



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), mayo-junio 2025,
Volumen 9, Número 3.

https://doi.org/10.37811/cl_rem.v9i1

GESTIÓN Y DERECHO A LA EDUCACIÓN: EL CASO DE UNA SECUNDARIA EN UNA ISLA PROTEGIDA

**MANAGEMENT AND THE RIGHT TO EDUCATION: THE CASE
OF A ELEMENTARY SCHOOL ON A PROTECTED ISLAND**

Yeny Angélica Vilchis Vicente

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

Juan Páez Cárdenas

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

Jorge Luis Licon Zavala

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

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.17681

Gestión y derecho a la educación: el caso de una secundaria en una isla protegida

Mtra. Yeny Angélica Vilchis Vicente¹

yeny.vilchis@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0001-2651-3336>

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
de la Universidad Autónoma de Baja California
México

Dr. Juan Páez Cárdenas

paez.juan@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-8991-0112>

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
de la Universidad Autónoma de Baja California
México

Mtro. Jorge Luis Licon Zavala

licon.jorge@uabc.edu.mx

<https://orcid.org/0009-0008-3005-652X>

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
de la Universidad Autónoma de Baja California
México

RESUMEN

Las y los niños familiares de jornaleros agrícolas migrantes son uno de los grupos que sufren mayor vulneración de su derecho a la educación en México. El objetivo del estudio fue analizar la gestión pedagógica y su relación con este derecho en una secundaria que atiende a estos menores en un contexto insular único por ser Reserva de la Biósfera en México. A través del método de estudio de caso etnográfico, se examinan las estrategias de gestión que hacían posible el servicio educativo en condiciones extraordinarias. La metodología cualitativa incluyó observación participante y entrevistas. Los resultados revelan cómo la gestión se construye desde múltiples intersecciones: entre lo institucional y lo comunitario, entre lo pedagógico y lo social y donde las prácticas educativas se adaptan a los ritmos de la única comunidad habitante de la isla.

Palabras clave: gestión pedagógica, derecho a la educación, migrantes, educación básica

¹ Autor Principal

Correspondencia: yeny.vilchis@uabc.edu.mx

Management and the right to education: the case of a elementary school on a protected island

ABSTRACT

The family children of migrant agricultural laborers are one of the groups that suffer the greatest violation of their right to education in Mexico. The objective of the study was to analyze pedagogical management and its relationship with this right in a secondary school that serves these children in a unique island context because it is a Mexican Biosphere Reserve. Through the ethnographic case study method, the management strategies that made the educational service possible in extraordinary conditions are examined. The qualitative methodology included participant observation and interviews. The results reveal how management is built from multiple intersections: between the institutional and the community, between the pedagogical and the social, and where educational practices are adapted to the rhythms of the only community inhabiting the island.

Keywords: pedagogical management, right to education, migrants, elementary education

Artículo recibido 15 marzo 2025

Aceptado para publicación: 18 abril 2025



INTRODUCCIÓN

La educación representa un derecho fundamental de todos los niños, niñas y adolescentes (NNA) y está estipulado desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el Artículo Tercero Constitucional. Este señala que toda persona tiene derecho a la educación de excelencia y declara la obligación del Estado de garantizarla. Los NNA tienen prioridad en el acceso, la permanencia y la participación de los servicios educativos. Sin embargo, en los hechos esto no se cumple cabalmente. Lo anterior sucede a pesar de que ya son 35 años desde la aprobación del tratado internacional de la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 2024) que señala, en su artículo 28, que los menores tienen derecho a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades.

En el caso de los NNA de familias jornaleras agrícolas migrantes (FJAM) en México, no existen garantías para el ejercicio pleno de su derecho a la educación. La Unicef (2024) declaró que los NNA que se encuentran en movilidad son uno de los sectores poblacionales más excluidos de la educación formal.

El Sistema Educativo Nacional, desde la década de 1980, ha realizado esfuerzos encaminados a la inclusión educativa para NNA de FJAM a través de diversos programas de apoyo a nivel nacional. El más importante fue el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim). Básicamente, el programa cubría dos rubros: apoyo técnico y financiero destinado a las escuelas para esta población. El Pronim estuvo vigente poco más de una década y en 2013 fue subsumido por el Programa de Inclusión y Equidad Educativa (PIEE), lo que trajo una drástica disminución de los apoyos. En 2020, se implementó el Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAEPEM), cuya aplicación implicó una mayor disminución. Este programa desapareció en 2021 y hasta la fecha no existe un programa específico para esta población a nivel federal. En algunas entidades, las secretarías de educación estatales se hicieron cargo de las escuelas antes atendidas por los programas.

Mejoredu (2024) y Stabridis (2023) señalan que los estados de Sinaloa, Sonora, Baja California Sur y Baja California forman parte de la zona noroeste cuya producción agrícola comercial y exportadora es la más importante de la nación. Estas entidades forman parte de la Ruta del Pacífico en la que las FJAM originarias de Oaxaca y Guerrero migran a estas entidades para trabajar en los campos de



cultivo (Mejoredu, 2024). El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria (CEDRSSA, 2019) señaló que las zonas de mayor expulsión de migrantes se localizan en el sur de México y se caracterizan por la pobreza que orilla a la movilidad hacia zonas de atracción. Es decir, se trata de una migración rural-rural interna asociada a la oferta laboral como jornalero (a) agrícola (Salazar, 2019; Rodríguez, 2022).

