

BARRERAS DE APRENDIZAJE Y PARTICIPACIÓN ANTE DESERCIÓN ESCOLAR DE NIÑAS Y NIÑOS INDÍGENAS MIGRANTES EN SINALOA

BARRIERS TO LEARNING AND PARTICIPATION REGARDING SCHOOL DROPOUT AMONG MIGRANT INDIGENOUS CHILDREN IN SINALOA

 **Gloria Estefanía Ramírez Rodríguez, Lcda.**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
estefania_8_9@hotmail.com
Sinaloa, México

 **Luis Miguel Díaz Rodríguez, Ph. D.**

Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa
luis.diaz@upes.edu.mx
Sinaloa, México

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Recibido: 30/03/2026

Aceptado: 28/10/2026

Publicado: 30/10/2026

RESUMEN

El derecho a la educación constituye un principio fundamental para el desarrollo social y la garantía de los derechos humanos; sin embargo, diversos grupos continúan enfrentando obstáculos que limitan su acceso, permanencia y aprendizaje en los sistemas educativos. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que afectan la permanencia escolar de niñas y niños pertenecientes a una comunidad étnico-migrante originaria del estado de Guerrero y asentada en un campo agrícola del estado de Sinaloa. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-interpretativo, utilizando el método de estudio de casos. El corpus estuvo constituido por siete entrevistas semiestructuradas realizadas a jóvenes pertenecientes a familias hablantes de náhuatl, integrantes de una comunidad étnico-migrante originaria de Guerrero y asentada en un campo agrícola de Sinaloa, quienes vivieron procesos de deserción escolar durante la educación básica. Los resultados se analizaron a partir de las dimensiones cultural, política y práctica, propuestas en el *Index for Inclusion*, y evidencian que la deserción escolar no responde a un solo factor, sino a la acumulación de diversas barreras. Se identificaron prácticas pedagógicas poco inclusivas, falta de apoyo académico, condiciones institucionales limitadas y dinámicas socioculturales que priorizan el trabajo sobre la continuidad educativa. Se concluye que atender estas barreras resulta fundamental para promover una educación inclusiva que garantice la permanencia, participación y aprendizaje de niñas y niños étnico-migrantes.

Palabras clave: educación inclusiva, barreras para el aprendizaje y la participación, deserción escolar, migración indígena, educación básica

ABSTRACT

The right to education is a fundamental principle for social development and the guarantee of human rights; however, various groups continue to face obstacles that limit their access to, retention within, and learning in educational systems. In this context, this study aimed to analyze the "Barriers to Learning and Participation" (BLP) that affect the school retention of children belonging to an ethnic migrant community—originally from the state of Guerrero and currently settled in an agricultural field in the state of Sinaloa. The research employed a qualitative approach with a descriptive-interpretative scope, utilizing a case study method. The data corpus consisted of seven semi-structured interviews with young people from Nahuatl-speaking families—members of an ethnic migrant community from Guerrero settled in an agricultural area in Sinaloa—who experienced school dropout during their basic education. The results were analyzed based on the cultural, political, and practical dimensions proposed in the *Index for Inclusion*; they reveal that school dropout is not the result of a single factor, but rather the accumulation of various barriers. Identified factors include pedagogical practices that lack inclusivity, a lack of academic support, limited institutional conditions, and sociocultural dynamics that prioritize labor over the continuation of education. It is concluded that addressing these barriers is essential for promoting an inclusive education that ensures the retention, participation, and learning of ethnic migrant children.

Keywords: inclusive education, barriers to learning and participation, school dropout, indigenous migration, basic education

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el derecho a la educación ha sido reconocido como un principio fundamental para el desarrollo de las sociedades y la garantía de los derechos humanos. Este derecho fue establecido a nivel internacional en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), donde se señala que toda persona tiene derecho a la educación y que esta debe orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos y las libertades fundamentales (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948).

A partir de la segunda mitad del siglo XX, diversos organismos internacionales comenzaron a promover acuerdos globales orientados a garantizar el acceso universal a la educación. Uno de los hitos más relevantes fue el movimiento Educación para Todos (EpT), impulsado por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura (UNESCO), el Banco Mundial y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), cuyo objetivo central consistió en ampliar las oportunidades educativas y reducir las brechas de acceso entre distintos grupos sociales (UNESCO, 2000). Este movimiento forjó las bases para el desarrollo de políticas educativas centradas en la equidad y la inclusión, reconociendo que el acceso a la educación debía acompañarse de condiciones que garantizaran la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

En este marco, la educación inclusiva ha cobrado una creciente relevancia dentro de las políticas educativas y en discusiones académicas sobre el derecho a una educación de calidad. La Declaración de Salamanca constituyó un punto de inflexión al establecer que las escuelas deben acoger a todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, promoviendo sistemas educativos capaces de responder a la diversidad del alumnado (UNESCO, 1994).

Posteriormente, en el marco de las agendas internacionales de desarrollo, la ONU impulsó en 2015 la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, un acuerdo global adoptado por los Estados miembros con el propósito de enfrentar los principales desafíos sociales, económicos y ambientales del mundo contemporáneo. Dentro de este marco, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 plantea la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todas las personas, reconociendo que la educación constituye un elemento clave para la construcción de sociedades más justas e igualitarias (ONU, 2015).

En el caso de México, el derecho a la educación se encuentra reconocido en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se establece que toda persona tiene derecho a recibir educación y que esta debe basarse en el respeto a la dignidad humana y la igualdad sustantiva (Congreso de la Unión, 2026). Asimismo, la Ley General de Educación señala que el sistema educativo nacional debe promover la inclusión, la equidad y el respeto a la diversidad cultural y lingüística del país, reconociendo las particularidades de los distintos grupos sociales que conforman la población mexicana (Congreso de la Unión, 2019).

Educación inclusiva y atención a la diversidad

En este contexto, el tema de la educación inclusiva ha cobrado gran relevancia dentro de los espacios escolares y en las discusiones sobre el derecho a una educación de calidad. Cada vez es más evidente que las aulas se han convertido en escenarios diversos, donde concurren distintas historias, lenguas, culturas y maneras de aprender (Echeita, 2017).

Aguirre y Alarcón (2022) enfatizan que la educación inclusiva es un proceso orientado a hacer efectivo el derecho a la educación para todos, con un enfoque especial en la atención a la diversidad. Implica una búsqueda continua de mejores condiciones y oportunidades para que cada persona pueda estar presente y visibilizada en las escuelas, independientemente de sus características. Además, se considera una herramienta clave para combatir el fracaso escolar, al promover un ambiente educativo que se adapte a las necesidades de cada estudiante y valore su participación y desarrollo.

Para comprender de manera integral la educación inclusiva, Booth y Ainscow (2015) proponen analizar tres dimensiones fundamentales: presencia, participación y aprendizaje. La presencia se refiere al acceso efectivo de los estudiantes a los espacios educativos y a su permanencia dentro del sistema escolar. La participación implica que los alumnos no solo estén físicamente en la escuela, sino que puedan involucrarse activamente en las actividades escolares, sentirse valorados y formar parte de la comunidad educativa. Finalmente, el aprendizaje se relaciona con las oportunidades reales que tienen los estudiantes para desarrollar conocimientos, habilidades y competencias significativas.

Si bien estas dimensiones representan el ideal de una educación inclusiva, en la práctica muchas instituciones educativas enfrentan dificultades para garantizar estas condiciones. Factores estructurales, culturales y pedagógicos pueden limitar la presencia, participación y aprendizaje de ciertos grupos de estudiantes, especialmente aquellos que se encuentran en contextos de vulnerabilidad social o cultural, lo que evidencia la necesidad de identificar y transformar las barreras existentes en los entornos educativos (Echeita y Ainscow, 2011).

Barreras para el aprendizaje y la participación

No obstante, para que este propósito se concrete plenamente, es fundamental garantizar las tres dimensiones esenciales de la educación inclusiva: presencia, participación y aprendizaje. Estas pueden verse limitadas por la existencia de BAP, las cuales limitan las oportunidades de los estudiantes para integrarse y desarrollarse en igualdad de condiciones (Coll y Martín, 2006).

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública y Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2011), las BAP emergen de la interacción entre los estudiantes y sus entornos: desde la percepción de "el otro" como parte de la condición humana, hasta la formulación de políticas, la configuración cultural y las prácticas establecidas en la institución, así como las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas. En otras palabras, estas barreras pueden manifestarse en cualquier contexto de interacción, por lo que su identificación

requiere un análisis minucioso de todas las formas en que las escuelas y las aulas pueden marginar o excluir a los estudiantes.

