicador): Apoyo en la resolución de problemas

Definición del código: Es el principal objetivo del apoyo entre profesores sobre metodologías de enseñanza dentro del aula, compartir experiencias comunes, materiales educativos y

recomendaciones para orientar a determinada niña o niño, así como contribuir en el desarrollo de ciertas competencias en el alumnado.

*Output* (fragmento de entrevista): “Sí, preguntamos por ejemplo, si otros ya lo tuvieron a algún niño, si tuvo algún problema académico o también puede ser familiar porque a veces tiene uno que entender al niño, por qué se porta así o de qué manera no aprende. O igual si algún contenido no hayas de qué manera explicarlo, sobre todo es cuando colaboras con otros maestros para apoyo.” (Profesora de grado)

## 2. Código (indicador): Coordinación para la enseñanza

Definición del código: Componente de la metodología del Aula Inteligente planteado de manera formal en este dispositivo de apoyo. Los profesores de las aulas regulares planean la enseñanza de manera individual.

*Output* (fragmento de entrevista): “[...] va habiendo una planeación en donde nos podamos integrar las 3. Por lo regular, el docente siempre va a estar al frente y los otros dos especialistas van a estar entre las mesas, si se forman en equipo se dividen entre las mesas, si se trabaja en general tratan siempre estar moviéndose para poder dar atención a todos.” (Profesora de Aula Inteligente)



**ANEXO V**

**SISTEMA CATEGORIAL  
PRELIMINAR. PRIMERA  
VERSIÓN**



# Sistema categorial preliminar I

## Primera versión

Nombre jerárquico	Apodo	Agregado
-------------------	-------	----------

### Nodo

#### Nodes\\Acciones coordinadas

Nodes\\Acciones coordinadas\\Acciones para desincorporar el trabajo infantil		No
Nodes\\Acciones coordinadas\\Acciones para la educación		No
Nodes\\Acciones coordinadas\\Acciones para la salud		No
Nodes\\Acciones coordinadas\\Acciones para los apoyos laborales		No
Nodes\\Acciones coordinadas\\Estrategias de coordinación		No
Nodes\\Acciones coordinadas\\Financiamiento		No
Nodes\\Acciones coordinadas\\Organización de eventos		No
Nodes\\Acciones coordinadas\\Problemas de comportamiento en los alumnos		No
Nodes\\Acciones coordinadas\\Problemas en la coordinación entre sistemas de escolarización		No
Nodes\\Acciones coordinadas\\Repercusiones de la colaboración		No

#### Nodes\\Ámbito extraescolar o formación complementaria

Nodes\\Ámbito extraescolar o formación complementaria\\Actividades extraescolares		No
Nodes\\Ámbito extraescolar o formación complementaria\\Actividades extraescolares\\Repercusiones para el desarrollo escolar		No
Nodes\\Ámbito extraescolar o formación complementaria\\Actividades formativas complementarias		No
Nodes\\Ámbito extraescolar o formación complementaria\\Actividades religiosas		No
Nodes\\Ámbito extraescolar o formación complementaria\\Formación en otras opciones de trabajo para los jornaleros		No
Nodes\\Ámbito extraescolar o formación complementaria\\Gestión de espacios y servicios		No

#### Nodes\\Apoyo escolar

Nodes\\Apoyo escolar\\Actividades de refuerzo escolar		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Atención técnico pedagógica a la diversidad de aprendizajes		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Experiencia profesional		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Recursos educativos humanos y materiales		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Rol del profesor		No

#### Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente

Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Ambientación del aula		No
---	--	----



## Anexo V

Nodes\Apoyo escolar\Aula Inteligente\Ámbito de experimentación	No
Nodes\Apoyo escolar\Aula Inteligente\Canalización al Aula Inteligente	No
Nodes\Apoyo escolar\Aula Inteligente\Canalización al Aula Inteligente\Discapacidad	No
Nodes\Apoyo escolar\Aula Inteligente\Canalización al Aula Inteligente\Extraedad	No
Nodes\Apoyo escolar\Aula Inteligente\Canalización al Aula Inteligente\Problemas de conducta o maltrato	No
Nodes\Apoyo escolar\Aula Inteligente\Canalización al Aula Inteligente\Problemas de lectoescritura	No
Nodes\Apoyo escolar\Aula Inteligente\Canalización al Aula Inteligente\Problemas de lenguaje	No
Nodes\Apoyo escolar\Aula Inteligente\Conflictos del proyecto en su implementación	No
Nodes\Apoyo escolar\Aula Inteligente\El aula como estrategia de apoyo y transformación escolar	No
Nodes\Apoyo escolar\Aula Inteligente\Fundamento del proyecto	No
Nodes\Apoyo escolar\Aula Inteligente\Satisfacción con el Aula Inteligente	No

