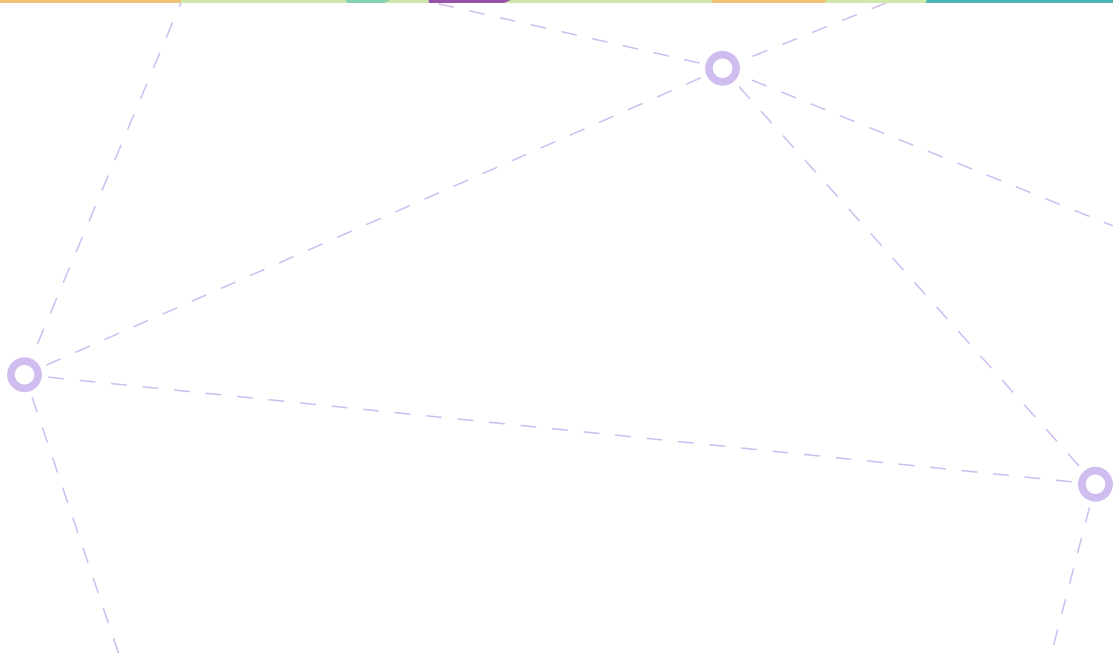


La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes

Desafíos y alternativas



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISION NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACION

La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas

Primera edición: abril de 2022.

Con la participación de: Patricia Calles, Lydia Espinosa, Valentina Glockner, Martha Lilia Gómez, Paola González-Rubio, Ana María Méndez, Carlos Pérez Francisco, Verónica Silva y Eunice Vargas.

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C. P. 03900, Ciudad de México, México.

Coordinación editorial

Blanca Estela Gayosso Sánchez

Directora de área

Editor responsable

José Arturo Cosme Valadez

Subdirector de área

Editora gráfica responsable y formación

Martha Alfaro Aguilar

Subdirectora de área

Corrección de estilo

Edna Erika Morales Zapata

María Luisa Santiago López

Jefas de departamento

Hecho en México. Prohibida su venta.

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2022). *La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas*.

Directorio

Junta directiva

Silvia Valle Tépatl

Presidenta

María del Coral González Rendón

Comisionada

Etelvina Sandoval Flores

Comisionada

Florentino Castro López

Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano

Comisionado

Armando de Luna Ávila

Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán

Órgano Interno de Control

Titulares de áreas

Francisco Miranda López

Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores

Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza

Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes

Administración

○ Índice

Presentación	4
Conversatorio 1	
Niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes.	
Experiencias docentes: alternativas y desafíos	6
Conversatorio 2	
Niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes.	
Experiencias desde las políticas educativas: alternativas y desafíos	41
Perfil de participantes	77
Siglas y acrónimos	81

○ Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) ha planteado un horizonte de mejora en el que la buena educación, con justicia social al alcance de todas y todos, sea una realidad en nuestro país. Esto solamente será posible en la medida en que se eliminen las brechas y desigualdades que hoy aquejan a un gran sector de la población.

Con ese ánimo –y dado que uno de los saldos del flujo migratorio sin precedentes que nuestro país enfrentó en 2021 refiere a la atención educativa de estudiantes pertenecientes a miles de familias, en su mayoría centroamericanas, que abandonaron sus lugares de origen en busca de mejores condiciones de vida– Mejoredu desarrolló el foro virtual “La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas”.

De acuerdo con las cifras reportadas por la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (Comar), de enero a noviembre de 2021 un total de 108 195 personas solicitaron a México el reconocimiento de la condición de refugiadas, lo que representa una cifra récord (Comar, 2022, 1 de febrero).¹ A esto se suma la cantidad de connacionales que, en su paso para tratar de cruzar la frontera con Estados Unidos de Norteamérica, dejan a cientos de familias jornaleras en el camino.

Sin duda, el acceso a la educación para este sector de la población constituye uno de los retos más grandes e importantes del Sistema Educativo Nacional (SEN). A pesar de su relevancia, el problema de la migración interna de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) y su derecho a la educación ha sido uno de los campos de la investigación educativa menos explorados. A finales de 2010, el mismo Instituto Nacional de Estadística y

¹ Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (2022, 1 de febrero). *Solicitantes por año*. <<https://www.gob.mx/comar/articulos/solicitantes-por-ano?idiom=es>>.



Geografía (INEGI, 2012)² reconocía que era escaso el desarrollo de investigaciones sobre esta población y que tampoco existían suficientes informes sociodemográficos.

Por ello, en cada uno de los dos conversatorios de este foro virtual –realizados respectivamente los días 9 y 10 de noviembre de 2021– se reunieron la experiencia y el testimonio de docentes que atienden a esta población, así como los de autoridades y expertos en la materia, que desde los ámbitos nacional e internacional impulsan el diseño e implementación de políticas educativas. Asimismo, se obtuvo la mirada de investigadoras e investigadores educativos, quienes estudian las causas, los efectos y las posibles soluciones a esta problemática, que afecta la vida de miles de NNAJ. La presente memoria reúne aportaciones que representan un insumo importante para enriquecer las acciones que, desde los distintos planos y órdenes de gobierno, se llevan a cabo en favor de este sector de la población.³

Agradecemos a cada una de las personas que hicieron posible la realización de este foro, el primero de muchos que esperamos lleve a cabo Mejoredu. Desde la Comisión, seguiremos impulsando la colaboración y coordinación de los diversos actores educativos, para concretar acciones de mejora continua de la educación.

Junta Directiva

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

² Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2012). *Niños y adolescentes migrantes en México. 1990-2010*. <<https://www.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825003328>>.

³ Los videos de los conversatorios se pueden consultar en <<https://www.youtube.com/watch?v=-qccrFHv1lk>>, 9 de noviembre; y <<https://www.youtube.com/watch?v=U-DkCf5eRWI>>, 10 de noviembre. El presente volumen es el resultado de editar la transcripción de estos eventos para limar el lenguaje oral y ofrecer una lectura más fluida, sin afectar el contenido de las intervenciones [nota del editor].

○ **Conversatorio 1**

Niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Experiencias docentes: alternativas y desafíos

Silvia Valle Tépatl

*Presidenta de la Comisión Nacional para la
Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)*

Buenos días a todas y todos los presentes. Antes que nada, quiero agradecer a quienes amablemente hacen posible este foro, y a los que nos siguen en este momento por las redes sociales y medios electrónicos. Bienvenidos al foro: “La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas”, organizado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, Mejoredu.

Nos acompañan distinguidas autoridades educativas de diferentes partes de nuestro querido México, así como docentes e investigadores de instituciones interesadas en el tema. A todos ustedes, gracias por atender nuestro llamado.

La educación de miles de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) migrantes en nuestro país constituye uno de los retos más grandes e importantes del Sistema Educativo Nacional (SEN).

A pesar de su relevancia, el problema de la migración interna de NNAJ y su derecho a la educación ha sido uno de los campos de la investigación educativa menos explorado. A fines de 2010, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reconoció que existía un escaso número de investigaciones sobre esta población y que tampoco se habían desarrollado suficientes informes sociodemográficos.

Mejoredu tiene como prioridad la mejora continua de las comunidades educativas que enfrentan condiciones de vulnerabilidad, entre las que se encuentran niños,

niñas, adolescentes y jóvenes en contextos migrantes, razón por la cual nos propusimos analizar la experiencia de las y los docentes que atienden a esta población, así como la de las autoridades educativas encargadas de diseñar e implementar políticas educativas para poblaciones migrantes.

Nos acompañan en este foro dos docentes con experiencia en escuelas unitarias y multigrado a las que asisten niñas y niños migrantes: de Xalapa, Veracruz, la maestra Lydia Espinosa Gerónimo, y de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Carlos Pérez Francisco; así como las investigadoras Valentina Glockner, del Departamento de Investigaciones Educativas de la sede sur del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), y Ana María Méndez Puga, de la Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo.

Para abrir esta conversación escucharemos las reflexiones de nuestros compañeros docentes. Los llamo así porque todos en algún momento hemos estado en una escuela con niñas, niños, jóvenes y adolescentes, como es mi caso: yo vengo de escuela, de estar frente a grupo, de compartir y de convivir con niños en escuelas rurales.

Compañeros docentes, vamos a escuchar sus reflexiones.

Lydia Espinosa Gerónimo

Buenos días a todas y todos. Agradezco la invitación, en su momento, de la doctora Etelvina Sandoval Flores y ahora de la doctora Silvia Valle Tépatl, por extendernos esta oportunidad.

Es para mí muy grato compartir este espacio con el maestro Carlos Pérez Francisco y las doctoras Ana María Méndez y Valentina Glockner. Para las maestras y los maestros que nos escuchan, envío mi reconocimiento por su trabajo y esfuerzo. Agradezco asimismo la oportunidad de compartir mi experiencia con los grupos que he atendido en cuatro comunidades a lo largo de veinticinco años. Son comunidades de niños migrantes; no se trata de jornaleros sino de niños que asisten a escuelas del sistema regular. Lo que caracteriza a esta población es su estatus de migración.

Esta situación inicial tiene que ver con los diversos grupos que han atravesado esas cuatro localidades: dos en el municipio de Coatepec –Tapachapan y Mundo Nuevo–, y dos en el de Xalapa –Las Trancas y Bugambilias–, todas de la región capital del estado de Veracruz.

Uno de estos grupos lo forman niñas y niños que migran sin sus papás. Por ejemplo, uno de ellos, que llegaba de Querétaro, me dijo: “Es que vengo unos días con mi mamá; me voy a quedar por acá”. Y después, cuando tuvo que regresar, iba con su papá a la Ciudad

de México o a Puebla. En sí, él migraba dentro de su familia: el que viajaba era el niño, lo cual me llamaba mucho la atención: quien estaba acostumbrado a viajar y adaptarse cada vez que llegaba a otro lugar era este pequeño.

Otro caso especial es el de las niñas que migran de su casa –no es propiamente una migración, sino un cambio de residencia dentro de la localidad–. Cuando hay problemas en la familia, ellas tienen que ir a la casa de un familiar y, después de tres o cuatro semanas, a otra casa de la misma localidad; y si se requiere, un mes después, a otra casa de otro familiar. Una piensa que no hay problema porque están en la misma localidad; sin embargo, como estas situaciones se dan en el contexto de una relación conflictiva, sí hay muchas situaciones que afectan a las estudiantes, porque no pueden ir a pedir los libros de texto que se quedaron en su casa, no pueden llegar y decir “¡Dámelos!”.

Estos grupos corresponden al nivel de primaria, normalmente de los grados primero a sexto, pues a veces algún grado no llega a matricularse. En los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA), donde también recibíamos a niñas, niños, jóvenes y adolescentes, pues la inscripción se daba en una de estas mismas primarias –o sea, la primaria unitaria o multigrado estaba en el turno matutino y, por la tarde, era el CEBA, ahí mismo en la comunidad– obviamente migraban. Estos son algunos aspectos de cómo estaban al principio las escuelas: los grupos tenían diferentes formas de migrar y esa es la situación de la que partimos.

Ahora veamos los desafíos que identifiqué y que quisiera compartir con ustedes; unos están relacionados con niñas, niños, adolescentes y jóvenes y sus tutores; otros, vinculados con el centro educativo y uno más sobre la o el docente o la situación de la dirección.

Me centraré en el caso de los niños, pues su estancia era muy breve –a veces sólo una o dos semanas– y con frecuencia ni siquiera ellos sabían que ya se tenían que ir.

En el caso del centro educativo, conformar la asociación de padres de familia o los Consejos Escolares de Participación Social (CEPS) fue complicado. Ninguno de ellos quería aceptar un cargo porque –si bien no lo decían– sabían que se iban a retirar de la escuela.

Para la docente –que era mi caso–, la situación de la migración fue un desafío enorme: aunque la formación que tuve en la Escuela Normal Veracruzana consideraba la atención de grupos multigrado, no era específica para el contexto con situación de migración. Como dirección, al ser escuela unitaria, el desafío era cumplir los trámites y tener los expedientes organizados.

En estos contextos se requiere de sensibilidad para atender y resolver la situación. Desde mi experiencia, considero que hay que estar conscientes de que niñas y niños transitan con muy pocas cosas: yo veía que sus familias llevaban todo en una lona o

una arpillera. Entonces, no les puedes pedir que carguen libros u otro tipo de cosas, es demasiado, pues muchas veces dependen del transporte –que incluso se les proporciona– y así llegan a esta localidad.

El impacto más fuerte que observé fue el de los sentimientos y las emociones que se generaban, el de las actitudes. Por ejemplo, niñas y niños se incomodaban al darse cuenta de que no tenían la edad que se esperaba para el grado escolar. Cuando migran y migran, y se dan de baja y de alta una y otra vez en el mismo grado, llegan a los nueve o diez años y siguen matriculándose en primero. También saberse con falta de recursos les afecta emocionalmente. ¡Claro que se dan cuenta! Creo que lo más impactante para mí fue hacer que se animaran a entrar a la escuela y enfrentar juntos las situaciones planteadas.

En mi tránsito por varios grupos fui sumando experiencias, a veces en el mismo ciclo escolar, hasta conformar la idea de que necesitaba un plan general anual para estructurar el trabajo. O sea, si migraba el alumno, el tutor y a veces también el maestro –porque no sólo migran los estudiantes–, entonces ¿qué va a darle cuerpo al trabajo? Por ello, llegué a la conclusión de que podía apoyarme en un plan general que contemplara la atención a estudiantes, la infraestructura, sus áreas de trabajo y una planeación; lo veía de manera transversal, un plan que me ayudara a acoger a todos.

Yo llegué con la idea de quedarme más de un ciclo escolar, pero creo que no todos los maestros vamos con esa idea, porque tampoco es obligatorio quedarse allí. Hice lo que estuvo en mis manos para enfrentar los desafíos descritos y tomé en cuenta lo que el contexto me ofrecía para generar ciertas alternativas de trabajo. Con ellas fui sumando experiencias, ya que no tenía conocimiento ni apoyo. Incluso en algún momento fui a la supervisión escolar para pedir que me incorporaran a un grupo de niñas o niños migrantes, o que me dieran programas de estudio para jóvenes, que yo sabía que existían. Sin embargo, me decían que era una escuela regular y que yo tenía que llevar las actividades y todo lo demás. Aun así, tenía la convicción de que podíamos hacer algo más; de esta forma fui identificando los retos para darles respuesta.

Lo primero fue establecer las prioridades, porque era mucho lo que se tenía que atender: estudiantes, tutores, infraestructura, dirección... y no me daba una idea de cómo hacer algo que fuera fuerte, sólido. Le fui dando forma y encontré que necesitaba establecer una red de apoyo en la localidad para los que llegaran; una red conformada por quienes también habían vivido la experiencia de llegar sin información, sin documentos, sin conocidos; gente a la que había que sensibilizar para que se convirtiera en la red de apoyo que ellos no tuvieron, pero que sí tendrían los demás.

Busqué que la asociación de padres se empoderara poco a poco, y aunque está integrada por personas que van cambiando, se lograron definir papeles y funciones.

En realidad, lo más laborioso fue desarrollar una propuesta pedagógica, que partió del trabajo que aprendí en la Escuela Normal Veracruzana. Tuve que combinar experiencias, porque no fue algo fácil: a los grupos multigrado y multinivel podía darles cierta respuesta con materiales, pero me preocupaban más los niños migrantes, ya que cuando el niño va unos días y ya sabe que no va a regresar –o ni siquiera se quiere inscribir, porque sabe que no va a estar–, ¿cómo le haces? ¡Tienes que estar más activo!

Ahora puedo ver así la propuesta, la puedo platicar, pero me costó mucho construirla. Establecí que lo fundamental era dirigirla al autoaprendizaje y a la autonomía, no nada más de niños, niñas, adolescentes y jóvenes –como tradicionalmente se espera–, que sean autónomos y gestionen muchas cosas, sino también la autonomía con la t de los tutores, para que supieran de sus capacidades y las pusieran en juego; y también de las y los docentes.

La docencia también tiene que ser proactiva y ver cómo se allega recursos, por eso ahora quiero concentrarme en este aspecto del centro educativo: se buscó que fuera accesible, abierto totalmente para que madres y padres se empoderaran y pudieran atender su escuela, la abrieran cuando se necesitara, cuando pudieran ir. Por ejemplo, si pueden ir a una faena de dos personas a mitad de la semana y otros tres el domingo, pues que lo hagan a la hora que puedan.

Esta propuesta la concentré en los que he llamado “Proyectos basados en los intereses de los niños”. Me ayudó mucho y creo que niñas y niños también progresaron bastante, pues logramos los siguientes resultados: las y los alumnos atravesaron procesos de tal manera que se convirtieron –de la mejor forma y en las condiciones que estábamos– en lectores y escritores. Llegaron a exponer reseñas de novelas en la capital del estado y en la galería; hicieron pequeñas compañías de teatro, viajaron al sureste del país; era como una pequeña compañía de teatro que cobijaba, obviamente iban a entrar y salir niños, pero teníamos una obra que estudiábamos juntos...

Había niñas y niños que iban y venían; escribían, investigaban; y también se apoyó a los padres con el fin de que generaran mejores condiciones para ellos, para hacer sus trabajos de apoyo. Por ejemplo, en la escuela no había agua, sin embargo, tener una propuesta integral de desarrollo de los niños, de la comunidad y de la planeación del docente ayudó mucho; sabiendo que iban a entrar y salir como actores en escena, pero que *la película* –el guion o la obra– tenía que seguir.

Me emocionó mucho ver que mis estudiantes asistieron a eventos, algunos de educación física. Que les iba llamando la atención participar en proyectos, por ejemplo, el de un pequeño que dibujó unos columpios: se imaginaba cómo serían los columpios que iban a poner en su comunidad.

Esta parte, en concreto, cierra una manera de ver la migración: como un recurso, una oportunidad de ser más sensible a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, a que uno sea más abierto, más flexible, y busque siempre, en todo momento, que se sientan bien y puedan encontrar mejores recursos en la escuela en la que están de paso.

Silvia Valle Tépatl

Es un desafío para maestras y maestros que atienden a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con la limitante de que no saben cuánto tiempo van a estar en la escuela y ven a cada uno a partir del contexto en el cual se encuentran en ese momento. Es también un reto generar esta sensibilidad en madres y padres de familia que muchas veces no saben leer ni escribir, y estar expuestos a que también los maestros puedan migrar.

Ello sucede con frecuencia en las zonas rurales: las y los maestros no se quedan de manera permanente, a veces ni siquiera terminan un ciclo escolar. Cómo imaginar que tienen que ir sensibilizando en esas escuelas a niños, niñas, tutores, docentes, e incluso colegas con quienes están conviviendo.

Otro aspecto que quiero destacar es la forma en la cual se van desarrollando propuestas pedagógicas a partir de los intereses de niñas y niños, todas esas modalidades de planeación que ustedes van creando, proyectos basados en los intereses del alumnado, a partir de los cuales se genera la lectura, la escritura, la matemática, aprendizajes para la vida de los niños, porque al final no saben cuánto tiempo van a estar ni a dónde van a ir.

Carlos Pérez Francisco

La migración que estamos teniendo en Chiapas difiere en varios aspectos de la que está pasando en Veracruz. Nosotros, como estado, tenemos migración de otro país, y eso es algo que hace que la educación que debemos impartir sea un tanto retardada, compleja, mas no imposible.

La información que les vamos a compartir es una de las estrategias que en Chiapas –específicamente en la zona cafetalera en Tapachula– hemos trabajado con maestras y maestros migrantes.

Inicio mi intervención con la siguiente cita:

La atención cuidada y esmerada de los infantes ha sido parte de la tradición en todas las culturas prehispánicas en nuestro territorio; en la medida en que las ciudades se fueron complejizando, dicha atención se complementó en sitios especializados destinados a su cuidado, formación desde pequeños a fin de que fueran nobles, guerreros, artistas y artesanos.¹

Este texto se encuentra en los lineamientos de las escuelas migrantes y es lo que pasa hoy en día en nuestras escuelas: llegan niñas y niños desde diferentes países. En Chiapas estamos recibiendo alumnos de Guatemala, principalmente, pero también de Honduras y de Nicaragua. Llegan con sus familias a la zona a cortar café, y tenemos que darles atención, ubicarlos en las escuelas y enseñarles, porque hay un artículo de la Constitución que afirma que toda persona tiene derecho a la educación y los niños migrantes no quedan ajenos a tales beneficios.

Participo en la finca Maravillas, municipio de Tapachula, Chiapas, donde se encuentra mi escolita, rodeada de mucha naturaleza. En el estado de Chiapas contamos con vegetación en abundancia, los recursos naturales son muchos: hay agua, plantas, ríos y vegetación. Todo eso lo tenemos que emplear en el ámbito educativo. Se ubica a seiscientos cincuenta metros sobre el nivel del mar, en una zona rural (de hecho, creo que la mayoría de las escuelas migrantes se encuentran en zonas rurales).