Esta perspectiva se relaciona con el tránsito del modelo médico al modelo social de la inclusión. Mientras el modelo médico tiende a ubicar las dificultades en las características individuales del estudiante (como una discapacidad o condición particular), el modelo social plantea que las verdaderas limitaciones surgen de las barreras presentes en el entorno social, cultural y educativo (Oliver, 2013; Echeita, 2017). Desde esta mirada, la exclusión no se explica por las diferencias de los estudiantes, sino por la incapacidad de los sistemas educativos para responder a la diversidad, lo que convierte a las propias estructuras escolares en generadoras de barreras.

En este sentido, las BAP comprenden una amplia gama de factores que obstaculizan la construcción de una educación verdaderamente inclusiva. De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), estas barreras se organizan en tres dimensiones interrelacionadas: culturas, políticas y prácticas. Las culturas hacen referencia a los valores, creencias y actitudes que predominan en la comunidad educativa y que pueden favorecer o limitar la inclusión; las políticas se relacionan con las normas, lineamientos y formas de organización institucional que regulan la vida escolar; y las prácticas aluden a las acciones concretas que se desarrollan en el aula y en la escuela, como las estrategias de enseñanza, evaluación y convivencia. Analizar estas dimensiones permite comprender que las barreras no se encuentran únicamente en el estudiante, sino en el contexto que condiciona su participación.

Estas dimensiones permiten analizar cómo determinados grupos sociales pueden enfrentar mayores dificultades dentro del sistema educativo. Cuando las culturas escolares reproducen prejuicios, cuando las políticas educativas no consideran la diversidad del alumnado o cuando las prácticas pedagógicas no se adaptan a distintos estilos de aprendizaje, se generan condiciones que limitan el acceso equitativo a la educación.

Vulnerabilidad educativa en contextos étnico-migrantes

Ciertos grupos enfrentan mayores riesgos de exclusión debido a condiciones sociales, económicas y culturales que limitan su acceso, permanencia y aprendizaje. En estos contextos, las BAP suelen presentarse con mayor frecuencia e intensidad, especialmente en poblaciones en situación de vulnerabilidad, lo que evidencia la necesidad de transformar las prácticas y estructuras escolares para garantizar una educación verdaderamente inclusiva (UNESCO, 2016).

La vulnerabilidad educativa de estos grupos suele estar asociada a múltiples factores estructurales. En el caso de las comunidades indígenas migrantes, por ejemplo, la movilidad territorial vinculada al trabajo agrícola, las condiciones socioeconómicas precarias, las diferencias lingüísticas y los procesos históricos de discriminación generan contextos que dificultan su integración en los sistemas educativos formales (Schmelkes, 2003; Dietz y Mateos Cortés, 2011). Estas condiciones no solo afectan el acceso a la escuela, sino también la continuidad de las trayectorias educativas y las oportunidades de aprendizaje.

De acuerdo con la UNESCO (2004), los grupos étnicos migrantes son uno de los grupos más vulnerables, debido a las BAP que enfrentan y limitan su acceso al cumplimiento de sus derechos humanos fundamentales como la educación, salud, entre otros. Además, los grupos indígenas migrantes enfrentan un menor acceso a una educación de calidad. Asimismo, la falta de educación en su lengua materna y la presencia de prácticas discriminatorias en las aulas constituyen barreras que dificultan su permanencia escolar.

La presencia de las barreras genera un ambiente de exclusión y aislamiento que impacta directamente en el rendimiento académico y en el bienestar emocional de los estudiantes. Cuando estas barreras no son identificadas ni atendidas oportunamente, provocan que los alumnos se sientan invisibilizados, poco valorados o incapaces de responder a las exigencias escolares, lo que debilita su motivación y compromiso con el aprendizaje. Esto, a su vez, incrementa las probabilidades de deserción escolar, ya que los niños y niñas étnico migrantes, al no sentirse comprendidos ni apoyados en sus diferencias culturales, lingüísticas y sociales, enfrentan mayores dificultades para adaptarse al contexto educativo. Ante la falta de estrategias inclusivas y oportunidades que respondan a sus necesidades específicas, dificulta la permanencia escolar e incide en la reproducción de ciclos de rezago y desigualdad (UNICEF, 2023).

En este sentido, resulta necesario analizar de manera específica cómo las BAP inciden en la deserción escolar de niñas y niños pertenecientes a comunidades étnico-migrantes, considerando las dimensiones cultural, política y práctica que estructuran la experiencia educativa. Por ello, el presente estudio tiene como objetivo analizar las BAP que afectan la permanencia escolar de estudiantes de educación básica pertenecientes a una comunidad originaria del estado de Guerrero y asentada en un campo agrícola del estado de Sinaloa, con el fin de comprender cómo los participantes relacionan estas barreras con sus trayectorias académicas.

METODOLOGÍA

Esta investigación se aborda desde un enfoque cualitativo, con corte descriptivo-interpretativo. Piña-Ferrer (2023) explica que la investigación cualitativa se caracteriza por utilizar métodos que no se centran en datos numéricos, sino en el análisis profundo de fenómenos sociales desde una perspectiva interpretativa.

Además, la presente investigación se sustenta bajo el método de estudio de casos, debido a que posibilita concentrarse en el estudio de una problemática específica en un tiempo y contexto determinados. Este método fue seleccionado con el propósito de identificar y comprender las barreras de aprendizaje y participación que enfrentan las niñas y niños étnico-migrantes en la educación básica. En este sentido, la investigación parte de la identificación de dicha problemática en una escuela específica del estado de Sinaloa, donde se han observado situaciones relacionadas con las barreras de aprendizaje y participación que pueden incidir en la deserción escolar de este grupo. A partir de este contexto particular, se busca analizar y comprender los casos identificados dentro de la institución.

El estudio de caso, según Yacuzzi (2005), se define como un enfoque de investigación empírica orientado a analizar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, especialmente cuando no es posible establecer límites claros entre el fenómeno y su entorno. Este método se caracteriza por abordar situaciones complejas con numerosas variables de interés en contraste con una limitada cantidad de datos observables. Para superar esta complejidad, el estudio de caso emplea múltiples fuentes de evidencia, las cuales se integran mediante triangulación, y se fundamenta en proposiciones teóricas previamente desarrolladas que orientan tanto la recolección como el análisis de los datos.

Por otro lado, para la realización y recolección de datos de esta investigación se utilizó la entrevista semiestructurada. De acuerdo con Díaz et al. (2013), las entrevistas semiestructuradas se caracterizan por ofrecer un mayor grado de flexibilidad en comparación con las entrevistas estructuradas. Este enfoque se basa en un conjunto de preguntas previamente diseñadas que sirven como guía, pero que pueden ser modificadas o ajustadas en función de las respuestas y características del entrevistado.

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas en Eldorado, Sinaloa, México, por una Licenciada en Pedagogía, mediante una guía de preguntas relacionadas con los ejes de interés de la investigación. Se llevaron a cabo en español, sin necesidad de intérprete, y tuvieron una duración aproximada de 5-10 minutos, variando entre cada sujeto. Previo consentimiento de los

participantes, las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas de manera literal, garantizando la privacidad de la información proporcionada. A continuación, se presenta el guión de la entrevista utilizada para la recolección de información:

Eje 1: Preguntas de entrada (información general).

- ¿Cuál es tu nombre? ¿Cuántos años tienes? ¿En qué grado desertaste?

Eje 2: Experiencia escolar.

- ¿Podrías contarme cómo era tu vivencia en la escuela antes de dejar de asistir?
- ¿Qué era lo que más te gustaba de la escuela?
- ¿Y qué no te gustaba?
- ¿Había alguna materia que te fuera difícil? ¿Por qué?

Eje 3: Categoría Barreras Culturales (Factores relacionados con la identidad cultural, el idioma, la discriminación y las creencias sobre la educación).

- ¿Cómo te sentías en la escuela?
- ¿Te trataban bien tus compañeros y maestros?
- ¿Alguna vez sentiste que te trataban diferente por ser indígena o migrante? (Por ejemplo, burlas, exclusión o malos tratos).
- ¿En la escuela hablaban tu lengua materna o solo español?
- ¿Eso te dificultó aprender? ¿Tus maestros conocían o respetaban las costumbres de tu comunidad?
- ¿Tu familia considera importante la escuela o cree que hay cosas más necesarias que estudiar?
- ¿Te hubiera gustado que la escuela tuviera más actividades o materias relacionadas con tu cultura?
- ¿Crees que las tradiciones y el trabajo en tu comunidad influyeron en que dejaras la escuela?

Eje 4: Barreras Prácticas (Factores relacionados con la infraestructura, los recursos y la economía familiar que afectan la permanencia en la escuela).

- ¿Cómo era la escuela donde estudiabas? (Ubicación, número de alumnos).
- ¿Cómo llegabas a la escuela?
- ¿Era fácil o difícil por la distancia o el transporte?