### Nodes\Apoyo gubernamental a la escolarización

Nodes\Apoyo gubernamental a la escolarización\Apoyo en la gestión de documentos y programas	No
Nodes\Apoyo gubernamental a la escolarización\Beca de movilidad	No
Nodes\Apoyo gubernamental a la escolarización\Becas para apoyar la escolarización	No
Nodes\Apoyo gubernamental a la escolarización\Equipo profesional de Aula Inteligente	No
Nodes\Apoyo gubernamental a la escolarización\Infraestructura	No

### Nodes\Atención a la diversidad cultural y lingüística

Nodes\Atención a la diversidad cultural y lingüística\Atención a costumbres alimentarias	No
Nodes\Atención a la diversidad cultural y lingüística\Atención a la diversidad cultural	No
Nodes\Atención a la diversidad cultural y lingüística\Celebración de fiestas religiosas y tradicionales	No
Nodes\Atención a la diversidad cultural y lingüística\Diversidad lingüística del alumnado	No
Nodes\Atención a la diversidad cultural y lingüística\Estrategias para enseñar la diversidad lingüística	No
Nodes\Atención a la diversidad cultural y lingüística\Estrategias para resolver choques culturales y de lugar de origen	No
Nodes\Atención a la diversidad cultural y lingüística\Formación de los profesores en ambientes de diversidad	No

### Nodes\Características de los informantes

Nodes\Características de los informantes\Atributos de los participantes	No
Nodes\Características de los informantes\Atributos de los participantes\Edad del alumnado migrante	No
Nodes\Características de los informantes\Atributos de los participantes\Formación profesional	No
Nodes\Características de los informantes\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas	No
Nodes\Características de los informantes\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Cantidad de jornaleros cada temporada	No

Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Características lingüísticas	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Características socioeconómicas	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Causas de migración	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Composición familiar	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Condición migratoria	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Elección de campo agrícola para trabajar	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Historial escolar	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Lugar de origen	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Lugar de origen\\Historia de migración	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Salario	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Vida como campesinos	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Vida como jornalero en el campo agrícola	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Tiempo de trabajo con población migrante	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Años de la empresa	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen\\conocer las debilidades en cuanto a salud, qué es lo que está débil allá. Cómo reforzar aquí porque nos conviene que ellos estén sanos.	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen\\conocerlos más de cerca, conocer cómo viven, conocer, cuáles eran sus prioridades en cuanto a su vivienda y de ahí más o menos sacamos <del>nosotros una evaluación de cómo debemos tratarlos y entenderlos</del>	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen\\más que nada entender cuáles eran las deficiencias que había allá en los lugares de origen, y cómo podemos fortalecerlas aquí de una manera que no resulte agresivo para ellos, sino que lo sientan como una enseñanza, que no lo sientan como	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen\\por eso nos damos vueltas a la comunidades, de ver cuál es la realidad. cuál es... cuál es eso que están viviendo los niños.	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Contratación de jornaleros	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Contratación de jornaleros\\Criterios para la contratación	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Contratación de jornaleros\\Proceso de contratación	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Historial de la empresa	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Registro de jornaleros	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Alimentación	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Educación	No

## Anexo V

Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Guardería	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Salud	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Trasporte escolar	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Vivienda	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Cambios en el Programa	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Cambios en el Programa\\Cambios en las políticas sobre el funcionamiento del Programa	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Cambios en el Programa\\Mayor intervención empresarial	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Origen del programa	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola\\Comunicación con el agricultor	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola\\Comunicación con los jornaleros (Concertación social)	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola\\Diagnóstico situacional	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola\\Propuestas de acción	No

### Nodes\\Carencia de beneficios como trabajadores

Nodes\\Carencia de beneficios como trabajadores\\Estrategias de atención a sus derechos laborales	No
Nodes\\Carencia de beneficios como trabajadores\\Falta de políticas acordes a la condición de migrantes de los jornaleros	No
Nodes\\Carencia de beneficios como trabajadores\\Organización sindical	No
Nodes\\Carencia de beneficios como trabajadores\\Problemas de gestión en los programas de apoyo a la escolarización	No

### Nodes\\Causas de migración

Nodes\\Causas de migración\\Beneficios de los servicios en el campo agrícola	No
Nodes\\Causas de migración\\Falta de recursos para vivir	No
Nodes\\Causas de migración\\Necesidad de trabajo	No