La Escuela Primaria Niño Artillero es multinivel; esto quiere decir que atendemos a estudiantes de primaria y preescolar. Nuestra matrícula está formada por niñas y niños asentados en estas comunidades y por quienes, en estos periodos, comienzan a llegar, vienen viajando y son temporales. En el nivel de primaria tenemos treinta y cuatro niños, distribuidos en los seis grados, y en preescolar contamos con quince, repartidos en los tres grados. Esto del multinivel hace que la educación sea un reto para los docentes, porque nos formamos para dar clases en un solo nivel, incluso en un solo grado, pero ante esta situación tenemos que buscar estrategias y herramientas para cumplir nuestra tarea.

Hablamos de una escuela donde hay niñas y niños migrantes de Guatemala, que ya radican en la comunidad, y llegan más niños migrantes; es decir, aproximadamente cincuenta por ciento de los niños están asentados en las comunidades, lo cual quiere decir

¹ Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010). *Marco curricular de la Educación Preescolar Indígena y de la población migrante. Antecedentes y fundamentación normativa.*

que ya se quedaron a vivir. Entre los meses de noviembre y febrero llega otro cincuenta por ciento y esto hace que la metodología que utiliza el maestro sea diferente en varios aspectos a la enseñanza de una escuela regular.

A continuación, les presento algunos de los retos y alternativas que hemos encontrado en las escuelas migrantes del estado de Chiapas. Uno de los desafíos que encontramos la mayoría de docentes que atendemos estas escuelas es la cantidad de alumnos; si bien es cierto que el número varía, un maestro atiende de treinta a sesenta o cien niños, dependiendo del lugar donde esté. Como mencioné, en noviembre llegan los niños, porque llegan los jornaleros acompañados de sus hijos; entonces, entre agosto y septiembre comienzo con treinta o cuarenta niños; y entre noviembre y diciembre pueden llegar hasta a ochenta o cien niños. Esto es un desafío, porque si atender a treinta niños es complejo, atender a ochenta o cien lo es aún más, aunque no es imposible, porque siempre encontramos estrategias de atención.

Un segundo desafío es el multinivel. Como les comenté, mi escuela es primaria y preescolar, sin embargo, las hay de primaria, preescolar y secundaria, donde se les tiene que dar atención a los estudiantes de tres niveles.

El tercer desafío identificado es el multigrado, en donde hay niños de primero a tercero de preescolar, de primero a sexto de primaria y de primero a tercero de secundaria, y todos están en un aula. Entonces, tenemos que ver cómo vamos a trabajar, de manera que los aprendizajes esperados que marca el plan de estudios se cumplan, porque se trata de enseñar con objetivos, con fundamentos, y tomamos como fundamento y base los planes y programas de estudio.

El cuarto desafío es la cultura, porque Chiapas forma parte de un mismo país, y si nosotros enseñamos historia, el niño sabe cuándo inició la Independencia de México, sabe cuándo inició la Revolución, son datos que se le enseñan en la escuela de donde viene. Sin embargo, nosotros tenemos a niños con una historia diferente, que vienen de un país distinto; por ello enseñar historia para nosotros es retador: tenemos que unir las historias de otras naciones con la nuestra: estamos hablando de las de Guatemala, Honduras, El Salvador y la historia de México. Considerando que gran parte de las y los niños vienen de paso, es decir, por cuatro, cinco o seis meses, tenemos que buscar la forma de enseñarles nuestra historia sin que pierdan la suya; hay que idear estrategias para que exista esta mezcla de conocimientos, de culturas, de tal manera que también nosotros nos enriquezcamos con los conocimientos que traen.

La movilidad es otro desafío. A diferencia de las escuelas regulares –que comienzan con un niño en agosto y terminan con el mismo niño en julio, por tanto, el maestro

puede darle seguimiento, incluso cada trimestre lo evalúa y va viendo su avance–, nosotros enfrentamos una situación diferente, porque entran en agosto o septiembre y en febrero la mitad se está retirando a su país: Guatemala –la mayoría–, Honduras o El Salvador. A causa de ello, los docentes tenemos que priorizar e identificar aprendizajes, ver cuáles son los que realmente les van a ayudar a las y los niños en el corto tiempo que van a estar.

El siguiente es el rezago cognitivo. Tenemos a niños de cuarto a sexto que no leen, con problemas de alimentación, falta de tiempo de madres y padres de familia.

Respecto a algunos de los desafíos que identificamos –por ejemplo, para la cantidad de alumnos– la solución que proponemos es trabajar en días escalonados. Ahora por la pandemia, para evitar las aglomeraciones, estamos trabajando con días escalonados, es una estrategia que ya se ha utilizado; por ejemplo, el lunes se trabaja con el nivel de primaria; el martes, preescolar; el miércoles, primaria; y así sucesivamente.

En algunas escuelas existe el apoyo de *nanas*. La misma finca contrata personal para que atienda a los niños y ésa es una buena herramienta que nosotros utilizamos como apoyo en la educación: ponemos una actividad, ellas supervisan en lo que vamos con el otro grupo, y de esta manera podemos atender el desafío.

Los niveles diferentes se trabajan mediante días escalonados, en turnos distintos. El *tutoreo*, es otra de las estrategias que utilizamos. Para atender el multigrado trabajamos por medio de ciclos, es decir, unimos primero y segundo grados; tercero y cuarto; quinto y sexto; y de esta forma podemos atender a los niños. La dosificación de contenidos es también un instrumento muy importante; esto es, tomamos el contenido tal como nos lo da la Secretaría de Educación Pública (SEP), la lista de aprendizajes esperados y elegimos aquellos que van a ser relevantes y que los niños deben aprender; los dosificamos y buscamos un tema común a todos, con actividades diferenciadas.

El aspecto de la cultura diferente lo tomamos como una ventaja. Investigamos acerca de las culturas de las y los niños migrantes –por ejemplo, su gastronomía, sus bailes típicos, cómo entienden el mundo estas personas, la cosmovisión que tienen– y tratamos de abordarlas en nuestras aulas. De igual manera, les enseñamos cómo trabajamos en México y cómo somos; y también entra aquí la adecuación curricular.

En el caso de la movilidad, para trabajar con niñas y niños nuevos hacemos la integración con los que ya están desde el mes de agosto; es decir, los alumnos que están llegando se integran al aula y continuamos trabajando con ellos, lo hacemos mediante el dosificador de contenidos. Si se requiere, les damos actividades diferenciadas extraclase para nivelarlos, porque debemos trabajar con los nuevos, pero sin descuidar a los que ya avanzaron con los aprendizajes.

El siguiente reto que encontramos es el rezago cognitivo, que trabajamos dando especial atención a las asignaturas de Español y Matemáticas, principalmente a la lectoescritura.

Los últimos dos desafíos son la desnutrición y la falta de tiempo de madres y padres de familia. Al respeto, los maestros nos adecuamos a sus tiempos, pues los horarios de los padres de familia jornaleros son muy diferentes a los de un padre normal: ellos entran a las seis de la mañana y salen, por ejemplo, a las dos de la tarde; luego, en algunos casos, para avanzar en las labores del siguiente día regresan a las cuatro y vuelven otra vez a la casa a las seis o siete de la noche. El tiempo que pasan con los niños es muy poco.

Una de las estrategias que nos ha ayudado mucho a trabajar con esta población es el trabajo con material didáctico concreto (imagen 1.1), ya que si bien es cierto que los libros de texto y otros materiales son muy buenos, en nuestro caso particular los niños necesitan tocar, palpar, sentir.

Imagen 1.1



Trabajar con este tipo de materiales nos ha ayudado mucho a enseñar los contenidos. Atendiendo a estos niños, les damos prioridad a los aprendizajes relevantes, pero tratando también de mantener la atención de los niños para que los aprendizajes se puedan cumplir.

Encontramos muchos desafíos y retos, especialmente en este estado, pero buscamos siempre las herramientas para mantener esa atención del alumnado para que se cumplan los aprendizajes esperados por medio del tutorio y el trabajo en equipo.

De verdad, es un reto muy grande trabajar con niñas y niños migrantes, pero buscando las estrategias podemos hacerlo.

Silvia Valle Tépatl

Otra vez escuchamos retos, desafíos, toda esta gran problemática. A final de cuentas, consideramos que dentro de ésta hay una gran belleza: los niños, su creatividad, cómo se generan con ellos aprendizajes a partir del contexto, a partir de lo que les interesa.

Maestro Carlos, sobre los grupos multinivel –no tan sólo multigrado, sino multinivel– es importante ver la riqueza que hay en esos grupos heterogéneos, cómo pueden los niños –a partir de todas las actividades que con las y los docentes van desarrollando– ayudarse entre sí, los pequeños, los grandes, los que van más avanzados.

Estas escuelas, de alguna manera, tienen que ver con esa gran diversidad que hay en nuestro país; y todavía más, pues llegan niños de otros países y logran integrarse a nuestra cultura, pero –como lo dice el maestro Carlos– conservando su identidad nacional.

Niñas y niños migrantes arriban a estas escuelas por la necesidad de empleo de sus padres y en ellas deben aprender con otros niños que tienen las mismas características, porque son niños.

Le agradezco, maestro Carlos, esta exposición, toda la riqueza que ustedes nos comparten. Sabemos que no en todas las escuelas se vive lo mismo; quizá podemos ver características similares en los niños, como que les gusta reír, correr, brincar, gritar, pero al final, cuando se ve todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, es cuando vienen los retos para los maestros: la necesidad de crear, de inventar considerando los planes y programas de estudio, y los libros de texto como herramientas.

A fin de cuentas, lo que tiene que ver con nuestro trabajo en las aulas es el contexto, es nuestra realidad, son las características con las que llegan cada una de las niñas y los niños. Repito: la riqueza de los grupos multigrado o multiniveles es la heterogeneidad.

Ana María Méndez Puga

Es un honor compartir con Lydia, Carlos y Valentina este foro tan relevante para pensar el derecho a la educación de todas y todos, y hablar desde el rol que nos toca.

Creo que las especializaciones que va generando cada una y cada uno de nosotros con el fin de pensar el aprendizaje y la enseñanza nos dan pautas para saber hacia dónde encaminarnos. Por eso, leer el texto y las reflexiones que nos compartieron Lydia y Carlos, nos permite pensar hacia dónde vamos.

Hoy nos convocan a pensar el derecho a la educación; nos convocan –creo yo– las propias familias; no nos convocan solamente las instancias institucionales, que ya es mucho decir, sino las propias familias. Nos convocan a pensarnos, junto con ellas y ellos, hacia dónde podemos ir para mejorar las condiciones de acceso al derecho a la educación.

Dentro de los retos que yo visualizo, junto con algunas colegas que hemos trabajado el tema desde hace algunos años en Michoacán: en los campos de Huetamo, donde se cultiva melón; en los campos de Coahuayana, donde se cultiva sobre todo chile, pero también jitomate o cebolla; en los campos de Tanhuato y Yurécuaro; pues en el estado de Michoacán hay tres áreas distintas geográficamente hablando.

En Tanhuato y Yurécuaro es donde hemos tenido más trabajo, más incidencia. Últimamente, durante la pandemia, muy poco, pero desde ese trabajo colectivo, desde la realidad del trabajo con esas familias, con el profesorado que está ahí, me permito formular algunas preguntas y reflexionar sobre lo que nos han presentado nuestros colegas.

La primera pregunta es sobre el derecho a la educación; en particular, desde la condición de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que migran con sus familias ante la incertidumbre de estar el tiempo suficiente en las comunidades receptoras para cumplir el ciclo lectivo.

En nuestro caso, más de cuarenta por ciento de las familias jornaleras es de Guerrero; antes lo era casi sesenta por ciento. Ahora son menos, pero hay también de otras comunidades. Desde este pensar en la comunidad de origen y la comunidad receptora es que voy a hablar un poco, no solamente desde las comunidades receptoras.

La primera respuesta gira en torno a trabajar en actividades muy potentes.

¿A qué le llamamos nosotras y nosotros actividades muy potentes?

Siguiendo la línea de reflexión del maestro Carlos y la maestra Lydia, en términos del trabajo colectivo, se trabaja en una actividad relevante para niñas y niños, que responda a sus necesidades. Es muy complejo dar respuesta a cada necesidad de manera individual, de ahí que el agrupamiento que ellos hacen en sus aulas –que responde a la organización multigrado, multinivel– sea pertinente para el trabajo por proyectos con actividades muy potentes.

¿A qué llamamos muy potentes?

Una vía es pensar en un texto. Un ejemplo que hemos desarrollado es con el texto *Tener un patito es útil*, que habla de la reciprocidad sin que incluya esa palabra.

Hay dos perspectivas, dos puntos de vista. Trabajamos con lo que la maestra Lydia ha llamado, junto con la coautora del texto, “una diversidad dentro de la diversidad”. Ellas parafrasean a otros autores hablando de diversidad de diversidades.

Esta realidad multigrado y sus implicaciones nos permite pensar que cada grupo se va a apropiarse de manera diferente este texto, y que de ahí se desprenden reflexiones. Además, el texto nos permite pensar en algunas palabras clave. Podemos trabajar con las tarjetas que presentó el maestro Carlos, este material concreto –una serie de actividades que no voy a desarrollar ahora porque hablaré de ellas más adelante– pero que por sí mismo es sencillo y accesible. No es tan complejo acceder a estos textos, porque, en efecto, cuando pensamos en estas comunidades hay poco material del que llamamos “didáctico”: libros, cuadernos de distintas características, etcétera. Por ejemplo, alguien que no ve bien no puede ir a la escuela, porque no hay textos con macrotipos; no me he encontrado ninguno que se distribuya, creo que una vez llegó uno en un paquete, llegó a Yurécuaro; hay poco material.

Antes del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) había bastante material, había recursos, después se fue diluyendo porque el material se usa y se pierde, está bien que se pierda, que los niños se lleven los libros cuando no tienen: los van a leer y les gustan.

Unos libros que siempre se perdían eran *La peor señora del mundo* y otro sobre las familias: les gustan mucho a los niños. Trabajar con textos es muy relevante como punto de partida en proyectos con actividades muy potentes, pero también se trabaja, por ejemplo, el origami geométrico. Son actividades que derivan de concebir un proyecto en función del contexto, pensando que el contexto no es sólo la geografía, sino también las interacciones.

Algo en lo que yo insistiré a lo largo de estos minutos es en la necesidad de optimizar el Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (Sinacem). En la medida en que seamos capaces de darle seguimiento a estas infancias, de ver por dónde transitan, qué hacen, cómo lo hacen, a dónde llegan, qué aprenden, tendremos más posibilidades de que el derecho a la educación no sea conculcado. En ocasiones perdemos a esas infancias, ¡las perdemos!

Aquí tenemos otro reto: el de potencializar el Sinacem. Es que no solamente vamos a trabajar en las comunidades receptoras, sino también en las expulsoras. En las comunidades de origen casi no se conoce, los profesores del aula regular no conocen tanto este sistema de registro, y eso tiene consecuencias. Por ejemplo, un niño que llegó a un grado, si no se llevó el documento –que es casi lo que sucede siempre, porque no le dio tiempo al maestro de hacerlo– no puede probarlo. Y sucede con frecuencia que un día

había doce niños y al siguiente ocho: cuatro se fueron intempestivamente. Al maestro, naturalmente, no le dio tiempo de hacer un papel, una boleta: ahí hay algo que se pierde. En la medida en que el maestro tenga el nombre, por lo menos puede avisar, puede su- birlo al Sinacem; sería ideal que todas las escuelas donde hay niños que viajan tuvieran ese registro. Creo que es muy importante.

Por otro lado, regresando a los contenidos, cuando pensamos en actividades con contenidos relevantes, pertinentes y significativos para estas infancias con una mirada intercultural, insisto en la diversidad textual, pero también en esto de ponerse trabajo, del aprendizaje autónomo que mencionaba la maestra Lydia. Los niños le dicen: “Maestra, ¿me puedo poner trabajo? Ya terminé”. Ellos solos se ponen tarea. ¿Qué tipo de labor se asignan? Lo que han interiorizado a lo largo de esta escolarización fragmentada.

Algo en lo cual he insistido es en la sensibilización pedagógica; que está asociada con lo que planteaban ambos profesores sobre el tema de la sensibilización. Formar al profesorado para que asuma, si no la pedagogía del caracol, de la lentitud de la que hablaba hace unos años Zavalloni, sí una potente escucha, un acercamiento y una posibilidad de que estas niñas y niños se asuman como sujetos de aprendizaje.

Creo que ahí hay un reto: ¿en qué medida yo me asumo como sujeto de aprendizaje? Eso me permite seguir aprendiendo. Como la situación de asignarse trabajo, esta idea que ya está ahí, esta impronta que posibilita aprender.

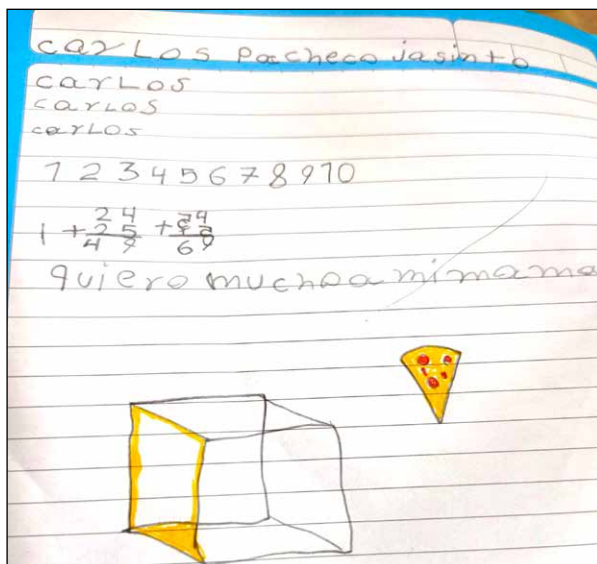
En la imagen 1.2 se muestra una actividad donde un niño se pone trabajo: se ve cómo resuelve la suma que él mismo se puso y cómo aún no ha desarrollado esta importante noción de la suma y el trabajo con el sistema decimal de manera adecuada; pero se puede apreciar está planteando el problema: eso permite al profesor o a la profesora identificar por dónde trabajar. Creo que da muchas alternativas. Este niño también estaba trabajando cuestiones de geometría y lo hace de manera adecuada contando las caras del cubo.

Otro reto que vemos –en función de lo que nos plantean los profesores y de lo que hemos vivido a lo largo de los años en el trabajo con familias jornaleras– es la mirada del docente, la mirada de la profesora, del profesor, del educador, del asesor, del tutor, como le llamemos, ya sea en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) o en la Secretaría de Educación.

Encontramos que, antes de trabajar en estas realidades, el fenómeno era desconocido para la mayoría de los docentes, que aspira a una escuela ideal, lo cual no siempre sucede. Las escuelas que nos presentaron ambos profesores son más o menos lo que se parece en términos de imagen a la escuela, pero para un gran número de estas familias a lo largo y ancho del territorio no son así. Podemos ver distintas escuelas. En Sinaloa, hay algunas muy elegantes, muy bonitas; hay otras a la orilla del surco, pero este fenómeno es

desconocido; de ahí que nosotros hayamos encontrado como un reto relevante capitalizar la experiencia que tiene cada profesor y cada profesora, como comentaban la maestra Silvia y los profesores.

Imagen 1.2



En la medida en que el docente escribe su experiencia y la difunde, comparte “qué hice yo, qué me funcionó, qué puedo hacer”; creo que eso no lo hemos fortalecido suficiente. Nosotros publicamos dos textos –*Maestros que abren caminos* y *Memorias de mesa en contextos de pobreza y exclusión*– y ambos tienen textos de profesores y profesoras de niñas y niños. La idea es hablar del fenómeno entre pares, no va dirigido a académicos; uno de los libros se presentó en un rancho de plátano en Coahuayana porque va dirigido a que los otros docentes de la zona lo conozcan.

Esta realidad es ajena para el profesorado, y aquí retomo los desafíos, los agrupo como los hicieron Lydia y Carlos. Por un lado, lo que corresponde al Sistema Educativo Nacional, ayudarnos a pensar el multigrado, la diversidad de cultura, la diversidad de niveles y la cantidad de estudiantes, es algo a lo que el SEN tiene que dar respuesta. Por otro, hay una condición asociada con estas poblaciones: la movilidad, la movilidad como base, como punto de arranque para pensar estas poblaciones. En el caso que presentó el maestro Carlos se retomaba la falta de tiempo de los padres, madres o cuidadores.

Algo que generalmente ubicamos en las niñas y los niños es que tienen un desarrollo más complicado, en términos de que no comen adecuadamente, no comen a sus horas; en ocasiones los vemos en los albergues y son las once de la mañana y no han comido si no hay programa del Sistema de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) con los ayuntamientos para brindarles comida, que es lo que ha sucedido durante toda la pandemia y ocurre de manera intermitente. Los papás se van a trabajar, los pequeños se quedan con el medianito o se van todos a la orilla del surco, depende. No tienen un adecuado desarrollo y ésta es una característica que ubicamos en el niño o la niña, pero tiene que ver con la desigualdad del país, con la pobreza, con la condición de estas familias, la condición de lo rural del campo mexicano.

Otro aspecto que el maestro planteaba es el rezago cognitivo; yo preferiría llamarlo *escolarización fragmentada*, ya que no han construido los conocimientos acordes a cada grado. Por otro lado, algo fuerte que no está presente en estos documentos, pero que es real, es el trabajo y la escuela ¿cómo combinar ambos?