- ¿En tu casa había suficiente dinero para comprar útiles, uniformes y pagar otros gastos escolares?
- ¿Alguna vez faltaste a la escuela porque tenías que trabajar o ayudar en casa?
- ¿Había comida en la escuela, o tenías que llevar tu propia comida?
- ¿En casa había un lugar donde pudieras hacer tarea o alguien que te ayudara con tus estudios?
- ¿Las condiciones en la escuela te hacían querer quedarte o era difícil seguir estudiando?

Eje 5 Barreras Políticas (Factores relacionados con las políticas educativas, los programas de apoyo y la falta de atención a estudiantes en riesgo de deserción).

- ¿Fue fácil inscribirte en la escuela o hubo problemas con documentos, cupo o requisitos?
- ¿Recibiste algún apoyo del gobierno o la escuela para seguir estudiando, como becas, útiles o alimentación?
- ¿Los maestros estaban capacitados para enseñar a niños migrantes o indígenas?
- ¿Alguien de la escuela o del gobierno te preguntó por qué dejaste de estudiar?
- ¿Te ofrecieron opciones para regresar?
- Si quisieras volver a la escuela, ¿qué cosas tendrían que cambiar para que pudieras hacerlo sin problemas?

Las entrevistas tuvieron un carácter retrospectivo, ya que los sujetos compartieron experiencias relacionadas con su trayectoria académica y, en algunos casos, con situaciones ocurridas varios años antes de la recopilación de la información. Por ello, los testimonios fueron considerados como relatos y percepciones contruidos a partir de las experiencias de los participantes, sin asumirlos como una reconstrucción objetiva de los hechos ni como una comprobación independiente de las situaciones mencionadas.

Criterios de inclusión y exclusión

Para la selección de los participantes se establecieron criterios de inclusión y exclusión acordes con el objetivo y las características de la investigación. Estos criterios permitieron delimitar la población de estudio y garantizar que los siete casos seleccionados aportaran información correspondiente para analizar las barreras para el aprendizaje y la participación que inciden en la deserción escolar de niñas y niños pertenecientes a una comunidad étnico-migrante en Sinaloa.

Se establecieron como criterios de inclusión: a) haber abandonado los estudios de educación básica; b) pertenecer a la comunidad étnico-migrante originaria del estado de Guerrero y asentada en un campo agrícola de Sinaloa; c) formar parte de familias hablantes de náhuatl; d) contar con experiencia escolar previa que permitiera recuperar información sobre las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) vinculadas con su trayectoria educativa; y e) aceptar voluntariamente participar en el estudio.

Como criterios de exclusión, se consideraron: a) no haber abandonado los estudios de educación básica; b) no pertenecer a la comunidad étnico-migrante; c) no contar con experiencia escolar previa relacionada con el contexto analizado; y d) no aceptar participar voluntariamente en la investigación.

La aplicación de estos criterios permitió conformar el estudio con siete participantes (S1-S7), quienes habían abandonado sus estudios entre los 9 y 14 años y tenían entre 18 y 21 años al momento de realizarse las entrevistas.

Los sujetos seleccionados son niñas y niños que han desertado de sus estudios de educación básica, pertenecientes a una comunidad étnico migrante originaria del estado de Guerrero, asentada en un campo agrícola en el estado de Sinaloa. Esta población infantil proviene de familias hablantes de náhuatl. Las condiciones laborales de sus familias influyen significativamente en su contexto de vida: se observó que los padres trabajan largas jornadas agrícolas desde la madrugada hasta el atardecer, dejando a los menores al cuidado de hermanos mayores, solos en viviendas temporales o, cuando es posible, en la guardería. Además, muchos se incorporan al trabajo agrícola desde edades tempranas para contribuir al sustento familiar, una dinámica normalizada en la comunidad que refleja cómo las exigencias económicas influyen en sus prioridades y favorecen la deserción escolar.

El reclutamiento y selección de los participantes fue posible debido a que uno de los integrantes del equipo investigador había ejercido previamente como docente en el lugar donde se desarrolló el estudio, por lo que contaba con conocimiento del contexto y de algunos de los posibles participantes. Esta relación previa facilitó el acceso al campo y el contacto inicial; sin embargo, también se consideró que podía influir en la interacción con los participantes y en la interpretación de sus testimonios. Para reducir esta posible influencia, la participación fue voluntaria y las entrevistas se desarrollaron mediante una guía semiestructurada común para los participantes.

Asimismo, las entrevistas fueron grabadas y transcritas de manera literal, procurando mantener los testimonios en los términos expresados por los participantes. Durante el análisis, la codificación inicial fue realizada por una persona investigadora y posteriormente revisada por una segunda, quien examinó la correspondencia entre los fragmentos seleccionados y las categorías y subcategorías establecidas. Las observaciones derivadas de esta revisión fueron contrastadas antes de establecer la clasificación definitiva de los segmentos y su interpretación. Estas medidas permitieron reconocer la posición previa del equipo investigador frente al contexto estudiado y reducir su posible influencia durante la recolección, codificación e interpretación de la información.

Después del análisis de los casos, se determinó que la información obtenida era suficiente para responder al objetivo de la investigación. Los testimonios que aportaron información relevante permitieron identificar las principales categorías y patrones relacionados con el contexto estudiado. En contraste, los últimos testimonios no aportaban información nueva ni elementos significativos para ampliar el análisis, por lo que no se consideró necesario incorporar más casos. Esta decisión se fundamentó en la suficiencia de la información para el objetivo del estudio, sin afirmar que se alcanzó una saturación teórica formal. Debido al carácter retrospectivo, los testimonios se analizaron como percepciones y experiencias sobre las trayectorias escolares, sin pretender reconstruir objetivamente los acontecimientos.

En la Tabla 1, se describen las características sociodemográficas y educativas de los participantes con el fin de contextualizar los casos que integraron el estudio. Este estuvo conformado por siete casos (S1 a S7), con edades de deserción entre los 9 y 14 años. Se consideraron el sexo, último grado cursado, tiempo transcurrido desde el abandono, condición laboral, tiempo de residencia en la comunidad y el manejo de las lenguas español y náhuatl.

Tabla 1

Características sociodemográficas y educativas de los participantes

Caso	Edad a la que desertó	Sexo	Último grado cursado	Tiempo desde el abandono	Edad al momento de la entrevista	Condición laboral	Tiempo de residencia	Español	Náhuatl
S1	12 años	F	6° Primaria	7 años	19 años	Desempleo	1 mes	si	si
S2	13 años	M	1° Secundaria	5 años	18 años	Jornalero	5 meses	si	no
S3	12 años	M	6° Primaria	8 años	20 años	Jornalero	8 mes	si	si
S4	14 años	M	2° Secundaria	5 años	19 años	Jornalero	10 meses	si	si
S5	11 años	M	5° Primaria	9 años	20 años	Jornalero	10 meses	si	si

S6	11 años	F	6° Primaria	10 años	21 años	Jornalera	10 meses	si	si
S7	9 años	F	3° Primaria	9 años	19 años	Jornalera	8 meses	si	si

El análisis de los datos se realizó de forma manual a partir de las transcripciones de las siete entrevistas semiestructuradas correspondientes a los casos que integraron el estudio. En una primera fase, se efectuó una lectura completa y reiterada de las transcripciones con el propósito de familiarizarse con los discursos e identificar unidades de significado relacionadas con las experiencias educativas de los participantes y las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) vinculadas con sus trayectorias escolares.

Posteriormente, se realizó una clasificación de la información tomando como marco analítico las dimensiones propuestas por Booth y Ainscow (2015) en el Index for Inclusion. Se establecieron a priori tres categorías principales: dimensión cultural, dimensión política y dimensión práctica. Estas se organizaron, a su vez, en seis subcategorías: construir una comunidad, establecer valores inclusivos, desarrollar una escuela para todos, organizar el apoyo para atender a la diversidad, orquestar el aprendizaje y construir un currículo para todos.

Los elementos de análisis estuvieron constituidos por fragmentos de discurso o unidades de significado que expresaban experiencias, percepciones o situaciones relacionadas con las BAP y el abandono escolar. Los fragmentos relevantes fueron identificados y clasificados manualmente en función de su correspondencia conceptual con las categorías y subcategorías previamente establecidas. Posteriormente, se realizó un análisis de los segmentos codificados tanto en el contexto particular de cada caso como mediante su contraste con los demás casos, con el propósito de identificar patrones, coincidencias y diferencias en las experiencias de los participantes.

La codificación inicial fue realizada por una persona investigadora y posteriormente revisada por una segunda persona investigadora, quien examinó la correspondencia entre los fragmentos seleccionados y las categorías y subcategorías asignadas. Las observaciones derivadas de esta revisión fueron consideradas para la clasificación definitiva de los segmentos y la interpretación de los resultados.

