



# Interculturalidad en escuelas para niños y niñas de familias jornaleras migrantes: retos y oportunidades

Reporte Técnico: IIDE RT 2025-6

Juan Páez Cárdenas  
Juan Felipe Ángeles Rizo  
Margarita Pérez Caballero  
Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz  
Jael Konay Haros Hernández

Ensenada, Baja California, México, diciembre de 2025



# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

**Dr. Luis Enrique Palafox Maestre**  
Rector

**M.I. Edith Montiel Ayala**  
Secretaria General

**Dra. Haydeé Gómez Llanos Juárez**  
Vicerrectora Campus Tijuana

**Dra. Lus Mercedes López Acuña**  
Vicerrectora Campus Ensenada

**Dr. Jesús Adolfo Soto Curiel**  
Vicerrector Campus Mexicali

**Dra. Edna Luna Serrano**  
Directora del IIDE

**Dra. Graciela Cordero Arroyo**  
Responsable de la Unidad de Diagnóstico e  
Investigación Educativa

El presente reporte da cuenta de una investigación de corte cualitativo y de alcance exploratorio. Presenta los hallazgos en torno a la construcción de procesos de interculturalidad en escuelas para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes en el estado de Baja California financiado por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Baja California.

## **Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

### **DIRECCIÓN POSTAL**

Carretera Transpeninsular Ensenada-Tijuana  
No.3917 Fraccionamiento Playitas C.P. 22860,  
Ensenada, Baja California, México  
Teléfono: (646) 152 82 39

### **SITIO WEB**

<http://iide.ens.uabc.mx/>

### **DERECHOS RESERVADOS**

Ninguna parte puede ser reproducida excepto mediante autorización otorgada por escrito. Esta condición se extiende a la reproducción por cualquier medio.  
2025, IIDE. Universidad Autónoma de Baja California.

## Documentación del reporte técnico

---

<b>1. No. de reporte:</b>	<b>2. Periodo que cubre el reporte:</b>	<b>3. Fecha de publicación:</b>
IIDE RT 2025-6	01/04/2025 al 30/11/2025	05/12/2025

---

<b>4. Título del Proyecto:</b>
Interculturalidad en escuelas para niños y niñas de familias jornaleras migrantes: retos y oportunidades

---

<b>5. Título del reporte:</b>
Informe final del Proyecto Interculturalidad en escuelas para niños y niñas de familias jornaleras migrantes: retos y oportunidades

---

<b>6. Investigadores:</b>	<b>7. Datos de contacto:</b>
<i>Responsable técnico</i>	Institución: IIDE-UABC
Dr. Juan Páez Cárdenas	Tel. 646 152 82 22 ext 64520 paez.juan@uabc.edu.mx
<i>Investigadores asociados</i>	Institución: UABC-FCAYS
Lic. Juan Felipe Ángeles Rizo	felipe.angeles@uabc.edu.mx
Dra. Margarita Pérez Caballero	Institución: DIE-Cinvestav mperezc@cinvestav.mx
Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz	Institución: UABC-FPIE pbustamante@uabc.edu.mx
Jael Konay Haros Hernández	Investigadora independiente jael.haros@uabc.edu.mx

---

<i>Observadores de las sesiones en los campamentos</i>
Juan Páez Cárdenas
Juan Felipe Ángeles Rizo
Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz
Margarita Pérez Caballero

---

<b>8. Institución responsable del estudio:</b>	<b>9. Dirección:</b>
Universidad Autónoma de Baja California Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo	Carretera Transpeninsular Ensenada-Tijuana No.3917 Fraccionamiento Playitas C.P.22860.Ensenada, Baja California, México

---

---

**10. Institución patrocinadora**

Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Baja California

**11. Dirección**

Calzada Anáhuac # 427 Col. Ex Ejido  
Zacatecas. Mexicali, Baja California  
C.P. 21090

---

**12. Resumen:** El presente reporte da cuenta de una investigación de corte cualitativo y de alcance exploratorio. Presenta los hallazgos en torno a la construcción de procesos de interculturalidad en escuelas para niños y niñas de familias jornaleras agrícolas migrantes en el estado de Baja California pertenecientes a la Coordinación Estatal de Educación Migrante (CEEM). Se realizó observación participante, entrevistas y la aplicación de un cuestionario para padres de familia en las 10 ubicaciones (conocidas como campamentos) de las escuelas de las CEEM en el estado. Los principales resultados muestran la práctica de esfuerzos encaminados a la construcción de interculturalidad que, sin embargo, no atienden aspectos fundamentales de la misma tales como la reflexión crítica de la diversidad. Por otro lado, fue notable que el profesorado se ha apropiado de algunos de los elementos del significado de la noción de interculturalidad.

---

**13. Palabras clave:** educación de hijos de inmigrantes; educación intercultural; trabajo agrícola; Baja California

---

**14. Formato de cita sugerido:** Paez, J., Ángeles, J.F., Pérez, M., Bustamante, P. R., Haros, J. K. (2025). Interculturalidad en escuelas para niños y niñas de familias jornaleras migrantes: retos y oportunidades. IIDE RT 2025-6. IIDE-UABC

---

**15. Revisores externos:**

Agradecemos el invaluable trabajo realizado por el Mtro. Juan Gálvez Lugo (CONAFE) y el Dr. Cristian Ernesto Castañeda Sánchez (UPN unidad 022) quienes fungieron como revisores externos de este informe, de cuya publicación asumimos toda responsabilidad.

---

## Tabla de Contenido

<b>1. Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Planteamiento del problema.....</b>	<b>3</b>
2.1 Justificación.....	5
2.2 Objetivo.....	5
<b>3. Método.....</b>	<b>6</b>
3.1 Población participante y equipo de trabajo.....	7
3.2 Procedimiento.....	10
3.3 Análisis cualitativo.....	11
<b>4. Resultados.....</b>	<b>12</b>
4.1 <i>Observación no participante</i> .....	12
4.1.1 Características de las comunidades educativas.....	14
4.1.2 Recursos.....	19
4.1.3 Esfuerzos interculturales.....	25
4.2 <i>Entrevista semiestructurada a maestros y maestras</i> .....	26
4.2.1 Formación académica y Trayectoria laboral.....	27
4.2.2 Diversidad presente en el aula.....	30
4.2.3 Gestión de la diversidad en el aula.....	32
4.2.4 Conocimiento sobre interculturalidad.....	38
4.3 <i>Cuestionarios a padres de familia</i> .....	38
4.4 <i>Retos y oportunidades para la interculturalidad en las escuelas de la CEEM</i> .....	44
4.4.1.1 Inequidad del servicio educativo.....	44
4.4.1.2 Desconocimiento del significado de interculturalidad.....	45
4.4.1.3 Inhibición del uso de las lenguas.....	45
4.4.2 <i>Oportunidades</i> .....	46
4.4.2.1 Esfuerzos por construir procesos interculturales.....	46
4.4.2.2 Deseo de formarse.....	46
4.4.2.3 La diversidad como riqueza.....	47
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>47</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>49</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>52</b>
<i>Anexo 1. Guión de entrevista semiestructurada a maestras (os) CEEM (Pilotaje)</i> .....	52
<i>Anexo 2. Guión de entrevista semiestructurada a maestras (os) CEEM Formación académica</i> .....	54
<i>Anexo 3. Cuestionario para padres de familia (Pilotaje) Instrucciones</i> .....	56
<i>Anexo 4. Cuestionario para padres de familia Instrucciones</i> .....	57

## 1. Introducción

De acuerdo con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la educación en México debe ser intercultural (DOF, 2025). En este sentido, se entiende que el plan curricular vigente para la educación básica proponga como uno de sus ejes transversales la interculturalidad crítica (SEP, 2025). Lo anterior demuestra la alta consideración que a nivel político y normativo se tiene de esta noción. Sin embargo, en la vida cotidiana de las escuelas, la interculturalidad se toma como algo que atañe únicamente a los centros educativos que cuentan con poblaciones pertenecientes a los pueblos originarios (Malaga, 2018). Aunado a lo anterior, las y los docentes se ven abrumados por un sinnúmero de definiciones sobre el concepto y, al final, no hay suficiente claridad respecto a si la interculturalidad es un contenido curricular, una instrucción extracurricular o un proceso para construir en el día a día en los establecimientos educativos (Rebolledo, 2020).

Esta falta de claridad llega a traducirse en acciones escolares variopintas en el momento para “cumplir” con las características que la interculturalidad demanda en términos sociales e institucionales. Lo anterior ha podido observarse en algunas escuelas del servicio indígena, donde se imparte una hora a la semana de la clase de lengua indígena (Mena et al., 2017) o se participa en los concursos del himno nacional en lengua indígena. Fuera del sistema de escuelas indígenas, la construcción de la interculturalidad es totalmente ignorada (Barriga, 2008). Esto es evidente, sobre todo, en las escuelas de modalidad multigrado y unitarias, donde las tareas y demandas administrativas son demasiadas para el número reducido de docentes por lo que el estudio de la lengua indígena no siempre tiene cabida.

El escenario anterior hace indispensable la construcción de espacios interculturales en los planteles escolares para formar a las nuevas generaciones en relaciones de intercambio con mayor equidad. Este trabajo se adscribe al desarrollo de la noción de interculturalidad de Stefoni et al. (2016) y Van Dijk (2013), quienes definen la interculturalidad como:

La posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de

prioridades y estrategias. El diálogo es, precisamente, la palabra clave de esta línea argumentativa. Pero, además, el posicionamiento desde la interculturalidad implicaría una reflexión crítica sobre aquello que se identifica como las formas culturales propias, lo que permitiría entender su carácter relativo e histórico y, por lo tanto, la arbitrariedad que subyace a su imposición como las únicas formas culturales posibles (Stefoni, 2016, p. 160)

Los autores consideran que esta construcción conjunta puede tener lugar en la escuela, lo cual coincide con Van Dijk cuando apunta que “El conocimiento intercultural es la estrategia política fundamental para romper la ecuación sociedades diversas-sociedad racista cotidiana” (2013, p. 116). La construcción de interculturalidad se observa cuando la migración no es estigmatizada, si no por el contrario, se considera un enriquecimiento colectivo; al reflexionar acerca de las distintas formas de racismo que todos ejercemos de alguna manera o se reconoce que algunas culturas reclaman para sí cierta superioridad sobre otras; en el intercambio, en condiciones de igualdad, sobre los diferentes grupos culturales, retomando las diferencias lingüísticas y culturales como un recurso pedagógico y, finalmente, en el momento en que todas y todos tienen representación en los órganos escolares de toma de decisiones, como podrían ser los comités de padres de familia. En suma, si las escuelas reconocen que “La diversidad debe aplaudirse en lugar de considerarla un problema” (Van Dijk, 2013, p. 117).

Ante estas circunstancias, la Secretaría de Educación de Baja California solicitó a la Unidad de Investigación Educativa (UDIE) del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) llevar a cabo el proyecto de investigación *Interculturalidad en escuelas para niños y niñas de familias jornaleras migrantes: retos y oportunidades*.

El estudio comprendió dos etapas. Durante la primera, se realizó el trabajo de campo y en la segunda se efectuó el análisis cualitativo de los datos recogidos en los centros educativos conocidos como “campamentos”, los cuales son responsabilidad de la Coordinación Estatal de Educación Migrante (CEEM) de la Secretaría de Educación de Baja California. Logísticamente, el acopio de los datos se dividió en dos momentos: de abril a mayo de 2025 se visitaron seis campamentos de un total de 10, por ser los más

cercanos a la ciudad de Ensenada. En un segundo momento, de junio a noviembre de 2025, se acudió a cuatro campamentos más.

El presente informe técnico detalla los resultados de la investigación, integrando el planteamiento del problema en torno a la construcción de procesos interculturales en los campamentos; el método de investigación; los resultados obtenidos a partir de los datos recabados y, finalmente, las conclusiones y recomendaciones al respecto.