Los menores son los más vulnerables de las FJAM. Los últimos datos de Mejoredu (2024) muestran que no se cuenta con cifras exactas de la cantidad de NNA de FJAM, sin embargo, el organismo realizó la siguiente estimación:

En 2015, la Secretaría de Educación Pública (SEP) estimó que existían entre 279 000 y 326 000 NNA FJAM en edad de cursar la educación básica. Si se considera que la SEP atendió a 38 804 estudiantes al cierre de 2020 (SEP, 2021) y Conafe atendió a 5 723 alumnos en el ciclo escolar 2020-2021 (Conafe-DPE, 2022), se podría estimar que en 2020 se atendía a aproximadamente entre 13 y 16% de la población de ese momento (probablemente esta cifra esté sobreestimada, dado que no se dispone de datos actuales sobre el número de NNA FJAM). (Mejoredu, 2024, p. 10)

Este bajo acceso a la escolaridad y el abandono escolar se debe a diversos factores como la marginación, la movilidad migratoria y la persistencia del trabajo infantil (Schmelkes, 2010; Rojas, 2018; Rodríguez, 2018; Díaz, 2020; Pérez et al., 2020 y Velasco y Coubés, 2020). El trabajo infantil, según la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2020), es perjudicial para el desarrollo físico y psicológico y priva a los NNA de su dignidad, de su niñez y de su potencial.

Lunon (1986) define al estudiante migratorio como un menor, hija o hijo de un trabajador agrícola migratorio o un pescador que se traslada de una región o estado a otro durante el periodo escolar oficial. El o la estudiante puede haber suspendido su escolaridad temporal o permanentemente debido a este traslado.

En México, la escolarización de estos menores está a cargo de distintas instancias: la SEP, a través de las escuelas rurales o de servicio indígena y los organismos descentralizados como el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA). Cada organismo brinda servicios educativos con diferentes sistemas de registro de matrícula de



estudiantes, lo que promueve dificultades al momento de dar seguimiento a las trayectorias escolares de los menores. Por otro lado, no hay certeza de la cantidad de menores migrantes que están fuera de las escuelas, según Mejoredu (2024), es notable una persistente situación de exclusión de los NNA de FJAM de los sistemas educativos.

Según datos de Mejoredu (2024) la región noroeste es la que presenta mayor matrícula, destacando Sinaloa como la entidad que mayor cantidad de menores atiende (8,994); le sigue Sonora (2014); Baja California Sur (1,587) y, en cuarto lugar, Baja California (890). Cabe señalar, que por lo menos en el caso de este último estado, las cifras no son del todo precisas ya que se consideró solo a los menores atendidos la SEP, omitiendo a aquellos que asisten a los servicios del Conafe y el INEA.

En algunas entidades del noroeste se han creado instancias que atienden a la población agrícola migrante. En Baja California, por ejemplo, existe la Coordinación Estatal de Educación Migrante (CEEM). La CEEM brinda el servicio educativo en escuelas de educación básica de los niveles preescolar, primaria y secundaria con calendarios escolares acordes a la población jornalera migrante como un esfuerzo de garantizar el derecho a la educación para estos menores. Actualmente, existen 19 escuelas adscritas a la CEEM en los municipios de Mexicali, Ensenada y San Quintín (ver Tabla 1).

Tabla 1. Escuelas de la CEEM en Baja California

Nivel	Ubicación	Escuelas	Personal Docente	Matrícula
Preescolar	Ensenada	3	3	50
	San Quintín	1	2	70
	Mexicali	1	2	28
Primaria	Ensenada	5	14	281
	San Quintín	4	9	228
	Mexicali	1	4	45
Secundaria	Ensenada	2	5	90
	San Quintín	2	3	43
	Total	19	42	<u>835</u>

Nota. Fuente: Elaboración propia con información de la CEEM.

La gestión en este conjunto de escuelas tiene sus especificidades frente al servicio general, por ejemplo, los y las docentes de la CEEM experimentan condiciones laborales distintas al resto del magisterio en los temas de basificación de plazas, cambios de adscripción y promociones laborales. Al funcionar como un pequeño subsistema, la Coordinación no permite que su profesorado se cambie a un centro educativo fuera de ella. Sus planteles tampoco participan en las convocatorias de la Unidad

del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) en las que las y los docentes de México pueden participar para obtener una plaza base.

Del total de establecimientos de la CEEM, nos interesó especialmente indagar cuáles son las estrategias de gestión en una secundaria multigrado ubicada en una isla Reserva de la Biosfera, que, por su ubicación y estatus, representa un caso singular y un reto para el cumplimiento del derecho a la educación por parte del sistema educativo.

La escuela secundaria, a la que denominaremos *Marina*, atiende a los menores de una comunidad de pescadores. Para observar los procesos de gestión de la escuela, adoptamos el desarrollo teórico-metodológico de Ezpeleta (1992). La autora propuso el término de *gestión pedagógica* como una manera de observar el entramado de acciones que llevan a cabo las comunidades escolares para configurar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.

Ezpeleta reaccionó en contra de entender a la gestión como equivalente a los aspectos administrativos de los planteles. De ahí que propone que la gestión pedagógica tiene que ver con la tarea administrativa, pero también con la gestión de índole política y técnica. De manera que la escuela es el lugar específico de la gestión, pero esta “no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades autosuficientes” (Ezpeleta, 1992, p. 107).