Finalmente, un elemento que pongo sobre la mesa –y que también lo hacen de manera implícita y explícita ambos maestros– es el tema de la política educativa. El PIEE, que deja de existir y da paso al Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM) no publicó reglas de operación oportunamente; ello hace que estas poblaciones queden un poco a la deriva, a expensas de ver qué apoyos hay, de dónde vienen.

Me decía una señora: “¿Y ahora no van a traer uniformes para los niños? Es que yo casi no le traje ropa al niño, porque le traje la mejorcita por si había escuela, pero nada más”. Me lo dijo hace un mes. Antes había una mochila que se le entregaba al niño, tenía zapatos, uniforme escolar y útiles, al menos en Michoacán; ahora eso ya no existe. Estas condiciones complejizan todavía más la situación de los niños; necesitamos un acuerdo entre la federación y los estados, establecer qué viene de qué lado, municipios, DIF, universidades, Secretaría del Trabajo, Secretaría de Bienestar, todas las que puedan intervenir para generar una mejor condición. Yo creo que es el gran desafío, y como diría Freire –hoy que lo estamos festejando, recordando–, partiendo nuevamente de su premisa sobre los inéditos viables, para mí lo que han hecho los maestros son inéditos viables cotidianos, yo creo que ahí no hay vuelta de hoja.

Otro elemento que me parece relevante de lo que hemos visto es la importancia del nombre propio. En la imagen 1.3 se muestra el dibujo de una niña, como señalaba el maestro, que está en condición de eso que llaman *rezago*, estas escolaridades fragmentadas; esta niña tiene diez años y todavía no puede escribir su nombre de manera convencional, y ello es una muestra de todas las dificultades que enfrenta.

Imagen 1.3



Eso no quiere decir que no sepa cosas. Entonces, ¿cómo vincular los contenidos escolares con todo lo que ella ha acumulado en su tránsito por los distintos campos? Lo que sabe de cómo crecen el chile o las distintas frutillas en los sitios adonde acompaña a sus papás, todo lo que va aprendiendo, ¿cómo capitalizarlo en la escuela?

Ahí hay elementos escolares que necesitamos consolidar para que ayuden al proceso de asumirse como sujeto de aprendizaje de lo escolar, como estas niñas que consideren que ellas también aprenden.

Recientemente trabajamos con un grupo de doce niños; había tres varones que sabían leer y escribir, y tres niñas, más o menos de la misma edad que ellos, que no sabían. Ahí vemos la importancia de trabajar con las niñas. Creo que también es muy relevante tener qué leer y para qué leer; no todas las escuelas tienen las condiciones deseadas y sabemos que hay diversidad de lenguas; lo difícil que es tener materiales en esas lenguas y que el maestro sepa cómo leerlas. Entonces, el español, el castellano, tiene que ser la lengua en la que se trabaje; no hay vuelta de hoja. Además, el maestro tiene que ser sensible para que logre tramitar toda esa sensación de estar en un lugar que no conozco, con gente que no conozco, tramitar todas esas sensaciones que viven los niños, un trabajo muy emotivo, muy de acercamiento.

Nosotros hemos trabajado muchísimo el texto *Yo tengo una casa*, es un texto tipo álbum y cierra con la frase: “Yo tengo una casa, pues ahí donde yo estoy siempre está mi casa”. A estas niñas y niños, cuando leen el libro, les encanta, les maravilla. Yo insistiría en la relevancia de tener qué leer y para qué leer.

En cuanto a aprender las formas de lo escrito, hemos visto que no solamente se aprende leyendo, se aprende también dictando a otros; es muy importante el trabajo que el niño y la niña hacen de manera oral: lo que van a decir y el trabajo por proyectos se facilita porque existe la posibilidad de pensar hacia dónde vamos. Por ejemplo, un programa de radio que hagamos todas y todos, y en el que hablemos sobre una especie que hay en la zona. Elaboramos textos sobre ese animal, hacemos nuestro programa de radio, nuestras bocinas, micrófonos, con lo que se pueda, como decía la maestra, con lo que hay en el contexto; con varitas vamos a hacer el programa de radio y trabajamos de manera oral. Creo que también hablar acerca de lo escrito, trabajar esa oralidad, ayuda a apropiarse de las formas propias de lo escrito, que parecen tan lejanas a las niñas y los niños en esta situación.

Escribir acerca de la naturaleza, un animal, una planta, una hierba que sirve para curarse; escribir de una planta que conocen los niños, desconocida en esa región; escribir lo que les pasa a los niños guatemaltecos cuando cruzan la frontera, a estos niños que –desafortunadamente, como ha señalado el investigador Girón– cuando cruzan la frontera no pasa nada y cuando regresan, que van con dinero, a veces los detienen. Entonces, hay que trabajar con niñas y niños, saber qué les sucede en el cruce de la frontera. Eso también lo comentaron los maestros que trabajan sobre esas narrativas.

Nosotros hemos trabajado mucho el origami geométrico, es una estrategia un poco cara, pero si se trabaja con papel reciclado no lo es, nada más tiene que tener cierto peso. El origami geométrico les permite entender muchísimos contenidos, tanto de geometría como de aritmética. A niños y niñas les encanta; los deditos de los que trabajan en el campo a veces no les dan para doblar el papel, pero fortalece el conocimiento, el juego, el trabajo lúdico. El descanso de los que van a trabajar al campo ayuda a hacer cosas creativas y hay muchas experiencias que al respecto me gustaría compartir.

Pero, sobre todo, lo que importa es que se sigan compartiendo las experiencias docentes –como las que hoy escuchamos de la maestra Lydia y el maestro Carlos, y las que podemos leer ya en algunos textos–; que todas y todos seamos capaces de escribir sobre las experiencias que tenemos con estas familias. Para mí, lo ideal sería acercarnos a ellas de manera más pertinente; son poblaciones a las que el derecho a la educación les ha sido conculcado y seguirá siéndolo si no logramos armonizar comunidades de origen con comunidades receptoras; si no logramos un trabajo interinstitucional que realmente les brinde las condiciones para llegar al aula, y no solamente llegar al sur. Muchas gracias.

Silvia Valle Tépatl

Hay tantas cosas que podríamos seguir dialogando sobre el tema, sin embargo, nos queda corto el tiempo. Nada más quiero recuperar tres aspectos muy generales de lo que la doctora Ana María Méndez Puga nos comparte.

¿Cómo se podría dar seguimiento a niños y niñas que tenemos por uno, dos o tres meses, pero que después no sabemos qué sucede con ellos, que no sabemos adónde van, si van a continuar con sus estudios? Es necesario tomar en cuenta lo que la doctora nos compartía; es cierto que en un momento están con nosotros, pero a partir de que ya no están, me parece que sería relevante darles seguimiento.

El otro punto es la serie de actividades que vamos desarrollando –como docentes frente a grupo y considerando la diversidad, la heterogeneidad, si son multigrados o son multinivel– para generar en los niños el interés, el gusto, las ganas de estar en la escuela y de aprender.

Me parece que es muy importante que las y los docentes tomen en cuenta la interculturalidad en la que están los niños; a partir de esa escucha y del diálogo que se pueda generar con ellos.

Otro aspecto igualmente interesante es rescatar, capitalizar todas las experiencias de los docentes, porque –lo decía hace un rato– cada espacio, cada escuela, es un mundo totalmente diferente. Es preciso conocer lo que sucede en la Sierra Tarahumara, en la Sierra Norte de Puebla, en la ciudad capital, en el corazón del país y específicamente en los espacios donde ustedes están laborando; me parece que sería interesante un intercambio de experiencia entre docentes, como mencionaba la doctora.

Valentina Glockner

Agradezco la realización de este tipo de foros. Es para mí un honor poder dialogar con los maestros Carlos y Lydia sobre sus experiencias, también junto con Ana María. Me da un enorme gusto ver que en México estamos trabajando cada vez más por la visibilización y el reconocimiento de las infancias migrantes, del papel que juegan en el desarrollo de nuestro país y de nuestros sistemas educativos.

Escuchar a Carlos y a Lydia me recordó la obra interesantísima de la socióloga Irena Majchrzak, que en los años sesenta fue invitada por Salomón Nahmad –que en ese entonces era el director del Instituto Nacional Indigenista (INI)– quien recorrió el país prácticamente de norte a sur, visitando los albergues en ese entonces del INI, que permitían a los

niños de comunidades rurales y rancherías fragmentadas tener un albergue para asistir a la escuela y ver cumplido su derecho a la educación.

Irena, una socióloga con una sensibilidad enorme, con un compromiso muy grande, desarrolló el *Método de alfabetización por el nombre propio*, mencionado por la doctora Ana María. Una de las grandes riquezas que tiene el sistema educativo son justamente las y los maestros con quienes contamos en el país, que realizan una labor superdedicada, supersensible, y realmente establecen lazos no sólo de colaboración, de interaprendizaje y de afecto con sus comunidades y con los niños a los que reciben, sino que tienen la capacidad de ir un poquito más allá para entender e incorporar a niñas y niños que se acercan a las aulas, tratar de entender sus necesidades, sus circunstancias de vida, responder a los retos de su movilidad y de las propias circunstancias de desigualdad en las que estas vidas se desarrollan.

Creo que Carlos y Lydia nos han dado ejemplos muy alentadores de esta sensibilidad, de la capacidad de ir más allá de los muros de la escuela para hacer de la escuela y del proceso educativo una experiencia de construcción de comunidad y de lazos.

Me refiero a su trabajo de esta manera y cito el trabajo de Irena Majchrzak, porque en los años sesenta ella hablaba de la importancia de entender estos movimientos y comunidades rurales, y en México tenemos todavía un panorama de migración interna, de desplazamiento rural muy importante, que a veces empieza a quedar un poco subsumido frente a la crisis humanitaria que es la migración centroamericana o la de personas de otras nacionalidades; con justa razón, es una migración que debe ser reconocida, debe ser atendida, pero a veces fragmenta nuestro conocimiento sobre las migraciones internas y las infantiles. Por ello, las herramientas que Carlos y Lydia nos ofrecen son sumamente útiles para pensar en estas últimas.

Evoco el trabajo de Irena Majchrzak por una anécdota personal: empecé a conocer la educación en los albergues indígenas y la educación indígena y rural gracias a la inspiración de sus libros y me dirigía a trabajar en la montaña de Guerrero, en las zonas tlapaneca y mixteca. Ahí los niños que llegaban a los albergues eran migrantes jornaleros o migraban desde la montaña de Guerrero a otros estados. Yo los empecé a acompañar en sus tránsitos a Morelos y Sinaloa.

Y esos niños migrantes internos, indígenas, campesinos, se empezaron a convertir –hace ya veinte años más o menos– en migrantes internacionales, cruzaron la frontera de Estados Unidos, empezaron a ir a ese país de manera irregular –que no ilegal porque ningún ser humano es ilegal–. Estaban ahí un tiempo y luego regresaban a sus comunidades de origen, a escuelas muy parecidas a las que nos retratan Carlos y Lydia; traían de vuelta sus aprendizajes y sus enseñanzas, no sólo de la migración jornalera interna, sino

también del desplazamiento forzado por la violencia del narcotráfico, de la migración a los Estados Unidos, de cómo ahí habían sido excluidos, marginados; y, años después, también del retorno obligado, de la deportación y de regresar de manera forzada a sus comunidades.

Muchos de esos niños que empezaron siendo migrantes jornaleros indígenas, luego migrantes internacionales, luego deportados o retornados forzados, hoy –ya como jóvenes con sus propias familias– son solicitantes de refugio en los Estados Unidos. Sus hijos han crecido en el éxodo de familias indígenas que han pasado por todas estas fases que realmente nos retratan la complejidad de los flujos migratorios en México, de las distintas dimensiones de la migración infantil.

Tenemos no sólo la migración indígena y jornalera asociadas al trabajo infantil y al trabajo hortícola, sino también, obviamente, la migración centroamericana y de otras nacionalidades como la caribeña, el éxodo africano.

México hoy es calificado por quienes estudiamos las migraciones nacionales e internacionales como un *país tapón*: se ha convertido en una de las fronteras más grandes del mundo con un papel muy complejo en los ámbitos nacional e internacional, porque está forzando a las poblaciones a la inmovilidad migratoria.

Hoy decimos que México se está volviendo un país ya no sólo de tránsito, sino de recepción y de estancia de migrantes; esto tiene una causa que nos debería enorgullecer, en tanto que México puede ofrecerles a las personas migrantes nuevas circunstancias y oportunidades de vida. Sin embargo, también responde a prácticas sumamente violentas y desiguales que están forzando a las familias migrantes a detenerse y quedarse varadas en nuestro país.

Una manifestación de esto es que las solicitudes de refugio en México se han incrementado exponencialmente en los últimos años, pero en realidad se están procesando de una forma muy lenta para niñas, niños y adolescentes de origen centroamericano, caribeño, africano, asiático, sudamericano... Hoy lo vemos cristalizado en la caravana haitiana. Se están quedando varados en México, en un país donde –para hablar con toda honestidad– todavía nos falta trabajar y reconocer la complejidad y la multiplicidad de los flujos migratorios.

No sólo hay niños migrantes internacionales: México es hoy el segundo país con el mayor número de personas en situación de desplazamiento forzado interno del continente americano, únicamente después de Colombia. Aquí hay alrededor de trescientas sesenta mil personas en situación de desplazamiento forzado interno por causa de la violencia desatada por la guerra contra el narcotráfico. Una violencia que no ha sido contenida por redes de protección y ha rebasado la capacidad de las instituciones de

protección y de garantía de derechos de la infancia. Tenemos alrededor de nueve millones de personas en hogares jornaleros que migran temporal y periódicamente en México.

Existen flujos estacionales –como los que nos comentaba Carlos– de personas que llegan a trabajar en nuestras fincas, en los cinturones maquiladores, y contribuyen de manera sumamente importante a la economía de nuestro país.

Celebro muchísimo que este tipo de foros se realice, porque frente a un panorama tan vasto, a veces tan sobrecogedor, las experiencias concretas de docentes y personas con gran trayectoria y tan dedicadas, como Lydia y Carlos, nos hacen ver cómo desde lo local se puede responder a estas prácticas, a estas dinámicas, a estas historias de vida.

Sin embargo, es importante conectar los ámbitos de estas experiencias locales, tan valiosas, con un trabajo coordinado a escala federal, para el que se necesita mucha mayor voluntad política y también una asignación presupuestal muy importante, con el fin de que maestras, maestros y, en general, personas que sostienen el sistema educativo, puedan realizar su trabajo cada vez en mejores condiciones.

En México estamos realizando investigaciones sobre la importancia de la educación humanitaria y la educación en contextos de emergencia para responder a los campamentos de refugiados que se han formado en ciudades como Matamoros, Tamaulipas, o Ciudad Juárez, Chihuahua. Por ejemplo, a raíz de la política racista y xenófoba del expresidente Donald Trump, que retornó a México a decenas de miles de personas centroamericanas violando su derecho al refugio, se formaron campamentos de refugiados donde habitan decenas de miles de niñas y niños que no han visto todavía garantizado su derecho a la educación.

Estamos en un contexto y en un momento histórico en los que México, reconociendo prácticas como las que aquí nos han sido compartidas, puede crear respuestas lo suficientemente sólidas y diversificadas para todas estas circunstancias de migración infantil, donde la educación es, sin duda, un componente central del sistema de protección. La educación y la escuela en México, para la niñez migrante, no es únicamente un recinto donde se imparten conocimientos y se evalúa el avance en el aprendizaje, sino que debe constituirse como uno de los núcleos del sistema de protección y garantía de derechos.

Como ya hemos visto, la escuela también ayuda a garantizar el derecho a la alimentación; en el contexto de la niñez migrante, es un mecanismo muy importante para *visibilizar* sus necesidades y garantizar sus derechos. En este sentido, la escuela debe reconocer la importancia de transmitir aprendizajes sobre cómo los niños pueden incorporarse al Sistema Educativo Nacional, a la sociedad mexicana, y también acerca de cómo defenderse frente a un régimen migratorio que viola sus derechos, amenaza con deportarlos y todavía reproduce discriminación cuando intentan acceder al sistema de salud, conseguir

la documentación necesaria para inscribirse a la escuela, realizar cualquier trámite gubernamental o rentar una casa.

Prevalece una amplia discriminación porque no se ha garantizado el derecho a la documentación y a la protección; a un gran número de niñas y niños migrantes les cuesta mucho trabajo inscribirse a las escuelas. Además, tenemos el reto de los niños retornados de manera forzada o *voluntaria*, que llegan de Estados Unidos, que crecieron o nacieron allá y regresan a México, a un país al que quizá ni siquiera reconocen como propio.

Alrededor de un millón de estudiantes están regresando al país y constituyen uno de los retos más grandes para el sistema educativo, porque todavía no tenemos suficientes materiales, currículos y estructuras pedagógicas para recibir a niñas, niños, adolescentes y jóvenes mexicanos, o de origen mexicano, cuya primera lengua es el inglés; o que hablan una lengua indígena, y el inglés y el español no son lenguas que tengan fortalecidas.

La conciencia que tenemos sobre el reto de las migraciones infantiles para el sistema educativo está en un momento cuspide; me parece advertir que estamos realizando cada vez más trabajo. Pero también es importante reconocer que no debemos homogeneizar los flujos migratorios; que es preciso atender una gran diversidad de éstos y los retos que implican para las distintas escuelas –urbanas, rurales, semirurales, multigrado–, en el ámbito escolar en todas sus dimensiones.

¿Cuáles son las pautas para cimentar el trabajo tan importante que se está haciendo?

Una es concienciar la importancia del protagonismo y las agencias infantiles en la escuela; no sólo reconocer a niñas y niños migrantes como partícipes o componentes del flujo migratorio, sino como actores sociales que a través de la migración buscan el cumplimiento de sus derechos.

Una de las tres causas más importantes de la migración infantil internacional hoy en día es la reunificación familiar. Es necesario tener presente que una gran cantidad de niñas y niños está tratando, a través de la migración, de cumplir su derecho a tener una familia, a reunificarse con sus padres.

En cuanto a la migración o el desplazamiento interno en México, a causa de la violencia o de las necesidades económicas, niñas y niños tratan por medio de ella de cumplir el derecho a una mejor calidad de vida, tener acceso a mayores recursos; hay muchos niños jornaleros que trabajan para costear su educación o para costear la educación de sus hermanos menores.

Debemos ver en la migración el recurso que las sociedades y las comunidades han encontrado para que, incluso sus propios niños, cumplan sus derechos, y admitir –no quiere decir que sea una situación idónea– que es una realidad para actuar en consonancia.

Por ello, la escuela tiene que fortalecerse por la confluencia y apoyo de instituciones y dependencias que tratan de la protección, el desarrollo y el bienestar de la infancia. Es importantísimo que sea apoyada por todos los programas y mecanismos orientados a ello.

Me parece que una de las riquezas que Carlos y Lydia nos comparten es la forma en la que la escuela está dispuesta a transformarse, a escuchar, recibir y resonar con las experiencias que las infancias migrantes traen, y a responder de manera que les muestre que es capaz de escucharlas y transformarse para crear otras formas de compartir, aprender, enseñar e integrarse a la sociedad mexicana.

Enfrentamos hoy un reto importantísimo: puesto que México se ha vuelto territorio de detención de población migrante, vamos a tener cada vez más demanda y más presión sobre nuestras escuelas para que niños de otras nacionalidades –que no sólo vienen de contextos diferentes, sino que hablan otros idiomas, tienen otras costumbres, otras riquezas culturales, alimenticias, etcétera– puedan cumplir en México su derecho a la educación.

Para ello, insisto, es importantísima la coordinación de todos los niveles de gobierno, pero sobre todo demostrar una voluntad política que asigne presupuestos claros y contundentes destinados a recibir y cumplir el derecho a la educación de la niñez migrante en todos estos contextos: migración económica, migración por reunificación familiar, desplazamiento forzado, migración interna, migración de retorno y migración por detención o por solicitud de refugio en México. Muchas gracias.

Silvia Valle Tépatl

A partir de la experiencia de vida que nos comenta, surge la necesidad de ir atendiendo a toda esta población de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y familias completas que migran, que salen de sus lugares de origen y se quedan en nuestro país o siguen su viaje. Desde muy pequeños, viven así su vida muchos seres humanos.

El fenómeno de las poblaciones migrantes –en ese gran abanico que menciona la doctora Valentina– tiene que ver con los aspectos político, social, cultural y económico de cada uno de los países desde donde se genera esta movilidad. A fin de cuentas, no hay que perder de vista a los niños, que desde pequeños empiezan a vivir esta batalla contra la vida y a favor de la vida, porque en su camino encuentran infinidad de situaciones que los hacen tener experiencias para seguir luchando.

La escuela es un espacio donde las y los docentes –con la sensibilidad de la cual se hablaba– hacemos uso de todos los recursos para generar ambientes de aprendizaje

que sean del interés y agrado, y que les sirvan a quienes en ese momento se encuentran en las estancias, los campamentos, las escuelas, que les sirvan para su vida.

Ahora leeré algunas intervenciones del público que nos está siguiendo en Sonora, Veracruz, Baja California, Puebla y muchos estados más. Eso nos da mucho gusto, porque la información que se está generando aquí debe servir tanto a los tomadores de decisiones como a los docentes frente a grupo en las diferentes escuelas y contextos.

Nos comentan en el chat que maestras y maestros, a partir de la pandemia –que nadie esperaba–, han enfrentado retos muy similares a los que se viven en los espacios donde ustedes se encuentran. Porque la situación sanitaria nos ha dejado aprendizajes y experiencias a partir de las cuales las y los docentes han desarrollado habilidades para atender a niños que dejaron de asistir a la escuela por más de un ciclo escolar, y en cuya vuelta encontramos gran heterogeneidad, porque algunos fueron atendidos por sus familiares y muchos otros, no.