### Nodes\\Colaboración de los padres (familia)

Nodes\\Colaboración de los padres (familia)\\Compromiso con la escolarización de sus hijos	No
Nodes\\Colaboración de los padres (familia)\\Estrategias de colaboración	No

**Nodes\\Colaboración entre alumnos**

Nodes\\Colaboración entre alumnos\\Agrupación de alumnado diverso	No	
Nodes\\Colaboración entre alumnos\\Ayuda mutua	No	
Nodes\\Colaboración entre alumnos\\Comunicación de experiencias	No	
Nodes\\Colaboración entre alumnos\\Trabajo en equipo	No	

**Nodes\\Compromiso del alumno**

Nodes\\Compromiso del alumno\\Interés en asistir a la escuela	No	
Nodes\\Compromiso del alumno\\Interés en el aprendizaje escolar	No	
Nodes\\Compromiso del alumno\\Interés en el aprendizaje escolar\\Interés en el aprendizaje escolar	No	

**Nodes\\Compromiso del profesorado**

Nodes\\Compromiso del profesorado\\Aprendizaje continuo del contexto migrante	No	
Nodes\\Compromiso del profesorado\\Asistencia a clase	No	
Nodes\\Compromiso del profesorado\\Comprensión de la infancia migrante	No	
Nodes\\Compromiso del profesorado\\Condiciones laborales	No	
Nodes\\Compromiso del profesorado\\Gusto por el trabajo con la infancia migrante	No	
Nodes\\Compromiso del profesorado\\Interés en las necesidades educativas y su atención	No	

**Nodes\\Compromiso institucional**

Nodes\\Compromiso institucional\\Compromiso con la escolarización de los adultos	No	
Nodes\\Compromiso institucional\\Gestión de los recursos económicos	No	
Nodes\\Compromiso institucional\\Necesidad de apoyo fuera del ámbito escolar	No	
Nodes\\Compromiso institucional\\Recursos necesarios para la escolarización	No	
Nodes\\Compromiso institucional\\Sistema escolar inadecuado a las condiciones de movilidad de los alumnos	No	
Nodes\\Compromiso institucional\\Transformaciones de las condiciones educativas	No	
Nodes\\Compromiso institucional\\Vacíos en el apoyo escolar	No	
Nodes\\Compromiso institucional\\Voluntad política	No	

**Nodes\\Comunicación con los jornaleros**

Nodes\\Comunicación con los jornaleros\\Dificultades para la comunicación	No	
Nodes\\Comunicación con los jornaleros\\Estrategias de comunicación	No	
Nodes\\Comunicación con los jornaleros\\Finalidades de la comunicación	No	
Nodes\\Comunicación con los jornaleros\\Problemas que se detectan a partir de la comunicación	No	

Nodes\\Comunicación con los jornaleros\\Seguimiento al bienestar de los jornaleros y sus hijos	No	
--	----	--

### Nodes\\Estrategias de enseñanza del profesorado

Nodes\\Estrategias de enseñanza del profesorado\\Despertar el interés de los alumnos	No	
Nodes\\Estrategias de enseñanza del profesorado\\Priorización de contenidos	No	
Nodes\\Estrategias de enseñanza del profesorado\\Relación con el contexto de los alumnos	No	
Nodes\\Estrategias de enseñanza del profesorado\\Relación de temas	No	
Nodes\\Estrategias de enseñanza del profesorado\\Trabajo individual con los alumnos	No	

### Nodes\\Evaluación de los aprendizajes

Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Certificación de estudios y acreditación	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Diagnóstico de conocimientos, capacidades y actitudes	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Diversidad de estrategias de evaluación	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Evaluación contextualizada	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Evaluación individual	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Retroalimentación de los aprendizajes	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Valoración de todos los aprendizajes	No	

### Nodes\\Expectativas

Nodes\\Expectativas\\Expectativas de los alumnos hacia el trabajo y el estudio	No	
Nodes\\Expectativas\\Expectativas de los padres hacia la escuela	No	
Nodes\\Expectativas\\Formación de expectativas	No	

### Nodes\\Formación en valores

Nodes\\Formación en valores\\Actividades educativas sobre derechos de la infancia	No	
Nodes\\Formación en valores\\Cursos y talleres	No	
Nodes\\Formación en valores\\Establecimiento de acuerdos	No	
Nodes\\Formación en valores\\Fomento de valores en situaciones cotidianas	No	
Nodes\\Formación en valores\\Limitaciones para la formación en valores	No	
Nodes\\Formación en valores\\Obras de teatro para promover valores	No	
Nodes\\Formación en valores\\Trabajo de análisis de material de lectura	No	