Ezpeleta (1997) define a la gestión pedagógica como un conjunto de estrategias con el propósito central de ofrecer enseñanza y promover aprendizajes. El entramado de las gestiones política, técnica y administrativa determinan “las condiciones institucionales de posibilidades de los procesos educativos” (Ezpeleta, 1992, p.111) y, por lo tanto, el grado de cumplimiento del derecho a la educación del estudiantado (ver Figura 1).

Figura 1. Gestión pedagógica

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

Dentro de esta construcción teórica, las personas, como sujetos enteros, son quienes se construyen como seres heterogéneos en intersecciones de diversas relaciones sociales y expresan intereses y valores personales que pueden ser contradictorios. En los procesos escolares y educativos, las maestras



y los maestros, el alumnado, los familiares y las autoridades educativas desempeñan acciones con injerencia en los procesos educativos.

En el caso específico de las instituciones para NNA de FJAM, la gestión es atravesada por tensiones que tienen que ver con las condiciones de vida y de movilidad constante de estas poblaciones. Por su calidad de migrantes, los menores presentan inestabilidad académica que se expresa en su deserción o reprobación.

Consideramos que la originalidad del estudio parte del planteamiento de buscar analizar la gestión pedagógica y los sujetos involucrados en la misma en esta escuela tan particular y de tan difícil acceso, ya que solo se puede llegar a ella en avioneta o en un barco de la Marina Nacional. Por lo anterior, los objetivos de investigación fueron: 1) Identificar a los sujetos involucrados en la gestión pedagógica de la escuela Marina, así como la forma de relacionarse entre sí. 2) Analizar las estrategias de gestión pedagógica de la secundaria y en qué medida esta garantiza el derecho a la educación de sus estudiantes.

Método

Este es un estudio de caso etnográfico de alcance descriptivo. Se trata de un caso único según el desarrollo de Stake (1999) en el que se investiga con el objetivo de comprender un sitio particular. Y es un caso de interés intrínseco dado que el centro escolar observado tiene una ubicación geográfica singular con un orden social muy específico. El autor señala que el estudio de caso etnográfico es complejo, específico y funciona como un sistema integrado.

El caso y su contexto

Se trata de una escuela secundaria pública turno matutino adscrita a la CEEM que forma parte de un centro educativo con dos escuelas más: una primaria, también de la Coordinación y un preescolar atendido por el Conafe. La selección de la secundaria obedeció a que esta unidad de observación forma parte de una investigación más amplia que busca reflexionar sobre las diferencias y similitudes entre la gestión de dos secundarias de la Coordinación.

La secundaria se ubica en una isla Reserva de la Biosfera ubicada en la costa de Baja California en el Océano Pacífico. El personal docente lo conforma una docente unitaria. El estudiantado está conformado por ocho menores. La única comunidad habitante en la ínsula —además de miembros de



la Marina Nacional y un puñado de científicos del Grupo de Ecología y Conservación de Islas (GECI)— está conformada por alrededor de 30 familias relacionadas con una cooperativa pesquera con más de 50 años operando en el lugar. Se trata de una organización que goza de un permiso especial para realizar pesca artesanal.

Técnicas de campo

Las técnicas de investigación fueron la observación participante, entrevistas semiestructuradas con figuras claves de la gestión y conversaciones informales con la comunidad. Zlolniski (2011) indica que la observación participante es una técnica donde el investigador observa, se involucra y participa en las actividades cotidianas de la comunidad. Se trabajó con base en una guía de observación que permitió registrar las diferentes dimensiones de la gestión pedagógica desde una perspectiva holística, enfocando procesos específicos como: la participación de las familias, la obtención de recursos financieros, las prácticas docentes, etc.

En cuanto a las entrevistas semiestructuradas, Ibarra et al. (2023) las describen como aquellas que profundizan en las opiniones, creencias de las personas y sus prácticas de gestión. Se caracterizan por un guion de preguntas que son flexibles. También, se realizaron entrevistas informales (conversaciones) con las que se obtuvo información desde el contexto de los discursos cotidianos (Guber, 2015).

Herramientas

El instrumento principal utilizado fue el diario de campo. Sánchez et al. (2021) mencionan que en él se plasman aspectos significativos de la vida cotidiana como información de los sujetos, sus motivaciones, sus intereses y sus preocupaciones. Los autores señalan que el diario de campo es ideal para el registro de información ya que se puede utilizar desde el inicio de un estudio, escribiendo de forma organizada: lugares y fechas de eventos, actividades y sujetos, descripciones y reflexiones.

Además, para los registros se utilizaron recursos como el cuaderno de notas, la grabadora y la cámara fotográfica, Zlolniski (2011) menciona que estas tres herramientas son básicas porque su utilización en la investigación permite lograr la autenticidad y precisión de los datos obtenidos, porque se capturan exhaustivamente en voz e imagen las experiencias de los sujetos.

Procedimiento

La organización de la investigación consistió en las siguientes etapas: la primera fue la negociación de la entrada al campo; la segunda, el trabajo de campo y la tercera el análisis cualitativo (ver Tabla 2). El trabajo de campo se llevó a cabo durante dos periodos: el primero se realizó en las oficinas de la CEEM en Ensenada, mientras que el segundo periodo se llevó a cabo en la isla. Esto debido a que la disminución en la productividad pesquera provocó que la comunidad se trasladara temporalmente a Ensenada. Ante esta situación, se estableció un acuerdo entre la dirección escolar, la cooperativa y la coordinación de la CEEM para reubicar temporalmente la escuela en las oficinas de esta última.

