

Experiencias educativas de jóvenes mixtecos de familias de jornaleros agrícolas migrantes: estudio fenomenológico del derecho a la educación

Educational Experiences of Mixtec Youth from Families of Migrant Agricultural Workers: Phenomenological Study of the Right to Education

Miguel Ángel Cedeño Navarro
UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, CIUDAD DE MÉXICO
miguel.cedeno@ibero.mx

RESUMEN

Con base en los cuatro indicadores del derecho a la educación propuestos por Tomasevski (2001, 2004), se analizan las experiencias educativas de jóvenes de familias de jornaleros agrícolas migrantes desde el método fenomenológico, a través de los significados que surgen del paso de estudiantes de origen indígena por las escuelas públicas. Se recuperan los significados de once jóvenes de origen mixteco que temporalmente migran al estado de Hidalgo. La investigación analiza las experiencias educativas en torno al proceso de aprendizaje, las relaciones con docentes y la docencia, así como la convivencia escolar y la discriminación por parte de otros alumnos. A través de las relaciones se identifican distintas prácticas que dan cuenta de una estructura social que ejerce discriminación institucional a este grupo social. Estas prácticas vulneran el pleno ejercicio del derecho a y en la educación, así como el derecho a la no discriminación. La investigación aporta a la comprensión de diversos fenómenos educativos desde la perspectiva de los estudiantes. También se realiza un acercamiento a los estudios con hijos de familias de jornaleros agrícolas con una perspectiva de derechos humanos, haciendo uso de los indicadores de derecho a la educación.

Palabras clave: derecho a la educación, fenomenología, indicadores de derechos humanos

ABSTRACT

Based on the 4-As Right to Education Indicators proposed by Tomasevski (2001, 2004), this paper analyzes the educational experiences of young people from migrant farm worker families using the phenomenological method, through the meanings that emerge from the experience of students of indigenous origin in public schools. Eleven young people of Mixtec origin, who migrate temporarily to the state of Hidalgo, participated as research subjects. This inquiry analyzes the educational experiences related to the learning process, relationships with teachers, as well as coexistence and discrimination by other students in the school environment. Examining these social interactions identified the diverse practices that demonstrate the institutional discrimination faced by this social group. These practices violate the full exercise of the right to and in education, as well as the right to non-discrimination. The research contributes to the understanding of various educational phenomena from the perspective of the students. There is also an approach to studies with children from agricultural day laborer families with a human rights perspective, making use of the 4-As Right to Education Indicators.

Key words: right to education, phenomenology, human rights indicators

INTRODUCCIÓN

Retomar el enfoque de derechos humanos para la investigación educativa implica asumir una posición frente a las obligaciones del Estado. Aunque otros sectores sociales –como las organizaciones de la sociedad civil o las empresas– pueden coadyuvar desde sus posibilidades para que los estudiantes ejerzan plenamente su derecho a la educación, la obligación de respetar, proteger y cumplir el derecho de cualquier individuo a recibir una educación de calidad en el país es una de las obligaciones del Estado, por lo cual estudiar este derecho implica centrar la atención en las acciones gubernamentales, independientemente del acercamiento teórico-metodológico de la investigación.

La educación como derecho es relevante no sólo por el reconocimiento en el marco jurídico, sino también por las deudas que el Estado mexicano tiene en el cumplimiento de este derecho, en especial de aquellos grupos sociales que han sido históricamente excluidos no sólo de la educación, sino también de la propia atención social y el goce pleno del resto de sus derechos humanos.¹ Acercarse a la educación desde una perspectiva de derechos

abre posibilidades para generar nuevos sentidos con respecto a la relación entre el Estado, la educación y la sociedad; las políticas educativas que se derivan de las disposiciones constitucionales; las obligaciones de los diversos órganos de gobierno para proteger, promover y garantizar este derecho, toda vez que el discurso del derecho a la educación se inscribe en el marco de la lucha por la defensa y protección de derechos fundamentales frente a visiones que conciben a la educación como una mercancía y un servicio; y las acciones u omisiones de los gobiernos que impiden y dificultan la garantía y el ejercicio pleno del derecho a la educación de todas las personas (Ruiz, 2015, p. 69).

¹ Bajo los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad de los derechos humanos –consagrados en el Artículo 1º de la Constitución–, se parte del hecho de que, para su pleno goce, éstos son para todas las personas en el territorio nacional –sin excepción–, que están relacionados entre sí, que no se gozan de manera parcial, y que se tenderá a ampliar y avanzar en su ejercicio (Vázquez y Serrano, 2011). La educación no es un derecho aislado, sino un derecho clave (*key right*), en cuanto permite a las personas ampliar su goce de otros derechos, así como en su propio desarrollo como persona (Latapí, 2009).

Además de las propias evaluaciones hechas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo encargado de dar cuenta de la calidad de la educación en el Sistema Educativo Mexicano de 2002 a 2019, la investigación educativa en México también ha reportado distintos fenómenos educativos que se presentan con este grupo social. Si bien hay investigaciones de otra naturaleza, la investigación educativa coincide —en términos generales— en las difíciles condiciones sociales en las que se han operado los programas y proyectos educativos dirigidos a estudiantes de familias de jornaleros agrícolas migrantes, así como los factores contextuales que dificultan su pleno goce del derecho a la educación.

En 2016, en seguimiento a los diagnósticos y estudios realizados por el INEE que ubican a los hijos de las familias de jornaleros migrantes como uno de los grupos prioritarios de las acciones gubernamentales en materia educativa, el Instituto emitió las *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*, con el objetivo de que las autoridades educativas impulsen mejoras en la atención de esta población, y realizando una profunda descripción de la situación actual que se vive en el contexto escolar para esta población (INEE, 2016a, pp. 17-18). En relación con dichas condiciones, el informe de *La Educación Obligatoria en México* (INEE, 2016b, p. 213), también hace referencia al derecho a la educación de hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes, señalando que:

Entre 83 y 86% de los niños, niñas y adolescentes (NNA) de familias jornaleras agrícolas migrantes continúan siendo excluidos del sistema educativo, por lo que no logran ejercer su derecho a recibir educación debido a las condiciones de pobreza de sus familias y a la prevalencia del trabajo infantil, así como a la ausencia o insuficiencia de la oferta de servicios educativos en las zonas de recepción. Por su parte, la permanencia y la continuidad educativa de aquellos que sí asisten a la escuela se ven dificultadas en gran medida por las condiciones en las que se ofrecen los servicios educativos, ya que la educación que reciben no responde a sus necesidades y particularidades socioculturales.

Estas condiciones son incluso más graves que las que viven los niños, niñas y adolescentes de origen indígena, una población que ha sido históricamente relegada del sistema educativo. El INEE –con información propia y de UNICEF– reporta que son 7.3 millones de NNA en edad escolar (entre 3 y 17 años), de los cuales 3.9 millones son identificados como hablantes de una lengua indígena. “De estos últimos, poco más de la mitad se encuentra en condición de pobreza extrema, 6 de cada 10 residen en zonas rurales y, de los que sí asisten a la educación obligatoria, 9 de cada 10 acuden a escuelas que se ubican en localidades de alta y muy alta marginación” (INEE, 2017, p. 165). Por otro lado, de acuerdo con el INEE (2017, p. 165), “23% de la población indígena en edad escolar no asiste a la escuela”. Esta cifra –si bien preocupante– es mucho menor que la que se reporta para los NNA en edad escolar provenientes de familias de jornaleros agrícolas migrantes. Si bien los estudiantes de estas familias también son de origen indígena, su condición migrante –ya que se trasladan temporalmente a otros estados dentro del país para realizar trabajo agrícola– impacta también en las condiciones que vive esta población, profundiza el rezago social y dificulta el acceso a derechos.

Dicho lo anterior, la presente investigación tiene como objetivo conocer cómo ha sido el ejercicio del derecho a la educación de jóvenes de familias de jornaleros agrícolas migrantes en la región del Valle del Mezquital, en el estado de Hidalgo, de acuerdo con sus experiencias educativas.

De este objetivo se desprenden dos preguntas de investigación:

- Para los estudiantes de familias de jornaleros agrícolas migrantes, ¿cuáles son los significados de sus experiencias educativas?
- ¿Qué papel juegan esas experiencias en el goce del derecho a la educación?

Durante este proceso de determinación y delimitación de un problema de investigación surge la pregunta del aporte que hace el presente estudio para comprender más allá de lo que ya se ha desarrollado en el estado de la cuestión. Bajo los términos de esta concepción, pensar en la educación como una experiencia nos per-

mite entender que asistir a una escuela de educación formal dirigida a NNA de familias de jornaleros agrícolas migrantes –en el caso que nos ocupa– va más allá de las propias prácticas y contenidos, pues éstas pueden trascender en la persona y en el grupo como colectivo social. Más que estudiar o evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, estudiar lo educativo desde la experiencia de los sujetos implica observar aquello que resulta relevante y transformador para las personas. Este acercamiento es distinto –aunque complementario– al estudio de las condiciones educativas a través de indicadores educativos, normalmente de naturaleza cuantitativa. El estudio del derecho a la educación a través de la interpretación de experiencias reconoce aquello que sucede en las personas a raíz de la práctica educativa.

INVESTIGAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

De Beco (2009) realiza un breve recorrido por el desarrollo de los indicadores para medir o estudiar el avance de los derechos humanos y, en específico, del derecho a la educación. Investigar lo educativo desde indicadores de derechos humanos y no desde indicadores educativos implica algunos matices, en cuanto “los indicadores del derecho a la educación se extienden para conocer hasta qué punto el Estado protege o satisface este derecho” (Ruiz, 2014, p. 3), y no sólo en un nivel de análisis o evaluación de políticas educativas. Los indicadores educativos –más bien centrados en medir, entre otros, la tasa de alfabetización, la de abandono escolar, la cobertura educativa, o el logro educativo– no incluyen indicadores que nos permitan entender por qué grupos vulnerables se encuentran con rezago o exclusión dentro del sistema educativo. En cambio, los indicadores del derecho a la educación buscarían reconocer cómo las políticas garantizan el goce del derecho por la población. El Estado mexicano está obligado a brindar educación de calidad y, con base en los indicadores, es posible analizar si el derecho es plenamente ejercido.

Esta perspectiva concibe los servicios educativos como acciones del Estado para garantizar el derecho a la educación para toda la población. De acuerdo con el propio De Beco (2009, p. 14), existirían tres dimensiones transversales a los indicadores de derechos huma-

nos que estarían relacionados con dichos indicadores: 1) la *discriminación*, 2) la *participación* y 3) la *rendición de cuentas*:

Primero, los indicadores del derecho a la educación deben ser desagregados para capturar la discriminación en la educación. Segundo, los indicadores deberían examinar hasta qué punto los Estados respetan los derechos de participación en materia educativa. Tercero, los indicadores deben abordar cuestiones relacionadas con la rendición de cuentas, aunque los indicadores ya lo hacen por su propia naturaleza (traducción propia).

Estas tres dimensiones complejizan la concepción de los indicadores, no sólo como un mecanismo de seguimiento de la operación de las políticas educativas en un país, sino también como características propias de las democracias, ya que el ejercicio de las garantías individuales se traduce en el fortalecimiento del Estado de derecho, en cuanto se cumple con las obligaciones que los Estados adquieren en materia de derechos humanos.

Entre los distintos acercamientos a la creación de indicadores de derechos humanos se encuentran los propuestos por Tomasevski (2001, 2004) que, si bien no es el único marco de referencia, sí ha sido ampliamente recuperado y utilizado en el estudio de los avances en el derecho a la educación, y que el propio INEE recuperara en sus diagnósticos. El trabajo de Tomasevski como Relatora Especial de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para el derecho a la educación respalda este esfuerzo de síntesis del marco del derecho internacional, de cara a la observación del cumplimiento de obligaciones por parte de los Estados. Los cuatro indicadores –el modelo de las “4 As”– han sido recuperados incipientemente por evaluaciones e investigaciones² para estudiar el derecho a la educación en distintos contextos. Estos cuatro criterios son la *asequibilidad* (disponibilidad), *accesibilidad*, *aceptabilidad*, y *adaptabilidad*. El primer indicador toma en cuenta la existencia no sólo de escuelas,

² De entrada, la propuesta de Tomasevski se usa como criterios del INEE para evaluar las condiciones del sistema educativo. Además, también se articula con otras aproximaciones desde la investigación educativa (Dávila y Naya, 2012; Ruiz, 2014; Thapliyal, 2012; Hajru-laia y Saliua, 2016).

sino también de propuestas curriculares, docentes, materiales e infraestructura escolar que permitan a niños en edad escolar formar parte del sistema educativo. Por otro lado, una vez que está asegurada la disponibilidad de la educación, el criterio de accesibilidad se centra en “identificar y remover toda barrera que impida a niñas y niños comenzar la escuela, asistir, aprender y completar al menos el mínimo nivel educativo que ha sido definido por ley como obligatorio” (Tomasevski, 2004, p. 368), relacionado con la asistencia y la permanencia escolar.