### Nodes\\Percepción sobre la población jornalera migrante infantil y adulta

Nodes\\Percepción sobre la población jornalera migrante infantil y adulta\\Actitudes atribuidas a la cultura del otro	No	
Nodes\\Percepción sobre la población jornalera migrante infantil y adulta\\Confianza en las potencialidades y recursos del otro	No	
Nodes\\Percepción sobre la población jornalera migrante infantil y adulta\\Costumbres atrasadas o diferentes (en pregunta)	No	

### Nodes\\Responsabilidad empresarial

Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Estrategias para involucrar a pequeños agricultores	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Exigencias nacionales e internacionales	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Financiamiento parcial	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\mejorar el servicio	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Vacío legal	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Voluntad empresarial	No	

### Nodes\\Seguimiento escolar de la infancia migrante

Nodes\\Seguimiento escolar de la infancia migrante\\Estrategias de seguimiento académico	No	
Nodes\\Seguimiento escolar de la infancia migrante\\Sistema nacional y estatal de control escolar	No	

### Nodes\\Trabajo cooperativo entre profesores

Nodes\\Trabajo cooperativo entre profesores\\Apoyo en la resolución de problemas	No	
Nodes\\Trabajo cooperativo entre profesores\\Comunicación de experiencias	No	
Nodes\\Trabajo cooperativo entre profesores\\Coordinación para la enseñanza (Aula Inteligente)	No	
Nodes\\Trabajo cooperativo entre profesores\\Problemas para la colaboración	No	

### Nodes\\Trabajo infantil

Nodes\\Trabajo infantil\\Ayuda familiar como forma de vida	No	
Nodes\\Trabajo infantil\\Estrategia de supervivencia familiar	No	
Nodes\\Trabajo infantil\\Formación para el trabajo como jornaleros	No	



**ANEXO VI**

**SISTEMA CATEGORIAL  
PRELIMINAR. SEGUNDA  
VERSIÓN**





# Sistema categorial preliminar II

## Segunda versión

Hierarchical Name	Nickname	Aggregate
-------------------	----------	-----------

### Nodo

#### Nodes\\Apoyo escolar

Nodes\\Apoyo escolar\\Actividades de formación complementaria		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Carencias y dificultades		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Experiencia profesional		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Recursos		No

#### Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente

Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Ambientación del aula		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Ámbito de experimentación		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Discapacidad		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Extraedad		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Problemas de conducta o maltrato		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Problemas de lectoescritura		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Problemas de lenguaje		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Conflictos del proyecto en su implementación		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\El aula como estrategia de apoyo y transformación escolar		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Fundamento del proyecto		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Satisfacción con el Aula Inteligente		No

#### Nodes\\Atención a la diversidad cultural y lingüística

Nodes\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Agrupación de alumnado diverso		No
Nodes\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Atención a costumbres alimentarias		No
Nodes\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Diversidad lingüística del alumnado		No
Nodes\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Estrategias de atención a la diversidad cultural		No
Nodes\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Formación de los profesores en ambientes de diversidad		No

#### Nodes\\Características de los informantes

Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes		No
---	--	----

## Anexo VI

Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Edad del alumnado migrante	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Escolaridad de la niñez migrante	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Formación profesional	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Cantidad de jornaleros cada temporada	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Características lingüísticas	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Características socioeconómicas	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Causas de migración	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Composición familiar	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Condición migratoria	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Elección de campo agrícola para trabajar	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Historial escolar	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Lugar de origen	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Lugar de origen\Historia de migración	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Salarario	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Vida como campesinos	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Jornaleros agrícolas\Vida como jornalero en el campo agrícola	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\Tiempo de trabajo con población migrante	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\Años de la empresa	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen\conocer las debilidades en cuanto a salud, qué es lo que está débil allá. Cómo reforzar aquí, porque nos conviene que ellos estén sanos.	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen\conocerlos más de cerca, conocer cómo viven, conocer, cuáles eran sus prioridades en cuanto a su vivienda y de ahí más o menos sacamos nosotros una evaluación de cómo debemos tratarlos cuando los	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen\más que nada entender cuáles eran las deficiencias que había allá en los lugares de origen, y cómo podemos fortalecerlas aquí de una manera que no resulte agresivo para ellos, sino que lo sientan como una enseñanza, que no lo sientan como una	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen\por eso nos damos vueltas a la comunidades, de ver cuál es la realidad. cuál es... qué es eso que están viviendo los niños.	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\Contratación de jornaleros	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\Contratación de jornaleros\Criterios para la contratación	No	

Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Contratación de jornaleros\\Proceso de contratación	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Historial de la empresa	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Registro de jornaleros	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Alimentación	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Educación	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Guardería	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Salud	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Trasporte escolar	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Vivienda	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Cambios en el Programa	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Cambios en el Programa\\Cambios en las políticas sobre el funcionamiento del Programa	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Cambios en el Programa\\Mayor intervención empresarial	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Origen del programa	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola\\Comunicación con el agricultor	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola\\Comunicación con los jornaleros (Concertación social)	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola\\Diagnóstico situacional	No
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola\\Propuestas de acción	No

## Nodes\\Carencia de ejercicio de derechos

Nodes\\Carencia de ejercicio de derechos\\Desconocimiento de sus derechos	No
Nodes\\Carencia de ejercicio de derechos\\Estrategias de atención a sus derechos laborales	No
Nodes\\Carencia de ejercicio de derechos\\Falta de políticas para el ejercicio de sus derechos	No
Nodes\\Carencia de ejercicio de derechos\\Organización sindical	No
Nodes\\Carencia de ejercicio de derechos\\Problemas de gestión en los programas de apoyo a la escolarización	No

### Nodes\\Causas de migración

Nodes\\Causas de migración\\Beneficios de los servicios en el campo agrícola	No	
Nodes\\Causas de migración\\Falta de recursos para vivir	No	
Nodes\\Causas de migración\\Necesidad de trabajo	No	

### Nodes\\Colaboración de madres y padres (familia)

Nodes\\Colaboración de madres y padres (familia)\\Compromiso con la escolarización	No	
Nodes\\Colaboración de madres y padres (familia)\\Estrategias de colaboración	No	
Nodes\\Colaboración de madres y padres (familia)\\Expectativas hacia la escolarización	No	

### Nodes\\Colaboración entre el alumnado

Nodes\\Colaboración entre el alumnado\\Ayuda mutua	No	
Nodes\\Colaboración entre el alumnado\\Comunicación de experiencias	No	
Nodes\\Colaboración entre el alumnado\\Grupos de trabajo	No	

### Nodes\\Compromiso del alumno

Nodes\\Compromiso del alumno\\Interés en asistir a la escuela	No	
Nodes\\Compromiso del alumno\\Interés en el aprendizaje escolar	No	
Nodes\\Compromiso del alumno\\Interés en el aprendizaje escolar\\Interés en el aprendizaje escolar	No	

### Nodes\\Compromiso del profesorado

Nodes\\Compromiso del profesorado\\Aprendizaje continuo del contexto migrante	No	
Nodes\\Compromiso del profesorado\\Asistencia a clase	No	
Nodes\\Compromiso del profesorado\\Comprensión de la infancia migrante	No	
Nodes\\Compromiso del profesorado\\Condiciones laborales	No	
Nodes\\Compromiso del profesorado\\Gusto por el trabajo con la infancia migrante	No	
Nodes\\Compromiso del profesorado\\Interés en las necesidades educativas y su atención	No	

### Nodes\\Comunicación con los jornaleros

Nodes\\Comunicación con los jornaleros\\Dificultades para la comunicación	No	
Nodes\\Comunicación con los jornaleros\\Estrategias de comunicación	No	
Nodes\\Comunicación con los jornaleros\\Finalidades de la comunicación	No	
Nodes\\Comunicación con los jornaleros\\Problemas que se detectan a partir de la comunicación	No	
Nodes\\Comunicación con los jornaleros\\Seguimiento al bienestar de los jornaleros y sus hijos	No	

**Nodes\\Coordinación de acciones**

Nodes\\Coordinación de acciones\\Acciones para la salud	No	
Nodes\\Coordinación de acciones\\Atención educativa	No	
Nodes\\Coordinación de acciones\\Desincorporación del trabajo infantil	No	
Nodes\\Coordinación de acciones\\Estrategias de coordinación	No	
Nodes\\Coordinación de acciones\\Financiamiento	No	
Nodes\\Coordinación de acciones\\Problemas entre sistemas de escolarización	No	

**Nodes\\Escenarios de educación no formal**

Nodes\\Escenarios de educación no formal\\Actividades extraescolares	No	
Nodes\\Escenarios de educación no formal\\Actividades religiosas	No	

**Nodes\\Evaluación de los aprendizajes**

Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Certificación de estudios y acreditación	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Diagnóstico de conocimientos, habilidades y actitudes	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Diversidad de estrategias de evaluación	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Evaluación individual	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Retroalimentación de los aprendizajes	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Valoración de todos los aprendizajes	No	