Tabla 2. Etapa, actividades y fechas de la recolección de los datos

Etapa	Actividades	Fecha
1. Negociación de la entrada de campo	Reunión con el Coordinador de la CEEM y la docente de la secundaria	9 de septiembre de 2023
2. Trabajo de campo	Observación participante Entrevistas semiestructuradas Entrevistas informales	Primer periodo: 13 de septiembre al 15 de diciembre de 2023 Segundo periodo: 5 al 14 de marzo de 2024
3. Análisis cualitativo	Disposición de los datos Procedimientos analíticos	Agosto del 2024

Nota. Fuente: elaboración propia.

Análisis

Esta investigación se adscribe a la propuesta analítica de Tójar (2006), quien plantea que el análisis debe realizarse a través de dos procesos: la revisión permanente y la reducción de datos. La revisión permanente consiste en hacer lecturas de los datos. Estas deben ser literales, interpretativas y reflexivas. La reducción permite la identificación de unidades de análisis mediante un criterio temático: en este caso las categorías deductivas fueron las gestiones política, administrativa y técnica



de la escuela. Los principios éticos observados consistieron en usar seudónimos para proteger la identidad de los participantes, a quienes previamente se les dieron a conocer los objetivos de la investigación y se le solicitó su participación voluntaria (Zlolniski, 2011). Se usó la herramienta tecnológica ATLAS.ti para apoyar el análisis de la información.

RESULTADOS

La escuela secundaria Marina se ubica en una isla declarada Reserva de la Biosfera por el gobierno mexicano en el año 2005. El complejo educativo, que incluye los niveles de preescolar (Conafe), primaria y secundaria (CEEM), ocupa un espacio central en la única comunidad establecida en la isla, sirviendo no solo como centro educativo sino como núcleo de la vida comunitaria.

Fotografía 1. Escuela Marina



Nota. Vilchis (2024)

El área natural protegida incluye a la ínsula y su entorno marítimo con una extensión total de 476,971 hectáreas. Es un espacio geográfico de naturaleza volcánica y de significativa importancia nacional:

La Reserva de la Biosfera (...) ² es el sitio más alejado al noroeste del territorio mexicano continental, se encuentra a 260 kilómetros de la costa de la Península de Baja California que, junto con sus islotes, constituye uno de los sitios de mayor relevancia ecológica y biológica a nivel nacional, con un alto valor para la conservación, particularmente por la biodiversidad y

² Eliminamos el nombre de la isla para resguardar el anonimato de la comunidad.

riqueza de especies que alberga, y la abundancia de endemismos respecto a su superficie.
(DOF, 9 de enero de 2023, parr. 14)

Las condiciones geográficas y administrativas configuran lo que Rivera (2015) identifica como desafíos particulares de las escuelas rurales. En el caso de la secundaria, las condiciones espaciales tensionaban especialmente las estrategias de gestión para otorgar el servicio educativo. El acceso a la isla estaba restringido a dos vías: los vuelos en una avioneta alquilada por la Cooperativa de Abuloneros y Langosteros de Ensenada o los viajes mensuales del barco de la Marina Nacional desde el puerto de Ensenada.

Fotografía 2. Comunidad



Nota. Vilchis (2024)

Sujetos de la gestión

Los sujetos involucrados en la gestión de la secundaria se configuraban en una red de interacciones que trascendía las funciones formalmente asignadas. Esta red estaba conformada por la maestra unitaria, Diana, el alumnado, las familias de la comunidad, la coordinación de la CEEM, la Cooperativa de Abuloneros y Langosteros e integrantes de la Marina Nacional.

La maestra Diana era originaria de Ensenada y se había licenciado en Contaduría Pública. Había hecho una nivelación pedagógica. Tenía cinco años de experiencia docente, todos en la escuela de la isla. Contaba con plaza base definitiva en la CEEM. Además de fungir como docente unitaria, lo hacía como *Encargada de campamento*. Lo anterior implicaba que, además de atender a la secundaria, realizaba gestiones relacionadas con la primaria, como atender el correo institucional, supervisar la

integración del Consejo Escolar de Participación Social, llenar formatos administrativos, entregar libros de texto, alimentar el control escolar en la RelWeb³, entre otras tareas. Así, su gestión implicaba la atención de dos niveles educativos.

La cooperativa era la principal autoridad comunitaria. Estaba integrada por 25 socios varones. Su accionar trascendía lo laboral y ejercía un rol fundamental en la gestión de las escuelas, desde el mantenimiento de la infraestructura, hasta las decisiones sobre movilidad de los otros sujetos de la gestión.

Las familias de los miembros de la cooperativa y sus trabajadores eran alrededor de 30. En su mayoría, eran parejas jóvenes con uno o dos hijos. La mayor parte eran originarias de Baja California. Conformaban un entramado social caracterizado por la migración itinerante entre la isla y la ciudad de Ensenada, condicionada por los ciclos pesqueros y las necesidades educativas. El alumnado de la secundaria eran ocho estudiantes, cuatro mujeres y cuatro hombres, quienes experimentaban la intersección entre la vida insular y urbana.

La CEEM era la instancia facilitadora de la articulación entre las necesidades locales y los requerimientos del sistema educativo. Finalmente, la Marina Nacional representaba la autoridad máxima en la Reserva de la Biosfera y quien hacía posibles traslados, tanto de personas como de materiales educativos entre la isla y el continente.