Para la autora, la aceptabilidad de la educación, por otro lado, se debe entender de manera amplia, pues entran en juego diferentes factores, como estándares mínimos de lo que puede ser considerado una educación de calidad:

Los derechos de las minorías y de indígenas han dado prioridad a la lengua de la instrucción. La prohibición de los castigos corporales ha transformado la disciplina en la escuela. La niñez como titular del derecho a la educación y en la educación, ha extendido las fronteras de la aceptabilidad hasta los programas educativos y los libros de texto, como también a los métodos de enseñanza y aprendizaje, que son examinados y modificados con el objeto de volver la educación aceptable para todos y todas (Tomasevski, 2004, p. 350).

Por último, de acuerdo con el criterio de adaptabilidad, se “requiere que las escuelas se adapten a los niños, según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño. Esto revoca la tradición de forzar a los niños a adaptarse a cualesquiera condiciones que la escuela hubiese previsto para ellos” (Tomasevski, 2004, p. 350), para lo que también se recuperen las culturas y el contexto de los estudiantes, evitando que los alumnos requieran adaptarse a condiciones escolares distintas de sus necesidades, que den respuesta a sus características para combatir la discriminación.

Estos cuatro indicadores son herramientas para el análisis de las políticas educativas a la luz del derecho a la educación. Más allá de sólo identificar la presencia o ausencia de dichos criterios, los indicadores de derechos humanos buscan conocer el estado de su ejercicio,

incorporando también las características deseables del proceso educativo, con base en el desarrollo integral de las personas.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La revisión de antecedentes centró su atención en investigaciones realizadas en México entre 2000 y 2016³ acerca de NNA de familias de jornaleros agrícolas migrantes. En esta primera etapa se buscaron las referencias más recientes para ubicar los debates y contribuciones de la investigación educativa, que –asumiendo que no fue absoluta–⁴ tenía como objetivo determinar la aportación del presente estudio en el actual estado del conocimiento. Tomando en cuenta que las investigaciones no se han realizado desde un enfoque de derechos,⁵ al contrario, se han realizado desde múltiples enfoques y acercamientos metodológicos, al momento de revisar la literatura se hizo un doble análisis. Primero, para encontrar cuáles son los vacíos en el abordaje del tema desde la investigación educativa, y segundo, una lectura desde los cuatro indicadores de derecho a la educación propuestos por Tomasevski, para además encontrar cuáles son los vacíos dentro del acercamiento desde esta perspectiva. Como se ha dicho, las investigaciones no parten de las “4 As” en sus definiciones conceptuales o metodológicas, pero sí es posible identificar elementos de ellas en sus objetivos y preguntas de investigación, así como en sus hallazgos. En términos generales, es posible ver que las descripciones a las condiciones que vive esta población no sufren drásticas modificaciones o avances en el transcurso de más de cinco lustros.

La diversidad temática para abordar a la misma población es amplia. De cara a la construcción de un problema de investigación, se decidió hacer un análisis de la literatura revisada usando los cuatro indicadores del derecho a la educación propuestos por Tomasevski

³ Ante un número limitado de investigaciones educativas en torno a esta población, se tomó la decisión de ampliar a un periodo de 16 años, para tener un *corpus* que permita conocer suficientemente el estado de la cuestión y también ver la evolución de las condiciones educativas.

⁴ Rojas (2011b) ofrece una revisión histórica mucho más amplia de la investigación de esta población, previa al periodo elegido como muestra, con una perspectiva del análisis de la desigualdad social y la relación de ésta con la educación.

⁵ En sentido estricto, sólo la investigación de Pacheco-Ladrón de Guevara, Cayeros-López y Madera-Pacheco (2016) recupera el derecho a la educación para estudiar la interculturalidad en la educación de NNA de familias de jornaleros agrícolas migrantes.

(2001, 2004). Como se decía, para realizarlo, se tomó en consideración el objetivo de investigación, las preguntas de investigación –en los casos que se enunciaron–, así como los resultados y las conclusiones de los estudios revisados. También cabe aclarar que algunas investigaciones abonan al estudio de más de un criterio, dado el alcance de cada uno de los casos. El resultado del análisis se sintetiza en el cuadro 1.

■ CUADRO 1. Análisis de la revisión de literatura de acuerdo con los criterios de Tomasevski (2001, 2004)

Indicador	Referencias	Total
Asequibilidad	Leal, 2011; Loubet-Orozco y Jacobo-García, 2013; Méndez, Castro y Durán, 2009; Nava, 2010; Pacheco-Ladrón de Guevara, Cayeros-López y Madera-Pacheco, 2016; Rojas, 2002, 2006, 2011a, 2011b, 2012.	9
Accesibilidad	Cos-Montiel, 2000; Leal, 2007; Nava, 2010; Rodríguez y Valdivieso, 2007; Rojas, 2011a y 2011b; Yurén, Rojas, De la Cruz, Espinosa y Escalante, 2011.	5
Aceptabilidad	Loubet-Orozco y Jacobo-García, 2013; Méndez, Castro y Vargas, 2011.	2
Adaptabilidad	Jacobo-García, Armenta-Beltrán e Ibarra-Aguirre, 2014; Leal, 2007; Loubet-Orozco y Jacobo-García, 2013; Méndez, Castro y Durán, 2009; Méndez, Castro y Vargas Silva, 2011; Pacheco-Ladrón de Guevara, Cayeros-López y Madera-Pacheco, 2016; Pérez López, 2006; Solares, 2012; Weller, 2000.	9

Fuente: elaboración propia.

Resulta evidente que los criterios de *asequibilidad* y *adaptabilidad* son los más estudiados. Las investigaciones abordan las condiciones de disponibilidad de una oferta educativa que se brinda a esta población migrante con características sociales tan específicas, que implican un reto en la operación de políticas, programas y proyectos educativos para los estudiantes de familias de jornaleros agrícolas migrantes, así como la adaptación de los modelos educativos pertinentes tomando en cuenta la interculturalidad y el bilingüismo de una población con características étnicas y culturales. En otro plano, también se puede identificar la orientación del estudio de la accesibilidad, centrando la atención en las barreras que los factores contextuales significan para la asistencia y permanencia en el sistema educativo.

Por otro lado, se encuentra la *aceptabilidad*, que es el criterio menos estudiado en el campo de la investigación educativa en México acerca de este tipo de estudiantes. El INEE (2014, p. 12) define –recuperando las aportaciones de Tomasevski– este criterio de la siguiente manera:

la aceptabilidad representa otro acercamiento a la dimensión de calidad de la educación desde la perspectiva de los estudiantes. Son ellos quienes deben sentirse a gusto en la escuela (seguros, respetados, acogidos); quienes deben creer que en la escuela están aprendiendo y que eso que aprenden coincide con sus intereses y les resulta útil para su vida actual y futura. Son quienes deben considerarse miembros de un grupo que les brinda amistad y apoyo, y alumnos de un docente que los conoce y atiende como personas. Atentan contra la aceptabilidad todas las manifestaciones de discriminación, burla, *bullying*, así como las metodologías de enseñanza tediosas y poco capaces de involucrar a todos los estudiantes en un proceso de aprendizaje. La falta de cumplimiento de la “normalidad mínima” –que entorpece el funcionamiento de la escuela– también vulnera esta dimensión de la calidad en tanto el aprendizaje de los alumnos.

Se puede entender por qué los criterios más estudiados se centran en las características propias de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes, primero en lo referente a la creación de escuelas y programas especializados, y después en relación con las diferencias culturales que los caracterizan que, tal como reporta la literatura, influyen en la atención que el sistema educativo puede brindarles. Por otro lado, la aceptabilidad implica retomar la perspectiva centrada en el estudiante, quien vive las políticas educativas dirigidas a ellos y son quienes de primera mano pueden expresar qué tan aceptable resulta la educación en la que participan. En la revisión que se acaba de presentar, vemos también que las percepciones o significados de los estudiantes quedan rezagados entre los distintos actores escolares que abordan las investigaciones.

Las experiencias y perspectivas de los alumnos dan cuenta del derecho a la educación en el sentido más personal de la política educativa; es poner en juego las propuestas que realizan las autoridades educativas y las propias trayectorias educativas. Bajo estos conceptos, el vacío en la investigación educativa se encuentra en el acercamiento a las perspectivas personales de los estudiantes. Este planteamiento también es consecuente con las tres dimensiones que recupera De Beco (2009), donde los indicadores buscarían acercarse

de manera transversal a otras cuestiones como el foco en minorías, su participación en la retroalimentación de las políticas públicas, así como la rendición de cuentas de las obligaciones del Estado en materia de derechos humanos.

Con base en la revisión de la literatura, ahora contamos con una perspectiva general de la educación para estudiantes provenientes de familias de jornaleros agrícolas migrantes a la luz de los indicadores del derecho a la educación. En relación con la asequibilidad (disponibilidad), existen dificultades estructurales para operar escuelas para hijos de jornaleros. Las investigaciones comprendidas en el periodo de revisión son consistentes en estos resultados. Hay tres elementos importantes en la puesta en marcha de proyectos educativos. En primer lugar, el escaso presupuesto público destinado a operar las políticas educativas para esta población. Como un caso que ejemplifica este hecho, Rojas (2011a) da cuenta de cómo los recursos asignados al Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim) disminuyeron entre 2002 y 2005, de 10 000 000 a 6 235 090 de pesos entre esos cuatro años, dividido entre 15 entidades federativas. El Pronim era el programa dirigido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la atención de hijos de jornaleros migrantes, posteriormente integrado al Programa para la Inclusión y Equidad Educativa (PIEE). A partir de la desaparición del Pronim, el presupuesto ejercido por el PIEE en 2014, 2015 y 2016 sufrió una caída de 50% respecto a 2013, último año de operación del Pronim (INEE, 2016a). Estos datos muestran cómo el Estado mexicano ha relegado la atención educativa a estos estudiantes en términos presupuestarios. Los recursos asignados a las entidades federativas implicarían la operación local del programa, y de donde se deben cubrir los gastos para la implementación de cualquier programa educativo (instalaciones, docentes, y materiales educativos) resultarían claramente insuficientes.⁶

En segundo lugar, se encuentra la coexistencia de distintos programas educativos dirigidos a NNA de familias de jornaleros agríco-

⁶ Los presupuestos estatales anuales oscilaban –por ejemplo, en 2005– entre los 116 550 pesos para el estado de Colima y 1 546 134 pesos para Sinaloa (Rojas, 2011a y 2011b, p. 89).

las migrantes. El Pronim operó entre 1981 y 2013, hasta que se integró al PIEE en el 2014.⁷ Desde la década de los ochenta, el Pronim convivió con distintos proyectos educativos operados por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (Rodríguez y Medécigo, 2007, pp. 32-35; INEE, 2016a, p. 73). Cuando hablamos de distintos programas debemos entender que cada una de estas instituciones han desarrollado diferentes proyectos simultáneos al Pronim, que durante dichas décadas fueron cambiando, lo que resultó en la inestabilidad en la atención que no ha logrado cumplir con el objetivo de poner la educación a la disposición de esta población.

En tercer lugar, se encuentra el papel que juegan la industria agroexportadora en la implementación de programas educativos para NNA de familias de jornaleros agrícolas migrantes. Este papel pudo favorecer o dificultar la puesta en marcha –de entrada– de planteles escolares, ya que, en ocasiones, las empresas no han permitido instalar escuelas en los terrenos de los campamentos que son de su propiedad. El rol que juegan depende, entre otras cosas, de la disposición o de la presión por certificar cierto tipo de condiciones para los trabajadores agrícolas y sus familias, pero que no son generalizadas para todos los casos. Aunque el derecho a la educación es una obligación del Estado, el impacto que pueden tener las empresas o dueños de campos agrícolas repercute en la disposición de ciertos servicios que cubran no sólo el derecho a la educación, sino a la salud o a la vivienda.

Siguiendo con los cuatro criterios, en el caso del acceso a la educación de hijos de jornaleros migrantes hay dos dimensiones que han dificultado la participación de los estudiantes hijos de jornaleros en la educación formal. En primer lugar, donde sí existe oferta educativa hay otras características propias de la población que ha dificultado su asistencia y permanencia en las escuelas en las comunidades de destino donde se encuentran temporalmente. Por una parte, el ciclo escolar es distinto del ciclo de migración –donde permanecen por ciertos meses durante el año–, al igual que el horario

⁷ Actualmente, el PIEE fusionó siete programas educativos de educación especial, telesecundaria, para hijos de jornaleros agrícolas migrantes, y educación indígena en niveles de educación básica, media superior y superior (SEP, 2016).

de atención que se brinda en los horarios regulares; pero los NNA en muchas ocasiones regresan del campo a los campamentos o a los pueblos donde viven después de la hora en que la atención educativa concluyó. En segundo lugar, se encuentran las condiciones sociales de rezago y vulnerabilidad social. Los factores contextuales —ante los cuales el sistema educativo tiene poco margen de acción— tan arraigados en las comunidades son una barrera para la asistencia a la escuela, entre los que destacan el trabajo infantil, la pobreza, la desnutrición, la falta de acceso a servicios de salud, entre otros.