**Nodes\\Expectativas**

Nodes\\Expectativas\\Expectativas de los alumnos hacia el trabajo y el estudio	No	
Nodes\\Expectativas\\Formación de expectativas	No	

**Nodes\\Formación en valores**

Nodes\\Formación en valores\\Actividades educativas sobre derechos de la infancia	No	
Nodes\\Formación en valores\\Cursos y talleres	No	
Nodes\\Formación en valores\\Establecimiento de acuerdos	No	
Nodes\\Formación en valores\\Fomento de valores en situaciones cotidianas	No	
Nodes\\Formación en valores\\Limitaciones para la formación en valores	No	
Nodes\\Formación en valores\\Obras de teatro para promover valores	No	
Nodes\\Formación en valores\\Trabajo de análisis de material de lectura	No	

**Nodes\\Percepción sobre la población jornalera migrante infantil y adulta**

Nodes\\Percepción sobre la población jornalera migrante infantil y adulta\\Actitudes atribuidas a la cultura del otro	No	
---	----	--

## Anexo VI

Nodes\\Percepción sobre la población jornalera migrante infantil y adulta\\Confianza en las potencialidades y recursos del otro	No	
Nodes\\Percepción sobre la población jornalera migrante infantil y adulta\\Costumbres atrasadas o diferentes (en pregunta)	No	

### Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades escolares

Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades escolares\\Adaptación curricular	No	
Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades escolares\\Agrupación por nivel de aprendizajes	No	
Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades escolares\\Despertar el interés	No	
Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades escolares\\Priorización de contenidos	No	
Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades escolares\\Relación con el contexto	No	
Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades escolares\\Relación de temas	No	
Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades escolares\\Trabajo individual	No	

### Nodes\\Responsabilidad empresarial

Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Apoyo del empresario a la escolarización	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Apoyo en el proceso migratorio	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Desigualdad entre empresarios	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Exigencias nacionales e internacionales	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Vacío legal	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Voluntad empresarial	No	

### Nodes\\Responsabilidad gubernamental

Nodes\\Responsabilidad gubernamental\\Acciones para la escolarización	No	
Nodes\\Responsabilidad gubernamental\\Apoyo económico para la movilidad	No	
Nodes\\Responsabilidad gubernamental\\Compromiso con la escolarización de los adultos	No	
Nodes\\Responsabilidad gubernamental\\Gestión de los recursos	No	
Nodes\\Responsabilidad gubernamental\\Voluntad política	No	

### Nodes\\Seguimiento escolar de la infancia migrante

Nodes\\Seguimiento escolar de la infancia migrante\\Estrategias de seguimiento académico	No	
Nodes\\Seguimiento escolar de la infancia migrante\\Sistema nacional y estatal de control escolar	No	

### Nodes\\Trabajo cooperativo entre profesores

Nodes\\Trabajo cooperativo entre profesores\\Apoyo en la resolución de problemas	No	
Nodes\\Trabajo cooperativo entre profesores\\Coordinación para la enseñanza	No	

---

## Nodes\\Trabajo infantil

Nodes\\Trabajo infantil\\Ayuda familiar como forma de vida	No	
Nodes\\Trabajo infantil\\Estrategia de supervivencia familiar	No	
Nodes\\Trabajo infantil\\Formación para el trabajo como jornaleros	No	
Nodes\\Trabajo infantil\\Mano de obra barata	No	

---





**ANEXO VII**

**SISTEMA CATEGORIAL  
PRELIMINAR. TERCERA  
VERSIÓN**



# Sistema categorial preliminar III

## Tercera versión

Hierarchical Name	Nickname	Aggregate
-------------------	----------	-----------

### Nodo

#### Nodes\\Apoyo escolar

Nodes\\Apoyo escolar\\Actividades de formación complementaria		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Carencias y dificultades		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Experiencia profesional		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Recursos		No

#### Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente

Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Ambientación del aula		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Ámbito de experimentación		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Discapacidad		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Extraedad		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Problemas de conducta o maltrato		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Problemas de lectoescritura		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Canalización al Aula Inteligente\\Problemas de lenguaje		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Conflictos del proyecto en su implementación		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\El aula como estrategia de apoyo y transformación escolar		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Fundamento del proyecto		No
Nodes\\Apoyo escolar\\Aula Inteligente\\Satisfacción con el Aula Inteligente		No