Maestra Lydia, maestro Carlos, tengo para ustedes dos preguntas:

- 1. Desde su experiencia, ¿qué decisiones de tipo pedagógico y organizativo deben ponerse en marcha en las aulas en otros contextos, como los urbanos y de organización completa, para responder a los retos de la gran diversidad que enfrentan todas y todos los docentes del país? Por ejemplo, ¿qué decisiones tomar sobre el uso del currículum, de los materiales educativos o de los espacios escolares?*
- 2. ¿Cómo hacen ustedes para atender el cuidado de la salud física y socioemocional, esta parte de la alimentación y de la higiene? Por ejemplo, el aspecto afectivo con los niños.*

Lydia Espinosa

Para responder de manera general a la situación que plantean sobre el currículum, los materiales y los espacios, les podría recordar que, estando en México, tenemos planes de estudio que se cubren a escala federal. Lo que pude lograr en este periodo fue hacer *adaptaciones* de la organización a nivel curricular, es decir, no me salí del currículum oficial, pero utilizaba los materiales de apoyo de distinta forma.

Cuando hablo de la estrategia general integradora de los proyectos basados en los intereses de las y los alumnos, pienso que tales proyectos recogen sus necesidades, que a ellos les gusta jugar, correr, cantar, participar, pero se enfocan en sus necesidades de aprendizaje. Éstas se detectan en una evaluación cuando llegan al grupo y se orientan hacia lo que pide el plan de estudio.

Como trabajaba en escuela unitaria, no me centraba en el grado escolar, sino en la educación básica; es decir, podía recibir niños de primer grado de primaria, pero si detectaba que se requería trabajar cuestiones de preescolar, trabajaba desde preescolar. Y si algún alumno tenía otro tipo de conocimientos-, entonces podía transitar a sexto, aunque estuviera matriculado en quinto.

Quiere decir que hacía uso del currículum a la disposición del plan de estudios, pero con una organización más cercana al estudiante; hacía muchos subgrupos de trabajo, también de apoyo. No siempre los agrupaba por ciclo: rompí mucho la estructura de primero y segundo, tercero y cuarto, quinto y sexto, porque me daba cuenta, por ejemplo, de que me llegaba una niña de segundo grado y tenía a lo mejor diez u once años. Entonces teníamos pláticas sobre higiene, sobre sexualidad, y no me fijaba en qué grado estaba matriculada, sino en su grado de desarrollo físico; la niña iba y se involucraba en otro tipo de trabajos.

A los niños les funcionó que los atendiera desde lo que ellos llevaban, partir de lo que traían, en vez de centrarme nada más en el grado al que estaban matriculados, porque había unas brechas muy difíciles de salvar. Era mejor tomar lo que ya traían y de ahí proseguir.

Esto nos lleva a una *reorganización*. En Veracruz hay reorganizaciones curriculares multigrado; una que acaban de sacar combina aprendizajes clave con el plan anterior. Desde 1994 se han hecho en el estado reorganizaciones curriculares. Ello permite hacer un acercamiento a los niños, a lo que traen, a lo que tú ves que necesitan y a lo que les gusta.

En cuanto a la salud, lo que puedo comentar en mi experiencia son los desayunos nutritivos y ecológicos del DIF. Se les pedía a madres y padres de familia que no llevaran unicel, aluminio o plástico; también promovimos el apoyo entre las mamás, por ejemplo, apoyaban a otra mamá para el desayuno de la niña. Decían: “Hoy yo no puedo, ¿tú puedes?”.

Cuando iban visitantes, les decía “No vayan a pensar que la persona que le trae de comer a una niña es su mamá”. A lo mejor es una vecina o un apoyo, y decían: “Hoy no puedo yo, ¿puedes tú?”. Porque en ocasiones algunas mamás no tenían trabajo, pero sí tiempo para preparar alimentos, y viceversa.

También favorecimos los aspectos de salud al promover que hubiera agua en la escuela y jabón a disposición de los niños. Que, si no había estos elementos de higiene en casa, los hubiera en la escuela.

En las dos escuelas en las que estuve –en una por quince años y en otra por siete– se lograron establecer sanitarios automatizados con cisternas, en lugares donde no había drenaje, pero sí lo había para la escuela. Se caminó con proyectos de largo plazo con la idea de que al final hubiera un beneficio permanente para los niños.

La salud y la alimentación deben mirarse como puntos importantes, porque niñas y niños están en desarrollo; hacerlo así les generó beneficios significativos.

Otro logro fue el de unos grupos de niñas a quienes pude dar seguimiento. Sabía que se embarzaban a los diez u once años, y a través de esos proyectos, y a la preocupación por su salud y cuidado, lograron aplazar la edad de embarazo. Pasaron de embarzarse a los diez a hacerlo a los diecisiete o dieciocho años. Poner atención a estos grupos también fue un beneficio.

Carlos Pérez

Entiendo la migración de dos formas. Estamos hablando de un cambio pedagógico, ¿pero hablamos de niños migrantes de México o hablamos de niños migrantes de otro país? Por ejemplo, algo que sería muy importante –necesario incluso, si estamos recibiendo a niños migrantes– son las adecuaciones curriculares. Como lo comentó la maestra Lydia Espinosa, el niño que llega se está incorporando a un aula donde se sigue un plan de estudios, se trabajan aprendizajes esperados, contenidos; se lleva una metodología y se da un seguimiento.

Nos toca a nosotros, como docentes, realizar las adecuaciones necesarias: si el currículum dice que se debe enseñar tal cosa, pero al evaluar a mi alumno me doy cuenta de que no posee los conocimientos que debe tener, puedo tomar la decisión y decir: “Okey, o te enseño esto con un nivel de complejidad menor o te enseño esto otro y, más adelante, quizá complemento lo que te hace falta”. Lo primero que quiero señalar sobre esa pregunta es que resulta imprescindible una adecuación curricular.

Generar el material es algo que también de mucha ayuda, pues recordemos que son niños que están viajando: algunos vienen de escuelas, otros no han entrado a ninguna, pues los papás se la viven trabajando y todos están de paso. De acuerdo con las teorías pedagógicas se trata de niñas y niños que, por su edad, lo que les interesa es tocar, mover, moldear. Así que trabajar con material concreto es algo que ayuda mucho a los docentes. Utilicen el material de la comunidad: piedritas, palitos, algo que pueda sustituir al material que podemos encontrar en la papelería, pero sin que se pierda la intención pedagógica.

Una tercera observación para responder a la primera pregunta es destacar el trabajo con un tema común y actividades diferenciadas. Lo que hacemos nosotros es un dosificador, que más o menos es como el plan de estudio 2017. Quienes son docentes saben a lo que me refiero: aparece preescolar, luego viene primaria y nosotros agregaríamos

secundaria. Añadimos, por ejemplo, el tema de *números*, que es general. En preescolar, primaria y secundaria se ven. Entonces, buscamos un contenido muy similar. Por ejemplo, mi subtema podría ser sumas y restas, y lo vemos con todos. Lógicamente con quinto y sexto, y con secundaria, trabajamos sumas y restas de fracciones; con primero y segundo, sumas y restas, quizá con algunas colecciones; con preescolar hacemos algunas agrupaciones, contamos y sumamos. Trabajamos el mismo tema con actividades diferentes; los contenidos son los mismos, los que vienen en el plan de estudio, pero los movemos para hacer la adecuación.

Respecto a la segunda pregunta, sobre la educación física y la educación emocional, nosotros en un principio seguimos el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim); hoy pertenecemos al Programa de Educación Migrante en el Estado de Chiapas (PEMCH). En su momento, este programa estuvo beneficiado por el Programa Escuelas de Tiempo Completo; fue bueno para esta población porque precisamente aportaba mucho. El gobierno proveía el recurso para comprar alimentos y así los niños tenían una comida más, sumada al apoyo del DIF, que son desayunos escolares. Niñas y niños tenían –en algunos casos, porque cada finca es diferente– desayuno y almuerzo; hoy en día ya no existe el de Escuelas de Tiempo Completo, pero continuamos todavía con el del Sistema de Desarrollo Integral de la Familia. Sí nos afectó la cancelación del programa, ya que el recurso es necesario.

Sobre cómo cuidamos la salud de las y los alumnos en cuestión de la alimentación, en nuestras escuelas no tenemos obesidad, al contrario, tenemos desnutrición. Buscamos alternativas y el gobierno nos está dando apoyos que son en especie; buscamos con los padres de familia cómo cocinarlos y darles a los niños; y si los papás tienen algo para complementar estos desayunos, también sirve de mucho. La realidad es que en muchas ocasiones no hay ese recurso, porque, siendo sinceros, son personas que vienen a ganar dinero y no están con la idea de “voy a gastar en mis hijos”. Lamentablemente, ellos ven esto como un gasto, no como una inversión.

Sí vemos obstáculos ahí, pero siempre, como en toda escuela, nos encontramos con padres dispuestos a apoyar, muy responsablemente. A la par de ello, tenemos también a los finqueros; nosotros trabajamos entre fincas cafetaleras, que son diferentes a una comunidad, pues en ésta la autoridad es el juez, el agente municipal, el comisariado ejidal o el presidente de la colonia. En las fincas es el administrador, son ingenieros. Ellos apoyan con alimento a los niños. Es así como nosotros trabajamos.

En el contexto áulico, seguimos las líneas de acción del Programa Escuelas de Tiempo Completo; en su momento nos capacitaron y nos dieron material para trabajar la línea de vida saludable y educación socioemocional. Actualmente, en el currículum viene ya la

asignatura de Educación Socioemocional y nosotros le damos seguimiento. Realizamos dinámicas, en la medida de lo posible, principalmente con actividades que a los niños les gusten, los mantengan alegres, los motiven a aprender. Así es como trabajamos educación socioemocional, utilizando las fichas que nos marca el plan de estudio y haciendo algunas adecuaciones.

También tenemos los horarios de Educación Física. La ventaja de tener muchos alumnos es que al trabajar esa asignatura podemos hacerlo por grupos, y esto es muy bueno, porque de alguna manera permite desarrollar mejor las habilidades.

Como parte del PAPEM se desarrollaron algunos cuadernillos de trabajo en el estado de Chiapas que, en su momento, se dieron a las y los alumnos; es algo que también los maestros pueden implementar. Nuestra recomendación es trabajar con cuadernillos. Si de repente les llega algún niño o niña migrante –independientemente de que sean de otro país o del mismo estado– hagan fichas, trabajen con cuadernillos y fichas prediseñadas para que ellos puedan trabajar de manera autónoma.

Si aún no pueden leer y escribir –que se da mucho el caso– podemos trabajar con tutores o pedir directamente a los padres de familia que nos apoyen para realizar esta actividad.

En Chiapas está llegando mucha migración; lo comentaba la doctora Valentina: estamos recibiendo muchos migrantes de Haití, Guatemala y otros países. Pienso que en el futuro van a estar estos niños en las escuelas regulares, y es importante contar con estrategias para trabajar cuando ellos lleguen.

Silvia Valle Tépatl

Tenemos una preguntas del público para la maestra Ana María:

¿Qué acciones inmediatas se requieren en el ámbito de la formación docente para atender la diversidad en las escuelas, así como los retos causados por la movilidad e incertidumbre en estos y otros contextos?

Ana María Méndez

Creo que la formación del profesorado va a depender de qué tanta experiencia tiene en el trabajo con estas poblaciones. Variará lo que podemos hacer con ellos y ellas, pero algo

que me parece fundamental es que sean sensibles a la situación de estas poblaciones, y el principal contenido es pensar en ella. Partir de cuáles son sus condiciones de vida, cuáles son sus circunstancias.

Por ejemplo, nosotros habíamos sugerido que se hicieran honores a la bandera cada quince días, para ocupar mejor el tiempo que se lleva ese acto, pero los papás nos dijeron: “Ésta no es una buena escuela porque no hay honores a la bandera”. No nos vayamos a los extremos, no queramos innovar todo: hay que ver qué está interiorizado de la cultura escolar y qué debe permanecer. Nosotros sugerimos priorizar el tiempo, porque son dos horas clase para estas poblaciones.

Es importante entender cómo son estas poblaciones, cuáles son sus aspiraciones, que los padres y madres –al menos en Michoacán– a veces no saben leer y escribir; tenemos mamás de veintiocho años que tienen un niño en la escuela, fueron madres jóvenes, no saben leer y escribir, y también son migrantes. Comprender esta dinámica, cuáles son las posibilidades de los padres, del contexto, de los materiales, si hay o no apoyo del DIF para el desayuno escolar, para la comida caliente, en qué medida existe o no. Para mí eso sería fundamental.

Otro punto importante a trabajar es hallar la manera de hacer adecuaciones curriculares como las que nos contó el profesor Carlos. Por ejemplo, el programa de radio que yo mencionaba está en el programa de sexto grado; la pregunta es cómo adaptar el contenido que ya está ahí para trabajarlo con niños de distintas edades e intereses. En ese sentido va la formación: no dar recetas, sino pensar que vas a tener un contexto inédito, singular, se trata de dinámicas relacionales distintas y hay que idear cómo trabajarlas.

Insisto en que, al no haber reglas de operación el año pasado, en los estados quedó difuso el programa [para la población escolar migrante]; qué bueno que en Chiapas hay uno; en Michoacán también, pero no existen todas las condiciones con que antes se contaba para llevarlo a cabo. Entiendo que siempre va a resultar más sencillo que entren todos al programa general de básica, pero hay especificidades y necesitamos tratarlas de manera diferenciada; me parece que eso es esencial, porque si no estas infancias quedan un poco al garete.

Pasa como con los asentados que no van a la escuela regular, porque se siguen viviendo migrantes. Hay también un asunto de discriminación y falta de comprensión de esta vida distinta, una vida muy pobre que vemos en los asentados. Creo que en casi todas las zonas receptoras hay asentados, y eso hay que atenderlo de otra manera.

Silvia Valle Tépatl

Doctora Valentina, otra pregunta que nos hace el público:

¿Cómo puede fomentarse, desde el currículo o los materiales educativos que existan, más posibilidades para favorecer la diversidad lingüística y cultural en las escuelas, no sólo por la convivencia entre niños que migran de manera interna, sino por los que vienen también de otros países?

Valentina Glockner

Es una pregunta superimportante. Creo que estamos dándonos cuenta y empezando a enfrentar una transformación que va a exigir retos históricos, inéditos, a la sociedad mexicana y, en particular, al Sistema Educativo Nacional.

La migración es una realidad que va a permanecer, va a continuar en las décadas por venir. Creo que desde la escuela y desde el SEN tenemos que fortalecer las redes de interlocución, el trabajo interdisciplinario, la comunicación, porque recibir a niñas y niños migrantes pasa por entender la naturaleza y las transformaciones del sistema migratorio; las formas en que éste bloquea, inmoviliza, abre o cierra alternativas al refugio, a que las comunidades migrantes vean cumplidos sus derechos o los vean violados, y todo eso es un panorama que exige estar en diálogo, en comunicación y trabajar juntos.

La escuela va a enfrentar una cantidad de retos que no puede resolver sola; se requiere que todas las otras instancias de protección de la niñez estén implicadas: la salud, la protección contra la violencia, la garantía de derechos, el derecho a la alimentación, a una vida libre de violencia, a una familia.

Es importante que la escuela sea apoyada por todas estas instituciones y, sobre todo, que sepa entender cómo los flujos migratorios cambian a veces de un mes a otro. Lo hemos visto con las caravanas, con el Título 42. No sé si la audiencia está familiarizada con él: es una política que Estados Unidos instrumentó a raíz del cierre fronterizo por la pandemia. Básicamente legalizó las deportaciones ilegales y, con ello, se legitimó la deportación de niñas y niños separados de sus padres y sus madres, que llegaron a albergues del DIF ubicados en ciudades fronterizas para permanecer meses privados de libertad o alojados por el gobierno, y que necesitan atención educativa. No estamos preparados para esas circunstancias, porque a veces no sabemos leer los cambios de las políticas migratorias; nos llegan decenas de niñas y niños deportados, miles de niños repatriados y

tenemos muy poca comunicación y capacidad de entender cómo decisiones internacionales, regionales y a veces unilaterales de Estados Unidos nos están afectando.

Necesitamos más que nunca trabajo colegiado, en diálogo, apoyarnos unos a otros, formar grupos para leer las circunstancias y responder con la mayor prontitud posible a este tipo de cambios. Pero también irnos preparando a lo largo de los años con una labor muy sensible, cercana y en diálogo con las comunidades y leyendo la transformación histórica de los lugares donde ellos están, como Carlos y Lydia nos muestran. Se necesitan ambas capacidades de respuesta, de diálogo, mucho trabajo interdisciplinario y, sobre todo, apoyo y vinculación interinstitucional.

Insisto: el presupuesto que se le dedica en México a la salud, la protección, la participación y la educación de la infancia sigue siendo insuficiente; muy poco dinero se invierte en la primera infancia, por ejemplo, y eso se resiente mucho en poblaciones migrantes o desplazadas, y refugiadas, todavía más. Hace falta un trabajo legislativo muy importante para incrementar la cantidad de recursos, de presupuesto, y también para diseñar cómo se destina a las comunidades más vulnerables.

Conclusiones

Silvia Valle Tépatl

Estamos cerrando, pero nos gustaría escuchar una pequeña conclusión de esta primera jornada del foro: “La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas”.

Lydia Espinosa

Quiero anotar una idea de la investigadora a la que se refería la doctora Ana María, y que puse aquí para compartir con ustedes. Afirma que maestras y maestros no requieren sólo el apoyo de los padres, pues a lo largo del trabajo con las poblaciones migrantes nos hemos dado cuenta de que en realidad el profesorado tiene dos grupos que atender y con los cuales interactuar: por un lado, está el formado por niñas, niños, adolescentes y jóvenes de su grupo; por otro, el de tutores o madres y padres de familia, a quienes no sólo puedes invitar o integrar, sino con los que es preciso caminar juntos, caminar de la mano. ¿Por qué?

Porque de esta manera lo que yo no puedo ver o sentir me lo comparten y viceversa. Entre ambos se puede establecer un mejor acompañamiento y un mejor desarrollo de niñas y niños, una mayor claridad acerca de lo que necesitamos como maestros, como adultos, y acerca de lo que los niños necesitan.

En la atención a estos dos grupos por parte del docente, las voces de infantes, jóvenes y adolescentes son las que debemos escuchar con mucha claridad. Ellos te dirán lo que necesitan, lo que sienten y disfrutan en la escuela, y cuando uno tenga dudas o dilemas, hay que escucharlos. Escuchar el corazón de estos niños puede ayudar a tomar decisiones.

Hacer una elección que tome en cuenta su salud, su cariño, su amor, su estabilidad emocional, nunca va a estar alejada de lo que debe ser su protección, ni del trabajo con el currículum. Yo expresaría nuestra responsabilidad con estos grupos de este modo: acompañémonos entre todos –autoridades, padres–, no sólo hay que sumarnos o agregarnos, sino caminar juntos.

Carlos Pérez

A los docentes que van a trabajar con niños migrantes quisiera decirles que hay que enseñar con amor, porque es así como se da la verdadera enseñanza. Yo soy de la idea de que somos humanistas; a diferencia de otras carreras nosotros trabajamos con humanos: con niñas y niños migrantes que necesitan mucho, así que hay que ser flexibles al momento de planear, de implementar las actividades, y ser muy pacientes.

Trabajar con estrategias diversas, material concreto y, algo muy importante, de manera colegiada. Nosotros hemos entendido que cada estado tiene su programa de niños migrantes, tiene una coordinación, los maestros pueden trabajar con los coordinadores, con sus equipos de trabajo, con docentes, con el colegiado docente, ahí es donde surgen las verdaderas estrategias y las respuestas a las necesidades.

En las escuelas regulares hay que trabajar en los Consejos Técnicos Escolares, compartir estrategias e ideas; si bien es cierto no lo sabemos todo, entre todos sabemos algo, y eso puede ayudar mucho.

En conclusión, trabajar con niños migrantes es una experiencia muy humana que me ha aportado mucho. He visto la parte de la enseñanza desde otra perspectiva: no es el maestro quien va y enseña un contenido, sino es un maestro que va y enseña, pero que también se acerca y plática con las y los niños con madres y padres de familia.

Ana María Méndez

Agradezco y celebro la iniciativa de Mejoredu de organizar este foro, porque poner sobre la mesa este tema es muy relevante, más en tiempos de pandemia. Considero que a las poblaciones que nos ocupan, además de la desigualdad y las condiciones de inequidad en las que se mueven, la pandemia les ha dejado un camino todavía más rudo para llegar a la escuela. Pensar cómo hacer para que tengan acceso a una educación de calidad –durante toda la pandemia no tuvieron el mismo acceso que otras infancias y adolescencias– es no solamente el propósito de este esfuerzo de hoy, sino que es importante darle continuidad –tal vez no nosotros, sino otras personas– para que juntos construyamos herramientas y estrategias con el fin de aportar soluciones a una situación que, como bien dice Valentina, es cotidiana. Además, en algunas regiones se agrava por la condición de violencia; o sea, tenemos violencia y pandemia. Sin embargo, se trata de personas –sobre todo los jornaleros agrícolas migrantes– sin las que no tendríamos comida en nuestra mesa. Y eso no debemos olvidarlo: el jitomate, el chile, el melón, la cebolla, las frutillas, tienen trabajo infantil. Es indispensable que todas y todos seamos sensibles para atender eso: no tiene que ver con alguien en particular. Debemos minimizar las normas, que a veces son excesivas. Por ejemplo: en ocasiones niñas y niños no van a la escuela porque les piden el acta de nacimiento y no los aceptan sin ella. Pues ayudemos a tramitarla, ayudemos a generar las condiciones que necesitan para estudiar.