En relación con el criterio de aceptabilidad —como se decía, el criterio menos estudiado—, la educación brindada en este contexto se enfrenta con el reto de adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje para que resulten aceptables para estos estudiantes. En la literatura revisada se recuperan las dificultades que implica la generación de estrategias que sean pertinentes y obedezcan a las necesidades de aprendizaje de los hijos de jornaleros. Relacionado también con este criterio se encuentran las investigaciones de la adaptabilidad —en contraste, un criterio sumamente investigado—, y sumando a lo que se ha mencionado, los estudios han centrado su atención en la dimensión cultural de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes. En este sentido, se destaca el reto pedagógico de la diversidad cultural en la práctica educativa, donde los grupos están formados por estudiantes de distintos grupos indígenas, con culturas diferentes a las de las comunidades que reciben a las familias de migrantes temporales, sin compartir el lenguaje para la comunicación en el salón de clases. De ahí también se desprenden dificultades en el perfil de los docentes, los materiales educativos, y las estrategias de enseñanza que sean adecuadas a las necesidades y características de estos estudiantes, adaptando la educación para este grupo.

Partiendo del hecho de que los cuatro criterios se encuentran relacionados en la práctica —es decir, que no se puede prescindir de una de las “4 As”, sino al contrario, el ejercicio pleno de un derecho a la educación implicaría el cumplimiento del derecho compuesto por las cuatro dimensiones—, este análisis problematiza y hace una mirada general como una propuesta de organización de la investigación a la luz de este marco de referencia. Como se ha desarrollado hasta el momento, el vacío de información apunta hacia el criterio

de aceptabilidad. La relevancia de centrar la atención de estudio en este criterio radica en un acercamiento formal desde la investigación para entender la conformación en la realidad educativa de un aspecto poco tratado. En términos generales, se puede pensar la educación de manera unidireccional, provista –de entrada– por el Estado. Sin embargo, la falta de involucramiento o consulta de los actores escolares –estudiantes, docentes, directivos, asesores pedagógicos, etc.– es una constante en la manera de diseñar y ejecutar políticas educativas, donde los espacios de participación son limitados.

Expuesto lo anterior, se puede decir que las condiciones de educabilidad de los NNA de familias de jornaleros agrícolas migrantes se enlazan con complejas condiciones sociales que los sitúan en una posición de vulnerabilidad en distintas dimensiones. En lo que respecta al ámbito educativo, las desigualdades sociales que vive esta población significan la violación del derecho a la educación. Aunque comparten ciertas situaciones con otros grupos, por ejemplo, con los estudiantes de origen indígena, la migración interna temporal de la cual sus familias forman parte, complejiza aún más la atención educativa que debería brindar el Estado a los estudiantes de este origen y en estas condiciones.

Si dentro del estado del conocimiento se ha investigado de manera marginal la aceptabilidad, y ya que estos estudiantes son un grupo que vive una desigualdad educativa que viola su derecho a la educación, el presente estudio busca acercarse a esa realidad. En sintonía con otras investigaciones en el campo académico y con la evaluación al sistema educativo realizada por el INEE, se aporta a la comprensión de la situación educativa que viven los NNA que pertenecen a este grupo desde la perspectiva de los estudiantes. Si bien los factores contextuales influyen en el pleno ejercicio del derecho, existen acciones que el sistema educativo tiene capacidad de realizar para hacer frente a las realidades que viven sus estudiantes. Por lo tanto, el interés se encuentra en lo que hace el sistema educativo para garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación de cara a las obligaciones del Estado, interpretado por los sujetos del derecho: los estudiantes como actores educativos centrales.

MARCO CONCEPTUAL

De acuerdo con Bárcena (2005, p. 33), “la educación es una experiencia de sentido” en tanto que la experiencia abre nuevos sentidos y significaciones de la realidad. Por lo tanto, la experiencia no se limita a la mera descripción de una vivencia o bien a explicar una vivencia que no es significativa para el sujeto, sino que a raíz de la experiencia surgen sentidos, interpretaciones, pensamientos, o ideas de aquello que marca y transforma. Podríamos pensar en la diferencia entre la significación y los sentidos. Mientras que los primeros son organizaciones simbólicas socialmente estructuradas para interpretar la realidad, los sentidos son subjetividad que atraviesa la mirada particular de los sujetos. “La significación es ya sentido identificado y el sentido es apertura a posibles y nuevas significaciones” (Bárcena, 2005, p. 33). Esta significación se podría pensar en términos de la descripción de las características de la oferta educativa que se hace a hijos de jornaleros migrantes, o en la práctica docente que se recrea en ese escenario; pensar en cómo la significación de un modelo educativo está determinada por la normatividad, los planes o programas educativos. En cambio, los sentidos surgen a raíz de la implementación y la interacción social que se lleva a cabo en esta puesta en marcha. De esta manera, la experiencia no se reduce a la anécdota, sino que ahonda en el sentido que es relevante.

“La experiencia lo es en la medida en que reclama significados nuevos para lo vivido” (Contreras y Pérez, 2010, p. 25). En términos de impacto y afectación, la experiencia tiene que ser relevante, dejar huella y crear significado. De esta manera, “una experiencia significativa se construye a partir de un conjunto de vivencias que también lo son, que en su unidad micro indisoluble entre lo personal y lo cultural dan pie a una secuencia de articulaciones dinámicas a través del tiempo y el espacio” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1029). Los significados permanecen en la persona puesto que son relevantes para ésta.

Lo que hace que lo vivido sea una experiencia son los significados; cómo los sujetos significan la propia vivencia que resulta relevante y que les impacta. “El hilo conductor entre las vivencias y las experiencias es el sentido. Pero se trata de un sentido construido

por la persona a través de sus apropiaciones de lenguaje y de prácticas con significado que logró en sus recorridos de vida” (Guzmán y Saucedo, 2015, p. 1030). La vivencia en sí no implica una experiencia; lo vivido se hace experiencia en tanto cobra sentido y resulta significativa en la vida.

Estudiar la experiencia educativa nos da una visión que va más allá de la evaluación de una parte del sistema educativo. “Estudiar la educación como experiencia es, por tanto, poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en situaciones educativas” (Contreras y Pérez, 2010, p. 23). Conocer los significados permite reconocer los fenómenos que ocurren más allá del propio trabajo pedagógico, pero que sucede a raíz de la práctica educativa y en los espacios educativos.

EXPERIENCIA E INDICADORES DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Ahora bien, cabe aclarar que a primera vista resultaría una contradicción retomar los indicadores del derecho a la educación propuestos por Tomasevski, que parten desde definiciones de lo que significan las obligaciones del Estado para el cumplimiento del derecho y que tienden a vincular la presencia o ausencia de ciertos elementos para determinar si la educación cumple con dichas obligaciones, y por lo tanto, si se goza plenamente o no el derecho a la educación. Sin embargo, el planteamiento que aquí se propone busca partir de dichas definiciones, y desde ellas, interpretar los significados que surgen de la experiencia. Por lo tanto, la manera en que se plantea la investigación entiende lo educativo más allá de lo pedagógico –técnicas y estrategias–, y más bien concibe la escuela y lo educativo como un espacio donde suceden acontecimientos fundantes de experiencias.

Podemos adoptar dos estrategias para enfrentarnos al acontecimiento. Por un lado, asimilarlo, hasta diluirlo en un modelo explicativo prefigurado. Buena parte de la pedagogía moderna ha venido subrayando, sobre todo, la condición de proceso del acto pedagógico (“proceso” pensado como mero conjunto de secuencias calculables), sin prestar especial atención a la noción de aconteci-

miento (lo que emerge como novedad imprevista). El concepto de “proceso” implica que el acontecimiento singular y la significación se ha separado bruscamente. Bajo esta configuración, en realidad cada singularidad no vale por sí misma, sino en la medida en que se encaja en modelos previamente dados. Pero, en segundo lugar, un acontecimiento puede ser narrado. Ahí donde no es posible ya una explicación causal, ahí donde no hay meras regularidades existen singularidades, que precisan ser narradas para ofrecer su testimonio. Si recurrimos a nuestro entorno perceptivo nos damos cuenta de que un acontecimiento rompe un orden establecido que, al tratar de narrarlo, puede llegar a ser comprendido (Bárcena, 2005, pp. 64-65).

Bárcena (2005, pp. 68-69) plantea que la experiencia se puede entender desde una descripción sensible. Esto significa recuperar la concepción subjetiva que sucede en la relación entre los sujetos y del sujeto con el mundo que le rodea, en este caso en el contexto educativo. “La introducción de la noción de descripción sensible en educación es importante también porque, como se puede inferir de lo anterior, permite redefinir el concepto de sujeto de la educación o, mejor dicho: permite reelaborar la condición de sujeto en la relación educativa”. Por lo tanto, retomar este planteamiento significa también pensar en la importancia de los sujetos en la educación, en especial de los estudiantes, en el caso que nos ocupa. La recuperación de sus significados, expresados desde la subjetividad, no busca realizar generalizaciones, sino acercarse a una comprensión de la experiencia de ciertos sujetos en un contexto específico.

De esta manera, resulta pertinente recuperar esta perspectiva para el estudio del derecho a la educación. El énfasis de esta investigación radica en ver aquellas condiciones escolares vistas desde los estudiantes. En este caso, interpretar aquellos significados que surgen a raíz de la educación aporta en la comprensión del derecho a la educación desde las perspectivas personales, más allá de los indicadores educativos. La perspectiva teórica aquí expresada nos da elementos también para traducir esta propuesta conceptual en términos empíricos.

METODOLOGÍA

Esta investigación se plantea desde el paradigma interpretativo de corte fenomenológico. Se recupera dicho método ya que encuentra su foco de interés en la conciencia y en cómo se construye el significado en las personas con base en la propia experiencia. Desde un diseño de esta naturaleza, “el investigador de orientación fenomenológica intenta comprender lo que experimentan otras personas. El análisis se dirige, pues, hacia un intento de explicar las estructuras de esas experiencias con objeto de discernir sus rasgos comunes y fundamentales” (Ritzer, 1997, p. 266). De esta manera, los significados de las experiencias sirven para dar respuesta al planteamiento desde donde se desarrolla la investigación.

Las experiencias dan cuenta no sólo del mundo a través de los significados de los sujetos, sino que también nos permiten ver las estructuras sociales en las que los sujetos viven. En ocasiones se piensa que perspectivas interpretativas o hermenéuticas en ciencias sociales no logran dar cuenta de la complejidad de la realidad social, al trabajar con grupos reducidos de personas y en contextos particulares. La fenomenología, como una corriente filosófica, brinda elementos para recuperar las aportaciones teóricas en el trabajo metodológico. Las experiencias de los sujetos están socialmente situadas, pero no sólo al suceder en un contexto específico, sino también por los significados que revelan de la sociedad que los sujetos experimentan desde lo subjetivo.

Concluir que la sociología fenomenológica se limita al estudio de los eventos microsociológicos es ignorar su relevancia para la comprensión de eventos sociales más amplios. Cuando las ciencias sociales reconocen que la realidad objetiva de la sociedad, grupos, comunidades y organizaciones formales es experimentada subjetivamente por el individuo, y que estas experiencias subjetivas están íntimamente relacionadas con los procedimientos posteriores de externalización y objetivación en los que los sujetos participan, de la manera en que piensan y actúan en el mundo social, entonces se obtendrá una ciencia social más informada y basada en la realidad (Psathas, 1989, p. 14, traducción propia).

El argumento de Psathas incorpora la perspectiva sociológica en el planteamiento fenomenológico. La comprensión desde la sociología nos permite comprender e interpretar cómo los significados intersubjetivos representan la estructura social en la que las experiencias se llevan a cabo. En términos generales, las experiencias no sólo nos hablan de las experiencias subjetivas, sino también el mundo social que rodea y es interpretado por los sujetos.

La experiencia humana del mundo es un mundo de objetos y relaciones significativas. Los significados son experimentados “en el mundo”, no “en la cabeza”. Por lo tanto, las percepciones no pueden limitarse a lo que se recibe a través de los sentidos, sino que deben incluir el significado de la estructura experimentada al conocer el tema de lo que está siendo percibiendo (Psathas, 1989, p. 16, traducción propia).

De esta manera, la interpretación que podemos lograr a través de la perspectiva fenomenológica va más allá de una situación única y subjetiva, y permite comprender la complejidad de la realidad social que se vive en el contexto educativo. “Los estudiantes viven intersubjetivamente en condiciones derivadas de las relaciones con instituciones y personas, escuelas y profesores... que producen las situaciones que componen la realidad subjetiva” (Hopkins, 1994, p. 43). Por lo tanto, las experiencias educativas no se limitan a la interacción entre los actores escolares –estudiantes, docentes, directivos–, sino también es posible ver cómo estas relaciones están condicionadas y fundadas en estructuras que generan ciertos fenómenos sociales, y de los cuales podemos dar cuenta a través de la investigación.