## **2. Planteamiento del problema**

La atención educativa a las niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes en México se ha configurado históricamente a partir de esfuerzos federales orientados a disminuir las profundas desigualdades que enfrentan en el acceso, permanencia y continuidad escolar. El Programa Nacional de Educación para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM) representó, desde finales de los años noventa, el primer intento por construir un modelo pedagógico flexible que respondiera a los ritmos de movilidad estacional, incorporando materiales contextualizados, modalidades temporales y formación docente con enfoque intercultural (Rojas, 2006). Sin embargo, con la reestructuración de la política social educativa, PRONIM fue sustituido por el Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM), cuya ampliación de cobertura terminó por diluir la especificidad que había permitido atender las barreras estructurales que afectan a la niñez jornalera, particularmente las lingüísticas, culturales y registrales. Diversos estudios han señalado que esta desespecialización redujo la capacidad del Estado para ofrecer respuestas pedagógicas situadas y sostenidas en el tiempo (Rojas, 2018).

El panorama reciente, no obstante, muestra una profundización del abandono institucional. De acuerdo con Miranda et al. (2025), desde 2021 no existe en México un programa federal con presupuesto, reglas de operación ni lineamientos específicos para la atención educativa de la población jornalera migrante, lo que ha dejado a las entidades federativas sosteniendo, con recursos limitados, servicios fragmentados y desiguales. A ello se suma que muchas de las problemáticas identificadas desde hace más de una década —como la falta de mecanismos de inscripción sin documentación, la escasa sensibilización del personal escolar, la rotación docente, la ausencia de materiales pertinentes y la

inexistencia de sistemas de información coordinados entre estados— continúan vigentes e incluso se han agudizado (Mejoredu, 2024; Miranda et al., 2025). La desaparición del PAEPEM sin sustitución programática no solo implicó la pérdida de un instrumento operativo, sino la erosión del marco nacional de garantía del derecho a la educación para una de las poblaciones infantiles más vulneradas del país.

En el caso particular de Baja California, los jornaleros agrícolas comenzaron a migrar masivamente durante el desarrollo de la agroindustria al sur de Ensenada y en el Valle de San Quintín en las décadas de 1980 y 1990. Algunos de estos jornaleros venían acompañados por sus familias, por lo que sus hijos e hijas comenzaron a desempeñar la misma labor en los campos agroindustriales. Se tiene conocimiento, que aun con las regulaciones en contra del trabajo infantil, éste persiste en la zona debido a lo cual una gran cantidad de niños y niñas no asisten a la escuela y muchos de los que sí lo hacen, asisten solo algunos días. La Secretaría de Educación brinda educación a estas niñas y niños, a través de la Coordinación Estatal de Educación Migrante (CEEM), que depende de la Dirección General de Educación Indígena e Inclusión de la Secretaría de Educación del Estado de Baja California. Esta instancia atiende un total de 17 escuelas distribuidas en 10 campamentos<sup>1</sup> ubicados en distintas zonas rurales de los municipios de Ensenada, San Quintín y Mexicali.

Cabe señalar que la CEEM no es la única instancia que atiende a esta población infantil. La coordinación estatal del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) presta servicio a un aproximado de 300 menores (Comunicación personal, Coordinador Territorial de Conafe Baja California del Conafe, 4 de septiembre de 2024). También es muy probable, que Niños, Niñas y Adolescentes de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (NNA de FJAM) asistan a escuelas rurales o del servicio indígena e, incluso, estén siendo atendidos por el Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA). No obstante, el alcance de este estudio solo incluye a las escuelas conformadas, específicamente, para atender a esta población, es decir, los establecimientos de la CEEM,

---

<sup>1</sup> No se consideró al campamento de Isla Guadalupe, ya que la CEEM informó que se estaba valorando su continuidad por parte de la Secretaría de Educación.

aun cuando se reconoce la importancia de investigar las condiciones de atención de NNA de FJAM en todos aquellos espacios escolares donde asistan.

## **2.1 Justificación**

Debido a la composición cultural indígena de muchos de los niños atendidos por la CEEM, así como del mestizaje del profesorado, se consideró indispensable contar con información detallada sobre el empleo de formas pedagógicas y didácticas interculturales en las escuelas ubicadas en los campamentos agrícolas. Para ello, se requirió aplicar al menos tres técnicas de recolección de datos a fin de recabar información sobre las formas de hacer de las y los docentes en estas escuelas ante la demanda social e institucional de educación intercultural, así como los recursos con los que cuentan las y los maestros para llevar a cabo su labor docente en este contexto (observación no participante).

Por otra parte, se necesitó indagar sobre la noción que tiene la comunidad educativa en relación con el término interculturalidad (entrevistas semiestructuradas y cuestionarios), para vislumbrar los alcances, retos y oportunidades en su construcción dentro de los campamentos y su trascendencia hacia el entorno familiar de los implicados.

## **2.2 Objetivo**

El propósito específico del estudio fue identificar cuáles son los retos y las oportunidades para la construcción de espacios interculturales en escuelas para NNA de FJAM de la CEEM, partiendo de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las características de las comunidades educativas en las escuelas de la CEEM?
2. ¿Cuáles son los significados que el profesorado atribuye al concepto de interculturalidad en las escuelas de la CEEM?
3. ¿Con qué recursos cuenta el profesorado de la CEEM para la construcción de espacios interculturales?
4. ¿Cómo se describen las prácticas interculturales en estas escuelas?

5. ¿Qué áreas de oportunidad pueden identificarse para el fortalecimiento de la construcción de la interculturalidad en las escuelas?

### **3. Método**

Para dar respuesta a las preguntas anteriores, se llevó a cabo una investigación cualitativa con perspectiva exploratoria. Para ello, se dividió el acopio de datos en dos momentos, el primero comprendió los campamentos Oaxaca, Los Olivos, Cañón Buenavista, El Consuelo, Bellavista y Las Brisas durante abril y mayo de 2025. En un segundo momento, entre septiembre y octubre de 2025, se visitaron los campamentos Miramar, Santa Rosa, Los Pinos y Cosmar. La recolección de datos comprendió cinco herramientas, entre estrategias e instrumentos, las cuales se detallan a continuación:

1. Observación no participante: dos días de observación de la jornada escolar en diez campamentos, equivalentes a veinte días en total.
2. Diario de campo: registro pormenorizado y sistemático de las observaciones, experiencias y reflexiones realizadas durante las visitas a los campamentos.
3. Entrevistas semiestructuradas: se elaboró un guion de entrevista (Anexo 1), el cual fue sometido a pilotaje en los dos primeros campamentos visitados (Oaxaca y Los Olivos). De acuerdo con los resultados del pilotaje, se realizaron ajustes y se diseñó una nueva versión (Anexo 2). Se realizó un total de 46 entrevistas con una duración de entre 20 y 30 minutos y fueron aplicadas a la totalidad de docentes de los diez campamentos.
4. Cuestionarios: el cuestionario, en una primera versión (Anexo 3) fue sometido a pilotaje en los dos campamentos visitados en un inicio (Oaxaca y Los Olivos). Posterior al pilotaje, se hicieron algunos ajustes (Anexo 4). Se aplicaron 67 cuestionarios de preguntas cerradas dirigido a igual número de padres de familia.
5. Imágenes: se documentó la observación con imágenes fotográficas de los campamentos visitados.

### **3.1 Población participante y equipo de trabajo**

De acuerdo con información de la CEEM (2024), en Baja California existen 10 campamentos, los cuales se tipifican como centros educativos instalados dentro o a un costado de los campos agrícolas instalados en zonas periurbanas y rurales de los municipios de Mexicali, Ensenada y San Quintín (ver tabla 1). Estos espacios se fueron conformando desde finales de los años 80 para brindar servicio educativo a la niñez de las familias de jornaleros agrícolas migrantes. Actualmente, en su interior cuentan en total con 17 escuelas compuestas por uno o varios niveles educativos.

Según los datos que nos compartieron las maestras encargadas de los campamentos, actualmente las escuelas brindan atención a un total de 855 estudiantes de preescolar, primaria y secundaria. Son atendidos por 46 docentes.

La distribución geográfica de los campamentos corresponde al número de jornaleros agrícolas migrantes en las distintas zonas. Estos se desplazan desde diferentes estados del sur del país como Guerrero y Oaxaca. Cada campamento ofrece distintos niveles educativos, desde preescolar hasta secundaria y se encuentran administrados por la CEEM.

**Tabla 1.***Campamentos en Baja California, ubicación y niveles educativos*

<b>Campamentos/Localidad</b>	<b>Escuelas</b>
Cosmar, Mexicali	Preescolar para niños migrantes Primaria para niños migrantes
Los Olivos, Ensenada	Primaria para niños migrantes
Oaxaca, Ensenada	Secundaria para niños migrantes
Cañón Buenavista, Ensenada	Primaria para niños migrantes
El Consuelo, Ensenada	Preescolar para niños migrantes Primaria para niños migrantes
Bella Vista, Punta Colonet	Preescolar para niños migrantes Primaria para niños migrantes
Las Brisas, Punta Colonet	Secundaria para niños migrantes Primaria para niños migrantes Secundaria para niños migrantes
Míramar, San Quintín	Primaria para niños migrantes
Santa Rosa, San Quintín	Primaria para niños migrantes
Los Pinos, San Quintín	Preescolar para niños migrantes Primaria para niños migrantes Secundaria para niños migrantes

Fuente: Elaboración propia.

La figura 1 presenta la ubicación de todos los campamentos de Baja California. Como puede observarse la mayoría se encuentran en la costa oeste del estado en Ensenada y San Quintín.

*Figura 1*



*Nota.* Elaboración con base en datos disponibles en Google Maps. (1. Cosmar; 2. Los Olivos; 3. Oaxaca; 4. Cañón Buenavista; 5. El Consuelo; 6. Bella Vista; 7. Las Brisas; 8. Miramar; 9. Santa Rosa; 10. Los Pinos).

La CEEM se encargó de gestionar la entrada a los diez campamentos previo acuerdo con la Unidad de Diagnóstico de Investigación Educativa (UDIE) y la Secretaría de Educación de Baja California, estableciendo como primer contacto del equipo de trabajo a cada una de las encargadas.

En cuanto al equipo de trabajo, este fue integrado por un investigador del IIDE como responsable del proyecto y cuatro colaboradores para brindar asesoría en análisis de datos, organización de documentos y apoyo para las visitas a los campamentos. La participación de la población en estudio fue voluntaria; se solicitó su consentimiento informado de manera verbal y se respetó el anonimato de las y los informantes, así como la identidad de las niñas y los niños de las escuelas.

### 3.2 Procedimiento

El procedimiento se estructuró en tres etapas: en la primera, durante el ciclo escolar 2024-2025, se realizó el trabajo de campo en seis campamentos y se redactó un documento con los resultados parciales del estudio. En la segunda etapa, durante el ciclo escolar 2025-2026, se visitó al resto de los campamentos (ver tabla 2). Finalmente, en la tercera etapa, se realizó el análisis cualitativo de los datos.

**Tabla 2.**

*Actividades de trabajo de campo*

<b>Actividad</b>	<b>Campamento</b>	<b>Año 2025 fechas de visitas</b>
Observación, entrevistas y cuestionarios	Oaxaca	29 y 30 de abril
Observación y entrevistas	Los Olivos	5 y 8 de mayo
Observación y entrevistas	Cañón Buena Vista	13 y 14 de mayo
Observación, entrevistas y cuestionarios	El Consuelo	14 y 19 de mayo
Observación, entrevistas y cuestionarios	Bella Vista	26 y 27 de mayo
Observación, entrevistas y cuestionarios	Las Brisas	26 y 27 de mayo
Observación, entrevistas y cuestionarios	Miramar	22 y 23 de septiembre
Observación y entrevistas	Santa Rosa	22 y 23 de septiembre
Observación, entrevistas y cuestionarios	Los Pinos	20 y 21 de octubre
Observación, entrevistas y cuestionarios	Cosmar	21 y 22 de octubre

Fuente: Elaboración propia.

### **3.3 Análisis cualitativo**

Para el análisis de datos se consideró la perspectiva de Juan Carlos Tójar (2006), la cual consiste en iniciar el proceso con la categorización y codificación no exhaustiva inductiva de cada uno de las técnicas e instrumentos de acopio. En el presente informe se presentan, en primer lugar, los resultados de la observación no participante, tanto para establecer un panorama contextual sobre el funcionamiento de las escuelas y la forma como interactúan las maestras y los estudiantes, así como para identificar las prácticas interculturales, o su ausencia, en la cotidianidad del aula. Dichas prácticas interculturales se relacionan con la comunicación docente-alumno o alumno-alumno, uso de lenguas originarias, adaptación cultural de materiales o interacción docentes-familiares, entre otras.