#### Nodes\\Atención a la diversidad cultural y lingüística

Nodes\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Agrupación de alumnado diverso		No
Nodes\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Atención a costumbres alimentarias		No
Nodes\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Diversidad lingüística del alumnado		No
Nodes\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Estrategias de atención a la diversidad cultural		No
Nodes\\Atención a la diversidad cultural y lingüística\\Formación de los profesores en ambientes de diversidad		No

#### Nodes\\Características de los informantes

Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes		No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Edad del alumnado migrante		No

Anexo VII

Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Escolaridad de la niñez migrante	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Formación profesional	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Cantidad de jornaleros cada temporada	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Características lingüísticas	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Características socioeconómicas	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Composición familiar	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Condición migratoria	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Elección de campo agrícola para trabajar	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Historial escolar	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Lugar de origen	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Lugar de origen\\Historia de migración	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Salario	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Vida como campesinos	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Jornaleros agrícolas\\Vida como jornalero en el campo agrícola	No
Nodes\\Características de los informantes\\Atributos de los participantes\\Tiempo de trabajo con población migrante	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Años de la empresa	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen\\conocer las debilidades en cuanto a salud, qué es lo que está débil allá. Cómo reforzar aquí, porque nos conviene que ellos estén sanos.	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen\\conocerlos más de cerca, conocer cómo viven, conocer, cuáles eran sus prioridades en cuanto a su vivienda y de ahí más o menos sacamos nosotros una evaluación de cómo debemos tratarlos y entenderlos...	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen\\más que nada entender cuáles eran las deficiencias que había allá en los lugares de origen, y cómo podemos fortalecerlas aquí de una manera que no resulte agresivo para ellos, sino que lo sientan como una enseñanza, que no lo sientan como	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Conocimiento de las condiciones de vida en el lugar de origen\\por eso nos damos vueltas a la comunidades, de ver cuál es la realidad, cuál es... qué es eso que están viviendo los niños.	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Contratación de jornaleros	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Contratación de jornaleros\\Criterios para la contratación	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Contratación de jornaleros\\Proceso de contratación	No
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Historial de la empresa	No

Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Registro de jornaleros	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Alimentación	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Educación	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Guardería	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Salud	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Trasporte escolar	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Campo agrícola (Caso 1)\\Servicios a los jornaleros\\Vivienda	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Cambios en el Programa	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Cambios en el Programa\\Cambios en las políticas sobre el funcionamiento del Programa	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Cambios en el Programa\\Mayor intervención empresarial	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Origen del programa	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola\\Comunicación con el agricultor	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola\\Comunicación con los jornaleros (Concertación social)	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola\\Diagnóstico situacional	No	
Nodes\\Características de los informantes\\Programa Nacional de Atención a Jornaleros Agrícolas\\Procedimiento de trabajo que tenía el programa para actuar en el campo agrícola\\Propuestas de acción	No	

### Nodes\\Causas de migración

Nodes\\Causas de migración\\Beneficios de los servicios en el campo agrícola	No	
Nodes\\Causas de migración\\Falta de recursos para vivir	No	
Nodes\\Causas de migración\\Necesidad de trabajo	No	

### Nodes\\Colaboración de madres y padres (familia)

Nodes\\Colaboración de madres y padres (familia)\\Compromiso con la escolarización	No	
Nodes\\Colaboración de madres y padres (familia)\\Estrategias de colaboración	No	
Nodes\\Colaboración de madres y padres (familia)\\Expectativas hacia la escolarización	No	

### Nodes\\Colaboración entre el alumnado

Nodes\\Colaboración entre el alumnado\\Ayuda mutua	No	
--	----	--

Nodes\Colaboración entre el alumnado\Comunicación de experiencias	No
Nodes\Colaboración entre el alumnado\Grupos de trabajo	No

### Nodes\Compromiso del alumno

Nodes\Compromiso del alumno\Motivación para el aprendizaje escolar	No
Nodes\Compromiso del alumno\Motivos de inasistencia escolar	No

### Nodes\Compromiso del profesorado

Nodes\Compromiso del profesorado\Comprensión de la infancia migrante	No
Nodes\Compromiso del profesorado\Condiciones laborales	No
Nodes\Compromiso del profesorado\Gusto por el trabajo con la infancia migrante	No
Nodes\Compromiso del profesorado\Interés en las necesidades educativas y su atención	No

### Nodes\Comunicación con la población jornalera

Nodes\Comunicación con la población jornalera\Dificultades	No
Nodes\Comunicación con la población jornalera\Estrategias	No
Nodes\Comunicación con la población jornalera\Finalidades	No
Nodes\Comunicación con la población jornalera\Problemas que se detectan	No