Finalmente, se interpretaron los patrones identificados con el propósito de comprender de qué manera las barreras culturales, políticas y prácticas se relacionaban con las trayectorias educativas y el abandono escolar de los participantes. Para la presentación de los resultados se seleccionaron fragmentos representativos de las entrevistas y los participantes fueron identificados mediante los códigos S1 a S7 para preservar su anonimato.

A partir de este procedimiento analítico, las categorías y subcategorías empleadas para la codificación y análisis de la información se presentan en la Tabla 2, de acuerdo con las dimensiones propuestas por Booth y Ainscow (2015) en el Index for Inclusion.

Además, estas tres dimensiones dan origen a las subcategorías, las cuales al igual que las dimensiones, fueron abordadas por Booth y Ainscow (2015) en el index y consideradas para la elaboración de la tabla de categorías. La primera subcategoría corresponde a construir una comunidad, la segunda establecer valores inclusivos, la tercera desarrollar una escuela para todos, la cuarta organizar el apoyo para atender a la diversidad, la quinta pertenece a orquestar el aprendizaje, y, finalmente la sexta subcategoría se refiere a construir un currículum para todos.

Tabla 2

Clasificación de barreras para el aprendizaje y la participación en categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	Definición
Dimensión cultural	Construir una comunidad	Esta subcategoría está orientada a reflexionar sobre la importancia de construir comunidades escolares seguras, acogedoras y colaborativas, donde se fomente un ambiente estimulante y además permita dar la bienvenida a la diversidad de la localidad. El objetivo es garantizar que cada persona se sienta valorada y reconocida dentro del entorno educativo.
	Establecer valores inclusivos	Favorece la reflexión sobre la importancia de que los valores inclusivos sean implementados por toda la comunidad educativa, incluyendo docentes, estudiantes, familias y miembros del consejo escolar. Además, destaca la importancia de transmitir estos valores a quienes se integran por primera vez al centro escolar, buscando asegurar su continuidad y fortalecimiento dentro del centro escolar.
Dimensión política	Desarrollar una escuela para todos	Esta Subdimensión busca garantizar que la inclusión sea el eje central de la mejora e innovación escolar, integrando las políticas y abarcando a toda la comunidad educativa. Además, se enfoca en cómo estas políticas fomentan la participación de los estudiantes y docentes desde su ingreso al centro escolar,

		asegurando que el aprendizaje llegue a todos los alumnos y reduciendo las barreras excluyentes.
	Organizar el apoyo para atender a la diversidad	El término apoyo hace referencia a todas las acciones que fortalecen la capacidad de un centro escolar para responder a la diversidad de su alumnado, garantizando que cada estudiante es reconocido y valorado. Se considera fundamental que las diversas formas de apoyo estén direccionadas en un mismo enfoque, con el propósito de fomentar la inclusión, asegurar la participación de todos, además de contribuir al desarrollo y mejora del centro escolar.
Dimensión práctica	Orquestar aprendizaje	El Esta subdimensión busca centrar la reflexión en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta tanto los contenidos como los métodos implementados. Con el propósito de asegurar que ambos aspectos reflejan los valores inclusivos y las políticas establecidas en el centro escolar.
	Construir un currículum para todos	Se orienta a reflexionar sobre la construcción de un currículo inclusivo que responda a la diversidad del alumnado. Implica diseñar contenidos, actividades y formas de evaluación flexibles que permitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo sus distintas experiencias, intereses, lenguas y contextos culturales. Desde esta perspectiva, el currículo no se concibe como un conjunto rígido de contenidos, sino como una propuesta educativa abierta que favorece la colaboración, la participación activa del alumnado y la eliminación de barreras que limitan el aprendizaje.

Nota. Categorías retomadas de Booth y Ainscow (2015).

En las 7 entrevistas analizadas se identificó que todos los participantes presentaron al menos una barrera en su trayectoria académica. Si bien se encontraron experiencias educativas positivas y diferencias en el tipo de barreras presentes, ningún participante estuvo

completamente exento de ellas. Los testimonios permitieron analizar las experiencias de cada participante dentro del marco establecido.

Consideraciones éticas ante revelaciones de posibles situaciones de violencia

Durante las entrevistas emergieron testimonios que fueron descritos por algunos participantes como experiencias de gritos y agresiones físicas atribuidas al personal docente durante su trayectoria escolar. Debido a que la investigación abordó experiencias potencialmente sensibles, estas manifestaciones fueron tratadas preservando la confidencialidad, el anonimato y la integridad de los participantes.

Las situaciones relatadas correspondían a experiencias ocurridas con anterioridad al momento de la entrevista y ante la aparición de contenidos sensibles, se evitó profundizar mediante preguntas que pudieran generar una exposición o malestar innecesarios y se mantuvo el carácter voluntario de la participación.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados sobre las BAP que enfrentan las niñas y los niños étnico-migrantes en Sinaloa, con un enfoque específico en aquellos que han desertado de la educación básica. Para su análisis, se han considerado tres categorías basadas en las dimensiones propuestas por Booth y Ainscow (2015) en el *Index for Inclusion*: cultural, política y práctica.

Cada dimensión permite identificar distintos tipos de barreras que inciden en la presencia, participación y aprendizaje del alumnado dentro del sistema educativo. En este sentido, los resultados se presentan mediante el análisis de los casos participantes, destacando las experiencias y percepciones que evidencian cómo estas barreras se manifiestan en su trayectoria escolar.

Dimensión cultural

La dimensión cultural se relaciona con los valores, creencias y prácticas sociales que influyen en la manera en que las comunidades comprenden la educación y la participación escolar. En el contexto de las comunidades étnico-migrantes analizadas, esta dimensión permite observar cómo factores como el trabajo infantil, la movilidad laboral y la priorización del ingreso económico influyen en la permanencia educativa.

Construir una comunidad

El análisis del caso S6 permite identificar la presencia de una barrera cultural vinculada a la subdimensión *Construir una comunidad*. El participante expresa que el principal motivo por el cual abandonó sus estudios fue la necesidad de incorporarse al mundo laboral, lo que evidencia la influencia del contexto comunitario en la jerarquización de prioridades, privilegiando el trabajo sobre la continuidad educativa.

Ante el cuestionamiento sobre si el hecho de trabajar influyó en su decisión de dejar la escuela (eje 3, pregunta 7), el sujeto respondió de manera afirmativa y reiterada: “sí, sí” (Caso S6). Esta confirmación se repite cuando se le pregunta directamente si fue por el trabajo que abandonó sus estudios, respondiendo nuevamente “sí” (Caso S6). Además, reconoció haber faltado a la escuela en diversas ocasiones debido a responsabilidades laborales o al apoyo en el cuidado de sus hermanos (eje 4, pregunta 4), afirmando, entre risas, “sí, sí” (Caso S6). Estas respuestas permiten observar cómo el trabajo forma parte de una dinámica normalizada dentro de su entorno social y familiar.

Cuando se le cuestionó si alguna autoridad escolar indaga sobre las razones de su abandono (eje 5, pregunta 4), señaló que sí hubo preguntas al respecto —“sí, sí me preguntaron” (Caso S6)—, aunque posteriormente precisó que quienes le cuestionaban eran familiares. Frente a ellos, su explicación fue clara: “porque trabajo, pero puede que regrese a la escuela” (Caso S6). Al preguntarle si visualizaba el regreso como una posibilidad real (eje 5, pregunta 5), respondió nuevamente de forma afirmativa: “sí, sí” (Caso S6).

Aunque el participante menciona la posibilidad de retomar sus estudios, la barrera cultural permanece activa. La prioridad otorgada al trabajo continúa configurando su proyecto de vida, lo que limita la plena autonomía para reanudar su trayectoria educativa. En este sentido, la construcción de comunidad aparece tensionada por prácticas culturales que sitúan la contribución económica como un deber central en edades escolares.

En el caso S7, al indagar sobre la importancia que su familia otorga a la educación (eje 3, pregunta 5), señala que sí la consideran relevante, “nomás que salimos a trabajar y por eso” (Caso S7). Asimismo, confirma que tuvo que dejar la escuela debido al trabajo (Caso S7) y explica que, aunque intentó reincorporarse a su lugar de origen, volvió a abandonar los estudios “porque nos vinimos” (Caso S7).

Estas respuestas permiten identificar una barrera cultural vinculada a la subdimensión *Construyendo comunidad*, en la que la movilidad laboral y la necesidad económica condicionan

la permanencia escolar. La migración constante interrumpe la continuidad académica y dificulta la consolidación de trayectorias educativas estables.