Posteriormente, mediante los datos obtenidos durante las entrevistas se profundizó en las representaciones, conocimientos y significados que las docentes atribuyen a la interculturalidad, contrastando someramente lo expresado por las maestras con lo observado. Los resultados fueron complementados con los datos del cuestionario para padres, cuya percepción se considera fundamental en estudios interculturales. En el cuestionario se establecieron criterios como el trato, la inclusión, el respeto cultural, el uso de lenguas y la comunicación escuela-familia. Estos resultados fueron respaldados con un análisis de frecuencias.

Finalmente, se llevó a cabo la triangulación de resultados de las diferentes técnicas para identificar de manera precisa las características de la interculturalidad en los campamentos. La contrastación entre lo observado, lo dicho por las docentes y lo que perciben las familias en relación con la interculturalidad en estas escuelas llevó a un segundo nivel de análisis para la obtención de las conclusiones finales. Este último análisis fue organizado por temas clave para integrar una visión global de aspectos como la concepción de interculturalidad, prácticas pedagógicas interculturales, relación escuela-comunidad y desafíos estructurales.

## **4. Resultados**

A continuación, presentamos los resultados del estudio en cuatro apartados. Los tres primeros corresponden a los hallazgos de las dos técnicas y el instrumento aplicados. El cuarto apartado corresponde a la triangulación de lo encontrado en los tres primeros apartados.

### **4.1 Observación no participante**

En este apartado se muestran los resultados de la observación no participante durante dos jornadas escolares en cada uno de los 10 campamentos de la CEEM. Los códigos obtenidos de los registros de campo fueron 26 agrupados en tres categorías: 1) Características de las comunidades educativas 2) Recursos y 3) Esfuerzos interculturales (ver tabla 3).

**Tabla 3.***Observación no participante. Categorías y códigos*

<b>Categoría</b>	<b>Códigos</b>	<b>Frecuencia</b>
Características de las comunidades educativas	Alumnos por salón	19
	Áreas de oportunidad	2
	Asistencia a clases	5
	Comunidad	2
	Convivencia escolar	88
	Discriminación	5
	Educación media superior	1
	Escuelas alternas	1
	Estudiantes	136
	Historia de las escuelas	11
	Honores a la bandera	3
	Horarios	51
	Normas del salón	10
	Padres de familia	13
	Práctica docente	259
Profesorado	27	
Tiempo Peco	3	
Recursos	Alimentación	20
	Financiamiento escolar	10
	Infraestructura	83
	Materiales didácticos	27
	Predio escolar	3
	Uso de TIC	3
Esfuerzos interculturales		26

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, presentamos lo más sobresaliente de los hallazgos en cada una de las categorías.

#### **4.1.1. Características de las comunidades educativas**

En este apartado se presentan los resultados de la observación no participante en los 10 campamentos de la CEEM derivados de la categoría “Características de las comunidades educativas”. Se trataron con mayor detenimiento aquellos códigos con mayor frecuencia de citas como “Práctica docente”, “Estudiantes” y “Convivencia escolar”.

Los antecedentes de las escuelas de la CEEM datan de las décadas de 1980 y 1990 cuando la agroindustria del estado tuvo un crecimiento exponencial. En algunos de los campamentos —dispuestos por los empresarios agricultores— se instalaron escuelas precarias que daban atención a las niñas y niños hijos y familiares de los jornaleros agrícolas (Tinajero, 2007).

Posteriormente, las trayectorias de los planteles han ido paralelas al destino de los campos agrícolas. Algunas empresas han cerrado y con ellas, sus escuelas. Otras se han movido de lugar y aún conservan el nombre original del campo agrícola donde se fundaron como los casos de los campamentos Cosmar, Santa Rosa, El Consuelo y Miramar.

La mayoría de los campamentos de la CEEM tienen diferentes niveles educativos y son escuelas multigrado. Salvo el campamento Los Pinos que tiene grupos de más de 30 estudiantes, el resto son grupos pequeños que van de los siete a los 25 alumnos(as). Nuestro estudio encontró que la matrícula de las escuelas, según sus docentes encargados(as), es de 855 estudiantes y 46 docentes (ver tabla 4).

**Tabla 4.**  
*Matrícula de campamentos de la CEEM según sus maestros*

<b>Campamento</b>	<b>Preescolar</b>	<b>Primaria</b>	<b>Secundaria</b>	<b>Maestros</b>
Bellavista	17	30	—	2
Miramar	—	50	—	2
El Consuelo	12	38	—	4
Los Olivos	—	75	—	5
Santa Rosa	—	18	—	1
Oaxaca	—	—	47	3
Cañón Buenavista	—	13	—	1
Los Pinos	101	161	66	13
Las Brisas	15	67	50	9
Cosmar	21	74		6
<b>Totales</b>	<b>166</b>	<b>526</b>	<b>163</b>	<b>46</b>

Fuente: Elaboración propia.

Durante el periodo de observación, los horarios de entrada eran: secundarias a las siete horas; las primarias a las ocho y los preescolares a las nueve. Varias de las escuelas estaban adscritas al Programa Educando con el Corazón (Peco) de la Secretaría de Educación de Baja California, por lo que había un tiempo asignado para el desayuno y la hora de la comida. El recreo lo tomaban entre 10 y 11 de la mañana y en ocasiones se prolongó más de media hora. La hora de la salida variaba de acuerdo a la pertenencia o no al Peco. Las escuelas pertenecientes al programa salían entre dos y tres de la tarde, mientras que aquellas que no formaban parte lo hacían a las 12 (preescolar y primaria) y a la una de la tarde (secundarias).

Por lo general, las escuelas de jornada ampliada recibían un menor número de estudiantes por la tarde (después de la hora de la comida), por lo que eran organizados en un solo grupo. En los campamentos Las Brisas, Los Pinos y Oaxaca había escuelas alternas del servicio indígena.

Las prácticas docentes observadas fueron heterogéneas. Iban desde el más básico ejercicio de dictado hasta el trabajo por proyectos y el aprendizaje colaborativo. En la mayor parte de los planteles multigrado se adoptó un tema común para todo el grupo y

actividades diferenciadas para los distintos grados. Esto evita la fragmentación de la enseñanza y largos tiempos de espera de las y los alumnos para ser atendidos, lo cual es lo recomendado para este tipo de organización (Popoca, 2023).

La mayoría de las clases tuvieron una estructura marcada por un inicio, desarrollo, práctica y cierre. Los ejercicios matemáticos estuvieron distantes de un contexto real y tuvieron como finalidad aprender los algoritmos. La formación de lectores solo se observó en un primer grado de secundaria. La disposición del trabajo de las y los estudiantes fue mayormente individual. En varias sesiones, observamos el uso de videos como apoyo didáctico. A continuación, presentamos el fragmento del registro de una clase de primaria multigrado:

Los estudiantes se encuentran trabajando en su proyecto de huerto escolar, aprovechando el huerto que ya tienen en la escuela. Antes de irse a la tierra y trabajar con las manos, se encuentran investigando en sus celulares sobre las semillas nativas de Baja California y las que pueden ser cosechadas de Baja California. Cuando la maestra habló de esas semillas, unos estudiantes dijeron que el frijol y la calabaza, porque conocen que eso se da en Oaxaca, pero la maestra les insistió que deben de saber primero el clima de Baja California y las semillas que pueden darse. (Diario de campo, 27 de mayo de 2025)

En la cita se muestra la puesta en acto de un proyecto escolar que moviliza los conocimientos previos de las y los niños, además de promover nuevos aprendizajes del contexto local apoyados con el uso de TIC. Aunque no puede decirse que la mayoría de las escuelas trabajan con el aprendizaje basado en proyectos, sí atestiguamos algunas experiencias en preescolar y otra primaria.

Los honores a la bandera se llevaron a cabo como en el resto de las escuelas, con la salvedad de que no presenciamos el desfile de escoltas. La bandera se sostuvo con respeto mientras se recitaba el juramento a la bandera y se cantaba el himno nacional.

El profesorado de las escuelas de la CEEM era diverso. La mayoría eran maestros multigrado, algunos de grado y uno de ellos era unitario. En total eran 46 docentes, 38 mujeres y ocho hombres. Algunos(as) tenían plaza definitiva y otros trabajaban como interinos. Muy pocos reconocieron tener ascendencia indígena. Una maestra dijo que

alternaba su trabajo de maestra con la de jornalera agrícola. Otra más señaló que sus papás habían sido jornaleros agrícolas. Aunque no es posible generalizar, un rasgo del estilo de enseñanza de muchos docentes fue el acompañamiento cercano a las y los alumnos y el énfasis en un clima de confianza en el aula. En varios de los campamentos, las y los docentes llegaban juntos en un auto y vivían relativamente cerca.

El estudiantado era de ascendencia indígena casi en su totalidad. Aunque fueron muy pocos, detectamos que algunos eran monolingües en lengua indígena y muchos otros bilingües en lengua indígena y lengua española. Otros conocían solo algunas palabras en lengua indígena. Encontramos niños hablantes de náhuatl y mixteco. Había un niño de familia retornada de Estados Unidos que hablaba el español con dificultad.

Detectamos que hay una notable diferencia entre la participación de los niños y las niñas. En muchas escuelas, las niñas permanecían en silencio absoluto casi durante toda la clase a diferencia de los niños, lo que creemos, responde a un patrón cultural de discriminación e inequidad de género.

Observamos un rezago académico significativo en el estudiantado. Sobre todo, en lectura y escritura. El uso del uniforme es irregular, algunos niños lo portan y otro no. Creemos que esto puede estar relacionado con lo mencionado por las encargadas de campamento en cuanto a que la autoridad no surte adecuadamente de uniformes a las escuelas de la CEEM. En general, no observamos conductas de indisciplina en los salones de clase. Fue común ver que las y los niños se ayudaban mutuamente con las labores educativas.

En el tema de la asistencia a la escuela del estudiantado, notamos que en algunos planteles había ausentismo. Las razones que nos dieron fueron que los niños estaban enfermos o que habían viajado con sus familias a otros estados por trabajo.

En general, la convivencia escolar era buena. Aunque sí presenciábamos algunos casos de burlas entre estudiantes y falta de cohesión social en grupos, esto no fue la regla sino más bien la excepción. Había un trato digno entre estudiantes y entre estudiantes y docentes. Las reglas de convivencia eran reconocidas por todas y todos y en varios salones estaban claramente descritas y colocadas en algún lugar estratégico de los salones.

Fue notable el caso de una docente de primer grado de secundaria quien, en una jornada escolar, movilizó varios protocolos para la buena convivencia como la bienvenida grupal a un niño que acababa de llegar del sur del país. Otra de sus estrategias de gestión pedagógica fue el promover entre el estudiantado un ejercicio para prevenir situaciones de riesgo:

La maestra pidió silencio. Les da un papelito [a las y los estudiantes] y les dice que ahí van a escribir sobre algún evento violento que hayan presenciado o sabido en la escuela. Van a responder a las preguntas: ‘¿Qué sucedió? ¿Quiénes intervinieron? ¿Cómo se sintieron? ¿Lo denunciaron ante alguna autoridad de la escuela? ¿Qué pasó con los agresores?’

La maestra dijo que no quería nombres “ni menos del salón”. Los niños tienen que escribir las respuestas en el papelito. Una niña preguntó qué quería decir quién intervino. Otra niña preguntó qué poner “si no le habían hecho nada” “pues no pongas nada” dijo la maestra. La maestra trae un folder como buzón para los papelitos. Los niños se concentran y se hace silencio. La maestra pide que no pongan nombres reales, que mejor pongan nombres de artistas. Los estudiantes se ríen. (Diario de campo, 29 de marzo de 2025).