### Nodes\Coordinación de acciones

Nodes\Coordinación de acciones\Acciones para la salud	No
Nodes\Coordinación de acciones\Atención educativa	No
Nodes\Coordinación de acciones\Desincorporación del trabajo infantil	No
Nodes\Coordinación de acciones\Estrategias de coordinación	No
Nodes\Coordinación de acciones\Financiamiento	No
Nodes\Coordinación de acciones\Problemas entre sistemas de escolarización	No

### Nodes\Ejercicio de derechos

Nodes\Ejercicio de derechos\Desconocimiento de sus derechos	No
Nodes\Ejercicio de derechos\Organización laboral	No
Nodes\Ejercicio de derechos\Políticas para el ejercicio de sus derechos	No

### Nodes\Escenarios de educación no formal e informal

Nodes\Escenarios de educación no formal e informal\Actividades extraescolares	No
Nodes\Escenarios de educación no formal e informal\Actividades religiosas	No
Nodes\Escenarios de educación no formal e informal\Ambientes educativos informales	No

**Nodes\\Evaluación de los aprendizajes**

Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Certificación de estudios y acreditación	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Diagnóstico de conocimientos, habilidades y actitudes	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Diversidad de estrategias de evaluación	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Evaluación individual	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Retroalimentación de los aprendizajes	No	
Nodes\\Evaluación de los aprendizajes\\Valoración de todos los aprendizajes	No	

**Nodes\\Expectativas**

Nodes\\Expectativas\\Expectativas de los alumnos	No	
Nodes\\Expectativas\\Formación de expectativas	No	
Nodes\\Expectativas\\Gusto por la escuela o el trabajo	No	

**Nodes\\Formación en valores**

Nodes\\Formación en valores\\Actividades educativas sobre derechos de la infancia	No	
Nodes\\Formación en valores\\Análisis de material de lectura	No	
Nodes\\Formación en valores\\Cursos y talleres	No	
Nodes\\Formación en valores\\Establecimiento de acuerdos	No	
Nodes\\Formación en valores\\Fomento de valores en situaciones cotidianas	No	
Nodes\\Formación en valores\\Limitaciones para la formación en valores	No	
Nodes\\Formación en valores\\Obras de teatro para promover valores	No	

**Nodes\\Percepción sobre la población jornalera migrante**

Nodes\\Percepción sobre la población jornalera migrante\\Actitudes atribuidas a su cultura	No	
Nodes\\Percepción sobre la población jornalera migrante\\Confianza en sus capacidades	No	
Nodes\\Percepción sobre la población jornalera migrante\\Costumbres atrasadas o diferentes (en pregunta)	No	

**Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza**

Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\\Adaptación curricular	No	
Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\\Agrupación por nivel de aprendizajes	No	
Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\\Despertar el interés	No	
Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\\Priorización de contenidos	No	
Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\\Relación con el contexto	No	
Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\\Relación de temas	No	



Nodes\\Planeación curricular y conducción de las actividades de enseñanza\\Trabajo individual	No	
---	----	--

### Nodes\\Responsabilidad empresarial

Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Apoyo del empresario a la escolarización	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Apoyo en el proceso migratorio	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Atención a derechos laborales	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Desigualdad entre empresarios	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Exigencias nacionales e internacionales	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Vacío legal	No	
Nodes\\Responsabilidad empresarial\\Voluntad empresarial	No	

### Nodes\\Responsabilidad gubernamental

Nodes\\Responsabilidad gubernamental\\Acciones para la escolarización	No	
Nodes\\Responsabilidad gubernamental\\Apoyo económico para la movilidad	No	
Nodes\\Responsabilidad gubernamental\\Compromiso con la escolarización de los adultos	No	
Nodes\\Responsabilidad gubernamental\\Gestión de los recursos	No	
Nodes\\Responsabilidad gubernamental\\Vigilancia de pago a los trabajadores	No	
Nodes\\Responsabilidad gubernamental\\Voluntad política	No	

### Nodes\\Trabajo cooperativo entre profesores

Nodes\\Trabajo cooperativo entre profesores\\Apoyo en la resolución de problemas	No	
Nodes\\Trabajo cooperativo entre profesores\\Coordinación para la enseñanza	No	

### Nodes\\Trabajo infantil

Nodes\\Trabajo infantil\\Ayuda familiar como forma de vida	No	
Nodes\\Trabajo infantil\\Estrategia de supervivencia familiar	No	
Nodes\\Trabajo infantil\\Formación para el trabajo	No	
Nodes\\Trabajo infantil\\Mano de obra barata	No	