Despliegue metodológico: comunidad de estudio, técnica e instrumento de investigación

Con el objeto de hacer un recorte para determinar en específico con qué población se trabajaría, se recuperaron algunos elementos en relación con las trayectorias educativas que permitieran contar con una visión ampliada del fenómeno. La propia revisión de literatu-

ra (Cos-Montiel, 2000; Leal, 2007; Rojas, 2011a y 2011b; Yurén, Rojas, De la Cruz, Espinosa y Escalante, 2011) aborda las distintas condiciones que obligan a los estudiantes de familias de jornaleros agrícolas migrantes a no asistir a la escuela o a abandonar el sistema educativo, complicando el desarrollo de sus trayectorias educativas. Estas trayectorias inician después de la edad contemplada para la incorporación a la educación básica, y suelen concluir de manera temprana. Es por estas condiciones que se decidió no trabajar con niños y niñas, sino con adolescentes o jóvenes que asistieran en el presente o hubieran asistido a la escuela, con lo que se garantizó tener un margen para que los sujetos cuenten con experiencias, así como que las vivencias hayan sido significadas.

Además de las razones vinculadas con las características de la población con la que se deseaba trabajar, el propio método fenomenológico apoya el argumento ya establecido para optar por el trabajo con jóvenes, en lugar de niños y niñas.

La experiencia vivida por los estudiantes mayores probablemente difiera en algunos aspectos importantes de la de los niños en los primeros grados. A medida que los estudiantes crecen y comienzan a moverse con más libertad, experimentan el tiempo y el espacio de manera diferente, experimentan más posibilidades de conocimiento, y a medida que sus experiencias se desplazan y dilatan, se vuelven más complejos y demandantes, *ya que tienen más experiencia autónoma en el mundo* fuera de la escuela, la separación entre el currículo y su realidad se amplifica, y la escuela tiene menos poder para dar forma a su aprendizaje (Hopkins, 1994, p. 44, traducción propia).

De esta manera, los estudiantes mayores contarían con otra concepción de la propia experiencia, reconociendo elementos de su vida escolar en relación con su vida cotidiana, en ambos casos cargada de significados que nos permitan conocer el mundo social de los sujetos.

Haciendo este primer recorte, se procedió a hacer la selección de los participantes de la investigación. Recuperando lo que Maxwell (2005) discute entre las distintas opciones de estrategias disponibles

en la investigación cualitativa, se resolvió hacer uso de la estrategia de selección intencionada *–purposeful selection–*. “Ésta es una estrategia en la que se seleccionan deliberadamente determinados entornos, personas o actividades para proporcionar información que no se puede obtener de otras opciones” (Maxwell, 2005, p. 88, traducción propia). Con base en estas referencias, se establecieron tres criterios:

1. Tener más de 15 años de edad.⁸
2. Provenir de una familia de jornaleros agrícolas migrantes.
3. Haber acudido a escuelas del sistema educativo, sin importar modalidad o programa educativo.

De este modo, se asignó a estos criterios el mayor peso en el momento de seleccionar a los participantes.

Como se ha explicado en el apartado teórico, a través del método fenomenológico es posible conocer las vivencias que se hayan convertido en experiencias con significado para los sujetos. “Metodológicamente la mirada puede enfocar la atención sobre los cuatro existenciales básicos que reconoce la tradición fenomenológica: el espacio vivido *–espacialidad–*, el cuerpo vivido *–corporeidad–*, el tiempo vivido *–temporalidad–* y las relaciones humanas vividas *–relacionabilidad o comunalidad–*” (Vieytes, 2009, p. 53). Si tomamos en cuenta lo que Vieytes menciona acerca de la fenomenología como método, el investigador puede conocer las vivencias a través de las frases idiosincráticas, las expresiones y las descripciones de las experiencias personales. Por lo tanto, la entrevista (Bingham y Moore, 1959; Carret, 1954; García y Giacobbe, 2009; Gorden, 1975; Keats, 2009; Ruiz e Ispizua, 1989) como técnica de investigación resulta pertinente, en cuanto nos permite conocer desde la perspectiva personal los significados que se han sedimentado a lo largo del

⁸ Existen al menos dos comprensiones normativas acerca del rango de edad para determinar a quiénes pueden ser consideradas como personas jóvenes. La primera, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), considera jóvenes a los individuos entre 15 y 24 años (UNESCO, s.f.). La segunda, de la Ley del Instituto Mexicano de la Juventud (2015), que considera jóvenes a personas entre 12 y 29 años. Sin embargo, conforme a la estrategia de selección determinada de los participantes, se estima la edad de 15 años como la media en la cual se ha cursado la educación primaria y media, la cual resulta la más adecuada para el objetivo de la investigación.

tiempo. Esta técnica de investigación ahonda en respuestas espontáneas que objetivan la subjetividad de los sujetos, acercándonos así a la comprensión de las experiencias educativas. La entrevista resulta un medio para acceder a los discursos de los estudiantes, que son posteriormente materia de interpretación.

Entre los distintos tipos de entrevistas utilizados en la investigación social, para los fines del presente estudio se optó por la entrevista semiestructurada (García y Giacobbe, 2009, p. 96). Por su naturaleza, el uso de esta técnica permite contar con un esquema general para indagar sobre las experiencias de los estudiantes entrevistados, pero permitiendo la respuesta espontánea de los participantes, pues éstas dan cuenta de las vivencias en su trayectoria escolar. De esta manera, la entrevista semiestructurada permite conocer los significados de los sujetos como insumo para la interpretación y comprensión del fenómeno educativo desde una perspectiva que se ha construido con base en aquellos elementos disponibles en el campo académico.

En el caso de la investigación que nos ocupa, el instrumento de entrevista se construyó con dos ejes. El primero, desde las Condiciones de educabilidad; este eje indaga las condiciones personales y familiares, así como su relación con su educación. De esta manera, podemos conocer —en un nivel más descriptivo— aquellos elementos que constituyen el contexto social de los estudiantes. El segundo eje explora los cuatro indicadores del derecho a la educación de Tomasevski (2001, 2004). Los indicadores se entienden desde un sentido cualitativo, donde las experiencias ocurren más allá de la mera descripción de la presencia o ausencia de los elementos que implicaría el pleno goce del derecho a la educación. En cada uno de los indicadores existen elementos y relaciones de la educación que son vividas y significadas por los estudiantes. Este segundo eje se complementa con la dimensión contextual de las condiciones, lo que permite tener una visión compleja del horizonte de significación desde donde los sujetos se posicionan.

La guía de entrevista se dividió —en términos de contenidos— de la siguiente manera:

1. Eje de Condiciones de educabilidad.
 - Presentación de entrevistador e información de la persona entrevistada.
 - Itinerario migratorio y familiar.
 - Itinerario laboral.
 - Itinerario escolar.

2. Eje de Indicadores del derecho a la educación.
 - Experiencias de la disponibilidad de la educación.
 - Experiencias de la accesibilidad de la educación.
 - Experiencias de la adaptabilidad de la educación.
 - Experiencias de la aceptabilidad de la educación.
 - Experiencias de migración y educación.

TRABAJO DE CAMPO

Entre el 24 y el 27 de mayo de 2017 se visitaron las comunidades de Palmillas y Tehné, poblaciones del municipio de Mixquiahuala, Hidalgo. Se entrevistó a 11 jóvenes: 10 hombres y una mujer. Los 11 participantes fueron seleccionados con el criterio antes descrito, y se privilegió la factibilidad para acceder a entrevistas con jóvenes con un perfil específico en relación con su origen en familias de jornaleros agrícolas migrantes, y su participación en el sistema educativo –ya fuera en el pasado o en el presente–. Previo a la visita de trabajo de campo, se habían realizado dos visitas de un día cada una, para conocer y convivir con los miembros de la familia que eran los contactos iniciales. Las entrevistas se realizaron por un equipo de tres personas y fueron registradas en grabadoras de voz.⁹

La estrategia de selección también se utilizó para identificar a los informantes que cumplieran con los criterios mencionados. En este caso, se contó con el apoyo del sacerdote y de la agente de pastoral de la parroquia. El sacerdote nos introdujo con una primera familia,

⁹Las entrevistas fueron realizadas por el Dr. Carlos Rodríguez Solera, Miguel Ángel Cedeño Navarro y María Laura Alegre.

con quien él tenía más comunicación y confianza. Fue esta familia quien refirió a otras dos, con las que tenían parentesco. En lo subsecuente, fue la agente pastoral quien apoyó en la concertación de más entrevistas al referir a más personas, así como en la transportación y orientación en el terreno.

Al momento de realizar las entrevistas, las edades de los 11 participantes oscilaban entre 14 y 29 años.¹⁰ Diez eran hombres y sólo una era mujer. En su totalidad, se identifican como indígenas mixtecos y conservan su lengua materna. En todos los casos radican en el estado de Morelos –concretamente en los municipios de Ayala y Tlayacapan–, así como en la comunidad de Tenextepango, localidad del primer municipio. Migran de manera temporal –durante seis meses– a las comunidades de Palmillas y Tehné para realizar trabajo agrícola, en concreto, en el corte del ejote.

PROCESO DE ANÁLISIS

Una vez que se realizaron las entrevistas, se inició un proceso de análisis de los datos aportados por los 11 informantes. Para cumplir con este objetivo, se recuperó la jeraquía analítica propuesta por Spencer, Ritchie y O'Connor (2011) en tres fases generales: primero, el manejo de los datos; segundo, la descripción de los hallazgos, y tercero, la explicación de estos últimos. Tomando en cuenta que el análisis es un proceso dinámico construido por el investigador, esta propuesta permite la constante retroalimentación de las tres fases que implican distintas tareas en específico.

En la primera fase se procedió a transcribir las entrevistas –con el apoyo de la versión gratuita del *Express Scribe Transcription Software*–. Éstas recuperaron todas las expresiones textuales producto de la interacción en las entrevistas semiestructuradas que fueron registradas en audio y, en términos del método fenomenológico, materia prima para el análisis. Las transcripciones se organizaron en temáticas generales iniciales. En un segundo momento, para la des-

¹⁰ Aunque en el apartado metodológico se mencionó que se buscaría entrevistar a personas a partir de los 15 años, al hacer la entrevista, dos de esos participantes resultaron tener 14 años. Ya que estaban relativamente cerca de la edad establecida y que contaban con las otras características, se decidió conservar sus entrevistas para disponer de un mayor corpus.

cripción de los hallazgos, se realizó un análisis manual de frases que resultaban relevantes dentro de categorías abiertas. Spencer, Ritchie y O'Connor (2011) también mencionan dos maneras de organizar y analizar los datos en los métodos cualitativos: el método transversal *–cross sectional–* y el no-transversal *–non-cross-sectional–*.¹¹ En el primer método, el investigador organiza los datos con base en una serie de categorías previamente determinadas, centrando su análisis en una visión específica. En el segundo, si bien se utilizan categorías, éstas se encuentran abiertas a la construcción que los propios datos brinden. En el caso de la presente investigación, se optó por usar este método de análisis ya que:

La organización de datos no-transversales implica examinar partes particulares de los datos por separado, de manera que se requiere una conceptualización diferente de las categorías. Algunos consideran que este enfoque ofrece mejores oportunidades que el análisis transversal para tener una idea de la distintividad de los procesos; organizar los datos en torno a temas que no aparecen en todas las partes de los datos, e identificar estructuras generales dentro de cada caso o entrevista (Spencer, Ritchie y O'Connor, 2011, p. 203).

Tomando en cuenta que *–desde los planteamientos del método fenomenológico–* el análisis implica la selección de declaraciones con significados centrales y profundos del sujeto, esta organización temática del *corpus* brinda la oportunidad de organizar de manera abierta, intuitiva y compleja las experiencias educativas. Si bien se mencionó que el instrumento contaba con ciertos ejes para la entrevista, resulta adecuado desde el posicionamiento metodológico de la investigación, brindando una interpretación más abierta.

En tercer lugar, para realizar la explicación de los hallazgos se recuperó lo que Ritchie, Spencer y O'Connor (2011) proponen en relación con la organización y agrupación final de las categorías de análisis, de manera que se pueda brindar una interpretación cualitativa respondiendo al objetivo y a las preguntas de investigación. Esta tarea implica encontrar las relaciones entre las distintas categorías

¹¹ Traducción propia.

para brindar una interpretación que dé cuenta de las preguntas de investigación, así como de aquellas experiencias únicas que se relacionen con el objeto de estudio. Para ello, además de las propias declaraciones de los entrevistados y la interpretación del investigador, también se hizo uso de la propia revisión de literatura y de bibliografía adicional para contar con una explicación de los significados de las experiencias educativas.