El ejercicio anterior contribuyó a poner a discusión colectiva el cómo evitar situaciones de riesgo, así como las opciones de reacción más adecuadas en caso de que se presente una. Aunque no fue un tema mencionado en la mayoría de las escuelas, consideramos importante que en una de ellas sí se habló, por parte del profesorado, sobre el paso de las y los estudiantes de tercer grado de secundaria a la preparatoria, lo que fue expresado como un excelente logro académico.

A diferencia de las escuelas urbanas, en las escuelas de la CEEM no eran muchos los padres de familia que dejaban o recogían a sus hijos. La mayoría de los niños se iban caminando solos en grupo hacia sus hogares. En una escuela, la maestra pidió a las y los estudiantes que levantaran la mano aquellos que sus padres trabajaban en los campos y la gran mayoría levantó la mano. Un niño dijo “Mi mamá trabaja en una farmacia”. Sin embargo, el decir del profesorado y el resultado de los cuestionarios aplicados refuerzan la idea de que las madres y padres de familia de estas escuelas siguen fuertemente vinculados

al trabajo agrícola.

Aunque algunos planteles habían cambiado de ubicación, la mayoría seguía estando a un lado o dentro de los campos agrícolas. El caso del campamento Miramar y el del Cañón Buena Vista son dos excepciones, ya que el primero se reubicó en una colonia de jornaleros asentados y el segundo se encuentra dentro de las instalaciones de una casa hogar en una zona semirural.

Una de las áreas de oportunidad detectadas en la etapa de observación es, entre otras que se tratarán en el apartado de discusión, el hecho de que en algunos planteles el servicio resulta insuficiente y la comunidad demanda la oferta de más niveles educativos, como en el caso del campamento Miramar que han estado solicitando la apertura de un preescolar.

#### **4.1.2 Recursos**

La mayoría de los predios escolares están situados a un costado de los campos agrícolas y en algunos casos se han instalado en las comunidades aledañas. En el caso del campamento Los Pinos (ver figura 2), la escuela se encuentra dentro de la propiedad privada del campo agrícola, por lo que el control de ingreso es estricto y los visitantes deben llenar una bitácora con su nombre, firma y aceptación de las políticas de la empresa para que les sea permitido el acceso. Algunos otros predios fueron “donados por los ranchos”, como es el caso de Santa Rosa y Cosmar (ver figura 3). Este último es una donación que la empresa Moreno hizo a una asociación civil la cual, a decir de sus maestras, “apoya mucho a la escuela”.

*Figura 2*



*Los Pinos*

*Figura 3*



*Cosmar*

La infraestructura de cada campamento era muy diversa, pero en general la mayoría contaba con salones de concreto y aulas móviles como en Los Olivos (ver figura 4). Casi todas las aulas móviles se encontraban en malas condiciones, salvo algunas excepciones como en los campamentos Bella Vista (ver figura 5), Los Pinos y Santa Rosa. También se han adaptado remolques para ser usados como salones de clase, pero en muchos casos el número de alumnos excede la capacidad de las aulas. Algunos campamentos no contaban con luz eléctrica y se habían instalado paneles solares, no sin ciertas limitaciones para las necesidades de las escuelas. Aquellos que no tenían agua potable, surtían el líquido a través de pipas que no siempre estaban disponibles, como en El Consuelo (ver figura 6).

*Figura 4*



*Los Olivos*

*Figura 5*



*Bella Vista*

*Figura 6*



*El Consuelo*

Los campamentos contaban, en su mayoría, con varios libreros, mesabancos, escritorio para el profesor y pizarrón. Los más apoyados por los dueños de los campos agrícolas también tenían equipos de aire acondicionado. Había estanterías para libros y muebles para guardar materiales.

En general, los salones estaban limpios y bien pintados. Algunos tenían piso de loseta y otros de cemento. Estaban decorados con materiales didácticos, trabajos de los niños, avisos y efemérides como en Cañón Buena Vista (ver figura 7). En las paredes había carteles con el abecedario, tablas de multiplicar y reglas de convivencia y respeto, además de frases motivacionales como: “La vida es breve, haz tu mejor esfuerzo”. También, en algunos había mensajes positivos sobre la autoestima, por ejemplo: “Yo soy Importante, Feliz, Hermoso(a), Asombroso(a), Único(a), Creativo(a), Amable y Agradecido(a)”.

*Figura 7*



*Aula en Cañón Buena Vista*

En algunas escuelas, como el caso de la ubicada en el campamento Miramar (ver figura 8), las condiciones del mobiliario eran precarias, las mesas estaban desgastadas, había muchas sillas rotas y el servicio de energía eléctrica era deficiente. Asimismo, no contaba con luz eléctrica, agua, ni drenaje. Faltaba tiempo y recursos para organizar la biblioteca. La desigualdad del campamento Miramar con otros campamentos como el Oaxaca (ver figura 9) era notoria: la profesora en Oaxaca tenía como herramientas una computadora y proyector (proporcionado por la CEEM), dado que en ese campamento contaban con un generador de baterías para usar el equipo. En Santa Rosa sólo había dos salones multigrado, dirección y su biblioteca, misma que estaba equipada con cuatro computadoras funcionando, libros, juguetes y una pantalla para ver películas. Había juegos infantiles como columpios, resbaladillas, pasamanos, etc. y un campo de futbol con pasto artificial y porterías.

*Figura 8*



*Miramar*

*Figura 9*



*Oaxaca*

Por su parte, Cosmar mostraba buena distribución de espacios: aulas móviles, explanada, mesas de jardín, área de juegos, baños y aire acondicionado en las aulas. En cuanto a la infraestructura de la escuela, se encontraba en un espacio amplio y está bardeada con un cerco metálico. La modalidad era multigrado, como casi en todas las escuelas de la CEEM y disponía de juegos para niños, baños fijos y una explanada central con techo de lámina (la mitad está con piso) donde realizaban los honores a la bandera, entre otras actividades.

La mayoría de las escuelas recibían financiamiento escolar a través de diversos programas como Programa Educando con el Corazón (Peco) y La Escuela es Nuestra. En los casos en que la autoridad educativa no proporcionaba ninguno de estos recursos, los padres de familia se ponían de acuerdo para cubrir las necesidades de la escuela con apoyos económicos o en especie. En el caso del campamento Miramar, tenían una cooperativa en donde se vendían gelatinas, palomitas y congeladas, entre otras cosas. El dinero que se recaudaba era usado para mejoras de la escuela y para ponerle crédito al celular de la maestra para que ella pudiera ponerles los videos a los niños, ya que aun cuando algunos niños tenían celular, no todos contaban con datos. De esta forma se apoyaban en el uso de las TIC para su labor docente y, aun cuando el servicio de internet era deficiente, quienes sí tenían datos buscaban información en internet y la compartían con sus compañeros. En otros casos eran los mismos dueños o encargados de los ranchos quienes solventaban dichas necesidades.

En cuanto a la alimentación, casi todos los campamentos estaban provistos con comedor a excepción del campamento Oaxaca, donde las y los niños acudían a una congregación religiosa vecina que disponía de comedor. Ahí les servían alimentos como frijol, arroz y chorizo con huevo acompañados por tortillas. Todos los miembros de la comunidad escolar interactuaron durante la toma de los alimentos.

En campamentos como Las Brisas (ver figura 10), la hora de la comida dependía de la hora en la que esta llegara a la escuela. Los grupos pasaban uno por uno a comer y había dos madres de familia apoyando en la cocina. Uno de los días de la observación, la comida que sirvieron fue un caldo con granos de maíz y frijol con carne deshebrada, acompañado de tortillas y una naranja. La comida estaba caliente, pero al parecer no era del agrado de todos los niños, algunos comían y otros no, pero las maestras y encargadas les insistían para que lo hicieran. Al siguiente día, les dieron albóndigas. En el caso particular de Los Pinos, los niños recibían desayuno por parte del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF).

*Figura 10*



*Las Brisas*

En Santa Rosa contaban con el programa “Pancita llena, corazón contento”. La escuela iniciaba a las 8am, pero los niños llegaban a las 7am porque a esa hora les daban de desayunar. Es decir, tenían dos comidas al día, por lo que la maestra consideraba que estaban bien alimentados. Cuando no llegó la madre de familia encargada del comedor, la maestra se encargó de servir la comida.

La entrega de los libros para estas escuelas tiene su complejidad debido a que los maestros reportan una matrícula al inicio del semestre, sin embargo, en ocasiones los niños se van y se llevan consigo sus libros, entonces, llegan nuevos niños a mitad del ciclo escolar y ya no tiene libros para darles. Una forma de resolver la situación es sacar copias, repartirlas entre los que se integran a medio ciclo y usar los libros de texto del sistema educativo anterior como refuerzo y para recortar. Otra dificultad era que, en ocasiones, no les llegaban completos los libros y tenían que ingeniárselas para que todos los niños pudieran leer los contenidos, a veces imprimiendo, a veces organizándolos en binas.

Los establecimientos contaban con los Libros del Rincón y algunas maestras utilizaban la Guía Santillana, el cual algunas imprimían y engargolaban. Había juegos de mesa con contenido de pueblos nativos de México, eran de tipo rompecabezas, monopolio, y cartas tipo Uno. Por otra parte, la SEP enviaba cajas con material didáctico, como kits de útiles escolares, cuadernos, plumas y mochilas, pero en ocasiones el número de paquetes era menor al número de estudiantes que atendía la escuela. Entonces, los maestros se daban a la tarea de identificar quiénes eran los estudiantes que más lo necesitaban para que fueran

ellos los beneficiados. Había, finalmente, material didáctico como hojas, cartulinas, cajas con tijeras y diccionarios.

#### **4.1.3 Esfuerzos interculturales**

En este apartado se presenta lo que observamos durante las visitas a las escuelas de la CEEM relacionado con los esfuerzos interculturales que el profesorado y el estudiantado realizan de manera cotidiana.

Aunque no se reduce a eso, la interculturalidad incluye el reconocimiento de distintas posiciones y saberes (Stefoni et al., 2016). Esto fue lo que observamos en las escuelas de la CEEM: esfuerzos por valorar y visibilizar distintos conocimientos, costumbres y tradiciones.

La mayor parte de estos esfuerzos estuvieron relacionados con la diversidad lingüística. De distintas formas, se promovió un mayor conocimiento de las lenguas indígenas. Una de ellas fue retomando palabras en lengua indígena expresadas por las y los estudiantes. En una clase de secundaria, la maestra preguntó a un niño cómo se decía tomate en mixteco. El niño lo dijo y la maestra lo pasó al frente para que el niño lo pronunciara ante sus compañeros, mientras ella escribía la palabra en el pizarrón. Otra manera fue elaborando productos como el “libro cartonero”<sup>2</sup> u otros del modo en que se describe en la siguiente cita:

Hay un diccionario muy grande escrito por los niños de palabras en lengua indígena con su significado en español. Hay carteles con trabajos de diversidad cultural, diferentes culturas en México, tipos de arte en México y dos trabajos hechos en lengua indígena y carteles con proyectos de limpieza. El trabajo de la lengua indígena es un diccionario hecho por los niños con vocablos en mixteco y su significado en español, es un trabajo muy grande, creo que son unas 100 palabras. (Diario de campo, 13 de mayo de 2025)

Otra forma de valorar la importancia de preservar las lenguas la presenciamos en

---

<sup>2</sup> El libro cartonero es elaborado mayormente por las niñas y los niños de las escuelas del servicio indígena en México. Está confeccionado con material reciclado y presenta temas —como leyendas, historias y cuentos— alusivos a la cultura local.

un grupo de secundaria:

La maestra les está impartiendo una clase en torno a la diversidad lingüística de México, les pregunta a los chicos qué pasaría si sus familiares dejaran de hablar náhuatl. Los chicos están yendo con una de sus compañeras a preguntarle cómo se dicen ciertas palabras en náhuatl. La clase ya estaba avanzada cuando llegué, pero están traduciendo un texto a náhuatl. Los chicos se apoyan en dos hablantes y con un libro. Están tomando el ejemplo del Popocatepetl, porque el nombre del volcán está en náhuatl y deben escribir su significado y por qué se pronuncia en lengua indígena. (Diario de campo, 21 de octubre de 2025)

En las escuelas también hubo esfuerzos interculturales por compartir saberes y experiencias relacionadas con las tradiciones y fiestas como el día de muertos o las fiestas patronales. Otros temas fueron las comidas típicas, las diferentes formas de saludar, las plantas medicinales o, simplemente, contar cómo era el lugar donde las y los estudiantes vivían, cómo celebraban los cumpleaños o qué comían diariamente. Todo lo anterior con el interés de conocer al otro y valorar su modo de vida.