Esta configuración de sujetos operaba, como señala Asprella et al. (2020), en un sistema abierto donde las dimensiones política, administrativa y técnica de la gestión se entrelazan para responder a las particularidades del contexto singular.

Derecho a la educación y gestión pedagógica

El derecho a la educación trasciende la mera escolarización para constituirse en un factor fundamental del desarrollo humano y social. Su ejercicio pleno requiere considerar los principios de igualdad y equidad, particularmente en contextos de vulnerabilidad donde las dimensiones materiales, culturales y simbólicas configuran necesidades educativas específicas (Ruiz, 2020).

En la escuela Marina, la materialización de este derecho estaba condicionada por su contexto insular. La accesibilidad, primer desafío fundamental, dependía de una compleja red de decisiones y acciones

³ Nombre de la plataforma de control escolar de Baja California.



donde la cooperativa era un actor decisivo. Esta particularidad ilustra cómo el ejercicio del derecho a la educación se construye desde la historicidad y los roles sociales específicos de cada comunidad (Rodríguez et al., 2022).

Gestión política

La gestión política en la secundaria mostraba la compleja intersección entre las estructuras institucionales y las dinámicas locales específicas de una comunidad insular, así como la complejidad de materializar el derecho a la educación en contextos singulares. Como señala Asprella et al. (2020, p. 7), "las organizaciones están insertas en un ambiente, contexto o situación donde se le reconoce la finalidad que persiguen porque procura una satisfacción". En este caso, la satisfacción de la necesidad educativa está profundamente entrelazada con las decisiones y el poder de la cooperativa, que se distinguía como el actor político dominante en la comunidad, determinando en gran medida la composición social, los modelos de organización y los valores culturales de la comunidad (Pacheco et al., 1991).

La cooperativa no solo determinaba las dinámicas organizativas, sino que se constituía como el garante del derecho fundamental al crear y sostener las condiciones materiales y sociales que hacían posible la educación en la isla. Como indica Asprella et al. (2020), las escuelas son construcciones sociales resultado de procesos históricos donde las decisiones no son neutrales. Al inicio del ciclo escolar 2023-2024, en el mes de agosto, la cooperativa, la maestra y el coordinador de la CEEM gestionaron que el estudiantado se trasladara de la isla a Ensenada para continuar sus estudios. La razón fue la disminución de la pesca de abulón junto con la veda temporal de la pesca de langosta por parte de la Comisión Nacional de Acuicultura y Pesca (Conapesca). Este cambio en la obtención del recurso afectó a las familias económicamente y hacía insostenible que pudieran permanecer en la ínsula con los gastos que esto representaba.

Esta decisión, generó diversas interrupciones: mientras algunas familias optaron por inscribir a sus hijos en escuelas cercanas a sus domicilios en Ensenada, cuatro estudiantes —la mitad de la matrícula— continuaron con la maestra Diana en un espacio improvisado en las oficinas de la CEEM en Ensenada hasta que el total del alumnado regresó a la isla en el mes de enero, tras el aumento de la producción y



el fin de la veda. La fragmentación del grupo escolar ilustra cómo las decisiones político-económicas impactaban en la enseñanza.

La gestión política se manifestó también en el soporte material y financiero que la cooperativa proveía para el funcionamiento escolar. Un apoyo que revelaba las complejas relaciones de poder en la comunidad. La lista de acciones de la cooperativa en favor del servicio educativo era significativa: desde la construcción y mantenimiento del edificio escolar, el cercado perimetral, la designación de vivienda para docentes, hasta la provisión de agua y energía eléctrica en horarios restringidos. Incluso, se extendía a aspectos personales como la asignación mensual de 3,500 pesos por docente para adquirir alimentos en la única tienda de la comunidad. Este entramado de apoyo, como señala Ezpeleta (1992), condiciona la tarea pedagógica en relación con las demandas y presiones que la escuela enfrenta. El soporte que la cooperativa proveía para el funcionamiento escolar instituía los sistemas de relación social predominantes. (Pacheco et al., 1991).

El contraste entre las condiciones materiales en la isla y durante el traslado temporal a la ciudad era revelador. En la isla, la escuela contaba con aulas amplias y espacios adecuados, producto del trabajo entre miembros de la cooperativa y la Marina Nacional. Estos últimos, además de participar en el traslado de todos los materiales necesarios, participaron también en la construcción de los espacios escolares. Sin embargo, los pesados traslados en el barco impactaban el ánimo de la docente, quien manifestó haber pedido el cambio de adscripción a otra escuela de la CEEM que no implicara cosas como lo siguiente:

El viaje de regreso a Ensenada será de aproximadamente tres días porque pasaremos a Isla de Cedros, Isla Natividad y, por último, a Ensenada. El barco permanece un día en cada punto. Sufrimos mucho en estos tiempos porque estar varios días en altamar y perder tiempo, sin comunicaciones, ni red... no se puede avanzar en el trabajo. Sí es estresante y desesperante estar en altamar tanto tiempo. (Diana, comunicación personal, 14 de marzo de 2024)

La maestra no había tenido respuesta positiva con respecto a su solicitud de cambio. Ella suponía que eso se debía a la dificultad de encontrar a alguien con la disposición para trabajar en la isla. Sin embargo, esta situación no impedía que realizara su trabajo con empeño. En Ensenada, debió adaptar una pequeña bodega con un pizarrón portátil y mesabancos e implementó estrategias creativas como el



uso de patios del edificio de oficinas para la clase de educación física o la vinculación de contenidos entre grados para maximizar el espacio limitado. Esta situación ilustra lo que Asprella et al. (2020) describe como "dinámicas internas que no quedan limitadas a una mecánica de funciones", donde la gestión se convierte en un ejercicio de adaptación continua.