Campo (2024), destaca lo fundamental que es examinar la manera en que la cultura escolar repercute en los procesos educativos, ya que esto permite reconocer los aspectos de la comunidad que necesitan modificarse para promover trayectorias educativas inclusivas. En el contexto estudiado, los factores culturales representan una barrera que influye en la continuidad escolar, lo que pone de manifiesto la importancia de revisar las prácticas y dinámicas comunitarias que pueden afectar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

Dimensión política

La dimensión política se relaciona con las condiciones estructurales del sistema educativo, incluyendo las políticas institucionales, la organización de apoyos y las condiciones físicas de los centros escolares que pueden facilitar o limitar la participación del alumnado.

Desarrollar una escuela para todos

En el caso S5 se identifican barreras políticas que impactan en ambas subdimensiones de esta categoría: *Desarrollando un centro escolar para todos* y *Organizando el apoyo a la diversidad*. Estas barreras no solo afectan las condiciones materiales del entorno escolar, sino también la continuidad de los apoyos económicos necesarios para garantizar la permanencia educativa.

En un primer momento, se observó que las condiciones físicas del aula no favorecen la permanencia escolar, especialmente durante temporadas de altas temperaturas, ya que las aulas no cuentan con sistemas de climatización adecuados, destacando que los techos son de lámina. Al preguntarle qué aspectos no le agradaban de la escuela (eje 4, pregunta 7), respondió: “porque cuando hace calor no, no se siente ahí en el salón, hace mucho calor” (Caso S5).

Esta expresión, y al constatar mediante observación directa del plantel educativo, evidencia la ausencia de infraestructura básica como ventiladores o sistemas de climatización, lo cual generaba un ambiente incómodo e incluso insoportable. Tales condiciones constituyen una barrera significativa que interfiere en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la disposición del alumnado para permanecer en el espacio escolar. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la construcción de un centro escolar para todos implica garantizar condiciones físicas adecuadas que favorezcan la participación y el bienestar de los estudiantes, situación que en este caso no se cumple.

No obstante, el Caso S3 también evidencia la presencia de barreras políticas. En la subdimensión *Desarrollando un centro escolar para todos*, se observa que la institución no garantizaba un espacio seguro ni condiciones adecuadas para el bienestar del alumnado. Al describir la infraestructura (eje 4, pregunta 1), el sujeto menciona que había muchos estudiantes y que no contaban con ventilación adecuada, señalando que en tiempo de calor la pasaba “mal” (Caso S3). Asimismo, indica que la escuela estaba lejos y que debía trasladarse caminando (eje 4, pregunta 2), afirmando que “me iba yo caminando... estaba lejos” (Caso S3). Estas condiciones estructurales representan obstáculos adicionales para la asistencia regular y el aprendizaje en condiciones dignas.

Organizando el apoyo para atender a la diversidad

Asimismo, en el caso S5, se identifica la subdimensión *Organizando el apoyo a la diversidad*. El participante relata que, en diversas ocasiones, sus padres no podían costear los materiales escolares solicitados. Ante la pregunta sobre si en su hogar existían recursos suficientes para cubrir útiles y uniformes (eje 4, pregunta 3), explicó que la compra dependía del momento y de la posibilidad de trasladarse a adquirirlos, señalando que “a veces lo compraban y a veces no” (Caso S5).

Además, refiere haber sido beneficiario de una beca (eje 5, pregunta 2); sin embargo, dicho apoyo dejó de recibirse cuando su familia emigró a Sinaloa: “becas, pero no me llegaban porque me vengo a Sinaloa” (Caso S5), y posteriormente reafirma: “no, ya no me daban. No me dieron” (Caso S5). Esta situación evidencia una situación desfavorable en la continuidad de los apoyos institucionales frente a contextos de movilidad, lo cual profundiza la vulnerabilidad educativa.

Como señala la ONU (2018), estas poblaciones enfrentan condiciones de pobreza extrema derivadas de procesos históricos de exclusión, lo que limita su acceso a servicios básicos y propicia migraciones constantes en busca de mejores oportunidades. La interrupción de apoyos económicos en contextos de movilidad constituye, por tanto, una barrera política que debilita la permanencia escolar.

Si bien estas barreras no fueron el único factor que determinó la deserción escolar, sí se acumularon progresivamente hasta dificultar la continuidad educativa. El participante reconoce que el trabajo influyó directamente en su decisión de abandonar la escuela. Ante la pregunta sobre si el hecho de trabajar contribuyó a que dejara sus estudios (eje 3, pregunta 7), respondió afirmativamente: “sí” (Caso S5), y justificó su postura señalando que “ir a trabajar está bien” (Caso S5).

Esta afirmación revela la normalización del trabajo como alternativa legítima frente a la escolarización, especialmente en contextos de precariedad económica. La Organización Internacional del Trabajo (2023) advierte que los niños indígenas están significativamente más expuestos al trabajo infantil que otros menores, situación que incrementa el riesgo de abandono escolar. Esta realidad constituye una barrera estructural para el acceso y permanencia educativa, ya que muchos niños y niñas se ven obligados a incorporarse al mercado laboral para contribuir al sustento familiar.

No obstante, el participante manifiesta su deseo de regresar a la escuela. Ante la posibilidad de retomar sus estudios, respondió reiteradamente “sí” (Caso S5). Sin embargo, al preguntarle qué tendría que cambiar para que pudiera continuar estudiando (eje 5, pregunta 5), indicó que “que no sería tanta dificultad venir hasta acá para conseguir dinero” (Caso S5). Esta respuesta sintetiza la intersección entre movilidad, precariedad económica y necesidad de trabajo como obstáculos persistentes.

En conjunto, las condiciones físicas inadecuadas del centro escolar, la discontinuidad de apoyos económicos y la necesidad de incorporarse al trabajo configuran un entramado de barreras políticas que han influido significativamente en su trayectoria educativa. Estas barreras se articulan además con elementos culturales que priorizan la contribución económica sobre la continuidad escolar, profundizando la exclusión educativa del sujeto.

Por otra parte, dentro de la subdimensión *Organizando el apoyo a la diversidad*, se evidencia ausencia de estrategias institucionales que favorecieron la inclusión lingüística y la convivencia respetuosa. El sujeto expresa que regresaría a la escuela si hubiera un cambio en la actitud de los docentes, específicamente “que no sean regañones” (Caso S3). Además, propone que los alumnos “puedan hablar en cualquier idioma para que nos entendamos entre nosotros” (Caso S3), lo que revela la necesidad de un enfoque intercultural que reconozca y valore la diversidad lingüística como recurso y no como obstáculo (eje 5, pregunta 3 y 5).

Dimensión práctica

La dimensión práctica se relaciona con las acciones cotidianas que ocurren dentro del aula, incluyendo las metodologías de enseñanza, las estrategias pedagógicas y las formas de interacción entre docentes y estudiantes.

El análisis de los casos S1, S2, S3, S4 y S7 evidencia la presencia predominante de barreras prácticas, especialmente en la subdimensión *Orquestando el aprendizaje*, aunque en algunos casos también se relacionan con *Construir una comunidad*. En los casos analizados, las barreras

prácticas se manifiestan principalmente en la forma en que se desarrollaban las clases, en la ausencia de estrategias pedagógicas ajustadas a las necesidades del alumnado y en la limitada movilización de apoyos que favorecieran la comprensión y permanencia escolar.

Orquestar el aprendizaje

Tras el análisis del caso S1, se observa que el alumno cuenta con respaldo familiar durante su trayectoria educativa, ya que su entorno reconoce la importancia de la escolarización y manifiesta el deseo de que continúe sus estudios. Cuando se le pregunta si su familia considera importante que estudie (eje 3, pregunta 5), responde que “dicen que sí es importante” (Caso S1), lo que evidencia una valoración positiva de la educación dentro del núcleo familiar. Asimismo, menciona que su hermano quería que terminara su carrera y “que me hiciera alguien en la vida, pero yo no quiero eso” (Caso S1), dejando ver que existen expectativas externas sobre su formación académica, aunque él no las asume plenamente.

No obstante, más allá del apoyo familiar, su experiencia escolar estuvo marcada principalmente por barreras de tipo práctico, con énfasis en la subdimensión *Orquestando el aprendizaje*. Durante la entrevista, el sujeto expresa que ha considerado la posibilidad de regresar a la escuela, aunque sin una decisión firme. Sin embargo, al profundizar en las condiciones necesarias para su retorno, emerge un elemento clave: ante la pregunta sobre qué le falta para decidir volver (eje 5, pregunta 5), responde que tal vez sería necesario “ponerme un poquito un trabajo más fácil” (Caso S1).