#### **4.2 Entrevista semiestructurada a maestros y maestras**

A continuación, se exponen los resultados del análisis cualitativo de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los 46 maestros y maestras de los 10 campamentos de CEEM. Se identificaron un total de 20 códigos agrupados en cuatro categorías. En la primera categoría se describe la formación académica y la trayectoria laboral de las y los docentes. En la segunda, se detalla la diversidad presente en las aulas. En la tercera, se precisa la gestión de dicha diversidad. En la cuarta categoría, se describen los significados que las y los docentes atribuyen al concepto interculturalidad (ver tabla 5).

**Tabla 5.**  
*Entrevistas semiestructuradas. Categorías y códigos*

<b>Categoría</b>	<b>Código</b>	<b>Frecuencia</b>
Formación académica y trayectoria laboral	Estudios profesionales	46
	Formación continua	49
	Ingreso al sistema	37
	Tiempo en el sistema	44
	Carrera profesional	18
Diversidad presente en el aula	Asentados	31
	Estudiantes con capacidades diferentes	25
	Origen de estudiantes	52
	Trabajo infantil	7
	Discriminación y racismo	50
	Indígenas	46
	Lengua	56
	Migración	42
La gestión de la diversidad en el aula	Padres de familia	18
	Materiales didácticos	48
	Nueva Escuela Mexicana	13
	Problemas de la diversidad	49
	Sugerencias y mejoras	54
Trabajo docente con la diversidad		110
Conocimiento sobre interculturalidad		46

Fuente: Elaboración propia.

#### **4.2.1 Formación académica y Trayectoria laboral**

En la categoría Formación académica y trayectoria laboral, se configuraron cinco códigos que detallan los elementos formativos y laborales que componen la identidad y el contexto profesional de las y los docentes.

En cuanto al grado académico, encontramos una predominancia en la formación en licenciaturas con 78.8%, la mayoría relacionadas con el ámbito educativo: Educación; Ciencias de la Educación; Educación Preescolar; Educación Primaria; Intervención Educativa; Educación Indígena y Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. Algunos docentes cursaron una nivelación pedagógica. Esto evidencia que la mayoría de las y los

docentes poseían una trayectoria profesional en educación con 72.92% del total de docentes entrevistados. Sin embargo, se identificaron perfiles profesionales en áreas no educativas con 27.08%. Estas maestras y maestros estudiaron licenciaturas en Derecho, Contaduría, Informática, Psicología, Odontología y Física. El 21.2% había cursado una maestría. Con respecto a la antigüedad laboral dentro de la CEEM, si bien había diversidad, un alto porcentaje (50%) de los participantes tenían una trayectoria entre 4 a 12 años (ver tabla 6).

**Tabla 6**

*Antigüedad laboral de las y los docentes de la CEEM*

Rango de antigüedad laboral	Número de docentes
0 a 5 años	14
6 a 10 años	15
11 a 15 años	10
Más de 16 años	7

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la manera en que las maestras y maestros ingresaron a las escuelas de la CEEM, sobresalen las recomendaciones y redes de contactos. A continuación, se presentan tres testimonios de distintos docentes:

“Me hicieron una invitación, (de) que había un espacio” (Docente 24<sup>3</sup>).

“Me invitaron para acá para educación migrante, yo fundé la escuela y ya pues estoy aquí” (Docente 2).

“Una compañera, precisamente de la maestría en educación, fue la que me invitó a trabajar, porque era por contrato. Y ahí me dijo: ‘¿te animas?’ y yo: ‘¡Vamos!’” (Docente 7).

<sup>3</sup> El número corresponde al orden en el que fue entrevistado el profesorado.

En cuanto a cursos de formación continua tomados por las y los docentes, lo más recurrente se orientó a la formación en la Nueva Escuela Mexicana, la segunda temática fue la educación especial y la inclusión (ver tabla 7).

**Tabla 7**

*Cursos de formación continua tomados por los docentes*

Temática de los cursos	Número de docentes
Nueva Escuela Mexicana	16
Educación especial / inclusión	11
Planeación didáctica	10
Interculturalidad	4
Igualdad / equidad de género	4
Protocolos / primeros auxilios	2
Aula STEM / TIC	2

Fuente: elaboración propia.

Algunos docentes coincidieron en que hacía falta especialización en la formación continua hacia las necesidades de la educación para niños y niñas migrantes, sumado a ello, comentaron tener dificultades para acceder a cursos, específicamente por cuestiones relacionadas a la disponibilidad:

“Sí, a veces hay talleres, pero es por parte de la Secretaría de Educación, donde tú tienes que inscribir y así, pero, por ejemplo, que vengan y nos den un taller, antes me acuerdo que había más... ahorita ya tiene mucho que no... no hemos recibido capacitación” (Docente 33).

“Casi no tienen cursos últimamente, ha bajado mucho la oferta. No saben a qué sistema pertenecen ni saben a dónde ir para solicitar formación, no hay nada

especialmente enfocado para educación migrante” (Docente 32).

#### **4.2.2 Diversidad presente en el aula**

En el tema de los estudiantes de las escuelas de la CEEM, las y los docentes señalaron que existía un patrón migratorio en la procedencia de los estudiantes, concentrándose en cuatro estados del sur del país: Oaxaca, Guerrero, Chiapas y Veracruz. También, aunque en menor proporción, los docentes identificaron estudiantes provenientes de Sonora, Michoacán, Baja California Sur, Puebla, Morelos, Guanajuato, Ciudad de México, Chihuahua, Nayarit y Zacatecas.

Los docentes mencionaron estudiantes nacidos en Baja California procedentes de familias asentadas, sin embargo, identificamos que parte de la población estudiantil eran originarios de distintos estados del país, por lo que no es sostenible afirmar que estas escuelas ya no trabajan con poblaciones migrantes:

Le pudiera decir que todavía hay un porcentaje alto, porque supongamos que aquí pues se me van a ir todavía para ahora finales de octubre o principio de noviembre se me van a ir algunos niños. Igual con mi compañera. Se me van a ir algunos y van a regresar hasta febrero o hasta marzo. Pero en nivel primaria igual hay más alumnos y en preescolar también ya se fueron. Esta semana que pasó ya se fueron algunos de primaria, algunos de preescolar. La antepasada también de igual manera. Entonces te pudiera decir que hay un porcentaje todavía de migración. Pues un sesenta, setenta por ciento de migración todavía (Docente 37).

Con respecto a los estudiantes con capacidades diferentes, los docentes identificaron cuatro grupos: lenguaje; TDAH; autismo y lento aprendizaje. En la mayoría de los casos no existía diagnóstico formal, los testimonios declararon las capacidades diferentes de los estudiantes desde su propia interpretación. Otro aspecto a destacar es la participación de niñas y niños en trabajo infantil, aunque los testimonios en este sentido fueron pocos, los docentes describieron casos donde los estudiantes se ausentaban para trabajar en actividades agrícolas y domésticas.

La mayor parte de la población estudiantil de los 10 campamentos era de origen

indígena de los grupos mixteco, triqui, náhuatl, zapoteco y tlapaneco. Las entrevistas también mostraron que existía una diversidad de habilidades lingüísticas por parte de los estudiantes, los docentes declararon gran diversidad con respecto a los hablantes, no hablantes y los que solo entendían algunas palabras. Además, identificamos diversas menciones relacionadas a la discriminación y racismo por la identidad cultural de los padres y madres. Se mencionó que las familias sentían vergüenza al hablar su lengua:

Entrevistador: ¿Y puede charlar con ellas?

Docente: Sí, nada más que es como un poquito penoso y como que no se abren a tampoco a tener una conversación, porque yo traté con una mamá y como que en ese tiempo también que nosotros ¡ay qué pena! Este que me vean hablando en mixteco entonces como que ellos mismos se encierran (Docente 16).

“Son discriminados. Sí, es muy duro, pero es lo cierto. Entonces, sí, es la mayoría, pero no te hablan su lengua original” (Docente 28).

Otro aspecto a descartar es la declaración de diversas formas de discriminación y su normalización hacia ellas, pues, los docentes describieron situaciones de discriminación en la escuela y la comunidad. A continuación, presentamos un ejemplo:

¿Por qué huachininí? “Pues sí, profesor es que mire cómo hablan.” Pero no es huachininí, ellos hablan una lengua. O sea, “no les tienes que decir así”. Y era bien común en toda la escuela escuchar, desde los niños de primero hasta secundaria, escuchar que decían los huachininí. Y que los huachininí, pero ¿por qué huachininí? No, porque vienen de Oaxaca, vienen de Guerrero. “¿Y tú de dónde eres? No, pues que de Oaxaca. ¿Y por qué tú no eres huachininí? Ah, pero es que yo no hablo, así como ellos, que no tienen nada que ver eso. O sea, ellos, al contrario, hablan una lengua y tú no”. Entonces no tienes por qué andarle ni diciendo así. Yo les decía: “es como tipo bullying porque tú los estás discriminando y poniéndole un apodo a ese niño que habla así y no es... No debe de ser así” (Docente 33).

La docente 4 expresó que la discriminación era tan común para las familias jornaleras agrícolas, que consideraban que era algo natural. Sumado a ello, el profesorado señaló que las experiencias de estudiantes que migraron de escuelas generales declararon haber sido discriminados por su tono de piel y su identidad cultural.

Los docentes comentaron que trabajaban con temas relacionados con la discriminación hacia lo diferente o hacia los foráneos, lo cual era desarrollado, principalmente, con actividades para reforzar los derechos de los niños, el respeto hacia el otro y la inclusión, aunque era abordado de manera general y no siempre enfocado en alguna diversidad cultural específica.

#### 4.2.3 Gestión de la diversidad en el aula

El profesorado de las escuelas de la CEEM destacó que la disponibilidad de materiales didácticos para atender la diversidad era limitada y dependían de materiales elaborados por ellos mismos y de apropiarse de los recursos que tuvieran a la mano. Los docentes recurrían, principalmente, a materiales digitales como: videos descargados; contenido de internet; computadora y cañón, pero la disponibilidad dependía del campamento, ya que algunos no contaban con energía eléctrica y el campamento de Las Brisas era el único con acceso a internet (ver tabla 8).

**Tabla 8**

*Materiales didácticos utilizados por los docentes de acuerdo a sus testimonios*

Cursos	Número de docentes
Materiales digitales	18
Cuentos / libros	14
Juegos didácticos	13
Material elaborado por docentes	11
Materiales de papelería	7

Fuente: elaboración propia.

Es importante señalar que las y los docentes manifestaron preocupaciones por la ausencia de bibliotecas y mobiliario. En cuanto a materiales didácticos enfocados en la

diversidad, declararon no tener mucho material y los pocos que mencionaron fueron cuentos en lengua, fichas con letras, palabras u oraciones en lengua y la Guía Santillana.

Otro aspecto a destacar es que la mayoría del profesorado consideró que la diversidad no representaba un problema para el trabajo en el aula, al contrario, era considerado una oportunidad para involucrarse e incluirlo en clase. En menor medida, hubo casos donde la diversidad fue descrita como un problema debido a los retos que implicaba atender a niños y niñas que no dominaban el idioma español, mostraban rezago educativo, hábitos culturales que no coincidían con las normas escolares y situaciones socioemocionales adversas.

Con respecto a los libros de texto gratuitos de la Nueva Escuela Mexicana, las y los maestros manifestaron que la entrega de los libros de texto era irregular en la mayoría de los casos. Sus testimonios refirieron demoras por parte del sistema educativo, lotes incompletos o necesidad de más libros para los niños que emigraban e ingresaban a la escuela ya iniciado el ciclo escolar. A continuación, el testimonio de una maestra de primaria:

Sí, sí los trabajo (los libros de texto). Ahorita, en este ciclo escolar que ya están completos, sí los trabajamos. Trato de que los niños se vayan empapando y vayan conociendo cómo está el libro, porque tengo también la opción de planear de manera autónoma, en la cual yo veo qué necesidades tienen y realizar mi propia planeación, consiguiendo diversos materiales. Pero, en lo personal me gusta que se empapen del libro, porque también está muy completo y es muy visual y a ellos les sirve (Docente 17).