La vida cotidiana escolar estaba marcada por tensiones políticas. Los procesos rutinarios en otros contextos, como el traslado de materiales didácticos o la simple asistencia a clases, requerían de una compleja coordinación entre la cooperativa, la Marina Nacional y la comunidad.

Este entramado de relaciones políticas, aunque complejo y con tensiones, resultaba fundamental para la concreción del derecho a la educación en un contexto donde el aislamiento geográfico y las dinámicas migratorias podrían obstaculizarlo. Las adaptaciones y negociaciones constantes entre los diferentes actores políticos (cooperativa, CEEM, Marina Nacional) demostraba cómo el ejercicio del derecho a la educación requería de arreglos institucionales que respondieran a las necesidades locales.

La maestra Diana comentó a las madres de familia la manera en que se llevarán a la isla las computadoras e insumos adquiridos [papelería y aparatos electrónicos]. Ella los llevaría a la oficina de la cooperativa, ahí se encargarían de hacer las gestiones para embarcarlos en el buque de la Marina Nacional. (Vilchis, diario de campo, 25 de octubre 2023, p.41)

Así, la gestión política en Marina demostraba que la escuela era un espacio de negociación constante donde los intereses de la comunidad pesquera, las necesidades educativas y las capacidades institucionales se entrelazaban en una danza compleja de poder y adaptación. Como señala Asprella et al. (2020), es una "gestión directiva de proceso que se construye desde los saberes que la misma escuela produce" (p. 10).

Gestión administrativa

La gestión administrativa en la secundaria reveló cómo los procedimientos y estructuras burocráticas se transformaban para garantizar el derecho a la educación. Para Ezpeleta (1997), aunque el sentido sustantivo de la escuela radica en la iniciativa pedagógica, tradicionalmente la administración ha regulado las condiciones para la enseñanza. En la escuela Marina, esto adquiriría matices particulares: los procesos administrativos debían flexibilizarse para responder a las necesidades de una comunidad



migrante y pesquera, mientras los requerimientos formales que legitiman la escolarización se mantenían.

La materialización del derecho a la educación se construía a través de una red de colaboración donde cada sujeto cumplía un rol. La maestra Diana, como docente y Encargada de Campamento, integraba funciones administrativas de dos niveles educativos, desde la organización cotidiana hasta la gestión de recursos. Su labor requería una minuciosa anticipación: cada trámite debía preverse considerando las limitaciones del contexto insular. A continuación, un fragmento de su entrevista:

Antes de iniciar clases [tras llegar de Ensenada] debo dar una limpiadita a la escuela; citar a las mamás y me ayuden porque ha de estar todo empolvado; debo solicitar que la cooperativa haga algunas reparaciones; citar a los padres de familia para pedir su documentación; debo hacer varios trámites (...) hacer registros en la RelWeb; revisar los trabajos y las calificaciones que traen, etc. Si todo va bien, empezaré clases hasta la próxima semana. (Diana, comunicación personal, 15 de diciembre de 2023)

La CEEM tenía conocimiento de las adecuaciones al calendario escolar que la comunidad de la isla requiere y permite la flexibilidad necesaria. De ahí que la coordinación emerge como un actor fundamental en el entramado administrativo. Su acompañamiento se materializa en múltiples niveles: facilita las sesiones del Consejo Técnico Escolar realizándolas en línea y dotando a la docente de todo el material necesario, media en trámites laborales, coordina la transportación de mobiliario escolar y gestiona beneficios municipales como mochilas y útiles escolares. Durante el período de traslado de la escuela a Ensenada, la CEEM proporcionó, no solo espacio físico, sino también el soporte administrativo para la continuidad educativa.

La cooperativa, por su parte, trasciende su papel económico para constituirse en un pilar administrativo. Como ya mencionamos, su gestión abarca desde la construcción y mantenimiento de la infraestructura escolar hasta la provisión de servicios básicos. Esta participación revela lo que Pacheco et al. (1991) identifican como condiciones institucionales que rebasan el ambiente estrictamente escolar para tocar esferas de poder formales y no formales.

Las familias se integran en la gestión administrativa a través de comités orientados a la obtención de recursos financieros gubernamentales. Su participación no se limita a roles formales: mantienen una



presencia constante en la escuela, colaboran en actividades de mantenimiento y establecen una comunicación fluida con la docente para cubrir necesidades emergentes. Esta dinámica ilustra cómo la gestión puede trascender la mera burocracia para convertirse en un espacio de participación comunitaria.

Los procesos revelan una constante adaptación entre las exigencias del sistema educativo y las realidades locales. Durante el periodo de observación, para su financiamiento la secundaria recibió el recurso del Programa de Insumos y Mantenimiento para el Mejoramiento del entorno Educativo (PIMMEE) por parte de la autoridad educativa estatal. Este recurso permitió la adquisición de equipamiento esencial, desde ventiladores hasta recursos tecnológicos. La oficina de la Secretaría de Educación estatal en San Quintín contribuyó con mobiliario escolar y asesoría en procesos de inscripción y certificación. También, la maestra Diana estaba realizando los trámites para que la escuela recibiera el recurso de La Escuela es Nuestra. Como apunta Ezpeleta (2004), mientras las estructuras administrativas permanecen rígidas en sus funciones y jerarquías, las escuelas deben encontrar formas creativas de responder a sus necesidades particulares.