Esta afirmación permite identificar que la dificultad no radica estrictamente en la falta de interés absoluto por la educación, sino en la percepción de que las actividades escolares representaban una exigencia que no estaba ajustada a sus capacidades o necesidades. La referencia a un “trabajo más fácil” desde la perspectiva del participante menciona la ausencia de adecuaciones pedagógicas y de acompañamiento académico que facilitaran su participación activa.

En este sentido, las barreras prácticas se vinculan directamente con las dinámicas que ocurren dentro del aula. Como señalan Simón y Echeita (2013), este tipo de barreras está determinado por las decisiones pedagógicas que toman los docentes al seleccionar contenidos y diseñar actividades, las cuales pueden favorecer o limitar la inclusión. Cuando dichas decisiones no contemplan la diversidad del alumnado ni implementan apoyos diferenciados, se generan condiciones que dificultan la permanencia escolar.

En el caso S1, desde su perspectiva la experiencia educativa no logró ajustarse a sus necesidades específicas, lo que debilitó su motivación y contribuyó a la interrupción de su trayectoria académica, evidenciando una barrera clara en la dimensión práctica.

Tras el análisis del caso S2, se identifica que, desde el inicio de la entrevista, el sujeto manifiesta una experiencia escolar carente de significado, lo que permite ubicar la principal barrera en la dimensión práctica, específicamente en la subdimensión *Orquestando el aprendizaje*. Cuando se le solicita que describa cómo eran sus días en la escuela (eje 2, pregunta 1) , señala que “la verdad, no recuerdo nada” (Caso S2), lo cual evidencia una desvinculación emocional y cognitiva con su proceso educativo.

Al profundizar en su experiencia cotidiana, expresa que asistir le generaba flojera y que, para él, ir a la escuela era “perder tiempo” (Caso S2). Esta afirmación revela que las dinámicas pedagógicas no lograron construir experiencias significativas ni despertar interés en el aprendizaje. Asimismo, al preguntarle si había algo que le gustara (eje 2, pregunta 2), responde que no, señalando que “lo único que gustaba era la hora de salida” (Caso S2). Esta respuesta refuerza la idea de que el espacio escolar no representaba un entorno motivador ni satisfactorio.

En relación con las materias (eje 2, pregunta 3), identifica matemáticas como particularmente difícil, explicando que dejó de entender cuando comenzaron a incorporar letras, pues “ya no le entendía nada” (Caso S2). Esta expresión en conjunto con la observación permite inferir que no se implementaron estrategias didácticas diferenciadas ni apoyos que facilitaran la comprensión de contenidos abstractos. Desde la subdimensión *Orquestando el aprendizaje*, se observó que las decisiones pedagógicas no respondieron a sus necesidades específicas, lo que limitó su participación efectiva y favoreció su progresiva desvinculación.

Si bien esta barrera práctica representó una limitante importante, no fue el único factor que influyó en la interrupción de su trayectoria académica. El sujeto manifiesta una percepción negativa generalizada sobre la educación, lo que se refleja en sus aspiraciones futuras. Cuando se le pregunta por qué dejó de estudiar, señala que no le llama la atención y que para él era “una pérdida de tiempo” y que “me gustó más el dinero” (Caso S2). Posteriormente, al cuestionarlo sobre la posibilidad de regresar a la escuela (eje 5, pregunta 5), responde de manera firme que no le gustaría volver y concluye que “lo hecho, hecho está” (Caso S2).

Estas afirmaciones evidencian que, además de la barrera práctica, se configura una barrera cultural vinculada a la priorización del trabajo sobre la escolarización. Como plantean Booth y Ainscow (2015), las barreras culturales se relacionan con creencias y marcos de referencia que

influyen en las decisiones y comportamientos de los actores sociales. En este caso, la valorización del ingreso económico inmediato sobre la continuidad educativa responde a un paradigma fuertemente arraigado en contextos étnico-migrantes, donde la movilidad laboral y la generación de recursos económicos adquieren centralidad desde edades tempranas.

En síntesis, el caso S2 evidencia una articulación entre barreras prácticas (derivadas de metodologías poco significativas y ausencia de apoyos pedagógicos) y barreras culturales que refuerzan la decisión de abandonar la escuela. Sin embargo, dentro de la *Dimensión práctica*, resulta claro que la forma en que se desarrollaba el proceso de enseñanza contribuyó de manera significativa a su desvinculación educativa.

Tras el análisis del caso S3, se observa que el sujeto relata experiencias escolares marcadas por un ambiente hostil, particularmente en su interacción con los docentes. Desde el inicio, califica sus días en la escuela como “muy malos” (Caso S3), atribuyendo esta percepción a que “los maestros regañaban mucho” (Caso S3). Al profundizar en las razones de dichos regaños, el participante relata que ocurrían cuando los estudiantes no sabían responder y que, en esos casos, “regañaban a todos” (Caso S3), lo que evidencia una dinámica punitiva generalizada en el aula (eje 3, pregunta 1).

Aunque menciona que lo que más le gustaba (eje 2, pregunta 2) era “estudiar” (Caso S3), también afirma que lo que no le agradaba eran los docentes, describiéndolos como “bien regañones” (Caso S3). Al detallar el trato recibido, según el testimonio recogido, indica que los maestros los trataban mal y que, además de los regaños, “nos empezaban a gritar ‘silencio’ y nos pegaban” (eje 3, pregunta 1). Estas prácticas reflejan un entorno pedagógico coercitivo que vulnera la seguridad emocional y física del alumnado, generando desmotivación y temor frente al proceso de aprendizaje. Investigaciones como las de Cascales et al. (2017), han señalado que climas escolares basados en el autoritarismo y la sanción afectan negativamente la participación y el compromiso académico.

Desde la Dimensión práctica, particularmente en la subdimensión *Orquestando el aprendizaje*, se identifica que las estrategias implementadas en el aula no promovían un aprendizaje inclusivo ni participativo. El empleo del regaño, el grito y el castigo físico como mecanismos de control constituye una barrera directa para la participación activa del estudiantado. Estas prácticas no solo limitan el aprendizaje, sino que generan un entorno de exclusión simbólica y emocional.

En síntesis, el caso S3 muestra una convergencia entre barreras prácticas, derivadas de metodologías autoritarias y poco inclusivas, y barreras políticas asociadas a condiciones

institucionales deficientes y falta de apoyos organizados. Aunque el sujeto manifiesta disposición para retomar sus estudios, condiciona su regreso a transformaciones estructurales y actitudinales que garanticen un entorno más respetuoso, inclusivo y seguro.

En el caso S4 se evidencia una experiencia escolar profundamente negativa, caracterizada por rechazo explícito hacia el entorno educativo. Desde el inicio de la entrevista, el sujeto manifiesta que su experiencia no fue satisfactoria, afirmando que “no me gustó... nada” (Caso S4). Esta expresión no solo refleja desagrado, sino una desvinculación total respecto al espacio escolar (eje 2, pregunta 1 y 2).

Al indagar sobre las razones de este rechazo, atribuye su malestar directamente al personal docente, señalando que no le gustaba la escuela “por los maestros” (Caso S4). Cuando se le solicita que describa cómo eran, responde que eran “bien tracas” [persona ruda, fuerte, intenso o de carácter pesado], y posteriormente precisa que ejercían “abuso” (Caso S4). Al aclarar a qué tipo de abuso se refiere, según el testimonio recogido relató de manera directa: “me pegaban” (eje 3, pregunta 1). Finalmente, reafirma que no hubo ningún aspecto positivo en su experiencia, reiterando con un tono burlesco que no le gustó “nada” (Caso S4).

Estos elementos permiten identificar con claridad la presencia de una barrera práctica en la subdimensión *Orquestando el aprendizaje*, dado que el testimonio de (S4) describe que el ejercicio docente estuvo mediado por prácticas violentas que vulneraron la integridad física y emocional del estudiante. La violencia física dentro del aula no solo transgrede principios básicos de protección y derechos del alumnado, sino que imposibilita cualquier proceso genuino de enseñanza-aprendizaje.

Desde la perspectiva de Covarrubias (2019), las barreras prácticas se relacionan directamente con los procesos que ocurren en el aula, incluyendo la metodología, la planificación curricular, las estrategias didácticas y las formas de interacción entre docentes y estudiantes. Cuando estas prácticas no son inclusivas —o, como en este caso, son abiertamente agresivas— se limitan gravemente la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado. Bajo estas condiciones, la deserción escolar no puede interpretarse como una decisión individual aislada, sino como una consecuencia de un entorno pedagógico excluyente y violento.

En síntesis, el caso S4 evidencia una barrera práctica severa, en la que el ejercicio docente no solo dejó de favorecer la inclusión, sino que constituyó un factor directo de expulsión simbólica y real del sistema escolar.