En relación con los padres y madres de familia, las y los docentes señalaron que el peso de las creencias religiosas y las tradiciones culturales de las familias influía en el trabajo docente. Identificamos diversos testimonios en los cuales los maestros afirmaron que las familias, por motivos relacionados con sus religiones, no estaban de acuerdo con eventos *culturales* de la escuela, como el día de muertos o la navidad y la exposición de contenidos relacionados con la educación sexual.

Nosotros vamos a desayunar aquí en la comunidad cristiana. Ya sé que la educación debe ser totalmente laica, pero hay temas de historia que se ven, que tengo que

mencionar la religión como un culto. Entonces, tengo que mencionarlas y yo aparte sé de diferentes religiones. Entonces, de repente, nos preguntamos ‘¿Por qué se celebra la navidad?’ La comunidad aquí no celebra mucho la navidad como tal. Entonces, pude tratar el tema ligero, por las mismas circunstancias de la comunidad (Docente 3).

Fue recurrente también la queja de las y los maestros en el sentido de la poca participación de los padres de familia, quienes, al tratarse de familias jornaleras agrícolas, trabajaban jornadas largas en los campos y estaban ausentes en el acompañamiento escolar de sus hijos.

En el tema del trabajo docente para aprovechar las diferencias culturales presentes en el aula, los docentes compartieron variedades de prácticas para atender la diversidad de las y los niños (ver tabla 9).

**Tabla 9*****Prácticas docentes para atender la diversidad***

<b>Nombre de la práctica</b>	<b>Número de docentes</b>
Eventos culturales y festividades	28
Integración de las lenguas indígenas en clase	26
Valoración de la identidad cultural de los estudiantes	22
Trabajo con la comunidad	14
Gastronomía y medicina local	11
Respeto a la diversidad	10
Música y canto en lenguas indígenas	6
Leyendas, mitos y cuentos locales	5

Fuente: elaboración propia.

El profesorado compartió ejemplos de actividades de trabajo con la diversidad de los niños en el aula. Los eventos culturales y festividades fueron las prácticas más mencionadas por los docentes. Destacaron el día de muertos y los altares; las festividades de los santos; los bailables con vestuarios de un estado; proyectos artísticos hechos por los niños y juegos tradicionales. En segundo término, mencionaron la integración de palabras en las lenguas indígenas en clase: números, colores; saludos y traducción de diversos términos entre compañeros.

Para la valoración de la identidad cultural de los estudiantes, el profesorado mencionó utilizar prácticas como: preguntar el origen de los niños; indagar sobre sus rutas migratorias; la realización de entrevistas a papás o abuelos; el reconocimiento de las raíces de los niños y actividades con el libro cartonero de pueblos indígenas de México.

También comentaron que solían invitar a padres y madres de familia para que compartieran sus raíces e involucraran a la familia en la gestión de los eventos culturales y artísticos. El resto de las prácticas tenían que ver con la gastronomía y la medicina local: recetarios; comida típica por estado; remedios caseros y tipo de uso. Otras fueron juegos de convivencia; debates sobre la igualdad y fomento de valores; el himno nacional y canciones tradicionales en lenguas indígenas. Además de leyendas, mitos, cuentos y frases típicas. A continuación, se presentan dos testimonios de maestras de primaria y secundaria:

Tratamos de ver los tipos de altares, de la diversidad cultural que existe, ya ve que el altar en Guerrero no es el mismo que en Oaxaca o en Veracruz. Por ejemplo, la gente de Sinaloa, ellos no acostumbran el día de muertos, entonces nosotros, así como que tratamos de ver la diversidad cultural de los tres estados que sobresalen más. Y pues trabajar entre todos (Docente 33).

Presentación de platillos en donde ellos traigan sus tradiciones de casa... pues el mole verde, el mole rojo... que el mole dulce, comidas que inclusive yo misma no sabía que había y pues no las he probado y que ellos, 'maestra, ¿ha comido mixiote?' o '¿qué es el mixiote? No sabía'. Así, cositas así a ellos para que compartan sus culturas (Docente 37).

Las sugerencias y mejoras mencionadas por las y los docentes se engloban principalmente en la necesidad de ser formados. La mayor parte de los docentes declararon el deseo de ser formados en los temas relacionados con interculturalidad, diversidad, lengua indígena, multigrado y estrategias para la educación migrante (ver tabla 10).

**Tabla 10*****Sugerencias para mejorar el trabajo con la diversidad en el aula y la escuela***

<b>Sugerencias y necesidades</b>	<b>Número de docentes</b>
Formación continua	20
Involucramiento de los padres de familia	12
Materiales educativos suficientes y adecuados	10
Infraestructura escolar	8
Atención y apoyo institucional	7
Proyectos y eventos	6
Procesos administrativos	3

Fuente: elaboración propia.

Lo que el profesorado pidió mayormente es formación continua. A continuación, la cita de una encargada de campamento:

Pues yo pediría que nos den más talleres. Yo sé que es recurso y es dinero, pero es inversión que invierten en los profes. Antes, teníamos capacitaciones hasta de una semana o cuatro días, donde venía personal capacitado y de nueve a seis de la tarde nosotros estábamos reunidos en un punto y a estar trabajando y a estar logrando cosas buenas. Y ahorita pues ya tenemos... ¿Qué será? como unos 5 años sin ese tipo de capacitación, de formación para nosotros. Que para mí era muy buena porque todo eso se les va a los niños (Docente 28).

Las y los docentes pidieron concientizar a padres y madres de familia para involucrarse en proyectos y eventos escolares. Sugirieron contar con un mayor abanico de materiales didácticos para trabajar en la diversidad de los niños. Otras sugerencias fueron

mejorar aulas, mobiliario y biblioteca. Solicitaron ser tomados en cuenta, recibir uniformes, libros y materiales a tiempo, que se les considerara en talleres. Sugirieron también ferias culturales, eventos con familias y actividades para el fomento de las distintas culturas.

#### **4.2.4 Conocimiento sobre interculturalidad**

Las y los docentes conceptualizaron la interculturalidad como la convivencia respetuosa entre diferentes culturas, el respeto, la valoración y el aprendizaje de las mismas. El profesorado consideró que la interculturalidad debía integrar las experiencias, tradiciones y costumbres en su práctica docente, a su vez, la percibían como un medio para la inclusión de todas las niñas y niños en un solo entorno. Esta conceptualización es distinta a desarrollos teóricos como el de Stefoni et al. (2016) o Van Dijk (2013) en el que se sostiene que los procesos interculturales deben incluir un reconocimiento situado y crítico de las relaciones y asimetrías de poder. A continuación, el testimonio de dos de los participantes:

“Las diferentes culturas que existen en nuestro país, ¿no? Que haya una interacción de respeto y de igualdad, que no haya esa discriminación. Porque todos somos iguales” (Docente 16).

“Es la interacción entre culturas, que haya un respeto, tolerancia, comunicación asertiva, un diálogo. Eso es lo que yo entiendo por la palabra interculturalidad, la interacción entre culturas” (Docente 2).

### **4.3 Cuestionarios a padres de familia**

El presente análisis de frecuencias (Krippendorff, 1990) tiene como objetivo examinar los datos recabados a través del cuestionario dirigido a padres de familia, tutores u otros familiares en las escuelas de la CEEM. El análisis incluye breves descripciones e interpretaciones de los resultados, con especial atención a aspectos como la migración, la prevalencia del trabajo agrícola y la presencia de diversas lenguas indígenas en las comunidades escolares. La tabla 11 muestra la distribución de los 67 cuestionarios

aplicados. Como puede observarse, hay una cantidad de cuestionarios aplicados en el campamento El Consuelo mucho mayor que el resto de localidades, por lo que no se trata de una muestra representativa. La aplicación de los mismos estuvo supeditada a la disponibilidad de las y los padres de familia para contestar los cuestionarios o, como fue en el caso de El Consuelo y Bella Vista, a que los docentes encargados gestionaran su llenado en un tiempo posterior a nuestras visitas.

**Tabla 11**

*Cantidad de cuestionarios aplicados*

<b>Campamento</b>	<b>Número de cuestionarios</b>
El Consuelo	31
Bella Vista	14
Las Brisas	6
Cosmar	4
Los Pinos	4
Miramar	4
Oaxaca	4
<b>Total</b>	<b>67</b>

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presentan las preguntas del cuestionario. La primera pregunta fue “¿Cuántos años tiene?” La distribución por edad mostró que la mayor parte de los encuestados tenían entre los 18 a 34 años, con 67.1% del total. Esto indica que la población participante era mayoritariamente joven. El rango de edad entre los 35 a 54 años obtuvo un 29.9%, mientras que la participación de personas de 55 a 74 años fue mínima con un 3%. No hubo encuestados de 75 años o más.

La segunda interrogante fue “¿Cuántos niños tiene inscritos en la escuela?”. Los datos recabados arrojaron que 52.2% de las familias tenían un hijo inscrito en la escuela. Quienes tenían dos representaron el 41.8%, mientras que lo que tenían tres o más fueron 6%. Esto indica que era alto el número de hermanos(as) dentro de un mismo plantel.

La tercera pregunta fue “¿Qué es usted del niño o de la niña?”. El mayor porcentaje,

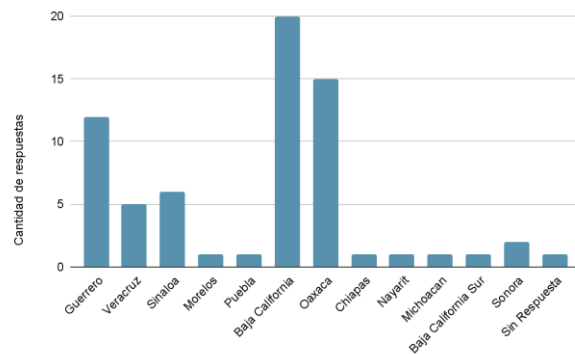
80.6%, estuvo entre aquellos(as) quienes dijeron ser las madres o los padres. Esto fue seguido por quienes respondieron que eran familiares de las y los estudiantes con un 11.9%. Enseguida, los tutores representaron un 4.5%, mientras que 3% no respondió la pregunta.

La participación de las familias y tutores sugiere que, aunque minoritaria, existía una participación de familiares cercanos en la responsabilidad de las y los niños. Este patrón puede indicar la situación donde, por diversas razones (como el trabajo agrícola u otros), los niños eran atendidos por personas diferentes a los padres o madres.

El cuarto cuestionamiento fue ¿Dónde nació usted? La distribución geográfica de los participantes reflejó una representación de diversas regiones de México. La mayor parte de los encuestados eran originarios de Baja California con 20 respuestas y Oaxaca con 15, lo que podría indicar la presencia de segundas generaciones de jornaleros agrícolas ya nacidos en este estado.

**Gráfico 1.**

*¿Dónde nació usted?*

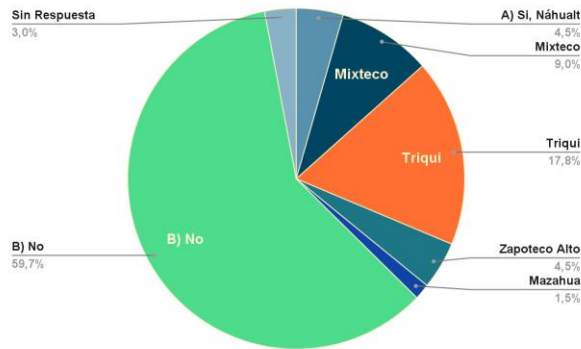


Fuente: elaboración propia.

La quinta pregunta fue “¿Usted habla alguna lengua que no sea español?” La mayoría de los participantes, 59.7%, declararon que no hablan ninguna lengua distinta al español. Sin embargo, podemos destacar que un 37.3% sí lo hacían, principalmente triqui, mixteco y náhuatl, lo que evidencia comunidades culturalmente diversas.