La flexibilidad administrativa se manifestó en prácticas cotidianas significativas: el estudiantado salía durante el horario escolar para buscar materiales escolares en sus hogares, las familias tenían acceso libre a la escuela, la comunicación era constante entre los diversos sujetos. No obstante, esta flexibilidad enfrentaba el desafío de las lógicas migratorias: la fluctuación de la matrícula, la pérdida de materiales escolares en los traslados, la incertidumbre de las (os) alumnas sobre en qué lugar terminarían el ciclo escolar, etc. Como señalan Díaz y Pinto (2017), estas circunstancias generan vulnerabilidad educativa, donde factores administrativos, sociales y pedagógicos impactan las trayectorias escolares.

No obstante, la gestión administrativa ejemplificaba cómo las estructuras formales del sistema pueden adaptarse para garantizar el derecho a la educación en contextos singulares. Los procedimientos se transforman en prácticas flexibles facilitadoras del acceso y la permanencia escolar. Esta adaptabilidad se expresaba en cómo cada actor -la maestra, la Cooperativa, las familias y la CEEM - contribuía a la posibilidad educativa en condiciones extremas.



Ezpeleta (2004) indica que mientras la dimensión administrativa ha estado atada a redes burocráticas rígidas, son los sujetos escolares quienes, a través de adaptaciones creativas y negociaciones constantes, logran que los procedimientos administrativos, en vez de limitar, faciliten el ejercicio del derecho a la educación.

Gestión técnica

La dimensión técnica de la gestión se materializaba en las prácticas pedagógicas y procesos de enseñanza y aprendizaje que configuraban su gramática escolar. Esta gramática, siguiendo a Tyack y Cuban (2000), comprende desde la organización por asignaturas y ciclos evaluativos hasta la administración de espacios y tiempos educativos, adaptados a las condiciones del contexto insular.

La escuela llevaba el plan de estudios de telesecundaria. Esto significaba un marco flexible para la construcción de aprendizajes significativos (SEP, 2024). Las prácticas pedagógicas, concebidas por Frigerio y Pogy (1992) como encuentros facilitadores entre alumnado y conocimiento, cobran vida en proyectos vinculantes del currículum formal con la realidad insular, como un jardín de especies endémicas transformado en laboratorio vivo animador de conocimientos académicos y saberes locales.

La organización multigrado potenciaba el derecho a la educación al crear un espacio donde, como señalan Galván y Ezpinoza (2017), el intercambio entre estudiantes de diferentes grados enriquecía el aprendizaje. Diana aplicaba estrategias que aprovechaban esta diversidad: materiales diferenciados, recursos adaptados a la falta de conectividad y propuestas que integraban los saberes de la comunidad.

El espacio escolar trascendía sus límites físicos y temporales para garantizar oportunidades educativas continuas. Las instalaciones estaban abiertas incluso en fines de semana, las actividades académicas se entramaban con la vida comunitaria y el aprendizaje fluía entre la escuela y los espacios cotidianos. Esta extensión de lo pedagógico, como señala Garreta (2015), fortalece el vínculo escuela-comunidad y asegura la continuidad educativa incluso en periodos de alta movilidad.

La cultura escolar resultante reflejaba un compromiso colectivo con la educación como derecho fundamental. Las estrategias técnicas constituían respuestas significativas que hacían posible el aprendizaje en un contexto donde lo pedagógico, lo social y lo comunitario convergían en prácticas educativas situadas.



CONCLUSIONES

El análisis de la gestión pedagógica en la secundaria Marina revela la complejidad de hacer efectivo el derecho a la educación en contextos singulares. Las gestiones política, administrativa y técnica se entretajan en un entramado que trasciende la mera provisión del servicio educativo para constituir lo que Ezpeleta (1992) denomina "condiciones institucionales de posibilidad" en un contexto insular y migratorio.

Los hallazgos demuestran cómo la gestión pedagógica se acciona desde múltiples intersecciones entre sujetos diversos. La primera, entre lo institucional y lo comunitario, donde la cooperativa emerge como actor fundamental que atiende las necesidades educativas, proporciona financiamiento para las docentes y el mantenimiento de la escuela e interactúa con las estructuras formales del sistema educativo. La segunda, entre lo pedagógico y lo social, donde las prácticas educativas se adaptan a los ritmos y necesidades de una comunidad pesquera. La tercera, entre lo administrativo y lo territorial, donde la gestión debe responder tanto a las exigencias burocráticas como a las limitaciones y oportunidades que presenta el contexto insular.

La particularidad de la escuela Marina radica en cómo los sujetos transforman las aparentes limitaciones en posibilidades educativas. La condición unitaria y multigrado se convierte en oportunidad para el aprendizaje colaborativo. El aislamiento geográfico, en vez de restringir, fortalece los vínculos escuela-comunidad. Las dinámicas migratorias impulsan prácticas pedagógicas contextualizadas.

Sin embargo, el estudio también evidencia las tensiones inherentes a la materialización del derecho a la educación en contextos de vulnerabilidad. Como señala Ruiz (2020), este derecho trasciende la mera escolarización para constituirse en un factor habilitante de otros derechos. En Marina, la gestión pedagógica sí logra crear condiciones para que los menores ejerzan este derecho.