Creo que a veces estas personas no existen para la política. Por ejemplo, políticas de un niño por familia con beca no van para estas poblaciones: tenemos que imaginar otra política pública para ellas. Ojalá sea un trabajo que hagamos todas y todos.

Valentina Glockner

Quiero reiterar que las migraciones son el fenómeno paradigmático del siglo XX, del siglo XXI y del futuro; están transformando y lo seguirán haciendo en todos los sentidos a nuestras sociedades; son una enorme oportunidad de enriquecer nuestras culturas, nuestras sociedades, impulsar nuestras economías y, sobre todo, abrir nuevos horizontes al aprendizaje o la construcción de nuevos tipos y sentidos de comunidad.

Reitero que en México se está haciendo un logro histórico gracias al trabajo de la sociedad civil, que fue prohibir la privación de la libertad de niñas, niños y adolescentes en las estaciones migratorias gracias a la reforma migratoria de finales de 2020. Es un hito



que debe fortalecerse por la ruta de protección a migrantes en situación de movilidad, la cual también es un logro histórico, aunque muy incipiente.

Algo que es muy importante en este contexto es no homogeneizar las distintas experiencias y flujos migratorios; es indispensable que desde la escuela, así como desde todos los espacios jurídicos y de acceso de derechos, sepamos distinguir entre la migración interna, el desplazamiento forzado, la migración jornalera, la migración centroamericana, caribeña, extracontinental, de niñas y niños que van en tránsito, de quienes se van a quedar refugiados en México, de los que vienen deportados y retornados. Una de las claves para atender esta compleja realidad es no homogeneizar a la población infantil migrante y saber entender sus necesidades, sus derechos y poder responder –de manera específica– con dignidad, solidaridad y conciencia a cada una de esas circunstancias especiales.

Creo que este foro es un buen paso en esa dirección y seguro vendrán muchos más. Muchas gracias.

○ **Conversatorio 2**

Niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Experiencias desde las políticas educativas: alternativas y desafíos

Florentino Castro

Comisionado de la Junta Directiva de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)

Les damos la bienvenida al segundo día de transmisión del foro “La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas”, organizado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.

Este evento tiene el objetivo de reflexionar sobre las experiencias y los desafíos que plantea la atención de niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes, a partir de un diálogo entre docentes, especialistas, autoridades educativas y representantes de organismos internacionales, con la finalidad de generar recomendaciones que contribuyan a la mejora del proceso educativo de este importante sector de la población.

Hoy nos acompañan Paola González-Rubio, coordinadora del Proyecto Nacional de Inclusión Educativa de Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Migración (NNASM), del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Verónica Silva, subdirectora de Innovación para la Calidad Educativa del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe); Martha Lilia Gómez, coordinadora del Programa de Educación Migrante en el estado de Chiapas; y Patricia Calles, integrante de la Red de Investigación en Gestión Educativa de Sonora. A todas muchas gracias por aceptar la invitación. Adicionalmente presentaremos el testimonio grabado de Eunice Vargas, investigadora del Departamento de Estudios de la Población en el Colegio de la Frontera Norte.

Paola González-Rubio

Muchas gracias maestro Florentino, y a Mejoredu, por la oportunidad de contar un poco lo que estamos trabajando desde UNICEF para garantizar el derecho a la educación de las infancias en movilidad. Ahí, coordino el Proyecto Nacional de Inclusión Educativa de Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Migración, que tiene un impacto a escalas regional, nacional y estatal; de hecho, llevamos este proyecto de la mano con la SEP, en especial con la Subsecretaría de Educación Básica y sus distintas direcciones, así como con el Conafe y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA).

Para empezar, quisiera enfatizar las barreras que enfrentan niñas, niños y adolescentes en situación de migración –tanto del lado de la demanda como del de la oferta– para estar en la escuela, que involucran tanto a autoridades como a comunidades escolares, comunidades de acogida y a las mismas familias. Tenemos barreras de tipo económico, como la solicitud de cuotas escolares y temas de uniforme; también está la solicitud de documentación de identidad o certificados escolares anteriores, lo cual va en contra de la normativa de acceso y control escolar; igualmente, falta información sobre los distintos servicios que existen, discrecionalidad en la aplicación de las normas, discriminación y xenofobia, que se manifiestan tanto en las comunidades educativas como más allá de la escuela.

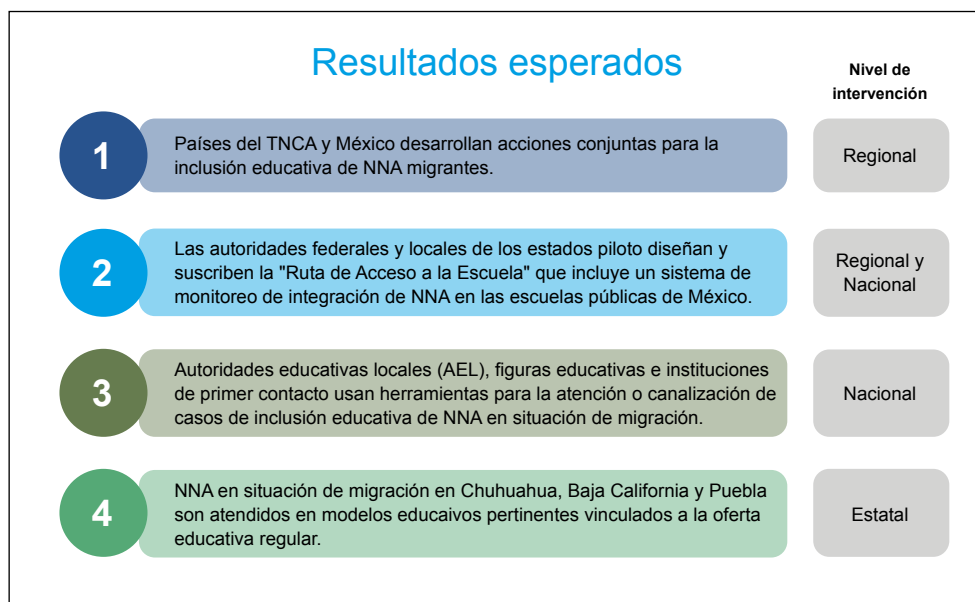
Existe, además, miedo a detenciones arbitrarias, a que si la familia se acerca a una escuela de pronto sea señalada y reportada como migrante.

Muy importante es también la continuación del trayecto migratorio, que genera estancias muy cortas, las cuales complejizan el seguir los estudios.

En respuesta a estas barreras identificadas, UNICEF –en alianza con el Fondo Conjunto México Alemania, que incluye a la Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo (Amexcid) y la Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional (GIZ, por sus siglas en alemán)– implementó este proyecto que busca impactar directamente a dos mil niñas, niños y adolescentes; ocho mil docentes y figuras educativas, más comunidades de acogida; y, de manera indirecta, a cincuenta mil niñas, niños, adolescentes y autoridades de gobierno en los tres niveles.

Buscamos un impacto a escala regional para fortalecer mecanismos de colaboración entre instituciones de distintos países en favor de mecanismos funcionales que faciliten la certificación y el reconocimiento de estudios entre ellos. Tenemos también mucho trabajo a escalas nacional y estatal, especialmente en Baja California, Chiapas, Chihuahua y Puebla. El objetivo general de esta iniciativa es que niñas, niños y adolescentes en situación de migración tengan un mayor acceso a oportunidades educativas inclusivas y de calidad en la educación básica.

Esquema 2.1



Como se indica en el esquema 2.1, de este proyecto tenemos cuatro resultados esperados, a niveles regional, nacional y estatal. Me quiero enfocar en los ámbitos regional y nacional para que las autoridades federales y locales cuenten con una *Ruta de acceso a la escuela* que incluya un sistema de monitoreo de integración de niñas, niños y adolescentes en situación de migración; es decir, que todos sepamos cuál es nuestro rol y cómo colaboramos con distintas instituciones para asegurar que, en efecto, una vez que una niña o un niño ingresa a territorio mexicano, acabe en la escuela.

Este resultado esperado tiene distintas actividades. Estamos realizando un diagnóstico participativo de la población, enfocado en cuáles son las barreras –legales, operativas, socioculturales–, actitudes y prácticas que limitan el acceso a las comunidades de acogida. Además, preparamos un protocolo de acceso a la escuela que, a nivel de escuela –valga la redundancia– nos indique qué pasos se deben seguir muy claramente para inscribir a una niña o a un niño. Tenemos herramientas de detección y programas de formación para autoridades y figuras educativas; estamos haciendo una campaña de comunicación para el desarrollo, que nos permita generar este cambio en actitudes, conocimientos y prácticas a favor de la inclusión de esta población. Por lo pronto, me quiero enfocar en las herramientas de detección y seguimiento de sus trayectorias educativas.

¿Por qué necesitamos enfocarnos en herramientas de seguimiento de trayectorias educativas?

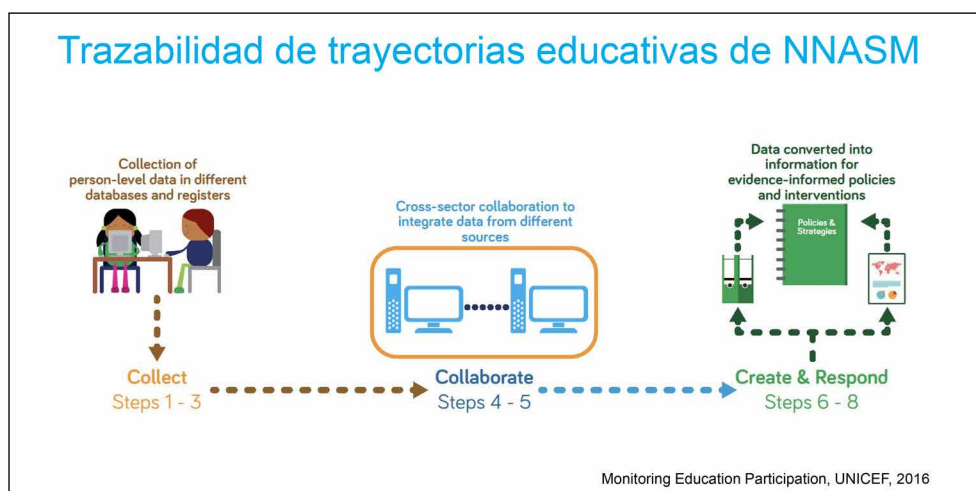
Es preciso visibilizar a estas personas. Sus trayectorias entre comunidades, escuelas y tipos de servicio de pronto hacen que se vuelvan invisibles, pero ¿dónde están estas niñas y estos niños?, ¿qué grados han cursado?, ¿qué han aprendido? y ¿cómo dar seguimiento oportuno a sus procesos de aprendizaje?

Infancias en movilidad, que no son visibilizadas por el sistema, ya sea por registros incompletos en los sistemas de información o porque ésta puede ser incorrecta, los vuelve –entre comillas– “no existentes”, y serán casi imposibles de alcanzar con intervenciones; posiblemente no sean consideradas en el diseño de política pública.

Lograr la trazabilidad de trayectorias educativas requiere de un trabajo sistémico, no es únicamente que se registre la información a escala escolar, sino que necesitamos colaboración interinstitucional; igualmente se precisa a fin de que esa información –que puede venir de distintas fuentes o de diferentes sistemas– se integre y genere datos que se traduzcan en evidencia para la toma de decisiones respecto al diseño e implementación de políticas públicas y distintas intervenciones.

El formato “Trazabilidad de trayectorias educativas”, del Proyecto Nacional de Inclusión Educativa de Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Migración (NNASM) (esquema 2.2), nos muestra gráficamente cómo se deben conectar los distintos niveles de uso de información para llegar al último punto, que es la toma de decisiones.

Esquema 2.2



Nosotros vemos tres pasos: a nivel persona, se colecta la información, que –en este caso– puede provenir de diferentes bases de datos; después pasamos a la colaboración intersectorial, que integra la data que viene de diferentes fuentes; enseguida, observamos cómo esta información o datos se convierten en políticas e intervenciones basadas en evidencia, en datos que tenemos disponibles y cuya validez corroboramos.

¿Cuál es el problema para lograr en México esta trazabilidad y visibilizar a la población en situación de migración?

En primer lugar –lo hemos escuchado un montón de veces en distintos foros y espacios de garantía del derecho a la educación, de infancias en movilidad– es que se desconoce la normativa de control escolar para su registro. Esta normativa dice explícitamente que en ningún caso la ausencia de la Clave Única de Registro de Población (CURP) obstaculizará el acceso a los servicios educativos; es la numeralia 1.11 de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) que trabaja estas normativas. Esto se vuelve un problema porque en algunas situaciones en las que quieres registrar a una niña o un niño que no trae CURP, el desconocimiento permite concluir que no se puede, lo cual es falso. Ignorar la normativa genera que no se les registre, obstaculiza su seguimiento y el visibilizarles.

El segundo punto es que, en México, los sistemas de control escolar no comparten información suficiente para trazar proyectos entre sistemas o subsistemas de educación. Contamos con el Sistema de Información y Gestión Educativa (Sigid), que es el que lleva la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la SEP; tenemos también el Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante (Sinacem), de la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe de la SEP; es un sistema exclusivo para niñas y niños en situación de migración desde educación indígena. Tenemos, además, el Sistema Único de Control Escolar de Educación Comunitaria (Sucecom), del Conafe; e igualmente tenemos el Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación (SASA), que gestiona el INEA.

Como pueden ver, tenemos un montón de sistemas de control escolar; el problema es que no comparten información, por tanto, es imposible trazar la trayectoria de una niña o un niño que se va moviendo por el país, que de pronto está en una escuela indígena, en el Conafe o en el INEA.

Además, contamos con el problema de variables que no se registran; no es suficiente conocer el número de niñas y niños en situación de migración que están en las escuelas, también requerimos información mucho más desagregada y detallada, que permita tomar decisiones que realmente reflejen y respondan a las realidades de esta población.

Así pues, hay poca comunicación entre sistemas o un heterogéneo registro de variables que son poco compatibles entre sistemas. Necesitamos fortalecer estas herramientas de seguimiento de cómo se vinculan al Sistema Educativo Nacional las trayectorias de niñas, niños y adolescentes en situación de migración. Es indispensable un sistema de información homologado, con interoperabilidad, lo cual significa que tenga una única interfaz que permita trazar estas trayectorias.

¿Para qué queremos un sistema de información homologado?

Nos permitiría tener una boleta digital con timbrado, que facilitaría a cualquier usuario de esta información –incluyendo a las niñas, los niños y a sus familias– tener acceso a información de toda su trayectoria, entre otros datos, su grado académico, certificación y acreditación.

Es importante también poder trazar las trayectorias –ya he comentado mucho sobre esto– entre los sistemas, con las variables necesarias, pues nos podría apoyar en la generación de datos estadísticos para la toma de decisiones. En este sentido, hablando de la desagregación de las variables, algunos ejemplos de lo que necesitamos saber serían, obviamente, el país de origen; también podría identificarse qué situación de migración tiene la niña, niño o adolescente, junto con sus antecedentes educativos. Es decir, un histórico, no sólo del grado anterior, sino de todo lo que ha pasado en la trayectoria educativa de la niña o el niño, como qué grados cursó, qué certificado o boletas obtuvo, qué aprendizajes logró. Esto tiene un efecto muy obvio en el proceso de dar continuidad a su aprendizaje, pues permite identificar la ubicación geográfica de los servicios, el tipo de servicio brindado anteriormente y –lo que es muy importante–, a niñas y niños que abandonan la escuela y no regresan a un servicio educativo.

¿Qué estamos haciendo desde UNICEF?

Estamos colaborando con servidores públicos de la SEP –específicamente de la Subsecretaría de Educación Básica, quienes han tenido una total disponibilidad– para organizar subgrupos técnicos con los que hemos podido avanzar en este proyecto en general y, en particular, en el tema de sistemas de información.

Estamos identificando qué hay y qué falta de información que puedan conjugar los sistemas de control escolar para poder trazar trayectorias; qué necesidades tenemos respecto a cambios normativos y administrativos, para ver si ya están los que requerimos; cómo reforzamos la implementación; cómo homologamos entre sistemas de control escolar el proceso de inscripción?; ¿qué necesidades técnicas deben cubrirse para conjugar los sistemas; y qué variables faltan por registrar para poder trazar trayectorias.

Estas preguntas reconocen que los sistemas de información trabajan mucho –lo que ya permitiría avanzar en temas de trazabilidad–, pero también que hay mucho por hacer. Es preciso reconocer lo que hay, identificar lo que falta y trabajar para lograrlo.

A partir de las respuestas a dichas preguntas estamos trabajando en el desarrollo de un producto que permita cumplir el objetivo que estamos planteándonos. Es de la mayor relevancia, pues no podemos garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes en situación de migración si no tenemos información que sea válida, verificable y completa. Ésta nos permitirá dar seguimiento a las trayectorias, visibilizar a la población –lo que es muy, muy importante– y trazar su camino por el sistema educativo. Asimismo, identificar algunos patrones, tanto de inscripción como de certificación o de abandono, para tomar decisiones y hacer política pública.

Florentino Castro

Me da mucho gusto constatar el trabajo de la UNICEF; ver este enfoque regional, nacional y local. Fui secretario de Educación Pública del Estado de Sinaloa y me topé con su trabajo; me los encontré en las escuelas que existen en los campos de jornaleros agrícolas, allá con los legumbreros de Sinaloa que, organizados en la Confederación de Asociaciones Agrícolas, hicieron conciencia y colaboraron para que los niños pudieran completar sus ciclos escolares.

Recuerdo el proyecto del Aula Inteligente, que buscaba acabar con el rezago educativo con el que llegaban muchos hijos de los jornaleros agrícolas; también recuerdo la Boleta Itinerante, prueba clara de la coordinación entre los distintos estados de la República, donde se registraba el acceso de niñas y niños al Sistema Educativo al pasar por diferentes entidades federativas.

¡Qué bueno escucharte y ver que la UNICEF está trabajando cerca de la SEP! Esperemos también se aproxime a las secretarías de los estados, que son clave. Tanto las entidades de origen como las receptoras tienen que estar muy coordinadas e instrumentar estrategias locales, porque no hay esfuerzo que sea más importante en materia de inclusión educativa que el que podamos hacer por estos niños.

Verónica Silva nos acompaña para dar a conocer los esfuerzos de este extraordinario organismo del sector educativo que es el Consejo Nacional de Fomento Educativo; lo que hace no solamente por niñas y niños migrantes, sino por todos los que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

Verónica Silva

En el Conafe, efectivamente, estamos muy interesados y preocupados por continuar el acompañamiento que hacemos con los estados y con las comunidades, de manera más local, para hacer llegar una educación de calidad real que permita a las y los estudiantes desarrollar todas sus habilidades y competencias.

Me gustaría compartirles, a manera de contexto, que nosotros trabajamos con dos tipos de población de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de migración. Uno tiene que ver, efectivamente, con los jornaleros migrantes. En Conafe participamos en los estados y tenemos mucha presencia en Sinaloa; es decir, atendemos varios campos de migrantes en ese estado. Sin embargo, también estamos supeditados a los calendarios agrícolas, y la atención depende mucho de los momentos en que los jornaleros llevan a cabo sus siembras. Tenemos que considerar ciertos tiempos para llevar la educación a estos niños; debemos ser muy flexibles, porque estos calendarios agrícolas dependen mucho del trabajo y del esfuerzo que hacen las familias por salir adelante.

Tenemos otro grupo de atención de migrantes, es el de quienes vienen del extranjero, y en ellos quisiera centrarme un poco, particularmente en cuando empezó a haber olas de migración y tuvimos que revisar en Conafe cómo íbamos a apoyar y de qué manera intervenir.

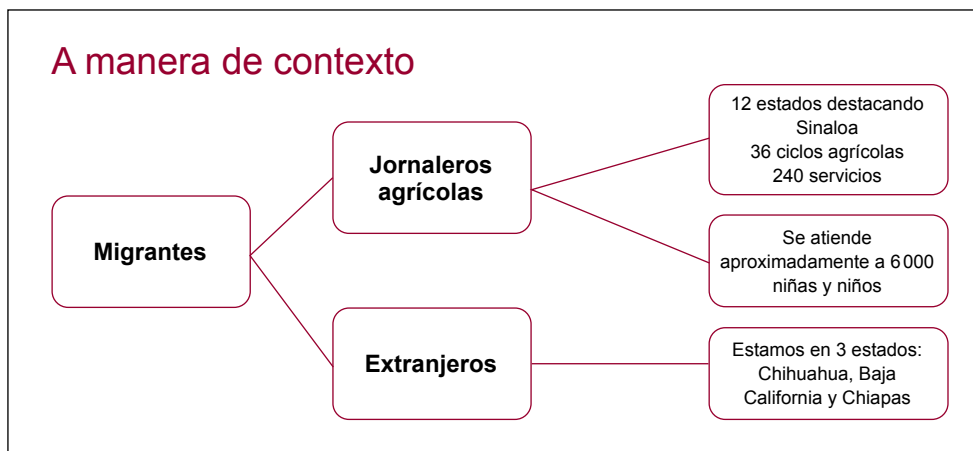
En ese momento hubo una decidida voluntad política y se crearon algunos Centros de Integración del Migrante; esta experiencia se vivió prácticamente en el norte del país y ahí hubo una confluencia de instituciones que de alguna manera nos hermanamos, nos juntamos, nos sentamos a debatir y se dio un avance muy importante.

Quiero decir con esto que la Secretaría de Salud puso su granito de arena para atender ese aspecto de las poblaciones que estaban migrando. Además de la Secretaría de Educación Pública –atendimos, claro, la parte educativa–, estuvieron el Registro Nacional de Población (Renapo) y la Secretaría de Bienestar, entre otras instituciones. Todas ellas reunidas, sentadas en una mesa de diálogo y con acciones muy concretas que permitieran favorecer el tránsito de los grupos migratorios, garantizar la educación y, sobre todo, el derecho a tener un espacio digno en donde ser atendidos, en cuestiones de salud y alimentación, entre otras.