## Gráfico 2.

*¿Usted habla alguna lengua que no sea español?*

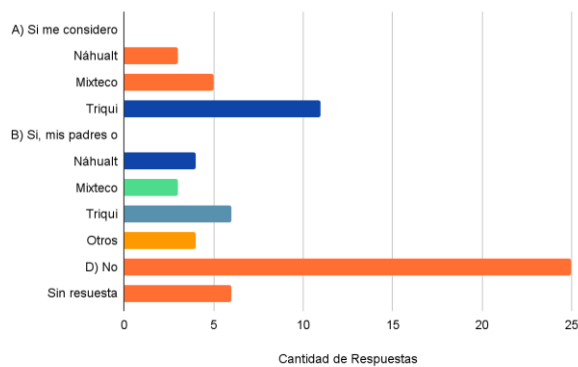


Fuente: elaboración propia.

La sexta interrogante fue “¿Se considera parte de un grupo indígena o sus padres o abuelos lo son? Cerca de dos tercios de los participantes se identificaron con un grupo indígena o tenían padres o abuelos indígenas, principalmente triqui, seguido de náhuatl y mixteco, evidenciando una fuerte presencia de herencia cultural indígena en las comunidades.

## Gráfico 3.

*¿Se considera parte de un grupo indígena o sus padres o abuelos lo son?*



Fuente: elaboración propia.

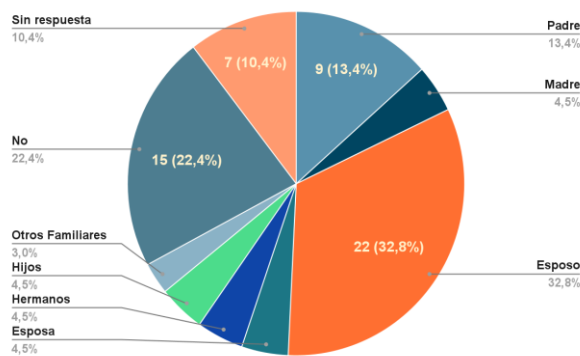
El séptimo cuestionamiento fue “¿Cuál es su situación laboral actual?” Los resultados obtenidos de los encuestados mostraron la siguiente distribución: 46.3%, de los participantes expresó ser ama de casa, 37.3% jornalero agrícola, 11.9% otros, 3% comerciante y 1.5% obrero.

Lo anterior refleja una estructura laboral congruente al contexto de áreas rurales o regiones con alta producción agrícola. Por la tanto, las comunidades se caracterizaban, principalmente, por estar conformadas por amas de casa y jornaleros agrícolas, con muy baja participación en comercio, trabajo manual o profesionales formales, reflejando un patrón laboral centrado en el hogar y la agricultura.

La octava pregunta fue “Si usted no trabaja como jornalero agrícola, ¿podría señalar si algún miembro de su familia lo hace?” La mayoría de los participantes tenía al menos un miembro de la familia dedicado a labores agrícolas, mayormente al esposo, lo que refleja la relevancia del jornalero agrícola como una actividad económica central dentro de los hogares de las comunidades escolares, particularmente en los hombres adultos de las familias. Quienes no trabajaban en la agricultura representaron 22.4%. El trabajo agrícola parece estar también presente en las generaciones más jóvenes, como se observa en el caso de los hijos realizan esta labor.

**Gráfico 4.**

*Si usted no trabaja como jornalero agrícola, ¿podría señalar si algún miembro de su familia lo hace?*



Fuente: elaboración propia.

La novena interrogante fue “¿Usted vive aquí definitivamente o es migrante?” Las respuestas obtenidas indicaron una población que vive definitivamente y es relativamente nueva en las zonas, con un 38.8% de los encuestados viviendo allí al menos 10 años. El 19.5% de los encuestados señalaron entre 11 a 20 años y 13.4% entre 21 a 30 años. Esto sugiere un flujo migratorio reciente hacia la región principalmente relacionado con el trabajo agrícola u otras oportunidades económicas. La presencia de un 10.4% que continuaba migrando y la considerable cantidad de personas con más de 10 años de residencia indica una mezcla de poblaciones migrantes y estables. Un 17.9% no respondió a la pregunta.

La décima pregunta fue “¿Se ha sentido discriminado recientemente?” Los resultados mostraron que la totalidad de los encuestados respondió negativamente. El hecho de que 67 personas contestaran de esa forma podría reflejar una posible falta de conciencia o reconocimiento de experiencias discriminatorias, o bien una falta de exposiciones a situaciones que pueden generar este tipo de experiencias. Especialmente si hay factores de exclusión social, económica o cultural que no se perciben de forma directa. Se puede considerar que esta percepción de la discriminación puede estar influenciada por diversos factores, como el nivel de educación, las experiencias personales previas, o incluso el contexto cultural de la comunidad.

El onceavo y último cuestionamiento fue “¿Considera que en la escuela existen prácticas discriminatorias o racismo?” La mayoría de los encuestados, 89.5%, consideró que no existían prácticas discriminatorias o racistas en la escuela, lo que sugiere una percepción generalizada de que el ambiente escolar es inclusivo y no discriminatorio. Sin embargo, un pequeño número de encuestados, 9%, expresó que sí perciben la presencia de discriminación o racismo en el entorno escolar, mientras que 1.5% no contestó. Esto podría indicar que, aunque la mayoría de la comunidad escolar no percibe estos problemas, existían experiencias individuales que sugieren la existencia de actitudes discriminatorias o racistas en algunos casos.

La síntesis de las respuestas obtenidas revela una población predominantemente involucrada en trabajos informales, especialmente en el sector agrícola, con una notable presencia de flujo migratorio reciente en los últimos 10 años. Aunque la mayoría no

percibió discriminación ni racismo en las escuelas, algunas respuestas sugieren que este fenómeno podría continuar existiendo en menor medida. Además, aunque el español es la lengua predominante, podemos identificar una fuerte herencia étnica y la persistencia de lenguas indígenas como el mixteco y el triqui, lo que refleja la diversidad cultural de las comunidades en las que residen los padres de familia, tutores u otros familiares, que tienen inscritos a sus hijos en escuelas para niños y niñas de familias jornaleros migrantes.

#### **4.4 Retos y oportunidades para la interculturalidad en las escuelas de la CEEM**

Mediante un ejercicio de triangulación de los resultados de la observación no participante, las entrevistas y la aplicación del cuestionario, en este apartado se discutirá acerca de los retos y oportunidades que identificamos en las escuelas de la coordinación.

##### **4.4.1 Retos**

###### **4.4.1.1 Inequidad del servicio educativo**

A pesar de que en el pasado existieron programas de apoyo federal específicamente para las escuelas que atienden a NNA de FJAM en el estado, actualmente las y los docentes de las escuelas consideran que el principal reto se origina en un trato discriminatorio a las escuelas de la CEEM frente a las escuelas generales por parte de las autoridades educativas estatales. La coordinadora de la CEEM comentó que la instancia funciona sin reglas de operación, a diferencia de otras modalidades las escuelas indígenas, generales o telesecundarias. Agregó que los planteles funcionan sin personal administrativo, lo que hace que todas las tareas de gestión recaigan en el profesorado (Coordinadora de la CEEM, comunicación personal, 19 de agosto de 2025).

La situación de inequidad promovida desde la distribución desigual de los recursos para la población jornalera migrante en México ha sido documentada, principalmente, por Rojas (2011; 2014; 2017; 2018 y 2019). Aspirar a la construcción de procesos genuinamente interculturales en las escuelas de la CEEM tendría que empezar desde la creación de condiciones de paridad en la atención con relación al resto de las instituciones

del sistema educativo.

#### **4.4.1.2 Desconocimiento del significado de interculturalidad**

Las ideas de interculturalidad expresadas por la totalidad de las y los docentes de la CEEM, así como las estrategias de enseñanza que presenciamos son más acordes a la noción de multiculturalidad, que reconoce la interacción entre varios grupos culturales y propugna por la convivencia respetuosa entre minorías y la inclusión (Kymlicka, 1995). No es la intención negar la importancia de las ideas referidas por el profesorado de las escuelas de la CEEM, sino más bien lo que se busca es hacer notar que, aun cuando el plan curricular vigente tiene como eje transversal a la interculturalidad crítica, la noción de interculturalidad y su significado aun no es apropiado cabalmente por las y los docentes (SEP, 2025).

#### **4.4.1.3 Inhibición del uso de las lenguas**

Los resultados de los cuestionarios y la observación mostraron que la mayor parte de las comunidades escolares se caracterizaban por tener ascendencia indígena. Con todo y los ordenamientos del sistema educativo por prestigiar las lenguas indígenas del país —principalmente en escuelas del servicio indígena— la inhibición de su uso sigue persistiendo por presiones socio históricas. La pertenencia étnica fue acorde con las respuestas de los cuestionarios.

Fue común escuchar a las y los docentes decir que los mismos padres de familia les pedían a sus hijos no hablar en lengua indígena. También afirmaron que algunos niños saben las lenguas, pero sienten vergüenza de hablarlas en las escuelas. Lo anterior, lejos de ser una cuestión individual relacionada con la timidez o una resistencia caprichosa, está vinculado al fuerte racismo, estigmatización y políticas públicas asimilacionistas de larga data con un arraigo difícil de revertir.

En las escuelas son pocos los niños que observamos con disposición para hablar la lengua indígena de sus padres, a pesar de la insistencia de sus maestros para que la utilicen

o ayuden a que sus compañeros la conozcan.

#### **4.4.2 Oportunidades**

Se conciben como oportunidades aquellos procesos educativos encaminados a la construcción de procesos interculturales y las expresiones de los participantes que valoraron la riqueza de la diversidad cultural en las escuelas de la CEEM, así como una actitud positiva hacia la idea de recibir formación para atenderla.

##### **4.4.2.1 Esfuerzos por construir procesos interculturales**

En las escuelas de la CEEM visitadas fueron notables distintos ejercicios pedagógicos y disciplinarios dirigidos hacia la valoración y el acercamiento a distintas lenguas indígenas, a la sana convivencia escolar, a la expresión de hábitos alimenticios, al seguimiento de reglas de buen comportamiento, a la denuncia de actos de violencia entre pares, además de otras actividades encaminadas a una interacción respetuosa entre la comunidad escolar.

Observamos esfuerzos por rescatar palabras en alguna de las lenguas indígenas habladas en la región. Sin embargo, en ninguna se observó que la lengua tuviera una función comunicativa. Tampoco se encontraron elementos fundamentales de la comunicación intercultural, como el reconocimiento de las distintas formas de racismo, las relaciones de dominación de una cultura sobre otra o las asimetrías históricas entre los distintos grupos culturales que coexisten en el país.

##### **4.4.2.2 Deseo de formarse**

El profesorado de las escuelas de la CEEM coincidió mayormente en el deseo de ser formado en los temas del trabajo con la diversidad cultural en el aula. Esto puede verse como un área de oportunidad importante para que se le ofrezcan experiencias que le

permitan profundizar en la construcción de procesos interculturales que puedan orientar su desempeño en el aula.

#### **4.4.2.3 La diversidad como riqueza**

Por otro lado, se considera que es muy positivo que la totalidad del profesorado (con una sola excepción) observa a la diversidad cultural como un elemento enriquecedor y no como un problema a erradicar.

De manera que esta disposición hacia la diversidad es vista con un elemento alentador que podría facilitar procesos de formación en interculturalidad. El profesorado en su conjunto, muestra una actitud en pro de la paridad de condiciones entre los diferentes grupos culturales, lo que puede ser alentado y orientado mediante dispositivos de formación.

### **5. Conclusiones y recomendaciones**

En este reporte se planteó el problema de la construcción de procesos de interculturalidad en escuelas creadas específicamente para la población infantil de familias jornaleras migrantes. Se presentó un panorama general de la distribución de estos centros educativos en Baja California y se adelantaron los hallazgos con base en la visita de los 10 centros educativos conocidos como campamentos, entrevistas a sus profesores y profesoras, además de la aplicación de un cuestionario para padres de familia.