Respecto a las estrategias de validación propuestas por Creswell (2009) se eligió la triangulación de información a través de diversas fuentes. Primero, se encuentra la revisión de literatura, que brinda una visión amplia de lo que se ha investigado, permite identificar recurrencias e integrar una perspectiva holística dado que las investigaciones son diversas en sus planteamientos. Segundo, se encuentran las propias entrevistas de los participantes de esta investigación. Las entrevistas semiestructuradas –como se planteó previamente– brindan la flexibilidad para indagar en las respuestas y significados de los participantes. En tercer lugar, se recurrió a otras fuentes bibliográficas que explicaran algunos fenómenos que se encontraban consistentemente tanto en la revisión de la literatura como en las entrevistas. De esta manera, los resultados de la investigación se presentan en comunicación con otras fuentes que sustentan y complejizan lo encontrado en campo.

RESULTADOS

Con el objetivo de presentar los resultados desde la contextualización, se presenta una descripción general de las trayectorias laborales y educativas de los participantes. Retomando la metodología de análisis de datos, se codificaron las entrevistas; posteriormente, se agruparon en códigos generales, organizando los resultados en tres temáticas: 1) experiencias educativas del proceso de aprendizaje, 2) experiencias educativas de las relaciones con los docentes y la docencia, y 3) experiencias educativas de la convivencia y la discriminación. Estas tres temáticas responden a la primera pregunta de investigación, respecto a los significados de los estudiantes. Para dar cuenta de éstos, se citan algunos fragmentos de las entrevistas que dan cuenta de las experiencias de los participantes en la

investigación desde un trabajo analítico. Posteriormente, se realiza el análisis de los significados en una discusión a la luz de la segunda pregunta de investigación, desarrollando una interpretación de las experiencias educativas a través del análisis de las relaciones sociales y de las estructuras que limitan el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Trayectorias laborales y educativas

Como se mencionaba en la revisión de la literatura, las trayectorias laborales que inician en la infancia son un factor de peso en las características sociodemográficas de este grupo social. En el caso de los sujetos participantes en la investigación, iniciaron su vida laboral entre los 7 y 12 años. En todos los casos, se refirió al trabajo agrícola como la principal ocupación, aunque también se mencionó puntualmente el trabajo doméstico y el trabajo informal (participante 1), o como empleado repartiendo productos lácteos (participante 8).

En relación con las trayectorias educativas, se puede encontrar en las historias de los participantes algunos rasgos característicos. En general, los participantes no cursaron la educación preescolar. Con excepción de la participante 1, el resto de los entrevistados ingresaron directamente a la primaria. Sus ingresos a la educación formal se dieron entre los seis y los nueve años, en muchos casos, superando la edad habitual en la que da inicio este nivel educativo. Durante su permanencia en el sistema educativo, en la mayoría de los casos, no hubo reprobación de año escolar; únicamente los participantes 1 y 11 tuvieron que cursar de nuevo un grado. Los mínimos y máximos niveles de escolaridad se encuentran entre tercero de primaria y la universidad trunca. Ocho estudiantes no concluyeron la educación básica, y únicamente tres lograron concluir la secundaria, la educación media superior, y truncar la educación superior. La edad de abandono escolar de los participantes oscila entre los diez y los 20 años.

De acuerdo con lo referido por los participantes, las trayectorias laborales sí se encuentran íntimamente vinculadas con las educativas. De las 11 entrevistas, en nueve mencionaron al trabajo como la principal razón para dejar de asistir a la escuela. Sólo dos casos (participantes 1 y 10) se refieren a sus respectivos matrimonios como

la razón que los motivó a abandonar definitivamente la escuela. En estos dos casos resultan interesantes los matices dependiendo del género, pues la joven hace más bien referencia a las labores domésticas, el embarazo y la posterior atención a su bebé; mientras que el otro joven menciona las responsabilidades de manutención que implica ser el jefe de familia. Aunque en entrevista no refieren a la migración como un factor para abandonar la escuela, dos de los tres casos que concluyeron la educación básica (participantes 4 y 8) tienen como coincidencia haber permanecido en Morelos, haciendo posible la conclusión de sus estudios. En el tercer caso (participante 10), concluyó la secundaria a través de un examen de conocimientos. Como se puede observar, las trayectorias laborales y educativas están íntimamente relacionadas. Mientras que el inicio de la vida laboral se realiza a temprana edad, la escolarización termina prematuramente, sin completar la educación básica en la mayoría de los casos.

Experiencias educativas del proceso de aprendizaje

En relación con las experiencias educativas del proceso de aprendizaje, los significados de los estudiantes que participaron en la investigación dan cuenta de las dificultades a las que se enfrentan los hijos de familias de jornaleros agrícolas migrantes en las escuelas a las que acuden. Estas complicaciones son reportadas por la literatura (Cos-Montiel, 2000; Leal, 2011; Méndez, Castro y Durán, 2009; Nava, 2010; Rodríguez y Valdivieso, 2007; Rojas, 2006, 2011a, y 2011b; Yurén *et al.*, 2011), y se relacionan con el rezago social en el que estas familias viven, así como con la precariedad de las opciones educativas a las cuales asisten los niños, niñas y adolescentes, ya sea en sus lugares de origen o en las comunidades o campamentos de destino. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, resulta interesante ver cómo estas dificultades son vividas por los estudiantes y tienen un impacto en su proceso de aprendizaje. Estas vivencias también nos permiten explicar fenómenos como el ausentismo y el abandono escolar, y los bajos niveles de logro académico desde un punto de vista subjetivo.

Es posible identificar las dificultades que los estudiantes entrevistados enfrentaron para comprender los contenidos escolares. Al

provenir de familias mixtecas, las clases en las escuelas a las que asistieron resultaron en muchas ocasiones incomprensibles, frustrantes y aburridas. Para la totalidad de los participantes,¹² la escuela fue el espacio para aprender el español, puesto que, en el contexto familiar, sus primeros años de vida fueron monolingües, en mixteco. Por tratarse de una educación impartida en un idioma que no comprendían o dominaban, su aprendizaje estaba supeditado a este aspecto elemental en el proceso de enseñanza.

O sea, yo las leía, pero no les entendía. No entendía lo que decían. También se me hacía difícil hacer las tareas, hacer las oraciones. No sabía ni cómo empezar ni cómo terminar. Como no hablábamos español bien, no le entendíamos. Ni cuando nos explicaban los maestros entendíamos. Por lo que no hacíamos tareas. Ya cuando empecé a hacer tareas fue en la secundaria cuando más o menos le agarré (participante 8).

El participante 8 aprendió a leer y a escribir español entre quinto y sexto año de primaria. Por lo tanto, desde su ingreso a la escuela, las complicaciones se tradujeron en su participación en clase y en la realización de tareas escolares, pues no entendía las instrucciones de los docentes. Este rezago se repite en otros participantes, quienes enfrentaron situaciones similares en su paso por la escuela. “No me gustaba [la escuela] porque casi no sé hablar bien el español. Casi no les entendía a los maestros y luego las preguntas que vienen en los libros. Y luego, no hacía yo los trabajos y nomás andaba yo jugando, sacaba nomás calificaciones bajas y se me complicó todas las cosas y ya no quise estudiar” (participante 4). Además de lo que ya comentaba el participante 8, el participante 4 suma otro elemento constante en relación con las calificaciones pues, al no comprender incluso las instrucciones o las actividades, esto tenía un impacto en su logro educativo.

¹² Al cuestionarlos sobre la modalidad –educación general, indígena, rural, o del Pronim– para identificar el tipo de educación de la que formaron parte, los participantes tuvieron dificultades para enunciar esta información. Sólo uno refirió haber cursado educación en castellano y mixteco; en este caso, en el estado de Guerrero.

El cúmulo de este tipo de vivencias también se traduce en ausentismo y abandono escolar, y constituye una respuesta a su experiencia en las escuelas. Aunque, normalmente, la inasistencia a clases y el abandono escolar se atribuyen a factores contextuales como el trabajo infantil o la situación de pobreza, se cuenta con elementos para afirmar que hay factores escolares que influyen en su permanencia. Estas experiencias están marcadas por las dificultades que desalientan la asistencia a la escuela y la escolarización. “Estuve estudiando, terminé toda la primaria, pero después dije ‘si entro a la secundaria, a lo mejor es más difícil; luego, como no hablo muy bien español, se me va a dificultar más palabras’, y por esa razón [dejé de estudiar]” (participante 10). Aunque concluyó con su educación básica, la falta de confianza que este estudiante vivió por no dominar el español se tradujo en el abandono escolar. Si durante sus años previos en la escuela la participante 10 vivió las dificultades que implicaban hablar mixteco —en este caso— y no dominar el español, continuar con su formación escolar no significaba ningún incentivo. Aunque los factores contextuales tienen un rol importante en su desempeño escolar general —como se presentó en la primera parte de este trabajo—, las dificultades para el aprendizaje que enfrentaron al asistir a la escuela se suman a aquellas situaciones que enfrentan por su origen social y étnico, ya que las experiencias se desencadenan por el desconocimiento del español.

Sin embargo, cuando estas dificultades para aprender pueden ser resueltas, las experiencias son significadas como logros personales. “Le entendía muy poquito todavía [a un texto], pero sí lo leía. Es que cuando uno lee bien, se ríen también. Pero no me daba pena, pues yo leía. Hay otros que no podían todavía” (participante 7). Si bien la constante de los participantes es un sentimiento de rechazo por parte de sus compañeros a causa de hablar mixteco, en la experiencia que narra el participante 7, se interpreta cómo al formar parte del proceso de aprendizaje, también se generan significados de otra naturaleza; en este caso, como un logro frente al proceso de aprendizaje de la lectura de un texto, que es importante para la motivación que puede hacer frente o revertir las experiencias de aburrimiento, inasistencia, o abandono que se han descrito. Desafortunadamente, ésta es la única experiencia de este tipo expresada por los participantes.

Si bien las principales dificultades para el aprendizaje de estudiantes provenientes de familias de jornaleros agrícolas migrantes se originan en la comprensión del español, la escuela fue entonces el espacio donde ellos aprendieron a comunicarse en esta lengua: “[Fui aprendiendo] con mis maestros y los compañeros... Sí, porque en mi casa no hablamos, no hablamos en español, puro mixteco” (participante 4). Al ser el mixteco la lengua materna, la comunicación familiar se realiza sólo en ésta en los primeros años de vida. Es justo cuando ingresan a la escuela que los estudiantes aprenden el español, con las dificultades antes descritas.

Sin embargo, los significados producto de las experiencias también permiten observar cómo este proceso se convierte en una de las principales vivencias de su paso por la escuela. “El primer día que entraba a la primaria, pues, no sabía nada. No sabía nada y luego como nosotros hablábamos puro mixteco y ellos español, nos dicen palabras y pues, no, ni le entendíamos. Poco a poco fui aprendiendo, y ya por lo mismo que yo no hablaba muy bien español, muchos de mis amigos se reían o así” (participante 10). Ya que el idioma es la primera llave para el proceso de aprendizaje, en una educación que no ha tomado en cuenta la diversidad idiomática, el aprendizaje del español se convierte en uno de los más relevantes en términos de sus experiencias educativas. “[Cuando entendía], me sentía bien, no sentía nervios, lo podía explicar” (participante 7), además de que el español se concibe como una herramienta básica en el futuro, para “defenderse” de abusos o engaños de otras personas, en especial en el contexto laboral.

Dentro del proceso de aprendizaje, los compañeros y compañeras jugaron un rol importante para sobrellevar las dificultades que antes se mencionaron. “A veces [le pedía ayuda] a mi compañero, me ayudaba a entender un poco más las palabras. ...Me ayudaba a estudiar juntos, ahí, en la escuela. Luego, saliendo de la escuela nos íbamos a estudiar y a veces a jugar fut” (participante 2). Junto con los profesores —en quienes también profundizaremos más adelante—, las relaciones con los compañeros de clase fueron experiencias relevantes como un apoyo dentro o fuera del aula, pues ellos explicaban, resolvían dudas o incluso apoyaban en sus tareas a sus compañeros que provenían de familias de jornaleros agrícolas migrantes. Este

tipo de vivencias fueron referidas también en el proceso de adquisición del español como segunda lengua. Desde un aprendizaje sociocultural, los participantes adquirieron dicho idioma desde actividades socialmente situadas, producto de la interacción dentro de clase y en momentos informales en horas de recreo, siendo incluso referidas como el principal espacio donde se aprendiera y dominara el uso del castellano.

Experiencias educativas de las relaciones con los docentes y la docencia

Si bien el apartado anterior centró la atención en el proceso de aprendizaje —que recae en el estudiante—, el proceso de enseñanza y el trabajo docente, en general, fueron también objeto de una serie de experiencias educativas. Los participantes expresan significados a raíz de las relaciones y el trato con los profesores y profesoras; estas experiencias también tienen como elemento transversal su origen étnico. Se puede identificar una relación de los participantes con sus profesores que era distinta de la que establecían con otros estudiantes en dos sentidos: en el trato diferenciado y en la relación académica. En el primer caso, el trato que prodigan los docentes a los estudiantes de origen indígena es distinto, hecho en el que asumen o reconocen ciertas desventajas. “A veces a los demás compañeros los trataban más o menos, porque a nosotros nos trataban más bien, por ejemplo, como no hablábamos muy bien español, y ellos también se portaban mal con nosotros. Y como los otros niños, por burlarse o por decirnos cosas, o por reírse de nosotros, los regañaban” (participante 10). Los docentes identifican a través del rasgo lingüístico una diferencia en este grupo, entonces, brindan apoyo y protección.