Construir un currículum para todos

En el caso S7 se identifica que el sujeto expresa en varias partes de la entrevista su descontento con las acciones realizadas por los docentes, especialmente en lo que respecta a el desarrollo de las clases y la planeación. Estas percepciones permiten evidenciar la presencia de barreras prácticas dentro del aula, específicamente en ambas subdimensiones de esta dimensión. Por un lado, se observa una deficiente implementación de la subdimensión *Construyendo un currículum para todos*, ya que desde la perspectiva del participante las actividades no respondían a sus intereses ni necesidades. Por otro lado, esto repercutió directamente en la subdimensión *orquestando el aprendizaje*, ya que no se generaba un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo ni motivador. Esta situación se manifiesta en las siguientes respuestas brindadas durante el diálogo.

Tras el análisis del caso S7, se identifica que el sujeto manifiesta experiencias ambivalentes dentro de su trayectoria escolar. Por un lado, reconoce ciertos elementos positivos; por otro, evidencia barreras prácticas vinculadas al desarrollo curricular y a la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se le pregunta qué recuerda de la escuela (eje 2, pregunta 1), menciona que “me ayudaba la maestra” (Caso S7), lo que sugiere la existencia de apoyos puntuales dentro del aula. Asimismo, expresa que lo que más le gustaba era “aprender a leer” (Caso S7), lo cual revela interés genuino por el aprendizaje. Sin embargo, al profundizar sobre los aspectos negativos, señala que no le gustaba “que no me miraran” (Caso S7), expresión que puede interpretarse como una percepción de invisibilización o falta de atención individualizada por parte del docente.

En relación con las dificultades académicas (eje 2, pregunta 3), identifica matemáticas como la materia más compleja (Caso S7). Además, refiere haber recibido un trato diferenciado por pertenecer a un grupo migrante, explicando que en algunos campos “no daban de leer, a veces nomás nos daban dibujos” (eje 3, pregunta 2 y 4). Esta afirmación permite evidenciar discontinuidades en los procesos de enseñanza derivadas de la movilidad geográfica, lo que afecta directamente la coherencia curricular y la progresión del aprendizaje.

Desde la Dimensión práctica, se observan barreras en ambas subdimensiones. En cuanto a *Construyendo un currículum para todos*, las actividades no siempre respondían a sus necesidades formativas, particularmente en contextos donde el contenido académico se reducía a tareas poco estructuradas o limitadas en profundidad. Por su parte, en la subdimensión *Orquestando el aprendizaje*, la falta de continuidad pedagógica y de estrategias diferenciadas repercutió en un proceso educativo poco significativo.

Tal como señala Covarrubias (2019), las barreras prácticas emergen de las metodologías utilizadas, los sistemas de evaluación, la organización curricular y las dinámicas de interacción en el aula. Cuando estas no consideran la diversidad del alumnado, en este caso, la condición migrante y la movilidad constante, se generan obstáculos que limitan la participación plena y el aprendizaje sostenido.

En síntesis, el caso S7 muestra la coexistencia de barreras prácticas (relacionadas con la organización curricular y la falta de continuidad pedagógica) y barreras culturales asociadas al trabajo y la migración. Aunque el sujeto manifiesta interés por aprender, especialmente en el proceso de alfabetización, las condiciones estructurales y comunitarias influyeron decisivamente en la interrupción de su trayectoria escolar.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación señalan que las BAP pueden estar relacionadas de manera directa en la deserción escolar de niñas y niños étnico migrantes, coincidiendo con lo planteado por Booth y Ainscow (2015), quienes señalan que la exclusión educativa es el resultado de la interacción entre factores culturales, políticos y prácticos que están presentes dentro y fuera de las instituciones escolares. Desde esta perspectiva, la deserción escolar no puede comprenderse como una decisión individual del estudiante, sino como una consecuencia de múltiples barreras que se acumulan a lo largo de su trayectoria educativa. En este sentido, Echeita (2022) señala que la exclusión educativa se configura a partir de procesos estructurales que limitan la presencia, participación y aprendizaje del alumnado, especialmente cuando las instituciones escolares no logran responder de manera adecuada a la diversidad presente en sus aulas.

En relación con la *Dimensión práctica*, los resultados evidencian que las dinámicas que ocurren dentro del aula desempeñan un papel central en la experiencia escolar del alumnado. En varios de los casos analizados se identificaron prácticas pedagógicas poco inclusivas, metodologías que no respondían a las necesidades del estudiantado y, en algunos casos, experiencias de trato autoritario o incluso violento por parte del profesorado. Estas situaciones coinciden con lo señalado por Simón y Echeita (2013), quienes sostienen que cuando las prácticas de aula no consideran la diversidad del alumnado ni promueven un aprendizaje significativo, se generan procesos de desmotivación que afectan la permanencia escolar. En varios de los casos analizados, la falta de apoyo académico y el uso de métodos poco inclusivos reforzaron la percepción negativa hacia la escuela, generando procesos de desmotivación y desvinculación progresiva con la escuela.

De manera complementaria, Ainscow (2020) sostiene que las prácticas pedagógicas inclusivas requieren que el profesorado reconozca la diversidad del alumnado como un elemento central del proceso educativo, lo que implica diseñar estrategias de enseñanza flexibles que favorezcan la participación de todos los estudiantes. Cuando estas condiciones no se cumplen, las prácticas escolares pueden convertirse en mecanismos que reproducen procesos de exclusión dentro del aula. En este sentido, Slee (2018) advierte que muchas de las dificultades atribuidas al alumnado en realidad se originan en las estructuras y prácticas del propio sistema educativo, las cuales continúan privilegiando modelos homogéneos de enseñanza que no responden a la diversidad social, cultural y lingüística del estudiantado.

Por otro lado, en la *Dimensión cultural*, las barreras identificadas reflejan creencias profundamente arraigadas en las comunidades étnico migrantes, donde el trabajo se considera como una prioridad frente a la continuidad educativa. Esta situación coincide con lo expuesto por Booth y Ainscow (2015), quienes señalan que las culturas escolares y comunitarias influyen de manera significativa en las expectativas y decisiones de los estudiantes respecto a su trayectoria educativa. Asimismo, en contextos caracterizados por condiciones de vulnerabilidad económica y movilidad migratoria constante, estas dinámicas pueden reforzar la deserción escolar desde edades tempranas. Al respecto, Echeita (2022) plantea que los procesos de exclusión educativa se encuentran estrechamente vinculados con las desigualdades sociales que atraviesan la vida de los estudiantes, por lo que resulta necesario comprender la deserción escolar dentro de un marco más amplio que considere las condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla la experiencia educativa.

En cuanto a la *Dimensión política*, los resultados muestran que las condiciones físicas de las escuelas, la distancia entre el hogar y el centro educativo, así como la falta de apoyos institucionales, representan obstáculos adicionales para el acceso y la permanencia escolar. Estas condiciones reflejan limitaciones estructurales del sistema educativo que afectan de manera particular a las poblaciones históricamente marginada. En este sentido, la UNESCO (2020) advierte que los grupos indígenas y migrantes continúan enfrentando múltiples formas de exclusión educativa asociadas a desigualdades territoriales, económicas y sociales que limitan el ejercicio pleno de su derecho a la educación. De manera similar, la ONU (2019) ha señalado que garantizar el acceso a la educación para poblaciones en situación de movilidad requiere políticas educativas más inclusivas que respondan a las necesidades específicas de estos grupos.

En conjunto, los resultados evidencian que la deserción escolar no responde a un solo factor, sino a la acumulación de diversas barreras que, al no ser atendidas de manera integral, profundizan la exclusión educativa de niñas y niños étnico migrantes. Tal como señalan Booth y Ainscow (2015), avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos implica reconocer y transformar las barreras que limitan la participación y el aprendizaje del alumnado. En este sentido, resulta fundamental promover prácticas pedagógicas inclusivas, fortalecer las políticas educativas orientadas a la equidad y generar estrategias que permitan atender las condiciones sociales y culturales que influyen en la trayectoria educativa de estos estudiantes. De esta manera, será posible avanzar hacia entornos educativos que favorezcan la permanencia, el aprendizaje y la participación de todos los alumnos en condiciones de mayor justicia educativa.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra su carácter retrospectivo, ya que el tiempo transcurrido entre las experiencias escolares relatadas y el momento de las entrevistas pudo influir en la manera en que algunos recuerdos fueron recuperados y expresados. En este sentido, los resultados deben comprenderse como relatos y percepciones contruidos desde la experiencia de los participantes, considerando que no buscan constituir una reconstrucción objetiva de los acontecimientos vividos durante su trayectoria escolar.