La investigación contribuye a la comprensión de cómo la gestión pedagógica puede adaptarse y responder a contextos específicos, revelando la importancia de considerar las particularidades locales en el diseño e implementación de políticas educativas. Al mismo tiempo, señala la necesidad de abordar las desigualdades sociales condicionantes del ejercicio pleno del derecho a la educación, más allá de las fronteras escolares.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asprella, G.; Vicente, M. y Tello, C. (2020). *Administración de la Educación: Modelos y racionalidades de gestión*. Universidad Nacional de La Plata; <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4803/pm.4803.pdf>
- Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria. (2019). Reporte. *Jornaleros en México*. Cámara de Diputados, LXIV Legislatura. http://chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://intra.cedrssa.gob.mx/files/b/13/21Jornaleros_agricolas.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Atención educativa a niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes. Situación actual y perspectivas a partir de las acciones de las autoridades educativas*. https://entredocentes.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/atencion_jornaleros_migrantes24.pdf
- Diario Oficial de la Federación. Acuerdo por el que se da a conocer el resumen del Programa de Manejo de la Reserva de la Biosfera Isla Guadalupe. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5676590&fecha=09/01/20231
- Díaz, C. y Pinto, M., (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54.
- Díaz, J. (2020). Rezago educativo de niñas, niños y adolescentes jornaleros agrícolas migrantes en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, L(1), 108-142. <https://www.redalyc.org/journal/270/27060320008/html/>
- Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta y A. Furlán (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*, (pp. 98-117). Unesco/Orealc
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 101-120. <https://doi.org/10.35362/rie1501123>



- Ezpeleta, J. (2004). Lo institucional de la escuela en las políticas de reforma educativa. En E. Tenti (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*, (pp. 163-177). IPE-Unesco.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Troquel Educación.
- Galván, L. y Espinoza, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica*, 49, 1-19.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en educación infantil y primaria. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, 8(1), 71–85.
https://www.researchgate.net/publication/283071318_Garreta_J_2015_La_comunicacion_familia-escuela_en_educacion_infantil_y_primaria_Revista_de_la_Asoociacion_de_Sociologia_de_la_Educacion_RASE_n_8_vol_1_pp_71-85
- Guber R. (2015). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.
- Ibarra, M., González, A. y Rodríguez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501–522.
<https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Lunon, J. (1986). *Migrant Student Record Transfer System: What Is It and Who Uses It?* Eric Digest.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED286700.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Trabajo infantil: Estimaciones mundiales 2020, tendencias y el camino a seguir*. OIT y UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/child-labour-2020-global-estimates-trends-and-the-road-forward/>
- Pacheco, T., Ducoing, P. y Navarro, M. (1991). La gestión pedagógica desde la perspectiva de la organización institucional de la educación. *Revista de la Educación Superior*, 20(2), 97-112.
<https://www.researchgate.net/publication/280114799>



- Pérez, F., Escamilla, P. y Figueroa, E. (2020). Bienestar infantil y capacidades humanas entre niños, niñas y adolescentes (NNA) trabajadores de zonas agrícolas rurales en México. *Papeles de población*, 26(105), 97-129. <https://doi.org/10.22185/24487147.2020.105.23>
- Rivera, A. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 65, 99-120. <http://dx.doi.org/10.21500/01212753.1704>
- Rodríguez, C. (2022). *Entre la escuela y el surco. La experiencia educativa de niñas y niños migrantes a partir de sus relatos de vida*. Universidad Iberoamericana.
- Rodríguez, C. y Rojas, T. (Coord.) (2018). *Migración interna, infancia y derecho a la educación. Aproximaciones interdisciplinarias, actores y políticas públicas*. Universidad Iberoamericana. https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/migracion.pdf
- Rojas, T. (2018). *Organismos Internacionales y acciones gubernamentales para la protección de los derechos de los niños migrantes agrícolas*. Universidad Iberoamericana, A.C.
- Ruiz, G. (2020). Marcas de la pandemia: El Derecho a la Educación afectado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 45-59. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12355>
- Salazar, M. (2019). *Trabajo jornalero agrícola. Una aproximación teórica* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco]. Repositorio institucional UAM. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/handle/123456789/22873>
- Sánchez, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *UISRAEL* 8(1), 7-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>.
- Schmelkes, S. (2010). Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible. En Marchesi, A. y Poggi, M. (Coords.) *Presente y futuro de la educación iberoamericana*, (pp. 203-222). Pensamiento Iberoamericano. <http://ri.ibero.mx/handle/ibero/2861>
- Secretaría de Educación Pública. (2024, 20 de octubre). *Telesecundaria*. Dirección General de Gestión Escolar y Enfoque Territorial. <https://telesecundaria.sep.gob.mx/#/home>



Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Stabridis, O. (2022, 19 de octubre). La migración en el trabajo jornalero agrícola de México: una aproximación con el censo 2020. <https://migracion.nexos.com.mx/2022/10/la-migracion-en-el-trabajo-jornalero-agricola-de-mexico-una-aproximacion-con-el-censo-2020/>

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

Tyack, D., y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Fondo de Cultura Económica. Unicef.

United Nations International Children's Emergency Fund. (2024, noviembre). *Informe Anual. Unicef para cada infancia*. <https://www.InformeAnualdeUNICEF2023|UNICEF>

Velasco, L. y Coubès, M. (2020). *Los jornaleros agrícolas migrantes*. COLEF.

Zlolninski, C. (2011, julio). *Método etnográfico*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XYnEGrcijs>