Por otro lado, el propio origen étnico también implicaba una atención distinta en lo académico, ya que, frente a las dificultades ya descritas, los profesores proveían ciertas facilidades a los estudiantes de origen indígena, no sólo en las relaciones interpersonales, como se decía, sino también en la exigencia académica. “A lo mejor hasta los maestros nos trataron bien, porque si fueran muy estrictos nos reprobaban, pero no. A lo mejor nos vieron así, que no sabíamos, porque hay unos que sí saben, pero son flojos para hacer

tarea. Nosotros no. A lo mejor vieron que ni siquiera entendíamos. Y ya en la secundaria ya así, ya le entendía más o menos” (participante 8). Hay elementos para afirmar que los profesores tuvieron consideraciones académicas para el cumplimiento de tareas o actividades, pero también en el tránsito por los distintos grados de educación básica. Estas consideraciones implicaban ignorar sus desventajas y rezagos académicos a fin de permanecer en el sistema educativo. Sin embargo, este trato se traduce, a la larga, en una afectación a los estudiantes. Decisiones como no pedirles tareas o pasarlos de año a pesar de no lograr los aprendizajes esperados es una respuesta a la complejidad de la enseñanza a estudiantes con características culturales y lingüísticas distintas, lo que implica un gran reto para los docentes.

El segundo tipo de experiencias se relaciona con el trato docente negativo y las estrategias de enseñanza. Los estudiantes que participaron en la investigación refieren algunos problemas en las relaciones con sus profesores. Con adjetivos como “regañona” o “grosera” revelan vivencias negativas que se traducen en regaños o castigos –“me regañaba porque no sabía nada” (participante 2)–. Como tales, no hay elementos para afirmar que este trato se debía a su procedencia de una familia indígena, pero sí a las dificultades académicas que, en efecto, tenían por provenir de ese origen, ya que el trato negativo hacia los participantes se debía a que no podían realizar las actividades ni comprender las órdenes o instrucciones. “Me sentía mal, porque no le entendía lo que a veces decían. Y como la maestra, como no habla en mi idioma, no me lo puede explicar. Un poco me sentía mal porque pues, como no les entiendo bien, y luego no hago las tareas, no hago los trabajos en clase, no se los entrego... Por eso” (participante 4). Este trato impactó en su permanencia en la escuela, ya que las dificultades para comprender las clases y las actividades, desalentaron su proceso de aprendizaje, además de las complicaciones para entender el español.

En relación con las estrategias docentes para enseñar, y ya que no se tomaban en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes, este proceso les resultaba tedioso o aburrido. Por ejemplo, el participante 5 relata por qué, a pesar de que la escuela estaba cerca de donde vivía, dejó de asistir: “me aburre estar todo el día escribiendo”.

Esta experiencia de aburrimiento es constante en los significados de los participantes, y es un elemento más que influye en el abandono escolar. Este “aburrimiento” se puede entender en relación con, en primer lugar, la comprensión del español, y en segundo lugar, con las estrategias a las que recurren los docentes para enseñar, pues, sin entender el idioma en el que se habla, se desvincula el proceso de enseñanza con el alumno –en este caso, con la comprensión de las actividades centradas en escribir dictados o transcribir textos–. Ambos casos –el trato negativo y las estrategias de enseñanza– resultan inadecuados para atender a una población de estudiantes indígenas con características y necesidades específicas.

Por último, y en tercer lugar, hay experiencias que dan cuenta de un trabajo docente positivo vivenciado por los estudiantes. Si en otros casos los docentes parecían ignorar las complicaciones para que los estudiantes, en este caso de origen mixteco, entendieran las clases, también existieron esfuerzos para que el proceso de aprendizaje se llevara a cabo. Por ejemplo, crear el clima de confianza para realizar preguntas y resolver dudas: “Muchas veces nos dicen palabras difíciles y no le entendemos y ahora sí que tratan de decirnos con otras, con otras palabras más sencillas, para que entendiéramos” (participante 10). En este caso, si el estudiante no entendía algo, él sabía que podía preguntar qué significaba esa palabra y así poder comprender lo que se decía. El lenguaje es un elemento importante en las experiencias, y la escuela es el lugar donde se aprende el español, y por eso es un recuerdo relevante. “Mi maestro me enseñó a escribir mi nombre, porque yo antes no podía escribir mi nombre. Yo me llamo Laura,¹³ pero yo lo escribía ‘Lala’, y no podía mucho” (participante 1). Este tipo de expresiones se presentaron en otros casos en los que el dominio de la lengua fue una experiencia relevante vinculada con el trabajo docente, y donde los profesores cumplieron un rol positivo e importante para aprender a hablar, leer y escribir en castellano. Si los compañeros tuvieron un rol importante para aprender el español, el papel que los profesores –en este caso, de manera intencionada, como parte del propio trabajo docente– es recordado y significado como vivencia.

¹³ El nombre es ficticio.

Experiencias educativas de la convivencia y la discriminación

Este apartado analiza los significados que surgen a raíz de las experiencias de la relación entre los entrevistados y sus compañeros de clase. Primero, se observa una convivencia negativa entre estudiantes indígenas y no indígenas. En este caso, son reiteradas las experiencias de burla en el contexto escolar. Estas burlas se originan principalmente por “hablar distinto” –“por lo mismo que no hablaba muy bien español muchos de mis amigos se reían o así” (participante 10)–; por no dominar el español en el aula –“mis compañeros se burlaban de mí porque no podía casi [escribir]” (participante 1)–, y en algunos casos, por tener una edad que no correspondía con el nivel escolar por haber ingresado con más edad a la escuela o por haber repetido el año escolar –“no me dejaban jugar, porque dicen que ya soy más grande que ellos” (participante 1)–. En algunos casos, esta burla también se convierte en otro factor para el abandono escolar, ya que se suma al trato negativo que reciben de algunos docentes y todo deriva en un entorno incómodo y hostil.

El segundo rasgo de la convivencia son las relaciones de amistad entre compañeros de clase. En este caso, las relaciones se expresan en recuerdos de juegos y tareas. Resulta interesante la manera nostálgica en la que evocan dichas amistades, ya que la movilidad y la propia trayectoria escolar truncaron esas relaciones. “Y también, pues, ahí, en la escuela, conocí amigos también. Y los mismos amigos se fueron conmigo hasta quinto. Ellos le siguieron, más que uno. Unos ya no le siguieron tampoco. Otros se salieron luego. De hecho, ya casi no me hablan. Ya se olvidaron de los amigos. Como ya todos se despartaron, por eso” (participante 10). A las relaciones de amistad con algunos de sus compañeros de clase sumamos el papel que tuvieron en el proceso de aprendizaje. La convivencia positiva con los compañeros es un elemento presente en los significados de las experiencias educativas que posee un peso importante en su trayectoria escolar. Por último, también cabe destacar cómo los jóvenes encontraban mayor facilidad en relacionarse con otros compañeros de origen indígena –mixteco o nahua, según refieren–, precisamente porque encuentran mayor disposición para vincularse entre ellos y, en caso de que compartieran la lengua materna, una menor barrera idiomática para establecer comunicación.

Sin embargo, más allá de la convivencia positiva o negativa, se debe hablar de un matiz en las relaciones que se establecen entre compañeros. Si bien se veía cómo los docentes ejercían un trato distinto hacia los estudiantes de origen indígena, en cuanto a las experiencias con compañeros de clase es posible observar una serie de actitudes discriminatorias precisamente por este origen. Estas actitudes se expresan a través de rechazo, bromas, burlas, o violencia verbal con referencias a las características del grupo. La discriminación debe distinguirse de la violencia escolar o *bullying*, ya que la primera se caracteriza por actitudes simbólicas o tangibles hacia quien pertenece a un grupo o minoría racial, étnica, de género, religión, preferencias sexuales, entre otras razones.

“[Me sentí discriminado] por mi lengua... y porque... pues, luego mis compañeros me decían de cosas, que somos mixtecos, que hablamos otro idioma” (participante 4). Por ejemplo, el uso de la palabra “mixteco”, en un sentido negativo, o “oaxaco”, en un sentido peyorativo fueron prácticas comunes que los participantes vivieron en el contexto escolar. Aunque algunos jóvenes entrevistados refirieron no haber sufrido discriminación, al analizar sus experiencias, en general, es posible identificar actitudes abiertamente discriminatorias de sus compañeros a causa de su origen indígena. Los actos discriminatorios son también un motivo más que se expresa como causa del abandono escolar. La lengua –como elemento cultural identitario– es, de nueva cuenta, el rasgo que hace evidente su origen étnico en el contexto escolar, y es justo en este rasgo donde recae el objeto de la discriminación. Hablar diferente o hablar incorrectamente son características de los estudiantes, al estar en un contexto donde el idioma estándar es el castellano, el cual no conocen o no dominan.

Derecho a la educación y las experiencias educativas

Buscando dar respuesta a la segunda pregunta de investigación, vinculada con el papel de las experiencias en el pleno ejercicio del derecho a la educación, en este apartado se realiza un análisis de los significados de los participantes en dos sentidos. El primer nivel de análisis se centra en las relaciones que los estudiantes establecen con

sus compañeros y los profesores y que influyen en sus vivencias. Estas experiencias están marcadas de manera transversal por su rasgo lingüístico, que los distingue de sus compañeros y que les implica distintas circunstancias que fueron significadas como relevantes en sus entrevistas. En el segundo nivel de análisis, se brindan elementos para comprender cómo estas relaciones dan cuenta de un sistema educativo fundado en un sistema social racista. Se cuenta con los elementos suficientes para afirmar cómo los códigos de currículo oculto se despliegan en el contexto escolar, influyendo en las experiencias de distintos tipos de discriminación racial. Se podría decir que en estos dos niveles se encuentran las dificultades que permiten el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Análisis de las relaciones

Cos-Montiel (2000) menciona, apenas de manera sucinta, que uno de sus hallazgos de investigación –realizada con estudiantes de familias de jornaleros agrícolas migrantes en Sinaloa– era que, a pesar de contar con opciones educativas en los campamentos donde se hospedaban, estos niños preferían ir a trabajar junto con sus familias, arguyendo que allá están sus amigos. Este resultado se vincula –en nuestro caso de una manera más clara– con distintos factores escolares que influyen en este tipo de decisiones. Si no se comprenden las clases, se encuentran dificultades para realizar las actividades y tareas, y, además, se sufre de discriminación por motivo étnico, se podría pensar en la multiplicidad de causas para preferir un entorno más seguro y cómodo –como puede ser el trabajo infantil– frente a la escolarización. Éste es un ejemplo de cómo el contar con asequibilidad y accesibilidad a la educación, no es suficiente para brindar atención educativa a esta población. Estos dos indicadores serían punta de lanza para la operación de programas educativos, pero en un contexto en el que no se han tomado en cuenta las poblaciones que se atienden, resultan insuficientes para el pleno ejercicio del derecho a la educación.

En el apartado de Experiencias educativas del proceso de aprendizaje del presente trabajo se analizaba cómo el dominio del idioma español se convierte en un obstáculo para comprender los conteni-

dos, y por ende, para comprender las actividades y tareas. Las complicaciones están presentes no sólo en los primeros años de la primaria, sino que permanecen en su trayectoria escolar. Cummins (1992, pp. 16-17) acuña dos conceptos para comprender cómo opera el dominio de una segunda lengua en el entorno académico, pensando en una fluidez superficial y en un conocimiento lingüístico más profundo. Denomina a estas distinciones “habilidades comunicativas interpersonales básicas” y “competencia cognitiva y lenguaje académico” (traducción propia). En estos dos conceptos, a la luz de los significados de los estudiantes, se observa cómo a pesar de la alfabetización y la adquisición del español como segunda lengua¹⁴ para estos estudiantes de familias de jornaleros, la competencia que se alcanza es superficial, y no se traduce en una comprensión que permita el logro educativo. Tal y como los participantes refirieron en las entrevistas, la inseguridad que para ellos significa el no dominar el español fue un motivo para detener su trayectoria educativa, aunque tuvieran la oportunidad de seguir estudiando. Esto revela la carencia de la competencia del español con fines académicos que les permitiera completar la educación obligatoria.

Aunque Weller (2000) habla de la vitalidad lingüística de estudiantes de familias de jornaleros agrícolas migrantes, el español es el idioma dominante frente a las lenguas indígenas. Este hecho también se cruza con la complejidad de brindar atención a jornaleros migrantes, ya que, por lo general, las lenguas indígenas que se hablan en las comunidades de destino no corresponden con las lenguas maternas –en nuestro caso, en el estado de Hidalgo se habla hñähñu, no mixteco.