En este trabajo encontramos dos estados que participaron de manera muy intensa: Chihuahua y Baja California. También Chiapas, que era el primer estado al que llegaban los migrantes centroamericanos –después nos dimos cuenta de que había de otros países– y ahí se les daba una primera atención. Eso contextualiza algunos de los casos que

les voy a platicar, porque no sabíamos qué pasaba con todos los que llegaban durante su tránsito hacia el norte del país, pues varios se fueron quedando en el camino. En el esquema 2.3 les comparto cómo miramos esta situación de migración desde el Conafe.

Esquema 2.3

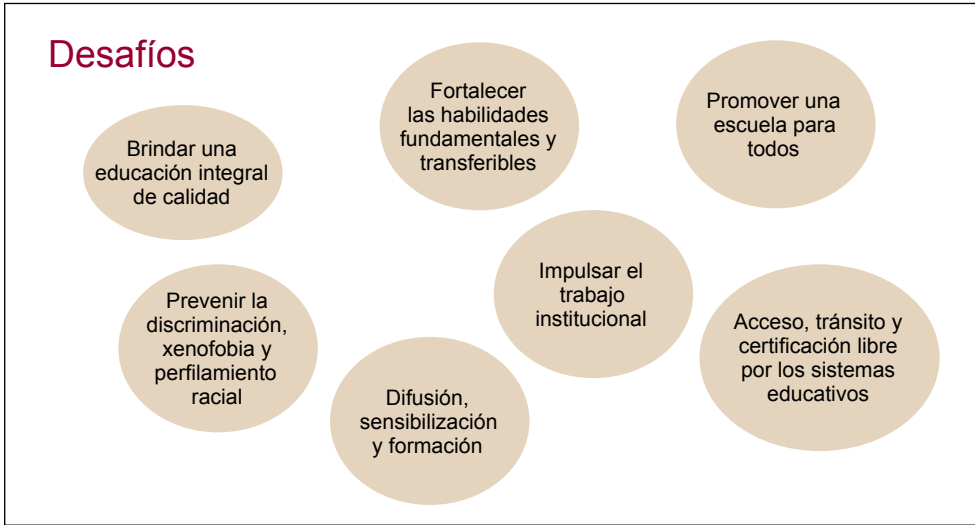


Ayer me llamó mucho la atención cuando en el foro decían que era muy importante mirar la migración como una riqueza, una presencia que viene a enriquecer a nuestro país y no todo lo contrario. Me sentí muy identificada con esas palabras de la doctora que nos lo compartió, porque, efectivamente, nosotros miramos a esta población como una fuente de riqueza extra que viene a nuestro país y que debemos aprovechar. En vez de pensar que son muchas personas que vienen a quitarnos el trabajo o un espacio que es de nosotros, como reza el prejuicio, reconocemos la diversidad como riqueza. Por otro lado, pensamos que la inclusión social es una de las herramientas que nos van a dar a todas y a todos oportunidad y acceso a la educación, que es un derecho fundamental.

Finalmente, tener a esta población de jornaleros migrantes en nuestro país, y también a los que son de México, nos permite trabajar y vivir en la interculturalidad, no como concepto, sino como forma de vida.

En el esquema 2.4 incluí algunos de los desafíos relacionados con la forma de tener una educación integral y de calidad. ¿Cómo lo hacemos?, ¿desde dónde lo estamos entendiendo? Pues desde los conocimientos clave y el desarrollo de habilidades, competencias y conocimientos para toda la vida, relevantes y pertinentes, es decir, que respondan a los contextos y las necesidades que viven las poblaciones en condición de migración.

Esquema 2.4



A veces lo vemos como un trabajo de la escuela, del maestro, de la comunidad a donde llegan estos grupos, pero en realidad es un desafío para todas y todos, porque tenemos que sensibilizar a la población sobre una situación en la que deben intervenir los ámbitos político, social y económico; es un compromiso general, no sólo de unos cuantos. Esto me lleva al siguiente reto: reconocer que falta mucha difusión, sensibilización y formación para las personas que atienden a estos grupos, pero no sólo a ellas, sino a la sociedad en general.

Es necesario fortalecer las habilidades fundamentales y las transferibles, con los grupos migratorios y con quienes los reciben y trabajan de manera cercana con ellos. Me refiero a las habilidades transferibles porque no se trata únicamente de centrarse en un conocimiento disciplinar, sino que tenemos que desarrollar otro tipo de habilidades que permitan tomar decisiones: resolver conflictos, tener algún control de sus emociones, hablar de resiliencia, de empatía; comunicar, colaborar, dialogar sobre estas cuestiones que, de repente, pensamos que su importancia es de segundo plano, pero que es preciso revisar y trabajar desde un planteamiento más humano, más de la persona. Asimismo, es indispensable impulsar y promover los Centros de Integración del Migrante, fomentar el trabajo interinstitucional, unir voluntades, crear condiciones que nos permitan a todas y todos –incluidas las instituciones y las asociaciones civiles (AC)–, poner un grano de arena para atender de manera integral y en todos los sentidos a estas poblaciones.

Resolver estos retos nos va a permitir crear una escuela abierta, donde todas y todos quepan. Desde el Conafe, trabajamos mucho la educación comunitaria. No hay límites ni barreras entre la escuela y la comunidad: lo que se hace en una debe tener utilidad y relevancia para la otra, y viceversa; es decir, la comunidad lleva a la escuela lo que tiene y se convierte en objeto de aprendizaje.

Con esto doy pie a lo que planteaba Paola respecto al acceso, que a veces tiene mucho que ver con no contar con documentos, como el acta de nacimiento, la CURP, etcétera. Hemos luchado mucho porque se le dé prioridad a la persona; primero se atiende, se trabaja con la comunidad, y después vemos qué papeles necesitamos tener, inclusive los apoyamos para que los obtengan.

Seguramente debe haber muchísimos retos más, pero ya pensamos en algunas actividades que pueden ir eliminando barreras.

En lo concerniente a las alternativas, desde 2015 empezamos a trabajar en el Conafe con un nuevo modelo educativo al que llamamos *Aprendizaje basado en la colaboración y el diálogo*, desde cuya concepción le damos prioridad a la persona, porque está fundado en un sustento humanístico; además, intenta o promueve relaciones educativas diferentes (esquema 2.5).

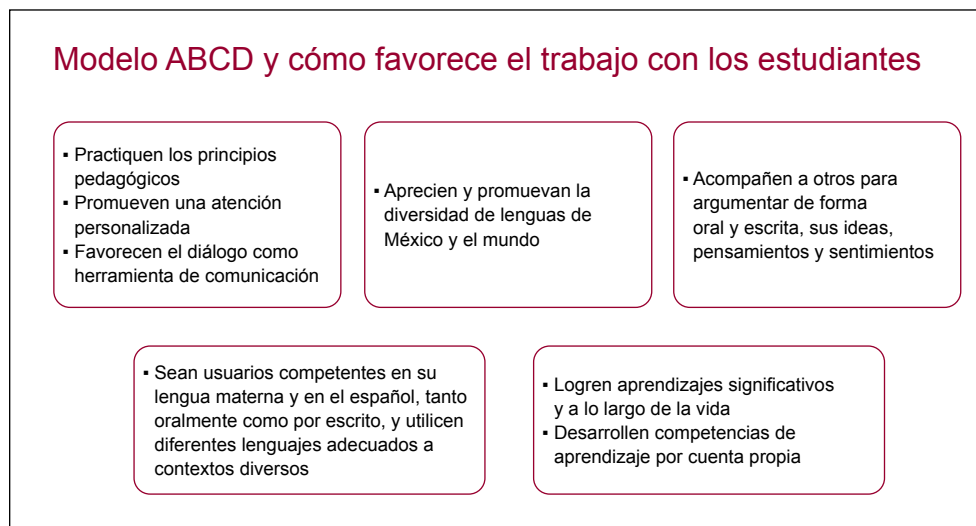
Esquema 2.5



Dichas intervenciones o relaciones diferentes tienen que ver con una serie de elementos que se abordan como un ciclo de tutoría o de relación tutora en el que el eje vertebral es el diálogo; se trabaja de uno a uno, de manera personalizada, lo cual no

quiere decir *individualizada*. Tal vez en algún otro momento podríamos explicar este ciclo con mayor profundidad. Ahora me quiero centrar en el esquema 2.6, donde nos enfocamos en los principios pedagógicos.

Esquema 2.6



Les hablé de una revisión educativa distinta, en la cual el triángulo pedagógico contenidos / maestro / alumno, o tutor / tutorado / objeto de conocimiento, se relacionan en distintas formas; es decir, partimos siempre de estos principios pedagógicos, del interés del alumno, de su capacidad para aprender (todos tienen facilidad de aprender y de enseñar algo que han aprendido con profundidad); vamos con ritmo, a su estilo, utilizamos el diálogo como eje vertebral para ir siguiendo la construcción del conocimiento del otro, respetamos los tiempos, identificamos cómo van aprendiendo, cómo van construyendo, qué herramientas utilizan, entre otras cosas. Aquí lo importante es la situación personalizada, el diálogo, la relación tutora, y llegar a tener estudiantes capaces de aprender y desarrollar actividades de aprendizaje por cuenta propia. Nosotros le apostamos mucho a esta parte.

¿Qué tiene que ver la educación? Mucho, porque desde que llegan los atendemos como personas y siempre interactuamos con lo que saben, con su cultura y su lengua. El cien por ciento de escuelas que atiende Conafe son multigrado y multinivel, lo cual nos ha permitido no trabajar por niveles educativos ni por grados escolares, sino centrarnos en el desarrollo y en la habilidad que cada estudiante tiene.

Partiendo de estos principios pedagógicos, la cuestión es favorecer el diálogo con el tutor y tenerlo como una herramienta, porque el fin es promover el trabajo desde la cultura, contexto y lengua de las y los migrantes, pero también es el desarrollo de competencias asociado con habilidades, conocimientos y aptitudes para escribir, narrar, verbalizar, argumentar y tomar decisiones. Además, es importante que estos aprendizajes sean significativos, pero también que les sirvan para resolver situaciones o problemáticas de su vida.

Este modelo pedagógico es la mayor aportación que podemos brindar desde el Conafe para estas migraciones, estos grupos vulnerables que necesitan muchísimo acercamiento personalizado y una atención digna.

Finalmente, a manera de reflexión, considero que en las aulas donde se atiende a personas en situación de migración, la diversidad cultural y lingüística es mucha, y tenemos que trabajar al respecto, particularmente en su valoración y en el fortalecimiento a sus lenguas y costumbres. No me refiero sólo a la población que viene del extranjero, sino también a la interna. Tenemos que facilitar, en la medida de lo posible, que estas niñas y niños sean impulsados, aprendan bien, y su aprendizaje sea de calidad y relevancia. Esto estamos haciendo desde la creación de comunidades de aprendizaje, comunidades que cuidan y no solamente ayudan a la persona, sino a todas y todos.

Florentino Castro

En un país como el nuestro, que ha convertido a la educación en un derecho en el máximo documento que rige la vida de los mexicanos; en un país que en los últimos meses ha enfrentado la pandemia de covid-19; en un país donde la situación migratoria se ha complicado tan seriamente, atender a esta población resulta vital, y nadie como el Conafe para convocar a quienes necesitamos que participen en este frente, que nos ayuden a atender las complicaciones adicionales de este problema.

Ayer nos enteramos de que Chiapas, estado que siempre registrábamos como una entidad con población de origen, hoy también recibe niños de Centroamérica a los que hay que educar. También nos han llegado migraciones de las que no teníamos experiencia, con idiomas distintos al español, historias diferentes a la de América del Norte y América Central, lo que obviamente hace mucho más complicadas las cosas.

Sin embargo, estoy convencido de que el Conafe es la institución que mejor haría esta gran tarea de convocatoria, para que organismos internacionales, gobierno federal, gobiernos de los estados, expertos nacionales y locales, hagamos un gran frente contra la problemática que hoy se ha hecho más compleja por las circunstancias.

Vamos a continuar con la exposición de Martha Lilia Gómez, una persona que representa a un estado muy importante de la República, Chiapas. En el presente, esta entidad vive una ola migratoria muy complicada. Quisiéramos que nos explicaras cómo se experimenta esta compleja realidad en la atención educativa de la población migrante que está llegando.

Martha Lilia Gómez

Soy Martha Lilia Moreno Gómez, coordinadora del Programa de Educación Migrante en el estado de Chiapas y pertenezco a la Coordinación de Programas Especiales y Compensatorios de la Secretaría de Educación estatal. Actualmente este programa está atendiendo a las niñas y los niños migrantes que se encuentran en fincas jornaleras.

La atención educativa migrante en Chiapas es un tema de reflexión, de análisis, pero quiero tratarlo como un tema con líneas de acción dentro de lo que estamos haciendo en nuestro estado. Como propósito fundamental, tenemos la atención educativa de calidad, inclusiva, a niñas, niños y adolescentes migrantes en la educación básica. Damos una atención educativa integral con una plantilla docente capacitada, que atiende en niveles multigrado y multinivel, fortaleciendo y promoviendo el respeto a la diversidad cultural y lingüística de esta población en situación de vulnerabilidad.

Esquema 2.7



En la línea del tiempo del esquema 2.7 podemos ver la evolución y trayectoria que hemos tenido en la atención educativa migrante en Chiapas. En 2008 empezamos con el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim) en fincas cafetaleras, pero no como una línea de acción a manera de propuesta fundamental: éramos solamente un apoyo, es decir, no teníamos un maestro de manera oficial, pero sí se brindaba educación.

Esto sucedió hasta 2014, al llegar el Programa de Inclusión Educativa, el cual está conformado por tres componentes muy importantes de población en vulnerabilidad: el indígena, el migrante y el de educación especial. Vamos a enfocarnos en el componente de educación migrante. Éste, al igual que Pronim, viene con la atención educativa a niños, niñas y adolescentes que se encuentran en la modalidad de migración.

Es importante recalcar que la modalidad migratoria que trabajamos es la *pendular*, la que va de un país a otro; es decir, las personas regresan a su país y vuelven para trabajar en la agricultura. En cambio, la migración *golondrina* es cuando los padres e hijos van en una situación de tránsito, ya sea en la ruta del Pacífico o en la del Golfo.

El Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) tuvo vigencia de 2014 a 2020; para dar continuidad al Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM), cuyo propósito fundamental, al igual que los demás programas, fue dar atención educativa, es decir, la inclusión de niñas y niños migrantes a los Centros Educativos Jornaleros. Este programa empezó a operar en 2020; llegó en un momento crucial de nuestra historia, sobre todo por la situación de salud que estábamos viviendo, la cual fue bastante difícil para el estado.

Chiapas –específicamente la zona de las fincas cafetaleras– no cuenta con un sistema amplio en cobertura de conexión a internet ni televisión: niños y niñas están atendidos por los maestros en directo. Como parte del programa, mis compañeros docentes estuvieron dando las clases de manera presencial en el transcurso del ciclo escolar 2019-2020, ya que se encontraban viviendo en las fincas y esto daba la oportunidad de que los estudiantes siguieran sus cursos sin ningún problema.

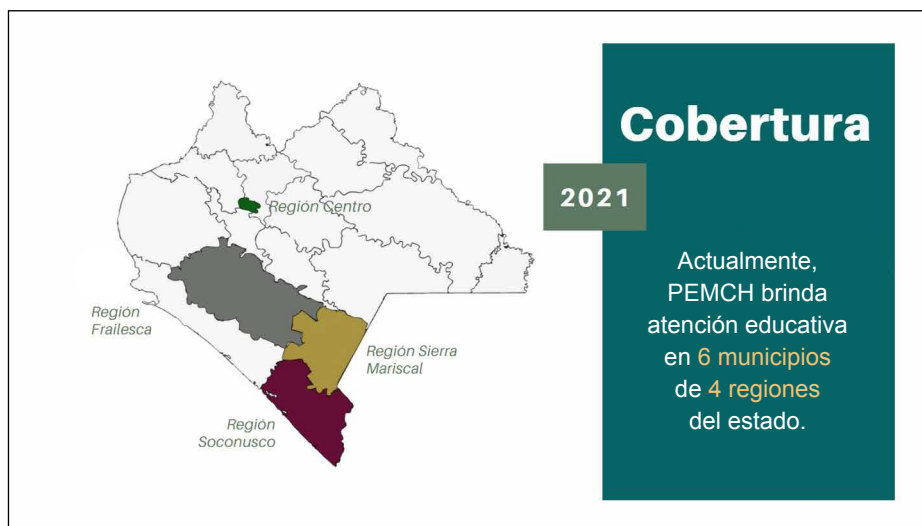
PAPEM continuó con el ciclo escolar 2020-2021 hasta el 31 de diciembre de 2020; entonces empezó el verdadero desafío de Chiapas en cuanto a atención a educación migrante, pues desde el 1 de enero de 2021 ya no se contó con un programa de atención. La Secretaría de Educación de mi estado empezó a buscar estrategias para que los alumnos no quedaran desatendidos, porque estamos hablando de un ciclo escolar que terminaba en 2021, y quedaron a la mitad quinientos veinticinco niños, niñas y adolescentes. Un programa de inclusión implica seguir con la atención dentro de nuestra trinchera: ese es el desafío.

Terminamos el ciclo escolar y, afortunadamente, se creó un programa estatal para proseguir la atención educativa migrante; en este caso, el Programa de Educación Migrante en el Estado de Chiapas (PEMCH), dentro de las fincas cafetaleras, pero no sólo en éstas.

Entramos en dos líneas de acción –como mencionaba Paola–: la del protocolo de acceso a escuelas y la de vinculación con la Secretaría de Bienestar, que tiene el Programa de Emergencia Social y Natural, donde se atiende a sesenta niños migrantes refugiados. Estamos trabajando con ellos para que puedan tener una certificación; llegamos con PEMCH, y trabajamos muy contentos con la aventura, pero sabemos perfectamente que con muchísimos desafíos.

Me gustaría platicarles dónde empezamos a trabajar y hacia dónde vamos. Por su ubicación geográfica, Chiapas delimita la frontera sur de nuestro país; comparte con Guatemala una frontera de más de ochocientos kilómetros de longitud. Por ello, se convierte en entrada de preferencia de migrantes de distintas nacionalidades en tránsito, principalmente de Centroamérica, que se emplean como jornaleros agrícolas en las fincas cafetaleras ubicadas en las zonas socioeconómicas de Soconusco, Frailesca y Sierra Mariscal.

Mapa 2.1



La mayor parte de la población atendida está formada por niñas, niños y adolescentes que migran de países vecinos: Guatemala, El Salvador y Honduras. En el mapa 2.1 se visualizan las tres regiones que hemos trabajado. Me es grato comentar que dirigimos

la atención a la región centro, ya que Tuxtla Gutiérrez, la capital del estado, ya no es una zona de tránsito, sino que los migrantes se están quedando en ella. Por eso ahora trabajamos en conjunto con la Secretaría de Bienestar y brindamos atención educativa a los niños que se encuentran en el Programa de Emergencia Social.

Los municipios incluidos en estas regiones son Cacahoatán, Tapachula, Huixtla, Huehuetán, y estamos empezando con Tuxtla Gutiérrez. Para este 2021 ampliamos la cobertura de atención a dieciocho fincas cafetaleras y treinta y seis centros de trabajo. En estos centros educativos migrantes no sólo se amplió la población de niveles preescolar y primaria, sino que ya estamos dando cobertura a secundaria, siendo ésta una línea de acción más con la que cuenta el programa para atención educativa dentro de las fincas jornaleras.

En doce años cuadruplicamos el número de niñas y niños beneficiados. Damos atención actualmente a seiscientos cinco inscritos en nuestro sistema nacional de migración, Sinacem; como mencionaba Paola, damos una certificación a los niños que se encuentran en nuestros centros educativos.

Es muy importante la retroalimentación que tenemos con nuestros docentes, porque es un factor determinante para consolidar la atención educativa, de calidad e inclusiva, ya que, con base en las necesidades que cada niña o niño tiene, vamos buscando las estrategias para trabajar con ellos. Nos basamos en los planes y programas de estudio, pero particularizamos la enseñanza a partir de sus necesidades. Ello se logra por la comunicación en conjunto entre docentes, el programa y madres y padres de familia que se encuentran en nuestras escuelas. La realidad es que algunos de éstos vienen a trabajar sin importarles la educación de sus hijos; nosotros nos damos a la tarea de concientizar al papá y a la mamá para que puedan ir a los centros educativos a seguir con su educación básica.

Eso nos lleva a líneas de acción que hemos trabajado dentro del programa: talleres culturales, entrega de material didáctico, entrega de materiales específicos a fincas, talleres para docentes, capacitación docente, colegiados y comunicación tanto con los docentes como con los padres de familia. Es un reto muy grande.

Chiapas, como mencioné, es zona fronteriza; somos el puente de entrada al país y esto hace que la exigencia sea mayor. De acuerdo con el mapa 2.1, estamos atendiendo a menos de cuarenta por ciento del estado, cuando sabemos perfectamente que las rutas migratorias están en toda la entidad. Uno de los retos es trabajar en conjunto con las diferentes instancias, por tanto, me da mucho gusto escuchar que Conafe también trabaja con niños migrantes en Chiapas. Como Secretaría de Educación podemos vincularnos con esta atención, porque no dejamos de ser programa, no dejamos de atender a niñas y niños migrantes; golondrinos o pendulares, no dejan de ser niños que necesitan de nosotros.