Por otra parte, se buscó corroborar la presencia de las barreras para el aprendizaje y la participación planteadas por Booth y Ainscow en el contexto comunitario y del centro escolar estudiado. Por ello, el análisis partió de las categorías propuestas por estos autores, con el propósito de identificar si dichas barreras se manifestaban en las experiencias de las niñas y niños étnico-migrantes. Los resultados obtenidos permitieron reconocer la presencia de estas barreras en el contexto analizado; mientras que un análisis más amplio de los hallazgos y sus implicaciones será desarrollado en otro artículo.

CONCLUSIONES

El presente estudio permitió identificar las principales BAP que enfrentan niñas y niños étnico migrantes en la educación básica en el estado de Sinaloa, así como su impacto en la deserción escolar. A partir del análisis de los casos, se concluye que las barreras prácticas, culturales y políticas se manifiestan, afectando la presencia, permanencia y el aprendizaje escolar de esta población.

En primer lugar, los resultados evidencian que las barreras prácticas desempeñan un papel central en la experiencia educativa del alumnado, especialmente aquellas vinculadas a las estrategias pedagógicas, la planeación didáctica y el trato docente, influyen de forma significativa

en la vida escolar de los estudiantes, generando desmotivación y rechazo hacia la escuela. En varios de los casos analizados se identificaron prácticas pedagógicas poco inclusivas, escaso apoyo académico y, en algunos casos, experiencias de trato autoritario o violento por parte del profesorado. Estas situaciones generan procesos de desmotivación y rechazo hacia el entorno escolar, lo que contribuye progresivamente a la desvinculación de los estudiantes con la escuela.

En segundo lugar, las barreras culturales evidencian la presencia de dinámicas sociales y económicas que influyen en las decisiones educativas de las familias étnico migrantes. La priorización del trabajo sobre la continuidad escolar refleja una problemática estructural asociada a condiciones de pobreza, movilidad constante y búsqueda de mejores oportunidades laborales. En este contexto, el trabajo se configura como una alternativa legítima para contribuir al sustento familiar, lo que incide directamente en la interrupción de las trayectorias educativas desde edades tempranas.

Por otra parte, las barreras políticas ponen de manifiesto las limitaciones estructurales que enfrentan las instituciones educativas para garantizar condiciones equitativas de acceso y permanencia escolar. Factores como la distancia entre el hogar y la escuela, las condiciones físicas inadecuadas de la infraestructura educativa y la falta de apoyos institucionales constituyen obstáculos adicionales para el ejercicio pleno del derecho a la educación. Estas condiciones afectan de manera particular a poblaciones históricamente marginadas, como las comunidades indígenas y migrantes.

En conjunto, los hallazgos del estudio permiten plantear que la deserción escolar en niñas y niños étnico migrantes no responde a una causa única, sino a la acumulación de múltiples barreras que se articulan a lo largo de la trayectoria educativa. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, resulta fundamental reconocer que estas barreras no se encuentran únicamente en el alumnado o en sus contextos familiares, sino también en las estructuras, prácticas y culturas presentes dentro del propio sistema educativo.

No obstante, es importante reconocer algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, el análisis se centró en un número reducido de casos, lo cual, si bien permitió profundizar en las experiencias individuales de los participantes, limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos. Asimismo, el estudio se desarrolló en una región específica del estado de Sinaloa, por lo que las dinámicas observadas podrían variar en otras regiones del país con características socioculturales distintas.

A partir de lo anterior, se sugiere que futuras investigaciones amplíen el número de participantes y consideren la inclusión de otros actores educativos, como docentes, directivos y familias, con el fin de obtener una comprensión más integral de las barreras que afectan la permanencia escolar de esta población. De igual manera, resultaría pertinente desarrollar estudios comparativos en diferentes contextos geográficos, así como investigaciones orientadas al diseño e implementación de estrategias pedagógicas y políticas educativas que contribuyan a reducir las BAP en contextos de movilidad migratoria.

Finalmente, se concluye que atender las BAP resulta fundamental para promover una educación inclusiva que garantice el derecho a la educación de niñas y niños étnico-migrantes. Esto implica no solo transformar las prácticas docentes, sino también replantear las políticas educativas y fortalecer las culturas escolares que valoren la diversidad como un elemento central del proceso educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, B. A. y Alarcón, H. F. (2022). Diversidad e inclusión cultural como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cognosis*, 7(EE2). <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/5616/6442>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM Educación y OEI. https://www.fuhem.es/media/educacion/File/Guia_Educacion_Inclusiva_FUHEM.pdf
- Campo, E. E. (2024). La cultura escolar: resultado de tensiones discursivas. En *Pedagogía y educación CIPED-3 2023*. Editorial REDIPE. <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/book/153>
- Cascales, A., Gomariz, M. Á. y Martínez, M. J. (2017). Orquestación de la enseñanza en la Formación del Profesorado. *Magister*, 29(1), 1–8. <https://reunido.uniovi.es/index.php/MSG/article/view/12755/11740>
- Coll, C. y Martín, E. (2006). Vigencia del debate curricular: aprendizajes básicos, competencias y estándares. *Revista PRELAC*, (3), 6–27. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151698>

- Congreso de la Unión. (2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Congreso de la Unión. (2026). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 135–157), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. https://moodle4vz.unsl.edu.ar/moodle/pluginfile.php/107834/mod_resource/content/1/BARRERAS%20PARA%20EL%20APRENDIZAJE%20Y%20PARTICIPACION%20C3%93N.pdf
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de la investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://reunido.uniovi.es/index.php/aa/article/view/11982>
- Echeita, G. (2022). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46. <https://repositorio.uam.es/server/api/core/bitstreams/670e7818-4288-48da-b421-bf72c1bf08a8/content>
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Naciones Unidas.

- Organización de las Naciones Unidas. (2018). Migraciones indígenas: Pueblos indígenas y migración en América Latina y el Caribe. <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wpcontent/uploads/sites/19/2018/08/ONU-Migraciones-indi%CC%81genas2.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019*. Naciones Unidas.
- Organización Internacional del Trabajo. (2023). *Documento temático sobre el trabajo infantil y la exclusión educativa de los niños indígenas*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_norm/%40ipec/documents/publication/wcms_894527.pdf
- Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1–3. <https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8n15/2542-3088-raiko-8-15-1.pdf>
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica*, 23, 26–34. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/download/296/289>
- Secretaría de Educación Pública y Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial, MASEE*. SEP. https://secti.edomex.gob.mx/sites/secti.edomex.gob.mx/files/files/alumnos/educaci%C3%B3n%20especial/17-MASEE_2011.pdf
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Eds.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: Transformando la escuela* (pp. 33–65). Wolters Kluwer España.
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- UNESCO. (2004). *El reto de la educación indígena: Experiencias y perspectivas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134774/PDF/134774spa.pdf.multi>

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

UNICEF. (2023). *Infancias en movilidad y barreras para su educación: Diagnóstico participativo sobre las barreras para la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad.* <https://www.unicef.org/mexico/media/7451/file/Diagn%C3%B3stico%20participativo%20sobre%20las%20barreras%20para%20la%20inclusi%C3%B3n%20educativa.pdf>

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación. Universidad de CEMA. <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>

Agradecimientos

Se agradece a la institución de educación básica donde se llevó a cabo el estudio, personal docente y trabajadoras sociales por facilitar el acceso al campo y por su valiosa colaboración en el desarrollo del estudio. Asimismo, se reconoce a las y los alumnos en situación de deserción escolar por compartir su tiempo y experiencias, contribuyendo de manera significativa a la investigación.

Financiamiento

La investigación no recibió financiamiento externo.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de los autores

GERR y LMDR: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, validación, visualización, redacción – borrador original, y redacción – revisión y edición.

Declaraciones éticas

La investigación se desarrolló con participantes mayores de edad al momento de la recolección de la información, cuyas edades se encontraban entre los 18 y 21 años. Las entrevistas

abordaron retrospectivamente experiencias correspondientes a sus trayectorias escolares durante la educación básica. La participación fue voluntaria y, antes de realizar las entrevistas, se informó a los participantes sobre el propósito académico del estudio, el tratamiento confidencial de la información y su derecho a decidir sobre su participación. Previo consentimiento, las entrevistas fueron grabadas en audio y posteriormente transcritas. Para preservar la identidad de los participantes, los testimonios fueron anonimizados mediante los códigos S1 a S7.

El estudio fue revisado y aprobado por el Comité de Ética, de la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DEL ESTADO DE SINALOA, mediante [DICTAMEN/UPES/CLN.SDA/DI/213/25], de fecha 12 de septiembre de 2025. Dicho comité corresponde a un grupo de investigadores de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores, así se da paso al acceso al campo aprobado en el documento (No. Oficio UPESDC0061/25), el cual fue aprobado por la Subdirectora Azalhia Amaya Ontiveros de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa el 12 de febrero 2025.