Es evidente que las escuelas de los campamentos no pueden ofrecer una educación verdaderamente bilingüe ya que necesitarían un número importante de docentes especializados; lo que sí es posible es un trabajo de formación que incluya, entre otros contenidos,

¹⁴ Aquí se pasa de largo de la discusión académica y política acerca de las razones y objetivos de la enseñanza del español a estudiantes indígenas, cuando es el castellano la lengua oficial dominante frente a las lenguas indígenas. Sin embargo, la propia literatura habla de cómo los padres y madres de familias de jornaleros agrícolas migrantes desean que sus hijos adquieran el español como un segundo idioma, para que tengan hipotéticas oportunidades laborales y sociales en el futuro (Leal, 2007).

algunas nociones comparadas de las características de las lenguas en contacto. Esto daría al docente “relatividad lingüística” para entender el proceso y el mecanismo que atraviesa un sujeto en la adquisición de una segunda lengua (Pérez, 2006, p. 218).

La imposibilidad técnica de adaptar los contenidos a las necesidades culturales de los distintos grupos indígenas en el contexto de la educación para hijos de jornaleros agrícolas migrantes, se vincula con las distintas actitudes de los docentes, mencionadas por los estudiantes entrevistados. Estas relaciones son una respuesta a la realidad educativa que se presenta en las escuelas y que fue experimentada por los participantes de la investigación. La diversidad lingüística que no puede afrontarse en las aulas, respetando el origen indígena, menoscaba el pleno ejercicio de su derecho a la educación.

Recapitulando, los estudiantes de familias de jornaleros agrícolas migrantes aprenden español de manera superficial, lo que se traduce, en el corto plazo, en dificultades para comprender los contenidos de clase. En el largo plazo, significa la dificultad para seguir en niveles educativos que implican mayor complejidad en el lenguaje, enfrentando rezagos y dificultades si es que continúan estudiando. A su vez, la educación no les permite usar su lengua materna –el mixteco, en nuestro caso– en el salón de clases; no por alguna prohibición, sino porque las escuelas no están preparadas para brindar esta atención, “lo que implica que la educación sea aceptable, pertinente culturalmente a la población que se imparte, y adaptada a las necesidades locales y contextuales. La atención a estas dimensiones permitirá a la niñez indígena agrícola migrante estar en posibilidad de participar en diferentes ámbitos de la vida en relación con personas diversas y contextos cambiantes” (Pacheco-Ladrón de Guevara, Cayeros-López y Madera-Pacheco, 2016, p. 99).

Otro tema relevante para el análisis es el de las relaciones que se establecen entre estudiantes de familias de jornaleros agrícolas migrantes y docentes. En este caso, el trato diferenciado y en la relación académica que, a simple vista, no implica un perjuicio a los estudiantes indígenas, se traduce en una actitud que afecta su pleno ejercicio del derecho a la educación. Mirón (1997, p. 3) acuña el término discriminación académica (*academic discrimination*, tra-

ducción propia del concepto y de la cita) para explicar las relaciones que los participantes en la investigación reportan: “La discriminación académica ocurre cuando los maestros muestran explícitamente marcadas diferencias en las expectativas de los niveles de logro académico que establecen para los estudiantes”. Estas expectativas se asocian con ciertos grupos, concretamente minorías, que, por su origen, se asume que tienen ciertas capacidades y talentos. No se debe pensar en la discriminación académica como acciones intencionadas para causar un perjuicio, pero tampoco se puede negar que, de manera implícita, limitan el desarrollo del estudiante. Por ejemplo, al permitir que los estudiantes de origen indígena no entreguen las tareas porque no hablan español, se está dando por hecho que no tienen la capacidad para hacerlas; entonces, el docente asume que es mejor que no las realice, ya que hacerlas implicaría cierta complejidad que el estudiante no está en condiciones para ejecutar. En el sentido opuesto, sería posible pensar estrategias de enseñanza para que estos estudiantes formaran parte del proceso de aprendizaje, incluyendo al estudiante independientemente de su origen étnico –en este caso– que implica una brecha para comprender la segunda lengua.

Al hablar de discriminación académica también debemos pensar en las complejas circunstancias en las que los docentes realizan su trabajo.

La preocupación de los maestros tiene otra vertiente que concierne al poder ser entendido, al hacerse comprender por los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta preocupación se expresa en la declaración bastante extendida entre ellos, de no saber si para los niños ha sido claro lo que han dicho, las instrucciones o los conocimientos expuestos (Pérez, 2006, pp. 204-205).

La discriminación académica es, entonces, una respuesta a la incertidumbre que puede significar trabajar con estudiantes de origen indígena, que no comprenden el español que se habla en clase. “La ansiedad generada se puede transformar en una categorización de los niños por su origen étnico” (Pérez, 2006, p. 211). Sin embargo, esta categorización no es positiva, en tanto excluye a los estudiantes de la oportunidad de aprender. Además, es discriminación en cuan-

to es la respuesta a un rasgo cultural, propio de un grupo. El trato negativo que fue significado por los participantes, también se explica ante la ignorancia de incluir esta diversidad en la práctica docente. En ocasiones, se concibe esta diferencia como una “amenaza” que desestabiliza su práctica, ya que “los maestros sienten que no pueden cumplir su trabajo de normatividad en el sentido educativo” (Pérez, 2006, p. 204).

Tras hablar de elementos para comprender las dificultades comunicativas que implica cursar la educación en una lengua que no se domina, y entender cómo funciona la discriminación académica por parte de los docentes, un tercer elemento relevante entre los hallazgos son los actos de discriminación racial que compañeros no indígenas realizaron hacia los estudiantes de origen indígena. Este hallazgo resume, en un acto discriminatorio más visible –una agresión verbal de carácter racista–, las experiencias sistemáticas de estudiantes de origen mixteco en las escuelas. Si de manera transversal, la dimensión lingüística cruza su paso por la educación, es este rasgo cultural el que marca su diferencia en el contexto escolar.

En la Constitución mexicana, la no discriminación es un derecho consagrado en el Artículo 1°. Este derecho –dados los hallazgos que se han presentado– ha sido violado en el contexto escolar. “El derecho internacional de los derechos humanos exige la afirmación y protección de todos los derechos humanos de todos los actores clave en la educación” (Tomasevski, 2004, p. 374). El derecho a la educación implica, entonces, no sólo que se brinde educación como un derecho, sino que la educación que se reciba respete los derechos humanos.

Las previsiones de no discriminación en la educación de los tratados internacionales de derechos humanos engloban prohibiciones de la discriminación en el acceso a la educación, y la eliminación de la discriminación a través de la educación, especialmente revisando los programas y libros de texto en tanto éstos pueden contener perjuicios contra las mujeres, minorías o indígenas (Tomasevski, 2004, pp. 373-374).

Ante estos planteamientos surge el interés por el papel de las estructuras sociales, que posibilitan estas prácticas invisibles que han vulnerado el derecho a la educación, así como el derecho a la no discriminación en el contexto escolar —expresadas en las relaciones que reportan los estudiantes que provienen de familias de jornaleros agrícolas migrantes.

Análisis de las estructuras

Como hemos visto, la no discriminación es una garantía que se viola en el contexto escolar. Esto nos permite comprender cómo y por qué esta situación está presente de manera constante en las escuelas que atienden estudiantes de familias de jornaleros agrícolas migrantes y que, además, son de origen indígena. Tal como se señalaba, la dimensión cultural cruza las experiencias dificultando el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad. Si en el pasado se concebía a la raza desde un supuesto sustento científico que justificaba el racismo (Wieviorka, 1998) —como la superioridad de una “raza”—, la concepción contemporánea da cuenta más bien de una serie de dinámicas sociales.

Tradicionalmente, el vocablo raza se circunscribía sólo a la consideración de las grandes diferencias físicas entre las personas y, por el contrario, el de la etnia, a la cultural, a la lengua, significados e intereses comunes. Sin embargo, en la actualidad, ambos términos vienen solapándose, dado que la categoría de raza debe ser también contemplada sin un significado definitivo, como un concepto dinámico que continuamente se transforma y adquiere nuevos significados dentro de cada sociedad, en función de los conflictos y reivindicaciones sociales y políticas que los grupos humanos van llevando a término en defensa de sus derechos (Torres, 1994, p. 165).

Por lo tanto, la raza es un concepto social e históricamente construido, relacionado con las luchas de grupos en sociedades concretas. La raza, entonces, no debe entenderse como una serie de características fenotípicas, sino en la concepción de las diferencias en grupos sociales en una época concreta. Wieviorka (1998) recupera

el concepto de discriminación institucional que Carmichael y Hamilton proponen en la década de los sesenta en Estados Unidos, para explicar los mecanismos de racismo, una vez que es vencido el argumento de la existencia de genes o características de una raza supuestamente superior. Por lo tanto, es posible reconocer dos maneras de racismo, “una, abierta y asociada a los individuos; la otra, no declarada e institucional. La primera es explícita, la segunda deja de serlo y permite, en última instancia, disociar el racismo en actos de las intenciones o de la conciencia de algunos actores” (Wieviorka, 1998, pp. 36-37). La discriminación institucional ejercida de manera velada por parte de las organizaciones, perpetúa las condiciones de exclusión a través de acciones que no son abiertamente racistas, pero sí dan una respuesta a los grupos dominados, por el grupo dominante, al frente de dichas instituciones.

Esta manera de racismo se puede observar, por ejemplo, en la segmentación del mercado laboral, donde cierta población es la responsable de realizar cierto tipo de trabajo. En el caso de la educación, la discriminación institucional se observaría en una atención educativa –con menores recursos económicos y materiales, por ejemplo– para operar programas dirigidos a poblaciones específicas, como pueden ser estudiantes con discapacidad o de origen indígena. “Consiste, en efecto, sin excluir al grupo tratado de manera racista, en poner de relieve la raza para otorgarle un tratamiento diferenciado” (Wieviorka, 1998, p. 83). A diferencia de la segregación racial –como la que se vivió en Estados Unidos, separando a personas blancas y afrodescendientes no sólo de manera física, de acuerdo a su “raza”, sino también en la serie de derechos de los que gozaban–, la discriminación implica simplemente un trato distinto por el grupo social al que se pertenece.

Dicho esto, habría que pensar de qué manera esta discriminación institucional –experimentada por los estudiantes de origen mixteco participantes en esta investigación– se constituye en el sistema educativo. El racismo hacia estudiantes de origen indígena se configura de manera velada en las instituciones educativas, que a su vez dan cuenta de un sistema social que ha posicionado a este grupo en una situación de dominación construida a lo largo de la historia nacional. Este sistema social se transforma en las relaciones que se establecen entre las personas que formamos parte de dicho sistema.

Una escuela no es un edificio que la alberga, ni el organigrama que describe su estructura, ni siquiera el agregado de quienes la ocupan de tiempo en tiempo. Es un conjunto de relaciones sociales. De manera semejante, el Estado no es un edificio, un territorio o una estructura constitucional, sino una complicadísima red de relaciones. Si concebimos la relación entre la escolarización y el Estado como una relación entre “cosas” –entidades cosificadas– no entenderemos la dinámica de las interacciones sociales y de las relaciones que constituyen simultáneamente la escuela y el Estado (o la sociedad) (Kemmis, 1998, p. 104).

El autor habla del código de currículum oculto –concepto que recupera de Ulf P. Lundgren para referirse a cómo el sistema educativo creado por el Estado asume ciertos valores y concepciones de lo educativo y de lo social– para referirse al “conjunto de principios asumidos de antemano, frecuentemente sin discusión, oscurecidos u ‘olvidados’, para la selección de lo que hay que enseñar, de cómo organizarlo para la enseñanza y de cómo transmitirlo que subyace al trabajo escolar de cada día, y en relación con el cual se ha realizado la socialización de los profesores” (Kemmis, 1998, p. 98). Este código, que es recreado en las escuelas y salones de clases, permite mantener el funcionamiento de la sociedad de la manera en que actualmente funciona y de la cual son excluidas, por ejemplo, las personas de origen indígena.

Castenell y Pinar (1993, p. 3) conciben el currículo como un texto racial. Esta concepción refiere a la construcción discursiva del currículo en “la formación de identidad y diferencia” (traducción propia). Si el currículo es una directriz que no es neutra y que guía el trabajo educativo, la manera en la que se enuncia o se excluye en las discusiones acerca de la raza y las identidades culturales en las escuelas expresa, de manera implícita, los presupuestos desde donde parte la educación nacional. El currículo como texto racial, y por ende, el racismo implícito en el sistema educativo se observaría en el currículo oculto. Si bien en nuestros días sería imposible que el currículo escolar se expresara abiertamente en favor de la discriminación racial, sí se puede interpretar desde lo que se obvia o se excluye en el currículo. Sin embargo, las estructuras del sistema social

—económicas, políticas, culturales— logran permear el sistema educativo, ya que “gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanzan su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esta intercomunicación” (Torres, 1994, p. 14).