Mediante un análisis cualitativo, se encontró que como principales retos está la percepción del profesorado de trabajar en escuelas menospreciadas por la autoridad educativa; su conocimiento parcial del significado de la noción interculturalidad y la inhibición del uso de las lenguas indígenas. Como oportunidades se identificaron esfuerzos por construir procesos interculturales, el deseo del profesorado de recibir formación en la atención a la diversidad cultural y la perspectiva de verla como un elemento enriquecedor

de la vida en el aula y la escuela.

Ante el escenario anterior, nos permitimos hacer algunas recomendaciones que consideramos podrían favorecer la puesta en acto de prácticas interculturales en las aulas de la Coordinación Estatal de Educación Migrantes de la Secretaría de Educación de Baja California.

- a) Revisar la política de atención educativa hacia las escuelas de la CEEM con el fin de que se garantice el reconocimiento de la diversidad sociocultural del estudiantado y sus patrones migratorios.
- b) Aseguramiento de materiales didácticos pertinentes para todas y todos los niños en cualquier momento del ciclo escolar.
- c) Aplicar un modelo educativo intercultural que considere la diversidad presente en las aulas y apoye al profesorado para la puesta en acto de prácticas interculturales.
- d) Formación continua para el profesorado en el tema de la interculturalidad crítica e incorporar figuras de apoyo que le ofrezcan acompañamiento pedagógico.
- e) Gestionar mayor financiamiento para la infraestructura y el equipamiento de los planteles.

Finalmente, creemos pertinente llevar a cabo otros estudios de investigación que indaguen sobre aspectos que estuvieron fuera del alcance de este trabajo como las expectativas de las y los padres de familia en cuanto a la educación de sus hijos e hijas, las trayectorias educativas de las y los niños de familias migrantes, la vida cotidiana de los planteles y la equidad de género entre el estudiantado.

## Referencias

- Barriga, R. (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (13) 39, pp. 1229-1254. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1099/1491>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024). Atención educativa a niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes: Situación actual y perspectivas a partir de las acciones de las autoridades educativas. Mejoredu.
- Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. (2025). Diario oficial de la federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Coordinación Estatal de Educación Migrante. (2024). Base de datos Migrante 2024. [Datos brutos inéditos]. CEEM
- Kymlica, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A liberal theory of minority rights*. Oxford University Press.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós Comunicación.
- Malaga, S. G. (2018). El significativo interculturalidad en las políticas de educación básica en México (1994-2006). [Tesis de doctorado]. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Mena, Y., Tinajero, G., Canett, Z. (2016). “¡Ya nos tienen todos revueltos”! La enseñanza de la lengua indígena en una primaria mexicana. *Revista Interacción*, Vol. 14, pp. 67-67.
- Miranda, F., Bossi, C. M. e Islas J. M. (2025). Evaluación de la política de atención educativa de la niñez jornalera agrícola migrante en México. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 55(2), 13-36.
- Popoca, C. (2023). La propuesta educativa multigrado 2005. Diseño pedagógico a partir de los retos, experiencias y aportes educativos. *Revista Iberoamericana de*

*Educación Rural*, 1(1), pp. 143-151.

Rebolledo, N. (2020). La interculturalidad en las aulas. En Comboni, S. y Juárez, J. M. (Comps.) *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas* (pp. 163-180). Universidad Autónoma Metropolitana.

Rojas, T. (2006). Resultados de una política orientada hacia la equidad y calidad de la educación primaria para las niñas y niños jornaleros migrantes. *Estudios Sociales Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 14(27), 94-122.

Rojas, T. (2011). Inequidades. La educación primaria de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes. UPN.

Rojas, T. (2014). Exclusión y política social para la atención de los jornaleros agrícolas migrantes.

Rojas, T. (2017). Migración rural jornalera en México: la circularidad de la pobreza. Iberoforum. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, XII(23), 1-35.

Rojas, T. (2018). Organismos Internacionales y acciones gubernamentales para la protección de los derechos de los niños migrantes agrícolas. Universidad Iberoamericana, A.C.

Rojas, T. (2019). Trayectorias escolares de hijos de familias agrícolas migrantes en Sonora, México. *Región y sociedad*, 31,e1181. <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1181>

Secretaría de Educación Pública (2025, 14 de junio). Plan de estudio para la educación, preescolar, primaria y secundaria. <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>

Stefoni, C; Stang, F y Riedemann, A. (2016). Educación intercultural en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), pp. 153–182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>

Tinajero, M. G. (2007). *Perspectivas pedagógicas de los docentes indígenas*. Universidad Autónoma de Baja California.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. La Muralla.

Van Dijk, T. A. (2013). Racismo cotidiano y política intercultural. En Zapata-Barrero y Pinyol (eds), *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 114-120). Universitat Pompeu Fabra.  
<https://repositori.upf.edu/items/dc43c840-ccc5-4484-89c2-cbc13e6fe168>

## **Anexos**

### **Anexo 1. Guión de entrevista semiestructurada a maestras (os) CEEM (Pilotaje)**

#### **1) Formación académica**

¿Cuál es su formación?

¿Ha recibido alguna capacitación o formación continua durante su servicio en la CEEM?

#### **2) Trayectoria laboral**

¿Cómo ingresó como maestra (o) de la CEEM?

¿Cuánto tiempo tiene laborando en la CEEM?

¿En cuántas escuelas de la CEEM ha dado servicio?

¿Ha desempeñado algún otro puesto dentro del ámbito educativo?

¿Tiene algún otro empleo?

#### **3) La diversidad presente en el aula**

¿Cuántos grados atiende?

¿Cuántas alumnas (os) tiene?

¿Cuántas son niñas y cuántos niños?

¿Entre qué edades están sus estudiantes?

¿De dónde son sus estudiantes?

¿Cuántos de ellos (as) son migrantes?

¿Cuántos hablan una lengua distinta al español?

¿Cuáles lenguas hablan?

¿Cuántos son indígenas o hijos de indígenas?

¿Tiene estudiantes con capacidades diferentes?

#### **4) La gestión de la diversidad en el aula**

¿En el aula se habla de las diferencias culturales presentes?

¿En el aula o la escuela se abordan temas sobre discriminación hacia lo diferente o hacia los foráneos?

¿La diversidad en el aula y/o la escuela es un problema?

¿Acostumbra aprovechar de alguna manera las diferencias culturales presentes en el aula para impartir sus clases?

¿Cuenta con materiales didácticos para atender a la diversidad en su aula?

En su opinión, ¿Qué sugerencias tiene para mejorar el trabajo con la diversidad cultural en el aula y la escuela?

#### 5) **Conocimiento sobre interculturalidad**

¿Qué es la interculturalidad para usted?

## **Anexo 2. Guión de entrevista semiestructurada a maestras (os) CEEM Formación académica**

¿Cuál es su formación?

### **1) Trayectoria laboral**

¿Cómo ingresó como maestra (o) de la CEEM?

¿Cuánto tiempo tiene laborando en la CEEM?

¿En cuántas escuelas de la CEEM ha dado servicio?

¿Ha recibido alguna capacitación o formación continua durante su servicio en la CEEM?

¿Ha desempeñado algún otro puesto dentro del ámbito educativo?

¿Tiene algún otro empleo?

### **2) La diversidad presente en el aula**

¿Cuántos grados atiende?

¿Cuántas alumnas (os) tiene?

¿Cuántas son niñas y cuántos niños?

¿Entre qué edades están sus estudiantes?

¿De dónde son sus estudiantes?

¿Cuántos de ellos (as) son migrantes?

¿Cuántos son indígenas o hijos de indígenas?

¿Cuántos hablan una lengua distinta al español?

¿Cuáles lenguas hablan?

¿Tiene estudiantes con capacidades diferentes?

### **3) La gestión de la diversidad en el aula**

¿En el aula se habla de las diferencias culturales presentes?

¿En el aula o la escuela se abordan temas sobre discriminación hacia lo diferente o hacia los foráneos?

¿La diversidad en el aula y/o la escuela es un problema?

¿Acostumbra aprovechar de alguna manera las diferencias culturales presentes en el aula para impartir sus clases?

¿Cuenta con materiales didácticos para atender a la diversidad en su aula?

En su opinión, ¿Qué sugerencias tiene para mejorar el trabajo con la diversidad cultural en el aula y la escuela?

#### 4) **Conocimiento sobre interculturalidad**

¿Qué es la interculturalidad para usted?

### **Anexo 3. Cuestionario para padres de familia (Pilotaje) Instrucciones.**

Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y marque una **X** la respuesta que usted considere.

**1.** ¿Cuántos años tiene?

A) 18-34 años B) 35-54 años C) 55-74 años D) 75 años o más

**2.** ¿Cuántos niños tiene inscritos en la escuela?

A) 1 B) 2 C) 3 o más

**3.** ¿Cuál es el parentesco que tiene con el niño?

A) Madre o padre B) Tutor C) Familiar (hermano, tío, abuelo, primo)

**4.** ¿Dónde nació usted? \_\_\_\_\_

**5.** ¿Usted habla alguna lengua que no sea español?

A) Sí B) No C) Si respondió sí, ¿cuál? \_\_\_\_\_

**6.** ¿Se considera parte de un grupo indígena o con ascendencia indígena?

A) Sí me considero parte de un grupo indígena ¿Cuál? \_\_\_\_\_

B) Sí me considero con ascendencia indígena ¿Cuál? \_\_\_\_\_

D) No

**7.** ¿Cuál es su situación laboral actual?

A) Jornalero agrícola B) Comerciante o emprendedor C) Obrero o trabajador manual

D) Ama de casa E) Industria/Fábricas F) Profesionista G) Servicios

H) Otro \_\_\_\_\_

**8.** ¿Se ha sentido discriminado recientemente?

A) Sí B) No

**9.** ¿Considera que en la escuela existen prácticas discriminatorias o racismo?

A) Sí B) No

**10.** ¿Suele estar abierto para compartir sus tradiciones y costumbres con otros grupos o comunidades?

A) Sí B) No

Anexo 4. Cuestionario para padres de familia Instrucciones.

Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y marque una X la respuesta que usted considere.

1. ¿Cuántos años tiene?

A) 18-34 años B) 35-54 años C) 55-74 años D) 75 años o más

2. ¿Cuántos niños tiene inscritos en la escuela?

A) 1 B) 2 C) 3 o más

3. ¿Qué es usted del niño o la niña?

A) Madre o padre B) Tutor C) Familiar (hermano, tío, abuelo, primo)

4. ¿Dónde nació usted? \_\_\_\_\_

5. ¿Usted habla alguna lengua que no sea español?

A) Sí B) No C) Si respondió sí, ¿cuál? \_\_\_\_\_

6. ¿Se considera parte de un grupo indígena o sus padres o abuelos lo son?

A) Sí me considero parte de un grupo indígena ¿Cuál? \_\_\_\_\_

B) Sí, mis padres o abuelos son indígenas ¿De cuál grupo? \_\_\_\_\_

D) No

7. ¿Cuál es su situación laboral actual?

A) Jornalero agrícola B) Comerciante o emprendedor C) Obrero o trabajador manual

D) Ama de casa E) Industria/Fábricas F) Profesionista G) Servicios

H) Otro \_\_\_\_\_

8. Si usted no trabaja como jornalero agrícola, ¿podría señalar si algún miembro de su familia lo hace? Si No Parentesco \_\_\_\_\_

9. ¿Usted vive aquí definitivamente o es migrante?

A) Vivo aquí definitivamente ¿Hace cuánto? \_\_\_\_\_

B) Soy migrante

Vamos a pasar a un par de preguntas relacionadas con la discriminación y el racismo que lamentablemente todavía tienen lugar en nuestra sociedad.

**10.** ¿Se ha sentido discriminado recientemente?

A) Sí B) No

**11.** ¿Considera que en la escuela existen prácticas discriminatorias o racismo?

A) Sí B) No

Agradezco su disposición para contestar estas preguntas, esperamos que este trabajo sirva para promover un mayor respeto entre todas las personas.

**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**  
**Universidad Autónoma de Baja California**

Carretera Transpeninsular Ensenada-Tijuana  
No.3917 Fraccionamiento Playitas C.P. 22860,  
Ensenada, Baja California, México.