He tenido el gusto de trabajar con Paola en el protocolo de acceso a escuelas. Creo que estamos en la misma sintonía, dando a conocer nuestro trabajo. Mucha gente me preguntaba: “¿cómo se les da atención a los niños migrantes?”. Bueno, se les da atención educativa como se le debe dar a un niño, porque no dejan de serlo, porque, al igual que los niños mexicanos, tienen el derecho a la educación, el derecho a estar en una escuela pública donde cuenten con todas las herramientas para ser niños competentes. Como mencionaba Verónica: niños con expectativas, que no se sientan excluidos ni que están en un país que no es el propio.

Somos un país receptor. En Chiapas tenemos problemas muy grandes con las caravanas, no nos damos abasto en la atención. Es un desafío muy grande el que tenemos, pero trabajando en conjunto podemos hacer muchísimo por esta población con el protocolo de acceso a escuelas, la vinculación a programas, con diferentes entes que tratan con personas migrantes, y con las fincas jornaleras en las que estamos trabajando.

Es muy importante mencionar que la atención educativa se sigue brindando, y continuamos con el estudio de campo, viendo dónde se encuentran los niños; porque a veces pensamos en un protocolo, en el acceso a una escuela pública, pero sabemos perfectamente que la persona que viene de paso o está en tránsito en nuestro estado no va a buscar una escuela donde su niño pueda ingresar. ¿Por qué? Porque él tiene un sueño, tiene adónde llegar, tiene un objetivo y no es estar en Chiapas, es seguir su camino, la ruta.

Nosotros tenemos la propuesta de llevar la atención educativa a los centros donde se encuentran los niños y brindarles una certificación en la educación básica, de preescolar hasta secundaria. Es una de las propuestas que también tenemos como programa: trabajar en los diferentes entes que estén tratando ahora con personas en situación de refugio, en situación de asilo.

Quiero compartir que me dio muchísima alegría ver a mis niñas y niños iniciando un ciclo escolar, pues pensamos que no se iba a dar. Fue muy difícil conseguirlo porque las fincas cafetaleras están bastante lejanas de un municipio donde pueden contar con los servicios; son niños que estaban en espera de que sus maestras y maestros llegaran nuevamente a las escuelas. Me es grato decir que estamos en el ciclo escolar 2021-2022 con atención educativa a migrantes en el estado de Chiapas. Esto apunta a una política pública exitosa, ya que buscamos estrategias y herramientas necesarias para la creación de este programa. Mi satisfacción más grande es ver la sonrisa de esos niños, iniciando su ciclo escolar 2021-2022 con una alegría enorme.

Termino con esta frase de Paulo Freire: “La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo”.

Agradezco a Mejoredu por darme la oportunidad de platicar mi experiencia.

Florentino Castro

Martha Lilia, lo que nos comentas resalta la importancia de las secretarías de Educación Pública de los estados. ¡Qué bien que la de Chiapas haya impulsado un programa estatal para atender a niñas y niños, y no dejarles desprotegidos!

Espero que hoy que los diputados están decidiendo las partidas presupuestales sepan de tu trabajo y del de los maestros chiapanecos, y no se olviden, en la distribución, de impulsar estos programas que son los de a de veras.

A pesar de la problemática que nos planteas, nos deja tranquilos saber que en Chiapas hay gente como tú o como el profe Francisco –que ayer tuvo una participación muy brillante–; qué bueno que están allá, que son de ese estado, que el programa no se murió, que el gobierno del estado le entró, y ojalá se reciban los apoyos, que seguramente se necesitan mucho.

Ahora nos vamos al otro extremo del país, a Sonora, que es destino de muchos de los jornaleros agrícolas de distintos estados de la República, por lo que han acumulado experiencia en el manejo de esta problemática.

Patricia Calles

Primeramente, agradezco a la licenciada Silvia Valle Tépatl, comisionada presidenta de Mejoredu, por invitarnos a participar en este conversatorio. Es un honor compartir aquí, con las compañeras, este conversatorio de puras mujeres, que nos entendemos bien: hemos demostrado que sabemos trabajar en equipo y buscar los objetivos y las metas que nos unen para salir adelante.

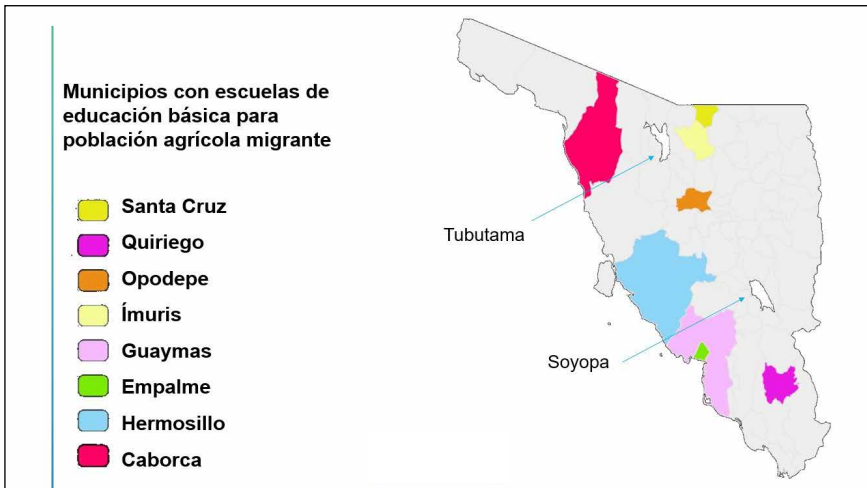
Trabajé en la Secretaría de Educación y Cultura, desde la Dirección General de Educación Primaria, que fue mi primera experiencia con el Pronim. Cuando estuve en la Subsecretaría de Educación Básica me tocó la transición entre el PIEE y el PAPEM, lo cual ha sido apasionante. Atender la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, así como los servicios de educación física y educación especial no tiene precio.

Brindar especial atención a la educación indígena y a la migrante ha sido un gran reto, porque en nuestra entidad tenemos migrantes de diversos tipos: quienes regresan de Estados Unidos, aquellos que viven en la frontera en busca de oportunidades, los que venían de paso y se quedaron varados en la frontera y la han hecho su casa –como lo estamos viviendo en Nogales, en Río Colorado, y en diferentes municipios–, y aquellos que han venido a trabajar en los campos agrícolas.

En esta ocasión compartiré experiencias relacionadas con niños, niñas, adolescentes y jóvenes de familias jornaleras migrantes. Antes de entrar en materia es preciso mencionar que necesitamos organizar y estructurar los lineamientos migratorios que se trazan en nuestro país y en nuestra entidad, ya que en el discurso y en la narrativa de algunas autoridades se habla como si fuera lo mismo un migrante trabajador agrícola, uno en tránsito, uno que retorna, uno que solicita refugio, el que fue repatriado, el que está en espera de asilo en la frontera; se habla de ellos indistintamente, y no son lo mismo.

Empezaré por comentarles que Sonora, como estado receptor, atiende en once municipios a niños, niñas, adolescentes y jóvenes de familias jornaleras migrantes; entre ellos están: Santa Cruz, Quiriego, Opodepe, Imuris, Guaymas, Empalme, Hermosillo, Caborca, Tubutama y Soyopa, donde niños y niñas asisten a educación básica en preescolar, primaria y secundaria.

Mapa 2.2



En el mapa 2.2 observamos que Sonora es un estado territorialmente muy extenso, que tiene escuelas migrantes en diferentes municipios; algunas a tres o cuatro horas, otras a hora y media de Hermosillo, capital de la entidad.

En la tabla 2.1, realizada con cifras de la estadística básica registrada en Planeación, se observa cuántos niños y niñas se atendieron en primero, segundo y tercero de preescolar en los últimos ciclos escolares que correspondieron a mi gestión dentro de la coordinación operativa de la Subsecretaría de Educación Básica.

Tabla 2.1

PREESCOLAR MIGRANTE					
Ciclo Escolar	Escuelas	1º.	2º.	3º.	TOTAL
2016-2017	28	97	189	252	538
2017-2018	31	121	201	271	593
2018-2019	27	68	185	230	483
2019-2020	29	109	203	310	622
2020-2021	27	88	182	233	483
2021-2022	24	60	152	203	415

A pesar de que nuestro estado está todavía en semáforo epidemiológico de color amarillo, pudimos iniciar el ciclo escolar 2021-2022 en la mayoría de las escuelas migrantes, con niños de los diferentes niveles educativos; obviamente, cumpliendo el reto de cumplir todos los protocolos y buscando cómo abrir las escuelas el servicio educativo, dado que tenían más desventajas para conectarse a través de la televisión o de las plataformas digitales.

Tabla 2.2

PRIMARIA MIGRANTE								
Ciclo Escolar	Escuelas	1º.	2º.	3º.	4º.	5º.	6º.	TOTAL
2016-2017	26	165	147	159	133	136	103	843
2017-2018	27	188	171	147	172	136	141	955
2018-2019	22	159	169	145	127	158	107	865
2019-2020	22	194	221	194	204	162	170	1145
2020-2021	20	196	195	188	218	176	149	1122
2021-2022	19	105	196	195	188	218	176	928

En la tabla 2.2 podemos ver que en primaria varía la asistencia en los ciclos escolares: 843 niños y niñas en 2016; 955, en 2017; 865, en 2018; 1 122, en 2020; y 928 en el último ciclo escolar en el que, a pesar de no haber programa, siguen existiendo estas escuelas específicas para población migrante en el estado.

En la tabla 2.3 apreciamos datos del nivel secundaria, que empieza en 2016 con catorce escuelas para población migrante, y termina en este ciclo escolar con diez.

Como ya lo mencionaron, tenemos niñas, niños, adolescentes y jóvenes en escuela regular, en escuelas indígenas, pero así no están visualizados, o sea, se nos pierden en el escenario porque no están identificados como población migrante. Sin embargo, hay asentamientos –como en la costa de Hermosillo, Pesqueira y algunas otras comunidades– en los que –principalmente en las telesecundarias, en educación indígena, en preescolar y primaria– tenemos estudiantes migrantes registrados.

Tabla 2.3

SECUNDARIA MIGRANTE					
Ciclo Escolar	Escuelas	1º.	2º.	3º.	TOTAL
2016-2017	14	128	93	14	335
2017-2018	14	103	92	81	276
2018-2019	9	72	72	48	192
2019-2020	11	114	117	76	307
2020-2021	12	141	146	103	390
2021-2022	10	85	111	116	312

Con Pronim iniciamos el tránsito de las políticas públicas a través de los programas federales en 2008. Desde la Dirección General de Educación Primaria me tocó implementarlo de 2010 a 2012, y encontré que la contratación de maestros o de asesores externos –podríamos decirlo así– tenía pocos requisitos; por ejemplo, no se exigía que fueran profesores de Educación Primaria o maestras educadoras con título de licenciadas en Educación Preescolar; en secundaria, menos.

Sin embargo, gracias a la buena coordinación con el secretario de Educación y la coordinadora del programa, y por el impulso de brindar educación de calidad a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, incorporamos docentes con perfil completo. Eran licenciados en Educación en su mayoría, y algunos tenían título de profesor en Educación Primaria y profesor en Educación Preescolar. En su momento, todos normalistas o con licenciatura terminada.

Posteriormente pasamos al PIEE, en el que –como se dijo– se atendió educación indígena, migrante y especial, con la misma dinámica, hasta que este apoyo se cerró en el año fiscal anterior, 2020, con PAPEM.

Las diapositivas 2.1 a 2.3 contienen información que domina la mayoría de ustedes sobre los programas y está en las *Reglas de operación* que fueron creadas en su momento.

Diapositiva 2.1

Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes

Población objetivo

El PRONIM brinda atención educativa a niñas y niños de familias jornaleras agrícolas migrantes y/o asentadas, de 3 a 16 años de edad. Opera en los centros educativos ubicados en las comunidades y en los campamentos agrícolas de destino de esta población, en ellos brindan las condiciones para que con la participación de docentes, asesores escolares, asesores técnico-pedagógicos, se lleve a cabo una atención educativa de calidad.

Objetivo

El PRONIM tiene como propósito el desarrollo de un modelo integral de educación básica, adaptado a las circunstancias particulares del contexto de vida de esta población. Este modelo es integral por que articula los niveles de preescolar y primaria, ofreciendo una propuesta educativa que contribuya a mejorar la calidad de la experiencia formativa de los niños a través del desarrollo de competencias. Además desarrolla esquemas de gestión escolar e institucional, y adopta un enfoque intercultural.

Enfoque Intercultural Bilingüe

Este programa trabaja bajo un enfoque intercultural bilingüe, tanto en los contenidos curriculares como en la formación docente, el cual busca reconocer y valorar la diversidad étnica, lingüística, y cultural a fin de lograr la equidad educativa, asegurando el acceso y permanencia en educación básica de la población demandante.

Diapositiva 2.2

Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)

Objetivo General. Contribuir al bienestar social e igualdad mediante el apoyo a instituciones de educación básica, media superior y superior; a fin de que cuenten con una infraestructura adaptada, equipamiento y acciones de fortalecimiento que faciliten la atención de la población en contexto de vulnerabilidad, eliminando las barreras para el aprendizaje que limitan su acceso a los servicios educativos.

- Los esfuerzos realizados en los años 2015 y 2016 se enfocaron a crear las condiciones de infraestructura física y sentar las bases para la operación del programa.
- Durante el año 2017 se inicia la consolidación del programa, mediante el fortalecimiento de las prácticas de lectura y escritura en lengua yaqui y la adquisición de equipamiento específico para débiles visuales.
- Las acciones del año 2018 y 2019 estuvieron encaminadas al fortalecimiento de la estructura docente mediante acciones de capacitación.

Diapositiva 2.3

Programa Atención Escolar a la Población Escolar Migrante (PAPEM) 2020

Se crea para dar inicio en año fiscal 2020, dejando atrás al PIEE, es el único programa que atiende a lo dispuesto en uno de los principales objetivos de desarrollo sostenible el objetivo 4 “Educación de Calidad” y cuyas acciones se enfocan a velar por todas las niñas y todos los niños que viven en situación de vulnerabilidad, de ascendencia indígena que laboran como jornaleros agrícolas, a acceder a una educación de calidad, con oportunidad e igualdad de oportunidades, bajo un esquema de inclusión social independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen religión o situación económica u otra condición.

Objetivo General

Favorecer el acceso de la población migrante a la educación básica en los centros de educación migrante.

Objetivos Específicos

- a) Fortalecer los centros de educación migrante, a través de acciones de equipamiento específico.
- b) Fortalecer la atención de la diversidad cultural y lingüística de la población escolar migrante, mediante acciones de formación de figuras educativas.
- c) Fortalecer la atención de la diversidad cultural y lingüística de la población escolar migrante, mediante acciones de contextualización de contenidos curriculares.

El contexto en el que vivimos, a partir de 2010 se ha buscado la profesionalización de los asesores de educación migrante en la entidad. También hemos documentado prácticas educativas. En Sonora ha habido varias investigaciones y capacitaciones para docentes de educación migrante o para docentes de educación regular que pudieran atender población migrante. Algunas de ellas las ha impulsado el Colegio de Sonora. La doctora Gloria Ciria Valdez Gardea ha sido una de las activistas más fuertes en cuanto a la investigación educativa sobre el niño migrante, ha impulsado algunas iniciativas y acciones afirmativas.

Por otro lado, respecto a prácticas exitosas del Pronim, tenemos que Rosa María Esquivel, Celina Torres Arcadia y Marcelino Martínez llevaron a cabo algunas acciones para fomentar y fortalecer la educación migrante en la entidad. También se tiene documentación de prácticas docentes en contextos vulnerables, como recurso para enfocar las estrategias de la gestión educativa. Las doctoras Gabriela Mora, Celina Torres Arcadia y Norma Pesqueira impulsaron iniciativas muy importantes para estos sectores vulnerables, entre otros con algún índice de vulnerabilidad.

En el estado ha habido algunas iniciativas, gracias a la colaboración de docentes sonorense que las han impulsado en coordinación y cooperación con otras instituciones, como la Secretaría de Educación y Cultura, el Centro Regional de Investigación, el Tecnológico de Monterrey y el Colegio de Sonora.

Desafíos y alternativas

Una de las situaciones que nos han llevado hasta cierto grado de estrés es que –nos decían los coordinadores de los programas de niños migrantes–, lamentablemente, a través del Pronim, del PIEE y del PAPEM se capacitaba a los maestros que llegaban a esas escuelas de educación y a través, primero, de la Ley General del Servicio Profesional Docente y ahora de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), perdíamos a los maestros mejor capacitados para atender a esta niñez, porque tenían que aceptar la plaza donde la lista ordenaba y la plaza vacante lo permitían.

Tenemos niños migrantes, pero también maestras y maestros migrantes. Por cierto, hay que tocarle la puerta a la USICAMM a fin de que voltee a ver a la niñez migrante y a los maestros capacitados para brindar el servicio educativo en estas escuelas; además de que se genere algún criterio o lineamiento orientado a que docentes con perfil adecuado o idóneo para la atención a la necesidad educativa intercultural puedan permanecer en educación migrante.

Conforme al diseño del Programa Específico para el Fortalecimiento de la Educación Básica, también en formación continua, hemos tenido algunas acciones conjuntas para niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y para las maestras y los maestros, independientemente de que atiendan o no a niños migrantes.

Respecto al funcionamiento del Siged, mencionado por Paola, tenemos en el estado un sistema denominado Yoremia, que es el sistema de información y vinculación para la comunidad educativa de Sonora. Así podemos ver cómo se mueve la población al interior de nuestras escuelas; sin embargo, a escala nacional perdemos de vista para dónde se van, y de los que llegan no tenemos suficiente información para determinar de dónde vienen o cómo. En esto coincidimos completamente con Conafe, tal como lo dijeron quienes me antecedieron. Tenemos que buscar una política nacional y local en la que los sistemas de registro y certificación estén cien por ciento vinculados; perdemos mucho tiempo generando información que nos permitiría darle seguimiento a esto.

Decía que niños, niñas y adolescentes se hacen invisibles en el transitar por la educación básica. Existen el Siged, el Sinacem y los sistemas estatales; el reto es rescatar esa información para su beneficio.

Voy a compartir con ustedes una experiencia de Sonora, la cual muestra que cuando la sociedad civil se organiza y colabora con la educación se obtienen grandes impactos en la educación básica. Se trata de las Villas del Papa Francisco, un proyecto de la sociedad civil que se sustenta en el respeto y defensa de los derechos humanos y sociales de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y en la erradicación del trabajo infantil, a través de un modelo integral cuyos principales componentes son:

- Educación básica con un enfoque intercultural, basado en el rescate y reconocimiento de la diversidad cultural, un principio que consideramos esencial en este contexto para disminuir la desigualdad y la deserción escolar.
- Educación para la salud, prevención de adicciones, educación ambiental y capacitación y adiestramiento en diversas artes y oficios –música, danza, alfarería, carpintería, textiles– que permitan el rescate de sus culturas y fortalezcan su identidad.
- El desarrollo de competencias para instalar y sostener huertos y granjas familiares, que se promueve en función de traer a los padres, cuidadores o tutores a las escuelas, con el fin de que sean un vínculo y apoyo permanente para niños y niñas.
- Aprendizaje del uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- Vinculación para el desarrollo comunitario con programas de educación para padres, madres de familia y tutores; formación de mediadores sociales para la paz y prevención del delito; mejoramiento del entorno y las viviendas; preservación y estímulo de la diversidad cultural y lingüística; y promoción del derecho humano de acceso a la cultura.
- Educación ambiental.
- Área escolar. Por estrategia, a partir de este ciclo una escuela preescolar, una primaria y una telesecundaria se registraron como escuelas regulares con el fin de mantener la plantilla docente en la mejor de las posibilidades, y con diez villas (de las trece que se han construido) para que puedan vivir ahí las niñas y los niños que necesitan atención porque las madres trabajan, a dictado del comité que en su momento va a atender.

En el video 2.1 observamos la expresión de algunas madres de familia con respecto a la percepción que los niños tienen sobre las Villas del Papa Francisco.

Video 2.1



Florentino Castro

En Mejoredu privilegiamos la relación con los estados y uno cercano es Sonora, desde que tú estabas ahí; ahora ya nos reunimos con las nuevas autoridades, porque Norma Pesqueira, nuestra consejera técnica, es una gran promotora de los temas educativos, pero también lo es de Sonora.

Me parece que el tamaño de la cobertura de lo que están haciendo en esa entidad y la participación de la sociedad civil en las Villas del Papa Francisco confirman que este asunto se trata de un esfuerzo de todas y todos, no solamente gubernamental, sino de la sociedad en su conjunto.

A continuación, vamos a escuchar el testimonio de Eunice Vargas, quien trabaja en el Colegio de la Frontera Norte y nos comparte los esfuerzos que esta importante institución, con presencia internacional, ha hecho alrededor del tema de migrantes, particularmente de niños migrantes y niños jornaleros.

Eunice Vargas (testimonial en video)

Trabajar en el Colegio de la Frontera Norte es fabuloso para estudiar la migración, porque aquí tenemos migrantes de muchos tipos: los que regresan de Estados Unidos; aquellos que vienen a la frontera en busca de oportunidades; quienes venían de paso, quedaron aquí varados y ahora han hecho de la frontera su casa; en fin, una serie de migrantes internacionales que, al estar en campo, no se puede evitar hacerlos parte de la investigación.