Los sistemas educativos y las instituciones educativas son una construcción social e histórica que dan respuesta a una estructura social. “El currículum escolar, como otros aspectos de la vida social, está formado y modelado ideológicamente. Así, las formas dominantes del currículum escolar reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad” (Kemmis, 1998, p. 122). Esta formación ideológica explica, entonces, la manera en que las personas indígenas están fuera de distintas esferas de la sociedad, como la política, los medios de comunicación o la educación, como en el caso que nos ocupa.

CONCLUSIONES

Si bien la educación tendría que ser una herramienta para erradicar de la sociedad el racismo y la discriminación, las escuelas se convierten en un espacio donde se aprende a discriminar. Las interacciones discriminatorias que se observan en las experiencias educativas no se enfrentan ni erradican; por ejemplo, la respuesta de los docentes es decirles que “no les hagan caso”, en lugar de desarticular el argumento racista. Si bien existe un mandato constitucional que obliga al Estado a brindar una educación de calidad —con todo lo que ello conlleva—, no todas las personas ejercen plenamente este derecho. Si sumamos las condiciones aquí descritas, vemos cómo la estructura institucional responsable de proteger este derecho tampoco ha dado respuesta a los otros derechos humanos que niños, niñas y adolescentes tendrían que tener garantizado dentro del espacio escolar.

Retomando los cuatro indicadores del derecho a la educación, los significados de los participantes ayudarían a la comprensión del ejercicio del derecho de una manera integral. Bajo el principio de indivisibilidad —en el cual una persona no puede ejercer parcialmente un derecho—, los indicadores nos ayudan a estudiar más allá de

la propia operación de políticas educativas, o bien, de la recreación del currículo escolar en las aulas. Los significados descritos y analizados en el apartado anterior permiten comprender dicha operación y recreación con una perspectiva de derechos humanos, una de las cuestiones que se sugiere en la revisión de la literatura y que es consistente en las entrevistas con los participantes es la paradoja de la asequibilidad de la educación, que se traduce en la disponibilidad de planteles, docentes, materiales y programas educativos. No es suficiente contar con educación disponible cuando hay factores contextuales ante los que las escuelas tienen poco margen de acción, pero también factores escolares como la calidad de los servicios educativos, así como el trato recibido por los estudiantes que limitan el ejercicio del derecho a la educación. Tanto los factores contextuales como los escolares son las principales barreras a la accesibilidad. Aunque esté disponible un servicio educativo, fenómenos como el trabajo infantil y la migración temporal, así como el trato discriminatorio a los estudiantes, repercuten en el hecho de que los estudiantes no accedan a la educación.

El criterio de adaptabilidad ha sido estudiado desde una perspectiva de diversidad cultural y brinda también otros elementos para pensar cómo los servicios educativos pueden ser modificados más allá de la diversidad cultural que, de acuerdo con los significados de los participantes, es uno de los elementos de mayor tensión porque no sólo es una dificultad para el aprendizaje, sino también un motivo de segregación y discriminación en el espacio escolar. La adaptabilidad también implicaría que las escuelas logren integrar modalidades escolares distintas, que respondan a la realidad de estos estudiantes: ciclos escolares oficiales que no corresponden a las fechas de migración; pertinencia y atención a la diversidad cultural, así como estrategias curriculares que apoyen a los docentes a dar respuesta a una realidad educativa distinta de otras modalidades como la educación indígena o rural.

El criterio menos estudiado y donde esta investigación realiza su mayor aportación es el de aceptabilidad, como se mencionó en el planteamiento del problema. La interpretación presentada nos da elementos para entender cómo los estudiantes significan la educación que reciben y de la que participan. Podemos ver las

dificultades lingüísticas a las que se enfrentan por no comprender el español (y donde los contenidos no se adaptan para sus propias lenguas maternas), la relación de discriminación académica que establecen con sus profesores, o la discriminación que sufren por parte de sus compañeros por su origen étnico. Esta educación no resulta aceptable para los estudiantes en cuanto que se convierte en el contexto donde experimentan dificultades que deben enfrentar de distintas maneras, pero que en muchos de los casos se traducen en abandono escolar, y al que se suman los factores contextuales que tampoco están a su favor. El criterio de aceptabilidad también implica recuperar la noción del derecho a y en la educación. Esta concepción se traduciría en asumir que la sola provisión de un servicio educativo no garantiza el pleno goce del derecho, ni el hecho de que las escuelas sean un espacio que asegure ejercer plenamente el resto de sus derechos en ese contexto, basado en los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. El derecho a la educación significa recibir educación de calidad en un contexto escolar que proteja, respete y garantice los derechos humanos. Estos impedimentos nos retan a repensar la calidad educativa no sólo en términos pedagógicos y materiales, importantes, pero insuficientes si la educación que reciben los estudiantes no cuenta con una completa perspectiva de derechos humanos. Las relaciones sociales que se analizan en esta investigación dan cuenta de que, lo que los estudiantes de familias de jornaleros agrícolas migrantes experimentan al interior del espacio escolar, representa las estructuras de otros ámbitos de la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Bingham, W. V., y Moore, B. V. (1959). *How to interview*. Nueva York: Harper y Brothers.
- Carret, A. (1954). *Interviewing: its principles and methods*. Nueva York: Family Welfare Association of America.
- Castenell Jr., L. A., y Pinar, W. F. (1993). Introduction. En L. A. Castenell Jr., y W. F. Pinar, *Understanding Curriculum as Racial Text. Representations of Identity and Difference in Education* (pp. 1-30). Albany: State University of New York.

- Contreras, J., y Pérez, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Cos-Montiel, F. (2000). Sirviendo a las mesas del mundo: las niñas y niños jornaleros agrícolas. En N. Del Río, *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado* (pp. 15-38). México: UAM-UNICEF.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: SAGE Publishing.
- Cummins, J. (1992). Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. En P. A. Richard-Amato y M. A. Snow, *The Multicultural Classroom. Reading for Content-Area Teachers* (pp. 16-25). White Plains: Longman.
- Dávila, P., y Naya, L. (2012). El derecho a la educación en el marco de los derechos del niño en América Latina: una perspectiva comparada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVII(53), 437-457.
- De Beco, G. (2009). Right to Education Indicators based on the 4 As Concept Paper. *The Right to Education Project*. Recuperado de http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/RTE_RTE_indicators_Concept_Paper_De%20Beco_2010.pdf
- Diario Oficial de la Federación (2015). Ley del Instituto Mexicano de la Juventud. México: Gobierno de México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/87_020415.pdf
- García, J., y Giacobbe, M. S. (2009). *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Gorden, R. L. (1975). *Interviewing: strategy, techniques, and tactics*. Homewood: The Dorsey Press.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XX(67), 1019-1054.
- Hajrullaia, H., y Saliua, B. (2016). The Application of 4-A Scheme in the Context of Higher Education in Macedonia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (232), 70-74.
- Hopkins, R. L. (1994). *Narrative schooling: experiential learning and the transformation of American education*. Nueva York: Teachers College Press.
- INEE (2014). *El Derecho a una Educación de Calidad. Informe 2014*. México: INEE.

- INEE (2016a). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México: INEE.
- INEE (2016b). *La Educación Obligatoria en México*. México: INEE.
- INEE (2017). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: INEE.
- Jacobo-García, H. M., Armenta-Beltrán, M., e Ibarra-Aguirre, E. (2014). Educación y mecanismos de viaje de las remesas socioculturales. Un estudio con educadores de migrantes en la mixteca alta mexicana. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 4(2), 231-260.
- Keats, D. M. (2009). *Entrevista. Guía práctica para estudiantes y profesionales*. México: McGraw-Hill.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación: Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIV(40), 255-287.
- Leal, O. (2007). Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 9(1), 49-66.
- Leal, O. (2011). Escuelas en campamentos y fincas en México: experiencias educativas con niños jornaleros migrantes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 310-334.
- Loubet-Orozco, R., y Jacobo-García, H. M. (2013). La reflexión sociofuncional y crítica de los profesores de programas de educación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, II(1), 195-212.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Reserch Desing. An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Méndez, A. M., Castro, I. L., y Durán, E. (2009). Posibilidades educadoras de los campamentos jornaleros agrícolas migrantes. *Revista de Educación y Desarrollo*, (10), 57-65.
- Méndez, A. M., Castro, I. L., y Vargas, A. D. (2011). "Yo también tengo derechos". Procesos educativos en campamentos de familias jornaleras migrantes en Michoacán. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Ciudad de México.
- Mirón, L. F. (1997). *Resisting discrimination: affirmative strategies for principals an teachers*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Nava, M. M. (2010). Centro de atención y educación infantil "Florece" para niños migrantes en la zona tabacalera de Nayarit. (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

- Pacheco-Ladrón de Guevara, L. C., Cayeros-López, L. I., y Madera-Pacheco, J. A. (2016). Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV(1), 92-105.
- Pérez, M. S. (2006). La diversidad lingüística en el espacio escolar migrante. *Anales de Antropología*, XL(2), 189-227.
- Psathas, G. (1989). *Phenomenology and sociology: theory and research*. Lanham: University Press of America.
- Ritchie, J., Spencer, L., y O'Connor, W. (2011). Carrying out Qualitative Analysis. En J. Ritchie y J. Lewis, *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (pp. 219-262). London: SAGE.
- Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw-Hill.
- Rodríguez, C. R., y Medécigo, G. A. (2007). Aspectos jurídicos, políticos e institucionales de la educación a niños trabajadores migrantes. En C. R. Rodríguez Solera, *Menores jornaleros migrantes. Derechos, educación y cultura en el Valle del Mezquital* (pp. 15-48). México: Editorial Praxis.
- Rodríguez, C. R., y Valdivieso, A. G. (2007). Migración interna y trabajo infantil en el Estado de Hidalgo, México. *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana*. Guadalajara: Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Rojas, T. (2002). La falta de equidad en la educación primaria de la población infantil jornalera migrante (PIJM): Sinaloa, un estudio de caso. *Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México*. UAM, México.
- 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*, XIV(27), 97-122.
- Rojas, T. (2011a). *Inequidades: la educación primaria de niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, T. (2011b). La investigación educativa con población infantil jornalera migrante en México. *Investigación y Postgrado*, II(2), 135-149.
- Rojas, T. (2012). Bienestar social de las familias agrícolas migrantes: acciones gubernamentales y de las empresas agroexportadoras. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, VII(14), 35-71.
- Ruiz, M. M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinécica*, (43), 1-19.

- Ruiz, M. M. (2015). *Derecho a la educación: política y defensa de la escuela pública*. México: Universidad Iberoamericana.
- Ruiz, J. I., e Ispizua, M. A. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SEP (2016). Semblanza del PIEE. Recuperado de *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. México: SEP. Recuperado de <http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca/semblanza.html>
- Solares, D. V. (2012). Conocimientos matemáticos en situaciones extraescolares. Análisis de un caso en el contexto de los niños y niñas jornaleros migrantes. *Educación Matemática*, XXIV(1), 5-33.
- Spencer, L., Ritchie, J., y O'Connor, W. (2011). Analysis: Practice, Principles and Processes. En J. Ritchie y J. Lewis, *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers* (pp. 199-218). Londres: SAGE.
- Thapliyal, N. (2012). Unacknowledged Rights and Unmet Obligations: an Analysis of the 2009 Indian Right to Education Act. *Asia-Pacific Journal on Human Rights and the Law*, XIII(1), 65-90.
- Tomasevski, K. (2001). *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Novum Grafiska AB.
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341-388.
- Torres, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- UNESCO (s.f.). *La UNESCO: trabajando con y para los jóvenes*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/popular-topics/youth/>
- Vázquez, L. D., y Serrano, S. (2011). Los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. Apuntes para su aplicación práctica. En M. Carbonell y P. Salazar, *La reforma constitucional de derechos humanos: un nuevo paradigma* (pp. 135-165). México: Editorial Porrúa.
- Vieytes, R. (2009). Campos de aplicación y decisiones de diseño en la investigación cualitativa. En A. Merlino, *Investigación cualitativa en ciencias sociales. Temas, problemas y aplicaciones* (pp. 41-84). Buenos Aires: Cengage Learning.
- Weller, G. (2000). Migración infantil. Explotación de la mano de obra y privación de los servicios educativos: El caso de los niños indígenas mexicanos en zonas mestizas, la población más vulnerable. En N. Del

- Río, *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado* (pp. 39-56). México: UAM-UNICEF.
- Wieviorka, M. (1998). *El racismo: una inducción*. Barcelona: Gedisa.
- Yurén, T., Rojas, A., de la Cruz, M., Espinosa, J., y Escalante, A. (2011). Cuando la justicia falla por simpleza... Análisis de políticas y trayectorias de escolaridad en el caso de la población jornalera agrícola. *Sinéctica*, (37), 1-18.