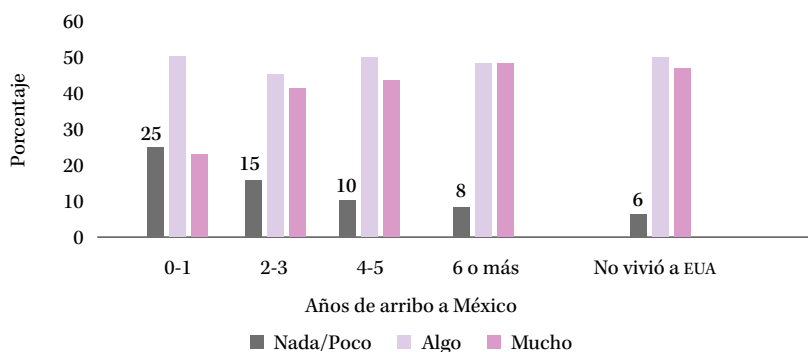
Una de las experiencias que he tenido respecto al estudio de la niñez migrante es la Encuesta de Integración Escolar y Migración (ESIEM) de 2017, que levantamos en ochenta y seis escuelas secundarias del área metropolitana de Tijuana, la cual incluye tres municipios. Al darnos cuenta de la gran dispersión de los migrantes provenientes de Estados Unidos decidimos ir a estas escuelas para entrevistarlos, conocer sus características, sus niveles de integración escolar y sus trayectorias migratorias. Además, dimos seguimiento a cinco escuelas para hacer entrevistas a profundidad.

El estudio nos dejó muchísimas enseñanzas porque pudimos entender cómo los migrantes son invisibles dentro de las escuelas, pues al llegar varios de los directores nos decían que ahí no había migrantes, pero cuando hacíamos el censo salón por salón, nos dábamos cuenta de que había muchos; entonces, teníamos que compartirle al director: “Mire, aquí encontramos a todos estos, y cada uno tiene experiencias diferentes, algunos acaban de llegar sólo que usted no sabía porque lo hicieron al finalizar el sexto grado”.

¿Qué resultados nos arrojó esta encuesta en 2017?

Pudimos saber que los estudiantes transnacionales tenían más bajos niveles de aprovechamiento y de enganche escolar; una variable importante fue el bajo gusto por la escuela que tenían los migrantes, en este caso los estudiantes transnacionales, a quienes llamamos así porque poseían experiencia escolar en Estados Unidos, a diferencia de los no transnacionales.

Gráfica 2.1
Porcentaje de estudiantes según grado de gusto por la escuela de acuerdo a años desde el arribo a México. ZM de Tijuana, 2017



Fuente: elaborado por Eunice Vargas con datos de ESIEM, 2017.

La gráfica 2.1 muestra que uno de cada cuatro estudiantes transnacionales que habían llegado en el periodo reciente, es decir, el año de la encuesta o un año antes, reportaba tener un bajo gusto por la escuela, asociado, por ejemplo, a un bajo dominio del español, escaso apoyo de docentes para su adaptación, pocas conexiones sociales, separación familiar y también dificultades para identificarse con la cultura de México.

Los inmigrantes mostraban estas dificultades de adaptación sobre todo en los primeros años de su incorporación a México, entre el primero y el tercero; a partir del cuarto año, las diferencias entre los migrantes transnacionales y los no migrantes se disipaban, de tal forma que eran similares las experiencias educativas de unos y otros.

¿Qué propuestas se obtuvieron a raíz de esta encuesta?

En marzo de 2018 organizamos el taller “¿Si tú fueras el director de tu escuela qué harías para mejorar tu inclusión?”, con diez escuelas de la zona metropolitana de Tijuana. En éste los mismos estudiantes expresaron sus propuestas, y se hizo un resumen de las principales.

En primer lugar: “*Help us with the spanish*”, decían, es decir, crear un programa extraescolar de español para que pudieran comunicarse y entender las materias.

Otra propuesta fue desarrollar el inglés para no perderlo. Estaban muy preocupados porque habían estado perdiendo el nivel de inglés con el que habían llegado a México; entonces, lo solicitaban por niveles más horas, y tener un rol activo en sus escuelas, en las clases de inglés, sobre todo.

Pedían tutores bilingües que les ayudaran con las materias, con quienes pudieran hablar en inglés y que podrían ser, incluso, los mismos estudiantes transnacionales de otros niveles que ya dominaban el español. También solicitaban maestros bilingües, que pudieran comunicarse con ellos en inglés, y facilitar las conexiones sociales dentro de las escuelas con compañeras y compañeros que hablaran este idioma.

Estos fueron algunos de los aprendizajes que obtuvimos de los estudiantes; cuestiones muy prácticas que expresaron en ese estudio.

Florentino Castro

El trabajo realizado por Eunice nos muestra la necesidad urgente de hacer visible la realidad y los retos que enfrentan millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes, para continuar su trayectoria educativa.

Ahora, vamos a hacer dos preguntas genéricas para las panelistas.

- 1. ¿Cuáles son los desafíos que se enfrentan y qué acciones prevén para mejorar las políticas de este sector de la población?*
- 2. ¿Cuáles son sus propuestas, las buenas prácticas cuya implementación contextualizada sea útil y benéfica para las comunidades migrantes?*

Paola González-Rubio

Más que poner algo nuevo sobre la mesa, me gustaría recalcar lo que mis compañeras han platicado a lo largo de sus intervenciones. De entrada, la pandemia ha impactado proporcionalmente a las poblaciones más vulnerables y en contextos de mayor marginación. El acceso a la tecnología que era indispensable tener fue algo más complicado para estas poblaciones, y dificultó su acceso a la educación. Este fue un desafío importantísimo.

Otro que ya han platicado Vero, Patricia y Martha es el tema de la población migrante que se encuentra en nuestro país, donde cada vez tenemos más y más, no sólo de paso, sino de

retorno, y aquella que busca quedarse en comunidades de acogida. Esto exige que las comunidades escolares estén cada vez más preparadas para recibir y garantizar su educación.

Necesitamos trabajar para erradicar prácticas discriminatorias, combatir la falta de información, implementar estrategias que permitan a las y los docentes trabajar con poblaciones diversas por la variedad de las necesidades y del nivel educativo de esta población. Requerimos atención distinta, incluyendo la relativa al tema de los idiomas.

Un tercer desafío es el que comentó la maestra Martha en torno a la priorización que se da a la educación. Esta población está buscando sobrevivir, realmente es la palabra que me gustaría usar porque, ya sea que crucen o que regresen, tienen necesidades de supervivencia –vivienda, trabajo, alimentación, salud y demás– y no se prioriza el tema educativo, por obvias razones. Entonces, tenemos que comunicar mejor el impacto que tiene el aprendizaje en esta población, que no sólo está en la escuela para aprender, sino que esto tiene un impacto en temas de salud, seguridad para niñas y niños, etcétera.

Verónica Silva

Un reto muy importante es poder brindar a la niñez migrante una educación integral, pensándola desde los ámbitos psicológicos, físico e ideológico; una atención psicosocial, en la que todos estemos involucrados es fundamental.

El segundo desafío es el reto que se tiene con las instituciones: generar sinergias que nos permitan trabajar de manera conjunta, colaborativa, desde la *expertise* de cada una, y a partir de la posibilidad que tenemos de intervenir.

Martha Lilia Gómez

Mis compañeras pusieron sobre la mesa nuestras líneas de acción y los desafíos que tenemos para trabajar en conjunto. Mi propuesta es que ese trabajo sea con los demás estados –como lo mencionaba Patricia–, pero también con Conafe y UNICEF.

Una línea de acción es crear un programa estatal que atienda a las fincas cafetaleras, y a los migrantes, lo cual no se incluía en el propósito que se tenía anteriormente.

También está la atención a niñas y niños que se encuentran en programas de emergencia social y la atención al protocolo de acceso a escuelas de niños que están en nuestro estado en situación de estancia temporal.

Patricia Calles

Coincido plenamente con que uno de los retos y desafíos es lograr el desarrollo integral como ser humano, como niño, niña, adolescente o joven, que es el desarrollo psicológico, pedagógico y social.

Sabemos que la pandemia impactó a todas y a todos, no nada más a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, sino también a personas adultas: maestras, maestros, padres y madres de familia, tutores y cuidadores. Por eso tenemos que impulsar –desde la sociedad civil, la Secretaría de Educación Pública y los gobiernos federal, estatales y municipales–, acciones para fortalecer la formación integral del individuo.

Decía Verónica que la educación migrante es tarea de todos y toda la educación es tarea de nosotros. También afirmaba Paola –y todas coincidimos plenamente– que necesitamos integrar los sistemas de control escolar para poder tomar decisiones acertadas e impactantes en las políticas públicas. Sin información, las decisiones quedan a medias y no tienen el resultado que deben de tener.

Estamos en un momento crucial: la pandemia nos enseñó muchas cosas y no vamos a volver a la realidad anterior. Estamos en una nueva realidad; de la enseñanza que nos dejó la covid-19 debemos rescatar lo mejor para que el impacto sea positivo en niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Florentino Castro

Ahora les invito a conocer los retos y desafíos que, a partir de una investigación en torno a las poblaciones migrantes internacionales, asentadas fundamentalmente en Baja California, ha identificado Eunice Vargas, del Colegio de la Frontera Norte, quien nos da un nuevo testimonio.

Eunice Vargas (testimonio en video)

¿A qué dificultades se enfrentan niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes en el ámbito educativo?

Los migrantes internacionales experimentan una serie de barreras para su continuidad educativa en México; entre ellas se encuentran las estructurales, por ejemplo, el no traer la documentación requerida, aunque sabemos que por ley no es necesaria.

También la falta de cupo en las escuelas aledañas al área donde viven. Las barreras económicas consisten en que muchos migrantes vienen en condiciones de precariedad y no pueden pagar el transporte para ir a la escuela, los uniformes u otras cosas que se les piden. Algunos de mayor edad requieren trabajar y es difícil combinar las actividades laborales y educativas.

Por otra parte, tenemos una serie de dificultades de tipo social, por ejemplo, la separación familiar, especialmente de los padres con hijas e hijos; esto es, cuando los padres no están en México o uno de ellos está en otro lugar.

Además, existe el problema del aislamiento y la dispersión en las comunidades. Es difícil la intervención por lo dispersa que se encuentra esta población en algunas ciudades. En la escuela es muy escaso el apoyo social, sobre todo el de docentes para la educación y el aprendizaje de ese tipo de estudiantes que, en algunas escuelas, son invisibles: no se sabe bien quiénes son los migrantes y cómo hay que apoyarlos. Algunos enfrentan discriminación social o *bullying* escolar.

Por otro lado, también tenemos las barreras o dificultades de tipo cultural; por ejemplo, algunos migrantes centroamericanos vienen con un capital educativo bajo y es difícil para las madres apoyar las actividades educativas de sus hijos.

Igualmente se considera, en algunos casos, que se necesario aplazar la educación formal de niñas y niños hasta el momento en que se logre llegar al destino soñado; en este tiempo de espera pueden pasar incluso años, y es necesario intervenir para ayudar a que se inserten en la educación en México.

Dentro de la escuela, aquellos que ya lograron insertarse viven una serie de dificultades culturales; por ejemplo, diferencias con el idioma, curriculares, en la cultura escolar y en la calidad educativa de los lugares de recepción.

Todas estas barreras o dificultades le dan al sistema educativo mexicano la oportunidad de intervenir o de cambiar algunas cuestiones para poder mejorar la atención que brinda. Se ha avanzado en el marco legal, pero no en mejorar las oportunidades de aprendizaje, incluso, el acceso a la educación todavía es limitado. A escala federal se podría reformular el Programa Binacional de Educación Migrante o crear otro que atienda a la diversidad migratoria que estamos recibiendo actualmente en nuestro país. Se requieren también recursos financieros: por ejemplo, becas enfocadas a la atención urgente de estos migrantes.

A escala estatal se necesitan muchísimas cosas. Es preciso difundir los requisitos para la inscripción, no basta con un oficio dirigido al estado diciendo que tienen que difundirlo: realmente hay que divulgar escuela por escuela cómo se debe inscribir e insertar a estos migrantes, cómo se les va a atender, garantizar su cupo en las zonas donde

viven, capacitar continuamente a las y los docentes y al personal educativo en educación intercultural enfocada a migrantes.

Esta población tiene necesidades muy específicas y hay necesidad de crear alianzas estratégicas con otros actores sociales –universidades, asociaciones civiles, en fin, con quien pueda ayudar en este proceso–, ya que se requieren tutores para migrantes en todos los niveles educativos, protocolos de bienvenida y de seguimiento para su inclusión y también programas de transición al español.

Además, habría que pensar cómo reformular la asignatura de Inglés para que sea por niveles y los estudiantes que vienen con competencias lingüísticas altas de ese idioma puedan seguir desarrollándose en nuestro país.

Florentino Castro

Ahora vamos a pasar a dos preguntas de las muchas que nos hizo el público, para que nos ayuden a contestarlas:

- 1. Estas poblaciones estudiantiles representan demasiados retos. Desde su experiencia, ¿cuáles son los cambios más urgentes para mejorar su atención?, ¿qué se requiere en términos de infraestructura, recursos o bien de estrategias de apoyo pedagógico y materiales educativos?*
- 2. ¿Cómo se inscribe a alumnas que no tienen CURP o poseen una temporal? ¿Cómo se resuelve este tipo de problemas?*

Martha Lilia Gómez

Es necesario atender cuestiones de presupuesto, material didáctico e infraestructura; para esto, es de suma importancia tomar en cuenta los programas que anteceden. En este caso, el programa estatal PEMCH proviene del PAPEM, el cual es necesario volver a abrir para que trabajemos en conjunto, porque nos estamos dando cuenta de que no nos damos abasto con un programa que está iniciando, que es pequeño, aunque sí está dando resultados y tiene líneas de acción.

Mi estado es el puente de entrada hacia nuestro país, lo cual implica atender a más del cuarenta por ciento de su territorio, es decir, al cien por ciento. Por eso necesitamos el apoyo del gobierno federal para que puedan entrar en vigencia esos programas y, con

base en ello, trabajar en vinculación con los diferentes entes que puedan apoyar la atención educativa que se requiere.

En lo referente a cómo podemos inscribir, diré que el trámite para el ingreso es demasiado flexible. Nosotros –como educación migrante– no pedimos una identificación, sino una carta compromiso que avala el padre o la madre de familia que está dentro de la finca jornalera. Ese documento nos sirve para dar de alta en nuestro sistema al niño y que curse el nivel y grado que le corresponde.

Podemos recibir algún documento que traigan de su país de origen, pero la carta compromiso es nuestro soporte para entrar al sistema.

Florentino Castro

Ahora vamos a ver el video 2.2 sobre lo que se está haciendo en Chiapas.

Video 2.2



A lo largo de estos dos días nos hemos encontrado en Mejoredu no solamente con expertos, sino con personas comprometidas con la problemática de niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes. Ayer, con la brillante participación de dos docentes y dos investigadoras; hoy, con la presencia de las instituciones: la internacional –UNICEF– y la nacional –Conafe–, y la experiencia del prestigiado Colegio de la Frontera Norte, así como de dos estados clave en la atención de esta problemática en la República Mexicana: Chiapas y Sonora.



En la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación seguiremos trabajando en favor de una buena educación con justicia social y al alcance de todas y todos; asumimos el compromiso de impulsar acciones de mejora que haremos llegar, de acuerdo con nuestra competencia, a las autoridades federales y locales para que éstas, de manera comprometida, impulsen formas de atención a esta población, que se encuentra entre las más marginadas, entre quienes más necesitan de la ayuda de todas y todos.

○ Perfil de participantes

Patricia Calles

Profesora de Educación Primaria, licenciada en Educación Media, con especialidad en Matemáticas, y maestra en Educación. Cuenta con treinta y seis años de experiencia, en los que se ha desempeñado como maestra de educación primaria, secundaria y media superior; maestra de teatro y de danza; directora de la Casa de la Cultura de Guaymas; coordinadora del Instituto Sonorense de Cultura en la región Guaymas-Empalme; e integrante del Comité Ejecutivo de la Sección LIV del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con diversos cargos y funciones.

Participó en el Comité Estatal de Mujeres en Acción por México, en la asociación política nacional Diversa, así como en distintos movimientos juveniles y de mujeres. Fue diputada federal en la LIX Legislatura por el Distrito 04, con cabecera en Guaymas, Sonora, y subsecretaria de Educación y Cultura del estado, directora general de Educación Primaria, coordinadora general de Operación Educativa y subsecretaria de Educación Básica. Actualmente es integrante de la Red de Mujeres en Plural de Sonora y de la Red de Investigación en Gestión Educativa del estado de Sonora.

Lydia Espinosa Gerónimo

Es maestra normalista egresada de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique Rébsamen, maestra en formación de profesores en educación básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana, especialista en pedagogía para la formación de jóvenes adultos por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) y licenciada en educación primaria.

Es integrante de la Red de Investigación de Educación Rural. Ha participado en procesos de diseño curricular; se ha desempeñado en educación básica, extraescolar, licenciatura y posgrado en Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA) y en la especialidad en docencia multigrado de la Unidad de Estudios de Posgrado de la Benemérita Escuela

Normal Veracruzana. Actualmente es integrante del cuerpo académico Contexto, Actores Educativos y Didácticas Específicas, en la misma institución.

Valentina Glockner

Antropóloga mexicana adscrita al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav); se ha especializado en temas de infancia, migración y en la antropología del Estado en México, India y Estados Unidos. Su trabajo explora las metodologías reflexivas y participativas, así como las estrategias para la autorrepresentación etnográfica; sus investigaciones han ganado premios nacionales del Instituto Nacional de Antropología e Historia, El Colegio de Michoacán y la Academia Mexicana de Ciencias.

Es miembro fundador del Colectivo Infancias, una red de investigadoras especializadas en los estudios sociales sobre las infancias y la migración en el sur global, y ha sido becada por el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Princeton, Nueva Jersey, y el Programa de Investigaciones Conjuntas Matías Romero.

Martha Lilia Gómez

Licenciada en Pedagogía y maestra de Educación Secundaria. Se ha desempeñado como coordinadora estatal de los siguientes programas: Fortalecimiento de la Calidad Educativa, Inclusión y Equidad Educativa, Atención Educativa a la Población Migrante y Atención a la Diversidad de la Educación Indígena.

Actualmente es coordinadora del Programa de Educación Migrante en el estado de Chiapas, a través del cual –al principio– se ha beneficiado a quinientas cinco niñas y adolescentes de forma directa, en treinta y seis Centros de Educación Migrante.

Paola González-Rubio

Politóloga con maestría en desarrollo internacional. Cuenta con más de nueve años de experiencia en política educativa, con especial enfoque en inclusión educativa de poblaciones en situación de migración.

Desde la sociedad civil coordinó investigaciones para hacer propuestas de política a escala nacional, que garanticen el derecho a la educación a la totalidad de niñas y niños. Ha colaborado con organizaciones internacionales en la evaluación del diseño e implementación de programas de educación, principalmente para niños en contextos fronterizos.

Trabajó con la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en Bangkok, en la Unidad de Reforma y Política Educativa. Actualmente es coordinadora del Proyecto Nacional de Inclusión Educativa de Niñas, Niños y Adolescentes en Situación de Migración (NNASM) de UNICEF.

Ana María Méndez Puga

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, maestra en Ciencias de la Educación y licenciada en Psicología. Actualmente es docente e investigadora en la Facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Las líneas de investigación en las que trabaja son: migración, interculturalidad, inclusión y desarrollo, escolarización, así como aprendizaje de la lengua escrita con niñas, niños, jóvenes y personas adultas en contextos de pobreza y exclusión.

Es evaluadora en el Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y de la Secretaría de Educación Pública.

Ha publicado diversos artículos sobre migración e infancia. Es parte del Consejo Consultivo del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (Sipinna) en Michoacán; tiene la Distinción del Sistema Nacional de Investigadores y es miembro de la Academia Mexicana de Ciencias.

Carlos Pérez Francisco

Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicología Educativa por la Universidad Valle de Grijalbo; maestro en docencia por el Instituto Universitario de México. Docente en escuelas primarias para migrantes, como la Agustín Melgar, Vicente Suárez y Jaime Sabines Gutiérrez. También ha sido enlace regional del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa, y docente en la Universidad Filadelfia de México.

Verónica Silva

Profesora frente a grupo en contextos de vulnerabilidad. En la SEP participó como asesora técnica pedagógica y como responsable del área de Planeación Educativa de una región administrativa en la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa.

Trabajó en el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en programas compensatorios de Telesecundaria a escala nacional, vinculados con los procesos de formación,



elaboración de materiales educativos y acompañamiento y seguimiento. Ha participado en diferentes áreas de la educación comunitaria, tales como la formación de figuras educativas, la intervención pedagógica en primaria comunitaria y proyectos especiales. Actualmente es subdirectora de Innovación para la Calidad Educativa de Conafe.

Eunice Vargas

Doctora en Sociología con especialidad en Demografía por la Universidad de Texas en Austin. Actualmente, es investigadora del Departamento de Estudios de la Población en el Colegio de la Frontera Norte.

○ Siglas y acrónimos

AC	Asociaciones civiles
Amexcid	Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo
CEBA	Centros de Educación Básica para Adultos
CEPS	Consejos Escolares de Participación Social
Cinvestav	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe
CURP	Clave Única de Registro de Población
DGAIR	Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación
DIF	Sistema de Desarrollo Integral de la Familia
ESIEM	Encuesta de Integración Escolar y Migración
GIZ	Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
NNAJ	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes
NNASM	Niñas, niños y adolescentes en situación de migración
PAEPEM	Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante
PEMCH	Programa de Educación Migrante en el Estado de Chiapas
PIEE	Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa
Pronim	Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes
Renapo	Registro Nacional de Población



La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas,
adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas

SASA	Sistema Automatizado de Seguimiento y Acreditación
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
Siged	Sistema de Información y Gestión Educativa
Sinacem	Sistema Nacional de Control Escolar de Población Migrante
Sipinna	Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
Sucecom	Sistema Único de Control Escolar de Educación Comunitaria
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USICAMM	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros

*La educación al alcance de todas y de todos los niños, niñas,
adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas*

es una publicación digital de la Comisión Nacional
para la Mejora Continua de la Educación.

Abril de 2022.



**GOBIERNO DE
MÉXICO**



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN