



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LA INSERCIÓN DE NIÑOS MIGRANTES CENTROAMERICANOS AL SISTEMA
EDUCATIVO MEXICANO

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
NATHALIE MOTA PERUSQUÍA

Tutor

Dr. Alejandro Márquez Jiménez
(IISUE - UNAM)

Comité tutor

Dra. Margarita del Olmo Pintado
(CSIC – CCHS -ILLA)

Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano
(CRIM -UNAM)

Dra. Laura Echavarría Canto
(FFYL – UNAM)

Dr. Juan Manuel Piña Osorio
(IISUE- UNAM)

Ciudad Universitaria, Cd. Mx., noviembre, 2020.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A los estudiantes y familias de Centroamérica en México

*El árbol poderoso comienza en la semilla
y aunque el amor sea profundo y alto
es también mínima la semilla del hombre.*

*El nacimiento del arroyo el polen
el huevecillo de la blanca paloma
la piedra que ha rodado por el monte nevado
desde su pequeñez llegan al mar
al girasol al vuelo interminable
al planeta de nieve que nada detendrá.*

*En la lucha social también los grandes ríos
nacen de los pequeños ojos de agua
caminan mucho y crecen
hasta llegar al mar.*

*En la lucha social también por la semilla
se llega al fruto
al árbol
al infinito bosque que el viento hará cantar.*

Ley de la vida (Roque Dalton, escritor salvadoreño).

AGRADECIMIENTOS

Dr. Alejandro Márquez Jiménez

Mi agradecimiento es profundo y sincero por la experiencia y los conocimientos que me ha transmitido en cada una de sus conversaciones, seminarios y asesorías. Su amabilidad, sencillez y su gran calidad humana me ha permitido crecer durante estos años a su lado. Gracias por confiar en mí.

Dra. Margarita del Olmo Pintado

Las experiencias que he vivido gracias a ti son incomparables y superiores a muchas de las que he tenido en mi vida estudiantil. Gracias por abrirme las puertas de tu centro de investigación y de tu familia; por compartirme tus conocimientos y orientarme, por acogerme en un país que nunca había visitado más que en libros, y gracias también a tu esposo Fernando.

Dra. Norma Georgina Gutiérrez Serrano

Fue un placer escucharte en los seminarios que nos impartías sobre narrativa; siempre me quedaré con la ilusión de poder escribir tan bien como lo haces. Quiero agradecerte cada momento de comunicación que tuvimos, tus aportes a esta investigación y por tu constante interés en mi desarrollo académico.

Dra. Laura Echavarría Canto

Por ti perdí el miedo a la filosofía, porque tu seminario estuvo lleno de debate y análisis. Gracias porque, sin tener una relación anticipada, confiaste en mí; por aceptar ser parte de mi comité tutor; por leer estos sencillos párrafos que no se comparan con la complejidad de tus saberes.

Dr. Juan Manuel Piña Osorio

Querido doctor, jamás podré olvidar que, sin conocerme y gracias a la amabilidad que lo distingue, cuando lo abordé en el estacionamiento del IISUE, usted aceptó ser parte de mi comité de asesoría y evaluación. Desde aquel día, no dejé de admirar su trabajo de investigación y sus semanarios. El apoyo y la orientación que me brindó, me permitieron culminar mejor el proceso de investigación.

Helena, mi hermosa troyana, gracias porque a tu corta edad viviste conmigo la experiencia del doctorado.

A **mi familia**, porque sé que estarán muy felices de ya no escuchar como respuesta “estoy haciendo la tesis”.

A cada uno de mis docentes, sólo me queda decirles que son parte de mi vida y mis pensamientos, que en mí siempre tendrán a una estudiante que los admira y respeta.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	9
La construcción de una investigación socioeducativa en el estudio de la niñez centroamericana migrante en México.	9
<i>Migrāre</i> de ideas, pensamientos, confusiones y conflictos. Llegar y seguir migrando.	32
CAPÍTULO I.	
ENFOQUES CONCEPTUALES EN EL ESTUDIO DEL FENÓMENO MIGRATORIO	47
1.1 ¿Qué entendemos por migración?	48
1.1.1 El Naturalismo en los estudios de migración.	48
1.1.2 Culturalismo como medio para comprender las migraciones.	53
1.1.3 Demografía y geografía en los estudios migratorios.	58
1.1.4 La migración: economía, política y filosofía.	61
1.2 Investigaciones recientes sobre estudios migratorios desde la educación.	70
CAPÍTULO II	
MIGRANTES CENTROAMERICANOS: HISTORIA, DERECHOS E INSTITUCIONES	77
2.1 México–Centroamérica: Una historia que echa raíces.	79
2.2 ¿Por qué deciden migrar los centroamericanos?	88
2.3 Las instituciones de México frente a la problemática de los niños, niñas y adolescentes migrantes centroamericanos.	114
CAPÍTULO III	
LA EDUCACIÓN Y MIGRACIÓN: UN UTÓPICO EN LOS ACUERDOS INTERNACIONALES	121
3.1 Declaraciones internacionales: acuerdos para la atención educativa de la población infantil migrante.	124
3.1.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos.	126
3.1.2 Convención sobre los derechos del niño.	133
3.1.3 Declaración Mundial sobre la Educación para Todos.	136
3.1.4 Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal).	139
CAPÍTULO IV.	
LA POLÍTICA MIGRATORIA MEXICANA EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS	145
4.1 Ley de protección a los niños, niñas y adolescentes y Ley de migración.	147
4.2. Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018 y 2019-2024) y el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.	155
4.3 Informe sobre la problemática de niñas, niños y adolescentes centroamericanos en contexto de migración, no acompañados en su tránsito por México, y con necesidades de protección internacional.	161

CAPÍTULO V.	
SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS Y AMERICANOS EN LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN MIGRANTE	167
5.1 La educación como sistema organizativo de la sociedad.	167
5.2 La integración educativa de la población migrante en Europa y América.	171
5.3 Programas de integración educativa en México.	182
CAPÍTULO VI.	
EFFECTO DE RETROVERSIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN LOS NIÑOS MIGRANTES CENTROAMERICANOS	196
6.1 Las subjetivaciones sociales a través de la expulsión migratoria centroamericana.	198
6.2 Las subjetivaciones sociales a través de la atracción migratoria centroamericana.	202
6.3 La construcción de la subjetividad en los niños migrantes centroamericanos.	208
6.4 La subjetividad y educación de los niños migrantes centroamericanos.	211
6.5 La construcción subjetiva de los niños centroamericanos desde la sociedad y la política.	214
CAPÍTULO VII.	
DINÁMICAS ESCOLARES TRANSNACIONALES DE LOS ESTUDIANTES CENTROAMERICANOS EN MÉXICO	218
7.1 Identidades transnacionales.	220
7.1.1 Me siento muy bien porque tengo dos tipos de sangre: soy mestizo.	222
7.1.2 La lengua como medio de protección y diferenciación de grupos.	226
7.2 Racismos en las dinámicas escolares transnacionales.	230
7.2.1 Dinámicas jurídico–políticas. La administración como un acto de desigualdad.	236
7.3 La educación transmigrante: el papel del docente y los contenidos escolares.	244
7.3.1 En México sí estudian el tiempo.	244
7.3.2 ¿Qué hacen los docentes para la inserción de niños migrantes centroamericanos?	246
7.3.3 Contenidos escolares, una forma de inserción escolar.	249
7.3.3.1 México.	249
7.3.3.2 Guatemala.	255
CONCLUSIÓN	263
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	283
ANEXOS	304

ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS, IMÁGENES Y ANEXOS

Tabla 1. Total de encuestados, por país y sexo, del 2015 al 2020.	95
Tabla 2. Total de niños y niñas, por país, que han migrado con un adulto, y que fueron deportados por autoridades mexicanas del 2015 al 2020.	98
Tabla 3. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viaja con cada uno. Guatemala 2015, 2016, 2017.	102
Tabla 4. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viaja con cada uno. Guatemala 2019.	104
Tabla 5. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viaja con cada uno. Honduras 2015, 2016, 2017.	106
Tabla 6. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viaja con cada uno. Honduras 2019.	108
Tabla 7. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viaja con cada uno. El Salvador 2015, 2016, 2017.	110
Tabla 8. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viaja con cada uno. El Salvador 2019.	112
Gráfica 1. Destino final de los encuestados, del 2015 al 2017, originarios de Honduras, Guatemala y El Salvador.	89
Gráfica 2. Destino final de los encuestados, del 2018 al 2020*, originarios de Honduras, Guatemala y El Salvador.	90
Gráfica 3. Motivo por el cual los encuestados del 2015 al 2017, originarios de Honduras, Guatemala y El Salvador, decidieron salir de sus países.	94
Gráfica 4. Motivo por el cual los encuestados del 2018 al 2020, originarios de Honduras, Guatemala y El Salvador, decidieron salir de sus países.	94
Gráfica 5. Total de hombres y mujeres de los países del Triángulo Norte de Centroamérica, del 2015 al 2020.	96
Gráfica 6. Total de niños y niñas, por país, que han migrado con un adulto, y que fueron deportados por autoridades mexicanas del 2015 al 2020	99
Gráfica 7. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. Guatemala 2015, 2016, 2017*.	103
Gráfica 8. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. Guatemala 2019	105

Gráfica 9. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. Honduras 2015, 2016, 2017*.	107
Gráfica 10. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. Honduras 2019.	109
Gráfica 11. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. El Salvador, 2015, 2016, 2017*.	111
Gráfica 12. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. El Salvador, 2015, 2016, 2017*.	113
Gráfica 13. ¿Conoce los programas que el gobierno mexicano tiene para las personas migrantes extranjeras? Grupo de Protección al Migrante (BETA) que porta uniforme naranja.	115
Gráfica 14. ¿Conoce los programas que el gobierno mexicano tiene para las personas migrantes extranjeras? Programa de Repatriación Voluntaria.	116
Gráfica 15. ¿Conoce los programas que el gobierno mexicano tiene para las personas migrantes extranjeras? Vete Sano, Regresa Sano.	117
Gráfica 16. ¿Conoce los programas que el gobierno mexicano tiene para las personas migrantes extranjeras? Oficiales de Protección a la Infancia (OPI).	118
Cuadro 1. Programas de integración educativa para la población migrante en Europa.	175
Cuadro 2. Programas de integración educativa para la población migrante en América.	180
Cuadro 3. Ejes y aprendizajes esperados de primero de secundaria en México.	252
Cuadro 4. Ejes y aprendizajes esperados de segundo de secundaria en México.	253
Cuadro 5. Ejes y aprendizajes esperados de tercero de secundaria en México.	254
Cuadro 6. Competencias por grado (nivel básico).	256
Cuadro 7. Competencias, indicadores de logro y saberes específicos para primer grado (nivel básico).	257
Cuadro 8. Competencias, indicadores de logro y saberes específicos para segundo grado (nivel básico).	258
Cuadro 9. Competencias, indicadores de logro y saberes específicos para tercer grado (nivel básico).	259
Imagen 1. La migración desde los enfoques de la demografía y la geografía.	60
Imagen 2. Análisis de la migración.	69
Imagen 3. Consejo Mexicano del PROBEM.	184

Imagen 4. Eje IV. Apoyos educativos y culturales.	186
Imagen 5. Lugares de operación del programa “Educación Básica sin Fronteras”.	188
Imagen 6. Ficha del proyecto “Conociendo México: nuestras raíces, nuestra cultura”. Programa de Intercambio México–Estados Unidos 2016.	191
Imagen 7. ¿Cómo me siento al ser de México y de Guatemala a la vez?	225
Imagen 8. Mapa curricular de la Educación Básica 2011.	251
Ver anexo 1. Espacio educativo con el que cuenta el centro de retención para menores en Comitán, Chiapas.	305
Ver anexo 2 Fragmento de la experiencia, en la convocatoria 2016, sobre el intercambio docente a USA.	306
Ver anexo 3 Documento de transferencia.	310
Ver anexo 4 Evaluación del Intercambio de docente.	312
Anexo 5. Cuestionarios personales con alumnos extranjeros de origen centroamericano	321
Anexo 6. Cuestionarios personales con alumnos extranjeros de origen centroamericano	322
Anexo 7. Cuestionarios personales con alumnos extranjeros de origen centroamericano	323
Anexo 8. Pregunta detonadora realizada a una alumna establecida en el estado de Hidalgo (con la doble nacionalidad) y originaria de Honduras.	324
Anexo 9. Charla sobre la situación de niños migrantes en el mundo. Producto final de una alumna de primaria.	326

INTRODUCCIÓN

CONSTRUCCIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA EN EL ESTUDIO DE LA NIÑEZ MIGRANTE CENTROAMERICANA EN MÉXICO

Dice Platón que el asombro es la emoción genuinamente filosófica y que debemos ver en ella la raíz de todo filosofar.

Ernst Cassirer

LA CAPACIDAD de asombro del hombre, bajo la premisa de Platón, nos permite afirmar que cuando un hombre se extraña de sí mismo, también se cuestiona; esto nos lleva a preguntarnos sobre la vida, sobre nuestra existencia, sobre nuestro funcionamiento biológico, social y cultural, además de cómo aprendemos y aprehendemos de los que nos rodean. La búsqueda de explicaciones sobre nuestra existencia nos permite apropiarnos de una sabiduría, como lo afirma Ramón Xirau citando a Guthrie: “La sabiduría, a pesar de que el pensamiento es común a todos los hombres, se descubre con dificultades y trabajos una vez que se ha renunciado a las falsas interpretaciones de los sentidos. Heráclito compara al sabio con los buscadores de oro que ‘cavan mucha tierra y encuentran poco” (Xirau, 2004:32). En tanto a la búsqueda de la interpretación y conocimiento del estudio, es cierto que, al preguntarnos sobre un fenómeno, cuestionamos a nuestra propia conciencia: ¿Qué me ha motivado al estudio de ciertos fenómenos sociales? La implicación como investigadores no es sólo mostrar a los demás un hecho, sino encontrarse a sí mismo pensando en nuestras experiencias, desilusiones, resistencias, luchas, gustos, nuestra existencia, lo que nos lleva a mirar un fenómeno conectado con varios vértices; atendiendo la metáfora de Heráclito, es cavar en lo más profundo de nuestra historia para reconocer nuestra implicación en lo que uno propone investigar, para hacer una aproximación a la comprensión de un suceso de la sociedad.

Cavar en nuestra historia, mirar a nuestro alrededor, es un inicio para comprender y saber qué sucede entre lo lejos y lo cerca de nosotros como seres sociales. No

somos mónadas; es decir, no somos únicos ni estamos solos en el mundo. Nuestra implicación en la vida y las habilidades críticas que hemos desarrollado, nos han permitido estar en distintos lugares que dan luz a la explicación de algunos hechos. Xirau explica que nuestra conciencia “es una conciencia abierta que percibe a los demás como seres semejantes al mío, y que los percibe como seres que existen de la misma manera que yo existo.” (Xirau, 2004). Urika Dahl afirma: “cualquiera que sea nuestra ubicación, viaje en la vida, todo esto seguramente tiene algún tipo de relación con algún camino polvoso, en algo cercano o distante parte de nuestra historia familiar.” (Dahl, 2012:149)¹. Estos dos argumentos permiten afirmar que la capacidad de empatía y comunicación entre los seres humanos, nuestras experiencias, anécdotas y relaciones, hacen que nos comprendamos en un hecho social, y veamos a otros como semejantes.

Las preguntas que nos hacemos nos permiten reflexionar y querer encontrar explicaciones a un hecho social–pedagógico; comprenderlo e intentar mejorarlo desde nuestro propio espacio de interacción social, cultural e incluso político. Hablar de migración es tocar varias esferas de las ciencias, no únicamente exactas sino humanas, que nos permiten entender el suceso en el tiempo y espacio de la emigración. El fenómeno migratorio, visto desde una filosofía *husserliana*, ofrece a la conciencia mirarlo desde lo descriptivo, en su esencia más pura, tomando la lógica de la esencia universal que explica las cosas particulares, y así vincular lo universal con lo individual; es decir, relacionar los aspectos micro y macrosocial del individuo que se complementan el uno al otro. El fenómeno también se presenta a partir de la acción individual: “[...] los individuos en tales situaciones hacen interpretaciones y actúan propositivamente.” (Alexander,1994:27); no sólo la estructura lleva al individuo a su actuar, sino que es una articulación cíclica entre uno y otro, del tal manera que el individuo es capaz de alejarse de la idea automática de las estructuras e instituciones sociales, por ello “podemos admitir que sólo los individuos son capaces de acciones autónomas y, simultáneamente, argumentar

¹ Wherever our locations, whatever our life-journeys, all of us surely have some kind of relation to some dusty road in some close or distant part of our family history. (Dahl, 2012:149).

que los productos de las acciones exhiben propiedades emergentes.” (Mandelbaum 1955, citado por Alexander, 1994:31). Entonces, tenemos la capacidad de pensar nuestro estar y tomar decisiones de movimiento, tal como lo indica Margaret S. Archer: “La reflexividad es el ejercicio regular de la capacidad mental, compartida por las personas normales, de considerarse a sí mismas en relación con sus contextos (sociales) y viceversa.” (Archer, 2007:4).² La autora argumenta que la reflexividad es la capacidad que usamos como medio para dirigirnos a través de la sociedad que nos rodea. La vinculación entre lo social y lo individual nos permite comprender al sujeto como histórico, social y racional. Subsecuente a esto, el estudio de la migración, en este caso de la niñez centroamericana migrante en México, no se puede mirar desde un solo punto; es necesario sostener una mirada interseccional que nos permita descubrir las relaciones entre lo macro (fuerzas económicas y políticas), meso (instituciones–familia/escuela) y micro (individuo, desde la capacidad de reflexividad para posicionarse en un espacio temporal) (Fernández, 2014:37). La interseccionalidad es una herramienta de análisis que nos ayudará a encontrar los puntos ciegos en estas relaciones. Urminal Goel explica que “la interseccionalidad es la perspectiva de análisis que ayuda a ampliar nuestro entendimiento tan bien como una mirada cercana a las particularidades de un caso específico.”³ (Goel, 2015: 33). En ocasiones, cuando hacemos un estudio cualitativo, confundimos ciertos términos o categorías empíricas y las queremos ver de manera aislada; sin embargo, dan cuenta de muchas relaciones que nos permitirán comprender mejor el hecho social que estudiamos. Desde el sentido de Goel, esta perspectiva refuerza a descubrir esos puntos ciegos, traducidos en silencios, como un marco referencial importante de análisis. Podemos entonces concluir que el fenómeno, como un hecho social a estudiar, no es únicamente descriptivo, sino también interpretativo, y que vincula lo social con lo individual.

² Reflexivity is the regular exercise of the mental ability, shared by all normal people, to consider themselves in relation to their (social) contexts and vice versa” (Archer, 2007:4).

³ Intersectionality as a perspective of analysis helped me to broaden my understanding as well as to look closer at the particularities of specific case. (Goel, 2015: 33).

Con las ideas anteriormente plasmadas, me permito preguntar: ¿Qué es investigar? O bien: ¿Qué es hacer investigación? En un término básico se responde como una búsqueda, pero, ¿búsqueda sobre qué o quiénes? y ¿para qué? Parecieran interrogantes sencillas de responder, aunque de no tener presente lo anterior, pudiera caer nuestra respuesta en un tecnicismo de la investigación, cuando en realidad es una virtud más compleja. Analizando, desde los párrafos anteriores, estas preguntas nos llevan a retomar nuevamente la idea de conciencia; es decir, la capacidad de interrogarnos continuamente sobre dónde estamos, con quiénes interactuamos, y aunado a esto, una búsqueda empírica y científica que nos conduce a una epistemología de las cosas, tanto desde la genealogía de los hechos sociales, como de aquellos fenómenos que se suscriben en la sociedad. La capacidad de interrogarnos, la curiosidad, los constantes descubrimientos que se sintonizan con el asombro, son la base del conocimiento científico. En términos más generales, Jaime Ricardo Valenzuela González explica:

El ser humano es curioso por naturaleza. El niño, desde su nacimiento, está motivado por su afán de conocer; es como se conecta con los objetos para saber cómo son, por qué se mueven, o por qué están ahí. La inquietud de los infantes pone en aprieto a los adultos. Preguntas tales como: ¿de dónde vengo?, ¿cómo crecen las flores?, ¿por qué brilla el sol?, ¿cómo se hacen los bebés?, ¿qué es la muerte?, ¿quién es dios? Son preguntas que surgen a medida que los niños crecen y van tomando más conciencia del mundo. Todas esas preguntas surgen de la curiosidad. Este es el mismo proceso que sigue el científico en su afán de explorar y descubrir siguiendo el método de las ciencias de una manera sistemática. Los niños, a través del planteamiento de preguntas, son científicos natos; hay en ellos un deseo por explorar e indagar, tiene una propensión natural a hacer preguntas. (Valenzuela, 2012: 9)

Hacer investigación no es una recopilación de información empírica o apilar textos científicos, sino la esencia de la búsqueda, interpretación y comprensión de un hecho social. En tanto seamos curiosos y tengamos la capacidad de cuestionar, llegaremos a ciertas respuestas no absolutas, pero sí interpretadas y comprendidas con base en los hechos empíricos y científicos. El fin mismo de la investigación se centra en hacer conciencia y comprender lo que sucede a nuestro alrededor,

apoyando a esa búsqueda de la subjetividad e, incluso, convirtiéndonos en activistas por la lucha del cambio social.

Muchas de las ciencias sociales se han encargado del estudio de determinados fenómenos sociales, esto por la especificidad disciplinar que se requiere, por ejemplo: el estudio de las comunidades indígenas mayoritariamente se lo dejaríamos a la antropología; los trabajos informales y las implicaciones en la sociedad, a la sociología; el ideal de vida y los valores, a la filosofía; el desarrollo psicogenético, a la psicología; y la educación, a la pedagogía.

La idea de segmentación en el estudio social ha ido cambiando debido a las nuevas interacciones en nuestra sociedad: los conflictos bélicos, el cambio estructural de la familia, la incorporación de la mujer al ámbito laboral, los conflictos políticos y económicos. Ahora se requiere que las investigaciones sean compartidas y las disciplinas interactúen unas con otras; es decir, que exista una correlación en su estudio con la finalidad que al interactuar se logre una traducción y comprensión de los fenómenos sociales desde una vinculación micro - macro.

Se pretende que una investigación social desde distintas disciplinas, logre apoyar a la cohesión social como uno de los fines de la investigación. En el prólogo del libro *La construcción de la investigación social* de Charles C. Ragin, se afirma que “los investigadores sociales se han dividido en bandos disciplinarios y metodológicos.” (Ragin, 2007:15). Por ello, el tratamiento metodológico en las investigaciones sociales debe ser abierto y comprendido entre disciplinas, para desarrollar así una mejor investigación.

Para aproximarnos a una investigación socioeducativa es necesario interrogarnos: ¿Qué es investigar desde la sociología? ¿Qué es investigar desde la pedagogía? En este sentido, “la sociología se ha caracterizado por una doble vocación: analizar y comprender el conjunto de la realidad social, y ser una ciencia particular con un objetivo de estudio propio.” (Puga *et al.*, 2007: 9). Por otra parte, la pedagogía, no

sólo entendida como el acto del proceso enseñanza – aprendizaje, sino también “desde los ámbitos filosóficos y teóricos; es que el hacer del pedagogo interroga por lo educativo en sus sentidos más profundos, preguntas que abren los sentidos de aquello que hemos llamado infancia, educador, enseñanza o institución escolar.” (Valle, 2015:31). Por un lado, la sociología intenta analizar y comprender hechos sociales desde una realidad cotidiana, en tanto que la pedagogía se interroga por lo educativo en su sentido filosófico.

En este sentido, la tesis que presento fue construida en dos momentos metodológicos y desde la sociología de la educación. El primero, desde un conjunto de la realidad social (sociología) apoyado de una epistemología cuantitativa y teórica, y el segundo desde una perspectiva más etnográfica donde nos interrogamos por lo educativo de un grupo social en específico.

Lo educativo nos sólo se representa a través de una educación institucional o como “[...] lo escolar casi en relación sinonímica y la reducción de la práctica educativa a la transmisión o reproducción de conocimiento, valores, ideas” (Morales, 2015:42), sino en un sentido diverso de lo educativo; sin quitarle su importancia en esta investigación a lugares como el escolar, no es el único espacio de análisis para entender como es la inserción de niños migrantes al sistema educativo, los estudiantes, no sólo se ubica en un espacio escolar de socialización y educación; la calle, la familia son espacios igual de importantes para comprender este fenómeno social.

Ayudada de las ideas anteriormente planteadas, me permitió presentar la siguiente investigación que bajo la pregunta *¿Cuáles son los procesos de inserción escolar de los hijos de migrantes centroamericanos en México?*, se orientó el proceso de investigación teórica y el desarrollo metodológico. Cabe señalar que entenderemos por inserción como el efecto de conexión, desarrollo, unión y anclaje a un nuevo contexto sociocultural, donde se analizarán aspectos de integración e inclusión.

¿Por qué inserción escolar? En muchas ocasiones me pregunté cuál era la palabra básica que me llevaría a dar a conocer el principal objetivo de la investigación; tuve que analizar cada una de las palabras que al combinarlas darían muestra de ello. Quisiera mostrarles por qué “inserción”, como categoría, es una de las mejores opciones para titular esta tesis.

Inserción, según el Diccionario de la Real Academia Española, proviene del latín “insertare”; es decir, “injerir”, que se define como “entremeterse, introducirse en una dependencia o negocio.” Insertar significa “incluir, introducir algo en otra cosa”. Aunque los niños migrantes centroamericanos, en quienes se basa esta investigación, no son insertados a las instituciones como si fueran objetos, al querer profundizar cómo estos niños viven, se desarrollan y relacionan, la palabra inserción es tomada para no generar juicios de valor. A diferencia de la palabra “integrar” que significa “hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo”, tiene una carga de relación más positiva hacia las interacciones entre los sujetos; podemos observar en distintos textos educativos que, al tratar temas de integración, están más enfocados a una intervención educativa para innovar e implementar estrategias que lleve a los sujetos a su integración en un grupo social.

La palabra “inclusión” igualmente es utilizada para hablar de una integración de los sujetos a distintas instituciones de manera positiva, e incluso como un derecho de los individuos.

La educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria. El principal impulso a la educación inclusiva se dio en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, celebrada en Salamanca. (Educación inclusiva, s/f)

Si bien, como lo señala la cita anterior, la educación inclusiva se impulsó desde las necesidades educativas especiales, actualmente se ha modificado este criterio y se considera que la inclusión significa:

Que todos los niño/as y jóvenes, con y sin discapacidad o dificultades, aprendan juntos en diversas instituciones educativas regulares (preescolar, colegio/escuela, post secundaria y universidades) con un área de soportes apropiada. Más que el tipo de institución educativa a la que asisten los niños/as, tiene que ver con la calidad de la experiencia; con la forma de apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida de la institución. (Educación inclusiva, s/f)

Es decir que la inclusión es la posibilidad de que las poblaciones infantil y juvenil tenga acceso a una educación digna e igualitaria. Es así que la “inclusión”, como categoría, permite un juicio de valor más positivo hacia la dignidad de los sujetos. Por lo tanto, el concepto “integración”, al tener una carga valorativa hacia los individuos, no es factible en esta investigación. He decidido hacer uso del concepto “inserción” porque no manifiesta ningún valor ni negativo ni positivo, no asume una postura sobre si son incluidos o no, sino que representa un puente para conocer cómo son los procesos de inserción escolar de los niños centroamericanos en escuelas mexicanas. La intención es que, a través de esta variable, se conozcan elementos y procesos de integración e inclusión.

Es importante destacar que inserción escolar se ha visto como sinónimo de integración o inclusión, pero en la búsqueda sistematizada de la información considero que existe una relevante diferencia. También, la inserción escolar se ha enfocado a una cuestión administrativa, y es menos tratada que la deserción, por lo que me baso en diferentes investigaciones de este último concepto para definir la inserción escolar.

Desde diversos estudios educativos se manifiesta ciertos elementos o factores que conllevan a la deserción escolar; entre los que podemos señalar a los familiares, contextuales y personales. Por lo tanto, para analizar si existe o no inserción escolar y cuáles son sus manifestaciones, es importante que dentro de los *factores familiares* se conozcan las expectativas que tiene la familia respecto a la educación,

los niveles de escolaridad de cada miembro, la percepción económica familiar, así como los motivos de movilidad y los procesos (dificultades y posibilidades de acceso de sus hijos a la escuela) antes, durante y después de que inscribieron a sus hijos a la escuela en México.

Por otro lado, desde lo contextual, considerando dos dimensiones, es importante entender cómo se manifiesta la inserción escolar desde lo *institucional* y *comunitario*; es decir, cómo aceptan o reciben a niños extranjeros desde el aspecto administrativo (documentación requerida), cuáles son las adecuaciones curriculares o estrategias utilizadas por los docentes, cómo es la forma de integración del grupo de niños migrantes con sus compañeros y cómo se pone de manifiesto su inserción con la interacción de las asignaturas, y de qué manera los programas compensatorios son útiles o no para su inserción. También es importante conocer y entender cuál es la relación de la comunidad y su percepción de la nueva familia centroamericana, y qué apoyos reciben de otras familias para integrarse y compartir experiencias, así como algunas representaciones que se tienen de los centroamericanos en la comunidad.

Y por último el *personal*: qué expectativas tiene los niños sobre la educación, qué potencializa la interacción con sus compañeros y la continuidad de sus estudios; cómo es la relación con los otros estudiantes y sus maestros; y de qué manera relacionan sus experiencias migrantes y su cultura inicial con la actual.

Por tanto, definiríamos a la inserción escolar como el proceso en el cual los individuos se introducen a un sistema educativo, dejando de ser una vivencia individual para convertirse en multifactorial; este proceso se vive desde distintas dimensiones como lo familiar, cultural y personal, donde se ponen de manifiesto acciones que permiten el acceso escolar, al mismo tiempo que hablar de inserción escolar nos habilite para observar niveles de inserción que van desde una cuestión más estructural a la percepción individual, territorio en el que se pone en juego la

construcción de identificaciones, sentimientos y la capacidad de agencia para que el sujeto forme parte de un grupo escolar ajeno.

La inserción escolar la analizamos desde los datos estadísticos y cualitativos que se requirieron para una mejor comprensión del fenómeno.

La investigación que se presenta lleva como título *La inserción de niños centroamericanos al sistema educativo mexicano*, desarrollada bajo la línea de la sociología educativa.

La educación no tiene en realidad un método propio. Se ha apoyado, principalmente de la filosofía, la sociología y la antropología. Esto se debe a que lo educativo siempre estará atravesado, en mayor medida, por lo filosófico, lo histórico y lo social.

Se inscribe a una epistemología cualitativa con una correlación cuantitativa. La epistemología cualitativa coincide en explorar situaciones sociales desde su profundidad en el proceso interpretativo.

En ocasiones, la construcción de patrones a partir de la experiencia de los individuos permite, en una investigación, hacer la construcción de conceptos y categorías del hecho social estudiado; sin embargo, como menciona Ragin, los patrones no son los únicos valiosos en una investigación social, sino también comprender la vida social desde la subjetividad y de la conciencia de los sujetos. Ragin caracteriza distintas estrategias metodológicas para desarrollar una investigación: entre ellas, la cualitativa (exhaustivo y análisis de aspectos comunes), cuantitativa (general y relaciones entre variables) y comparativa (detallado y diverso). Cada una con ciertas características que permiten hacer estudios con la misma validez en los conocimientos que generan (Ragin, 2007:99).

Desde el estudio de niños migrantes centroamericanos, definimos a esta investigación, basada en dos epistemologías teóricas, como un proceso de interpretación profundo en la construcción de imágenes o representaciones de un

conocimiento subjetivo detallado, que vislumbra sistemas sociales y culturales que se manifiestan y se intersectan con los individuos, permitiéndonos hacer marcos de referencias para generar polémica y cohesionar a un sistema social, pero al mismo tiempo dar luz a lo que parece poco importante o cotidiano para otros.

Los objetivos del estudio social se relacionan con el tipo de estrategia de investigación antes planteada. Los fines de la investigación cualitativa propuesta por Ragin, en este sentido, serán parte de los fines de este estudio socioeducativo. Resumiendo, del texto original el autor plantea tres fines importantes: el primero es *dar voz* a grupos marginados que tienen un código distinto, que bajo la opresión no es escuchado; esto nos permitirá que se construyan mejores representaciones de sus experiencias. El segundo: *la interpretación de los fenómenos culturales e históricamente relevantes*, nos guiará para comprender a detalle el fenómeno de la migración de niños centroamericanos y su relación con el sistema educativo mexicano desde los hechos históricos que representan un estilo de vida. Por último, *hacer progresar la teoría* para adquirir un conocimiento profundo, construir nuevas ideas teóricas y desarrollar nuevas perspectivas o un nuevo pensamiento desde la comprensión del contexto migratorio. Una mirada diferente, capaz de interpretar lo dicho por los individuos, descubrirá nuevas cosas acerca de ellos y nos trasladará al asombro como una emoción filosófica. (Ragin, 2007:146,147)

Otro fin que me parece importante para esta investigación socioeducativa es el planteado por Goetz: *apoyar los procesos de reflexión y crítica* para tratar de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza–aprendizaje (Goetz 1988:16). Enfocado al aspecto educativo, tendría que estar adherido a los fines del estudio social, desde la mirada socioeducativa, para lograr un equilibrio entre un análisis macrosocial y microsociales. Agregar este último fin, dio un equilibrio a este estudio, ya que, desde la problemática planteada, no nos podemos separar de los procesos de enseñanza–aprendizaje que también forman parte del hecho social a estudiar.

El funcionamiento de las ciencias se basan en lo teórico y e indagación de la sociedad, que se articulan para lograr los fines de la investigación socioeducativa antes expuestos, agrupados en un sólo campo al que se denomina *las ciencias de la vida*, acuñado por Frédérique Lerbet–Serenil, cuando menciona:

Las ciencias humanas son ciencias de la vida. Ésta no es la suma de sus eventuales características, sino que la animan dinámicas de interacción internas combinadas con dinámicas de interacción con un contexto sociabilizado/sociabilizante; son dinámicas siempre singulares porque se encuentran en contextos, tienen una historia y no se pueden nunca reproducir de manera idéntica” (Lerbet, 2016 :478).

Las dinámicas de los hechos sociales y la investigación de ellos son irrepetibles, porque las nuevas investigaciones o los estudios de los hechos sociales se diversifican.

Se planteó un objetivo general para esta investigación que dimensiona los alcances globales del estudio, y dos específicos focalizados a un espacio y grupo social determinado. A través de ellos intentamos indagar sobre las resistencias y tensiones del grupo de migrantes centroamericanos en México; el discurso oficial y cotidiano que caracterizan a los migrantes; las relaciones emocionales, símbolos culturales, significados, entre otros que se manifestaron en la investigación.

Objetivo general:

Analizar las políticas públicas dirigidas a la inserción educativa de la población infantil migrante. Además, explorar los procesos de inserción escolar de los hijos de migrantes en el tránsito migratorio de México hacia los Estados Unidos de América.

Objetivos específicos:

Identificar las políticas educativas de inserción escolar para analizar los alcances y limitaciones respecto a la incorporación de niños migrantes centroamericanos a la Educación Básica en México.

Interpretar los procesos de inserción escolar de los hijos de las familias centroamericanas al incorporarse al sistema educativo mexicano en las regiones de los Llanos de Apan, Hidalgo, y la Meseta Comiteca-Tojolabal en Chiapas.

Para poder lograr los objetivos tuvimos que llevar un proceso metodológico para alcanzarlos. El análisis documental fue parte importante de la investigación desde diversos niveles de interpretación: *la interpretación hermenéutica*, que tiene el sentido de interpretación de textos para lograr determinar el significado de palabras que expresan un pensamiento; desde la *heurística*, que me permite indagar sobre las fuentes utilizadas para conformar esas políticas y programas educativos; así como la *expresión arquitectónica* que funciona como analizador de la estructura del discurso escrito; y por último, la *estilística* que me lleva a comprender desde qué estructura, movimiento social o reformas políticas se han conformado estos programas (Soto, 2015).

La aproximación analítica de las políticas educativas dirigidas a la población infantil migrante se realizó bajo la metodología del “análisis del discurso político” desde una hermenéutica analógica, explicada por Mauricio Beuchot (2009: 76), como aquella interpretación de textos políticos que evitan la univocidad, los extremos objetivistas y la priorización de la subjetividad. Se seleccionaron aquellos documentos normativos internacionales y nacionales que abordan las problemáticas de la migración y educación; se contrastaron con los resultados de las técnicas etnográficas como: entrevistas y observaciones. También nos apoyamos de la etnografía digital, analizando comentarios en redes sociales acerca de la población

migrante centroamericana en México, además de tener en cuenta la información hemerográfica. En el caso nacional (México), la selección de políticas educativas deriva del último sexenio, 2012–hasta la fecha; en el internacional consideré las últimas actualizaciones de la ONU respecto a los Derechos Universales.

Durante la investigación, al no tener clara la situación de tránsito migratorio de personas originarias del Triángulo Norte de Centroamérica (Guatemala, Honduras y El Salvador), requerí hacer un análisis cuantitativo basándome en la Encuesta sobre Migración en la Frontera Norte y Sur de México (Emif Norte-Sur). Estas pesquisas forman parte del observatorio de flujos migratorios que surgió en 1993 para analizar salidas y entradas migratorias entre Estados Unidos y México. En 2004 se establece la Emif Sur que analiza el flujo de personas entre México y Guatemala. Para el 2008 se amplían las encuestas para El Salvador y Honduras.

Concentré mi atención en la Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México de los años 2015 al 2020 (primer trimestre). La población objetivo fueron migrantes de 15 años o más que declararon ante autoridades migratorias mexicanas haber nacido en Guatemala, Honduras o El Salvador, que se encontraban en territorio mexicano sin la documentación requerida y que fueron retenidos y devueltos a su país vía terrestre (EMIF, 2020). En total se analizaron las encuestas de 236,093 mujeres y 1, 212,316 hombres. Cabe mencionar que este tipo de instrumento no alcanza a encuestar a todas las personas en tránsito por México. Otros datos apuntan que entre 400,000 a 500,000 personas indocumentadas de Centroamérica transitan por México cada año. A través del cuestionario aplicado por la EMIF Sur se obtuvieron algunas variables de las siguientes preguntas:

- Sexo
- En este viaje, ¿su destino final era México o Estados Unidos?
- ¿Cuántas de ellas eran menores de 15 años?
- ¿Por qué salió de su país de residencia en esta ocasión?

Estas preguntas nos permitieron hacer un análisis de frecuencias y asociaciones entre variables que fueron estadísticamente significativas a través de la prueba Ji-cuadrada independencia a un nivel de $\alpha = 0.000$. Esto quiere decir que las asociaciones entre nuestras variables fueron estadísticamente significativas.

Fue de suma importancia tener una base de datos que nos permitiera comprender los movimientos migratorios en la frontera sur de México para analizar los procesos de movilización y de integración de las personas de origen centroamericano, lo que fue relevante, ya que los estudios sobre los procesos migratorios de esa frontera son escasos y, desde el ámbito de la educación, inexistentes. Esta investigación resultó extensa porque se tuvo que hacer un análisis previo de la población en general; es decir, realizar un diagnóstico de movilización de la población centroamericana en México, para así comprender los procesos de inserción escolar de los estudiantes en edad de cursar la educación básica.

En otro momento y para cumplir con el segundo objetivo específico, se utilizó una metodología etnográfica interpretativa porque “este posicionamiento me permite el análisis de los testimonios e historias de vida de los migrantes a partir de la metodología interpretativa etnográfica, también llamada investigación interpretativa o cualitativa, observacional–interpretativa en ciencias sociales o enfoque etnográfico.” (Echavarría, 2017:19). El uso de la etnografía tiene un antecedente histórico de aplicación desde la antropología, la sociología y, actualmente, también a partir de la pedagogía. La etnografía desde su forma más básica “se compone de dos palabras griegas: *ethnos*, pueblo o raza, y *grapho*, escribir. Es una forma de escritura sobre un grupo de personas habituadas a vivir juntas.” (Hirai, 2012: 83). Malinowski, padre de la etnografía, durante un largo tiempo logró internarse en un grupo étnico para conocer y describir su forma de vida; lo que ahora se pretende es hacer uso de la etnografía bajo la dinámica de los procesos socioeducativos. Para Hammersley, “la etnografía explota la capacidad que todo actor social posee para aprender nuevas culturas, y la objetividad que estos procesos ponen en funcionamiento.” (Hammersley, 1994: 7).

Hammersley se enfoca al aprendizaje de nuevas culturas, a su funcionamiento y procesos, no se basa únicamente a la estructura de la sociedad en cuanto a normas, sino que incluye otros espacios de socialización. Actualmente se habla de una *etnografía multilocal* acuñada por George E. Marcus, en el que expresa que el cambio global ha llevado a la investigación a modificar su propios métodos de investigación, del tal forma que su propuesta permite que se desarrolle “*de facto* la dimensión comparativa como una función de plano de movimiento y descubrimiento fracturado y discontinuo entre localidad, mientras se mapea el objeto de estudio y se requiere plantear lógicas de relaciones, traducciones y asociaciones entre estos sitios.” (Marcus, 1995:102).⁴ En los estudios de migración desde la perspectiva educativa, es obligatorio trasladarnos al lugar de origen para conocer a fondo los aspectos sociales y económicos que motivan a estas personas a emprender el camino del migrante; me atrevería a decir que, entre otras fuentes, podemos hacer ese viaje etnográfico multilocal a partir de la investigación documental en archivos que den cuenta de los movimientos migrantes.

Se puede encontrar las primeras etnografías educativas en investigaciones de Philip W, Jackson “La vida en las escuelas”; Peter Woods, desde sus aportes metodológicos; Elsie Rockwell (en México), en sus investigaciones de la escuela cotidiana.

Con los planteamientos anteriores se puede afirmar la importancia de una etnografía educativa, como lo plantea San Fabian: "al ser la educación un proceso cultural por el que niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica." (San Fabian, 1992:18). Entendiendo que no sólo hablar de educación es hablar de un proceso escolar que se presenta en la enseñanza y aprendizaje en el aula, sino todos aquellos espacios de socialización e interacción con otros

⁴ In projects of multi-sited ethnographic research, *de facto* comparative dimensions develop instead as a function of the fractured, discontinuous plane of movement, and discovery among site as one map an object of study and needs to posit logics of relationship, translation, and association among these sites.

individuos. El propósito del uso de una etnografía educativa para lograr el segundo objetivo de esta investigación es:

Aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades, y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Habitualmente, dichos datos corresponden a los procesos educativos tal como éstos ocurren naturalmente. Los resultados de dichos procesos son examinados dentro del fenómeno global; raramente se consideran de forma aislada. La etnografía educativa ha sido empleada para la evaluación, la investigación descriptiva y la investigación teórica. (Goetz, 1988:41).

En consecuencia, la investigación interpretativa desde la descripción de los hechos socioeducativos permite lograr una investigación científica que nos conduzca por el camino de mirar las prácticas educativas no sólo desde un espacio escolar o áulico, sino ir más allá de esas prácticas institucionales que van surgiendo en distintos contextos.

Para poder realizar una etnografía socioeducativa, con los objetivos planteados para esta investigación, es importante recordar que “un modo de liberar la etnografía educativa de sus límites empíricos es utilizar conceptos de carácter estructural que permitan al investigador analizar los procesos históricos y sociales que intervienen en las situaciones entendidas.” (Bertely, 2007: 24).

Para el tratamiento del **primer objetivo específico**, “Identificar las políticas educativas de inserción escolar para analizar los alcances y limitaciones respecto a la incorporación de niños migrantes centroamericanos a la Educación Básica en México”, nos centramos en los procesos de construcción históricos y sociales a partir del análisis de documentos para comprender e interpretar el discurso oficial de las políticas y programas educativos dirigidos a la incorporación e integración de niños migrantes centroamericanos a la educación. Como ya lo hemos mencionado, el análisis del discurso político y la interpretación cuantitativa generó bases para la glosa que presentamos en los primeros capítulos de esta investigación.

El **segundo objetivo específico**, “Interpretar los procesos de inserción escolar de los hijos de las familias centroamericanas al incorporarse al sistema educativo mexicano, en las regiones de los Llanos de Apan, Hidalgo, y la Meseta Comiteca-Tojolabal en Chiapas”, la intención fue indagar los procesos de incorporación e integración escolar, identificar las problemáticas sociales y culturales que enfrentan los hijos y las familias centroamericanas, además de que se intentó hacer una interpretación sistemática a partir de métodos de análisis y ciertas técnicas de recopilación de información, como la observación y las entrevista.

Para poder llegar con nuestros informantes clave fue necesario realizar entrevistas al director del Instituto Nacional de Migración en Tlaxcala, al director del Programa Nacional de Educación Migrante (PROBEM)/SEP, directores de algunas escuelas primarias y secundarias, maestros y padres de familia; se hizo también un análisis documental además de un mapeo de la región, es decir, se visitaron los lugares donde las familias centroamericanas se han asentado, así como de lugares que son de tránsito para ellos, como albergues y estaciones ferroviarias; esto me permitió hacer un reconocimiento de la situación de los migrantes en su contexto, con ello pude identificar las problemáticas incidentes.

Después de conocer a la población migrante centroamericana en algunas regiones de México, seleccionamos a nuestra población de estudio: un grupo de niños focalizados en la región de los Llanos de Apan en el municipio de Emiliano Zapata, Hgo., y en la región Meseta Comiteca-Tojolabal en el estado de Chiapas, específicamente en tres municipio de T1, M2 y C3⁵; estos municipios albergan familias inmigrantes centroamericanas que eligieron a México como país de destino. Algunos niños son ya de primera y segunda generación, su edad se encuentra entre los 11 y 17 años; en específico son niños que se encuentran estudiando la secundaria. Aunque también se realizaron entrevistas a los que cursan primaria, decidimos enfocarnos en los niños de educación secundaria.

⁵ Para seguridad de los entrevistados se omite el nombre real de los municipios.

El primer grupo de niños fue observado en EZ, Hidalgo; los alumnos de esta región tienen doble o triple experiencia migratoria, pues han vivido en Estados Unidos, México y algún país de Centroamérica. Esos estudiantes son de segunda generación y se encuentran cursando el nivel de secundaria. El grupo se conforma por tres escolares de Honduras y El Salvador. Su análisis lo podemos identificar en el capítulo “Efecto retroversión: La construcción de la subjetividad en los niños migrantes centroamericanos”, sin embargo, en estas entrevistas nos enfocamos más a la situación familiar y el motivo por el que decidieron salir de su país de origen.

El segundo grupo de niños lo dividimos en tres escuelas de Chiapas, México, en la frontera sur:

- El primer subgrupo es de una escuela ubicada en el municipio T1, en la comunidad de SFA. Ahí el número de alumnos entrevistados fue de 32, utilizando la técnica de charlas grupales informales y grupos semifocales.
- El segundo se ubica en el municipio M2, en la comunidad de NSJCH, en la ranchería SPY. Los alumnos entrevistados ahí, con charlas informales y cuestionarios, fueron 6.
- El tercero se localizaba en el municipio de C3, en la comunidad Flor de Mayo; ahí entrevisté a 5 alumnas en charla informal y con un cuestionario previamente elaborado.

El análisis de los estudiantes de telesecundaria entrevistados en el estado de Chiapas se ve reflejado en el capítulo “Dinámicas escolares transnacionales de los estudiantes centroamericanos en México”.

Quisiera rescatar que, al entrevistarme con los estudiantes, les solicitaba que realizaran un dibujo de acuerdo con algunas preguntas planteadas, estas se modificaban dependiendo su situación migratoria: si eran nacidos en México, si transitaban de México a Guatemala diariamente, si sus padres eran originarios de

Centroamérica y ellos nunca habían visitado algún país del Triángulo Norte de Centroamérica. Algunas de las preguntas fueron las siguientes:

¿Cómo es Guatemala?

¿Cuál es la relación entre Guatemala y México?

¿Cómo me siento al ser de Guatemala y de México a la vez?

¿Qué es para mí ser guatemalteco?

¿Cómo me imagino que es (Guatemala, Honduras, El Salvador)?

¿Qué es para ti ser migrante centroamericano?

A través de una entrevista con una guía temática, en una plática intencionada, se propuso a los estudiantes esquematizar, a través de dibujos, sus experiencias como niños migrantes centroamericanos en sus escuelas de México. Sin la intención de hacer psicoanálisis de los dibujos, el ejercicio nos permitió hacer un *raport* con los estudiantes; es decir, ganarnos su confianza para poder profundizar en los temas de inserción, convivencia y vida escolar. Realizar etnografía en grupos de niños y adolescentes requiere un esfuerzo mayor en el guion de entrevista y la manera en cómo se les plantean las preguntas. Para la investigación realizada fue conveniente hacer la entrevista como una charla informal, entrando en un juego de risas y bromas con ellos.

Por la experiencia que obtuvimos al entrevistar estudiantes de nivel secundaria, consideramos que la entrevistas que realicé se enfocaban a la etnográfica definida por Hammersly como “una serie de conversaciones espontáneas e informales en lugares que han sido utilizados para otros propósitos, para encuentros trazados formalmente en lugares determinados, alejados de la posible escucha de otras personas.” (Hammersly, 1994:157). Las entrevistas fueron trazadas y diseñadas de tal manera que dieran cuenta del objetivo planteado.

Una vez obtenida la información, se analizaron las entrevistas y los dibujos, y empezamos a encontrar recurrencias que transformamos en códigos para,

posteriormente, concretarlas en temas a desarrollar. Interpretamos las evidencias empíricas y realicé una triangulación. Entre la evidencia empírica, nuestra interpretación y la teoría, resultaron los siguientes capítulos que presentamos a continuación basados en un análisis riguroso, tomando como prioridad las experiencias de los niños centroamericanos que estudian en México.

Bertely sostiene que “la realidad es producto de una construcción social, que toda situación humana se construye en un contexto, y que los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana.” (Bertely, 2007) Nuestra realidad es la que recreamos día a día, en nuestro tiempo y espacio; somos nosotros quienes intentamos representar y dar luz a ideas que nos permitan mostrar una imagen de hechos sociales que, en algunos casos, requieren ser visibilizados en una sociedad oprimente y monótona, carente de asombro y, en ocasiones, poco preocupada por una realidad social, la propia, que automatiza sus acciones.

El primer capítulo, “*Enfoques conceptuales en el estudio del fenómeno migratorio*”, pretende mostrar un estado del arte sobre el estudio de las migraciones. Se enunciarán, de manera general, algunas de las teorías y enfoques más representativos que se han desarrollado a finales en el siglo XX y principios del XXI para analizar los flujos migratorios. Enfocaremos nuestro análisis en estudios recientes, desde la pedagogía y filosofía, que orientaron la construcción analítica de la investigación.

El segundo capítulo, “*Migrantes centroamericanos: historia, derechos e instituciones*”, explica la relación cultural, política y social que ha tenido México con Centroamérica y se analiza un panorama estadístico sobre características sociales de la población centroamericana en México, además de lo que las instituciones hacen por la defensa de los derechos de la población infantil migrante. Los datos estadísticos nos darán una visión de cómo son las dinámicas migratorias de las personas originarias de algún país del Triángulo Norte de Centroamérica en México.

El tercer capítulo, “*La educación y migración: un utópico en los acuerdos internacionales*”, se analizan leyes y acuerdos internacionales respecto a la migración infantil irregular y el derecho que tienen de recibir educación. Se comprenderá, desde el discurso internacional, cómo se intenta generar un espacio de integración de la población infantil migrante en los países de recepción. El análisis del marco internacional nos permite entender la manera en cómo influyen los acuerdos internacionales en las decisiones educativas en México.

El cuarto capítulo, “*La política migratoria mexicana en los espacios educativos*”, describe e interpreta algunos artículos constitucionales relacionados con la inserción escolar de niños migrantes centroamericanos al sistema educativo mexicano. Nos enfocamos en la *Ley de Protección a los niños, niñas y adolescentes*; la *Ley de Migración* y el artículo tercero de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, describiendo la relación que guarda este último con el *Plan Nacional de Desarrollo 2013- 2018 y 2019 – 2024*. Por último, se describe el diagnóstico emitido por la CNDH⁶ acerca de la situación de niñas, niños y adolescentes centroamericanos en condición de migración no acompañada.

Sobre el quinto capítulo, “*Sistemas educativos europeos y americanos en la integración educativa de la población migrante*”, se realiza una representación histórica sobre la construcción de los sistemas educativos hasta su concepción actual. Se detallan algunos programas de integración educativa a la población migrante en Europa y América; y, por último, se profundiza el análisis en los programas educativos de atención a la población infantil migrante en México.

El sexto capítulo, “*Efecto de retroversión: la construcción de la subjetividad en los niños migrantes centroamericanos*”, nos permite conocer desde una perspectiva

⁶ La Comisión Nacional de los Derechos Humanos es un organismo público autónomo del Estado mexicano; es decir, no depende de ninguna otra autoridad. Su misión es la defensa, promoción, estudio y divulgación de los derechos humanos reconocidos en la Constitución Mexicana, los tratados internacionales y las leyes (CNDH, 2020).

más individualizada, la subjetividad de las familias y los menores migrantes centroamericanos en México.

Durante el séptimo capítulo, "*Dinámicas escolares transnacionales de los estudiantes centroamericanos en México*", se enuncian las experiencias de algunos estudiantes centroamericanos que viven en México y de algunos otros que viajan todos los días de aldeas guatemaltecas a las escuelas mexicanas. Esto nos permite comprender, desde la experiencia de los estudiantes de educación secundaria de 12 a 15 años, cómo es la inserción de niños migrantes centroamericanos al sistema educativo mexicano.

Finalmente se presenta una conclusión con las ideas más sobresaliente de cada uno de los capítulos.

Antes de dirigirnos al primer capítulo, dentro de esta misma introducción, a continuación presento una narrativa personal donde expreso los motivos que me implican en el tema de investigación, los antecedentes que me llevaron por los caminos del estudio de los flujos migratorios y cómo es que en ella descubrí que yo también soy migrante.

MIGRARE DE IDEAS, PENSAMIENTOS, CONFUSIONES Y CONFLICTOS. LLEGAR Y SEGUIR MIGRANDO.

ME ENCUENTRO aquí, proponiéndoles leer estas líneas que podrían poner en duda un grado académico, y peor aún, desnudar mis intereses por el tema. Escribiendo no desde el lado técnico o teórico de una investigación, sino descubriéndome a mí misma.

Siempre me ha deslumbrado el interés por las luchas sociales. Sin embargo, me aterra salir a las calles a manifestarme por la represión del Estado; esta inseguridad me ha llevado a un activismo distinto, un activismo académico en el que, a través de la palabra, intento luchar desde el texto. No es comparable con otras trincheras, pero quienes escribimos en favor de los más lastimados por el sistema, ambiciosamente queremos ser uno mismo, intentando alcanzar nuestro fin: la defensa contra las deshumanizaciones.

Implicación en el tema de investigación: entre acuerdos, guerrillas y fantasías

Durante los años noventa, programas de televisión norteamericana como *El mundo de Beakman*, *El príncipe del Rap*, *La niñera*, *Los años maravillosos* o *Volver al futuro*, me fueron construyendo una forma de pensar y mirar el mundo, siempre con la ilusión de conocer los lugares que, desde una barrera tecnológica, te transmitían como un estilo de vida ideal, en el que se podía elegir el papel del protagonista o antagonista de aquellas historias donde los personajes sufrían un tipo de discriminación social.

Mientras yo vivía mi mundo de fantasía, políticamente, la situación social estaba lejos de convertirse en un México nuevo, y únicamente arrastraba a los mexicanos a una ilusión de prosperidad. Durante el periodo presidencial de Carlos Salinas de Gortari se negoció el TLC, en el que la unión de las economías entre Estados Unidos de América, Canadá y México no beneficiaría en nada a nuestro país; se vendía

Teléfonos de México y el canal IMEVISIÓN, que actualmente conocemos como TV Azteca. Se decía que empezábamos una nueva época en la que nuestro país se convertiría en primer mundo; “milagro” mexicano que trataban de que las familias creyeran.

En ese entonces yo era muy inocente para comprender por qué tenía que aprender nuevamente a cambiar dinero en la “tiendita de la esquina”: 5000 pesos mexicanos ahora eran 5 pesos. ¡Qué conflicto!, si lo importante para mí eran las golosinas. Aunque aún no era época de celulares y computadoras, la influencia norteamericana siempre estaba presente en mi vida: fui la primera del barrio en tener patines, zancos para saltar, pelotas luminosas, juguetes con baterías; era increíble ser la más popular por mis juguetes extranjeros.

En 1994, mi padre tuvo que salir a trabajar al estado de Chiapas, al sur del país, justo cuando se levanta en armas el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). Recuerdo las llamadas telefónicas donde escuchaba decir a mi madre a lo lejos “cuídate”. Mi papá bromeaba diciendo que se encontraba en lucha, pero que regresaría con bien; él era un especialista en bromas, y las de ese tipo hacían que muriera de miedo. Al final me acostumbré a estar sin él.

Tiempo de vacaciones. Sabía que alguna ruta cansada hacia el sur del país, de las que tanto conocía mi padre, nos esperaba. Empacábamos maletas, mi madre embolsaba sus centavos, y después de cuatro horas de la hora acordada para salir, partíamos sin rumbo fijo; regularmente prefería el sur que, en aquel entonces, era su ruta más explorada.

Llegando a Veracruz, el aroma costeño nos decía que estábamos ya en rumbos desconocidos. Mientras iba anocheciendo, el auto seguía en rueda, tratando de conseguir dónde dormir; sobre la ruta selvática empezaban pequeños retenes de grupos indígenas en apoyo a distintas causas, y hasta no dar cooperación, el lazo con el que indicaban alto no bajaba. Continuábamos hasta llegar a un hotel sobre

carretera, claro, si bien nos iba; sino recorríamos hasta llegar a una gasolinera en la que mi padre pudiera descansar. Eso era lo peor que podía pasar dentro del pensamiento de mi hermana y el mío: no podíamos soportar los ruidos de mi padre dormido en el auto. Además del sonoro descanso del autor de mis días, no se escuchaba más que el viento que se colaba en el auto y el “renacuajo” cinético de mi hermana que, en su papel de mayor, me dejaba recargar mi cabeza sobre sus piernas. Era insoportable: tan sólo con la respiración de mi padre parecía tener al animal más grande de la selva chiapaneca a mi lado; diría, más bien, que parecía un mono de Yaxchilán, Chiapas.

Sin dejar dormir del todo a mi padre, hacíamos tanto ruido cómo pudiéramos para que siguiera el camino; era intolerable el dolor de nuestras piernas en un Chevy diminuto con dos pubertas y dos adultos. Enojado, por no descansar, después de un rato seguía su rumbo sin parar. Llegando a Tuxtla Gutiérrez, donde vivía su hermano, por fin sentíamos la gloria de tocar cama, pero sólo por unos segundos: el calor y dormir los 4 amontonados en un solo cuarto, con el “mono” a lado, era una pesadilla interminable. Lo bueno venía por las tardes con la austeridad de las comidas, los mariscos, cuando se podía; los mercados, la música, la visita a museos, parques turísticos y sobre todo, mi vista no se despegaba de la gente y su forma de hablar, tanto que hasta el tono se me pegaba; sin duda, en mi afán de conocer la vida de la gente, con ese espíritu de socióloga y antropóloga adolescente, intentaba comprender sus costumbres y movimientos.

Olor a río: el Usumacinta, que divide a Guatemala de México. Mientras nos íbamos subiendo a una lancha, y los remeros gritaban “con cuidado güeritas”, nos colocaban un chaleco salvavidas todo flojo que tal vez ni funcionaba. El viento sobre mi cara, en una posición de adolescente sin opinión, escuchando risas de los adultos; mi mirada fija en el río, sin pensar que nos internábamos a la selva. Desde algún lugar extraño gritaban “aviénteme una moneda”, “llévennos”, “ayuda”. Gente lavando la ropa. Yo los veía tan diferentes y raros; algunos adultos nos decían que no los viéramos, otros bromeaban con ellos; en fin, nunca comprendí por qué lo

hacían, hasta que vi un mapa. Llegamos a Yaxchilán, un territorio de improntas prehispánicas, mayas, que me hacía pensar en cómo era que algún día esas ruinas estuvieron habitadas. Con miedo, bajábamos escuchando unos maullidos gigantes, como si se fuera a aparecer King Kong. ¿Me abandonarían? Todo era tan extraño, oscuro, verde, pero los adultos siempre riendo mientras yo trataba de imaginar la vida ahí. Llegó la hora del regreso, y el miedo de encontrarme con King Kong seguía, por los constantes aullidos que me perseguían. El susto pasó cuando tuve el encuentro cara a cara con un diminuto chango que se creía gorila.

De estos viajes al sur del país tuve muchos, pero el que más recuerdo fue por la “Zona Libre de Belice”, donde la supuesta adulta de mi hermana me cuidaba creyendo tener poder sobre mí, por ser cuatro años mayor. Me pareció de maravilla, ya que entre su locura, al visitar Quintana Roo, convenció a los primos mayores para ir a esa zona donde nos volvíamos locas con el costo de los perfumes, donde el comercio era extravagante y los guatemaltecos no paraban de mostrarse; en ese entonces, yo únicamente distinguía como los del otro país, a los “negritos”: estos estigmas del otro como diferente.

Mi mirada hacia los otros estuvo siempre presente dentro de mi infancia. Esa mirada a los supuestos diferentes con los que me identificaba, acaso los veía diferentes, pero en realidad me identifiqué con ellos en la indiferencia familiar; no quisiera psicoanalizarme en este momento, ya que puede tener algo de verisimilitud a la que no quiero llegar como una resistencia, aquella que siempre está presente en la vida de los que somos diferentes.

Una noche, donde los gritos en un bar no cesaban, entraron dos mujeres con una forma de vestir tan espectacular y un cuerpo perfecto; las miradas se volcaron sobre ellas, y los murmullos formaron un coro sin cesar. Cuando se iban acercando a la mesa donde estábamos, susurraban a mí alrededor que “esas” trabajan en los burdeles de “la bajada de la muerte”, como se le nombra a la pendiente sobre la cual se llega a mi ciudad natal, y por los innumerables accidentes automovilísticos

que ahí ocurren. ¡Qué forma de identificar a las personas y cosificarlas inmediatamente por su forma de vestir y el trabajo que realizaban! Pero, una vez que la fiesta avanzaba, platicando con ellas, se reían de las bromas y los dobles sentidos que les asignaban a sus palabras. Ellas, originarias de países centroamericanos, platicaban de su vida, de sus hijos, de aventuras y dolores por ser de otro lugar. Toda aquella escena me levantó el ánimo por conocer la vida de los migrantes centroamericanos en México.

No sé si lograré explicar con estas líneas la sensibilidad que me acerca a conocer y comprender las vivencias de los niños migrantes centroamericanos en México, y cómo van modificando su conducta, mezclando formas de ser, de sentir la vida y sus transformaciones identitarias. Después de todo este tiempo, puedo asegurar que acercarme a estas subjetividades me ha llevado a entenderme a través de ellos.

Con las anécdotas anteriores descubrí que mis experiencias en espacios de movimientos migratorios me permitieron acercarme a temas de investigación sobre los éxodos poblacionales. Es así como fue cuando decidí realizar una investigación doctoral enfocada a la inserción de niños migrantes centroamericanos al sistema educativo mexicano, lance que me permitió un acercamiento distinto entre lo académico y el activismo. Descubrí que no es lo mismo el acercamiento a las personas como investigadora, que como una amiga empática a las problemáticas que las personas extranjeras enfrentan en otro país.

Cuando te das cuenta de que “la primera en estudiar el tema” era una ilusión y se hablaba más de lo que creía.

A decir verdad, no sabía por dónde empezar, así que con las nuevas tecnologías que nos han invadido, comencé a buscar investigaciones recurrentes acerca del tema “migración”. Las búsquedas que se generaban eran en su mayoría en español, pero con el tiempo fui recurriendo a páginas más especializadas en las que pude localizar investigaciones con mayor especificidad en mi proyecto.

Como un maratón, recorrí varios meses para encontrar la información suficiente que pudiera orientar la investigación. El recorrido fue largo. Búsqueda y compra de libros, editoriales reconocidas, libros de segunda mano. Al final, los más de cincuenta libros que encontré, creí que eran suficientes para empezar a leer, pero ¿cuál fue mi sorpresa?, ¡no paraban!, me cercó un cúmulo de libros y voces a los que les tenía que poner fin; no importaban los índices ni seleccionar capítulos, era todo o nada. Llevaba un año tratando de comprender el estado del arte, mientras los libros no paraban de aparecer y acumularse. Resaltaba las ideas más importantes, aunque sin hacer un registro escrito de ellas, asunto del que después me arrepentí, porque se convirtió en una pesadilla; en unas vacaciones, tomé todos los libros leídos, decidiendo recuperar mis citas textuales. Mi padre estuvo más de un mes sentado dictándome todas aquellas citas que había remarcado como importantes, rescatando las fichas técnicas y clasificando en categorías cada una. Fue un trabajo que parecía nunca terminarse, hasta la fecha, con más de ciento cincuenta documentos entre libros, revistas y artículos de un mundo inacabable.

Me percaté que una cantidad considerable de aquellos libros eran importantes para conocer sobre el tema, pero no se relacionaban directamente con migración infantil centroamericana. Sin embargo, me permitieron delimitar el estado del arte, asunto necesario para organizar un marco metodológico que guiaría esta investigación. Me encantaría mencionar cada uno de los saltos olímpicos que me di en los materiales consultados, pero será innecesario, ya que los estaremos leyendo durante toda esta tesis.

Casi salgo corriendo

Creía tener todo organizado, incluso estaba casi decidida, después de hacer tanta revisión de materiales escritos, en convertir esta tesis en un documento de investigación teórica, sin basarme en la subjetividad de nadie; estaba segura de que la investigación documental sería la mejor idea, pero mi *yo profundo* me indicaba que tenía que continuar. Después de estar leyendo sobre migración

centroamericana, mi investigación no podría estar completa sin realizar entrevistas y observaciones dirigidas a los centroamericanos en México.

Empecé la búsqueda, segura de encontrar a los informantes clave, y de poder contactar a los migrantes de los que yo hacía mención en mi proyecto de investigación; por supuesto, iba con toda mi seguridad posible.

Me propuse empezar por Apizaco, Tlaxcala, donde en un principio estaba situada mi investigación. Iba con la esperanza de llegar al primer tope de Apizaco y encontrar a migrantes en cada esquina, pero no fue así. Al observar que sería difícil obtener entrevistas, decidí primero contactarme con una institución, con la directora del PROBEM (Programa Binacional de Educación Migrante) en Tlaxcala, para plantearle mi proyecto de investigación. Quise aprovechar para obtener una entrevista con el objetivo de conocer la problemática de los niños migrantes en Tlaxcala a profundidad; sin embargo, no obtuve mayor información, ya que no contaban con estadísticas o conocimiento de los niños centroamericanos en Tlaxcala, estado en el que según informes es paso obligado de migrantes. Acordaron entonces proporcionarme alguna información. Después de un tiempo, al no tener respuesta, comencé la búsqueda sola.

Asistí a El Colegio de Tlaxcala, me entrevisté con un doctor que se ha dedicado a estudiar la migración de Tlaxcala a Estados Unidos de América, platicamos acerca de mi proyecto recomendándome enfocarlo a niños migrantes, sin importar si fueran o no centroamericanos, lo cual me desanimó, ya que mi proyecto de investigación daría otro giro y mis hipótesis tendrían que cambiar. Entre la charla, escuchaba sobre la gente centroamericana, pero por no ser muy identificados no era necesario hacer tal delimitación, como si en verdad no hubiera forma de hacer un estudio sobre sus problemáticas. Estos fueron los primeros encuentros institucionales, pero la experiencia me llevaba a pensar si, como parecía en palabras de los funcionarios, realmente la migración centroamericana era tan escasa que sería imposible identificar a los protagonistas.

Fue así como me di cuenta de que de las instituciones no obtendría información, y decidí internarme en los espacios reales de los migrantes, pero por la delicadeza del tema y el acecho que viven los migrantes en cuestiones de tráfico de personas, decidí pedirle a un compañero que estudia su doctorado en Ciencias Sociales, acompañarme.

Aferrada a los centroamericanos, busqué la casa del migrante en Apizaco, Tlaxcala. Ahí por fin, después de ver una iglesia católica de construcción reciente, y acercarme al encargado, me orientó sobre la manera de cómo llegar al albergue. Caminando, trataba de encontrar en las personas los rasgos con que estereotipadamente identificamos a los centroamericanos. Al fondo de una calle, una puerta rojiza; tocamos un timbre y esperamos a que atendieran, nos dijeron que la encargada se había ido. Temerosa, yo no sabía cómo explicarle lo que estaba realizando: si dejar la grabadora prendida, si pedirle que me dejara pasar o me contara algo acerca de los centroamericanos. Sentía que debía hablar directamente con un centroamericano sin importar si fuera niño o no.

Con mi mirada dirigida al albergue y la insistencia de que me dejaran entrar, por fin una de las voluntarias me dijo que me mostraría el lugar. Caminamos, dentro había una cocina, un cuarto de mujeres desocupado, colchones apilados, un mural con el país de origen dibujado y sus rutas migratorias. Al fondo un muchachito de cabello güero quemado; al vernos se levantó de su cama. Yo emocionada, como si hubiera visto un dios que guiaría mi proyecto. Aceptó que lo entrevistáramos, mientras la televisión permanecía encendida, y en ella se escuchaba música de una caricatura de Walt Disney. Una válvula sonó a lo lejos, algo vibraba: era el tren, aquel tren de donde suben y bajan los sueños de los migrantes centroamericanos. La entrevista transcurrió. Mi cuerpo se entumecía y escalofriaba, mis ojos se humedecían con las anécdotas de aquel joven que dentro de su fortaleza también se quebrantaba. No puede evitar después de haberlo escuchado regalarle unos cuantos pesos mexicanos que le podrían servir para comprar un poco de comida, pero también sobre mi pensamiento estaba la pregunta de por qué no llevarlo en mi auto hasta la

frontera, ¿cuál sería el problema? Me preguntaba frecuentemente, hasta que alguien me comentó que estaría en graves problemas si lo llegaba a hacer, y fue entonces donde me cuestioné por varios días que “el querer ayudar te convierte en un delincuente”, “hasta qué punto hablamos de justicia y por el otro de deshumanización.” Al salir, no podía pasar por alto brincar las grandes barras de fierro, los rieles del ferrocarril, caminar por aquellos rediles; todo eso me hacía pensar en aquellos que caminan sin tener un rumbo fijo, pero sí con el deseo de llegar a un destino, donde su fin último es cambiar de estilo de vida.

Los siguientes días, el lugar de estudio asignado para este proyecto cambió; regresé al albergue y la encargada mencionó que Apizaco era un lugar de paso, porque no era un municipio donde podrían generar ingresos. Yo estaba realmente preocupada, había podido conversar con un centroamericano, que fue de gran ayuda para orientar algunas de las ideas escritas, pero no estaba centrada en mi objeto de estudio sobre educación y migración centroamericana infantil. Platicué con la encargada del albergue y, a diferencia de los días anteriores en que pude conversar con un hondureño, esta vez me pidió oficios para permitirme entrevistar a los centroamericanos que llegaban al albergue. Fue decepcionante, pero al final era también una institución; también comprendí que los migrantes son presa fácil de cualquier banda delictiva, así que me relajé y comprendí la postura del albergue.

Continué la ruta migratoria hacia el estado de Hidalgo. Al llegar al municipio de Emiliano Zapata, estaba segura de que ahí sería mi punto de encuentro, pero nuevamente, nadie con quién contactarme. Ya no podía con mi desesperación: sí, los libros que había leído me llevaban a esos lugares, y hasta había estadísticas serias de migrantes viviendo sobre esta ruta migratoria, pero no había nadie con quién hablar. Me parecía increíble no saber por dónde empezar. Así que no tuve opción que ir preguntando por familias de migrantes centroamericanos en el mercado, con la gente que se llegaba a cruzar conmigo, jóvenes, en la iglesia a un grupo de niños que tomaban catecismo; nadie los conocía, y quienes llegaban a conocer a migrantes hacían referencia a niños que regresaban de Estados Unidos.

Mi cabeza giraba y me regresaba a la charla de aquellos que me decían que abriera la tesis a niños migrantes en general, pero yo seguía con la insistencia. Me senté en la plaza principal, decepcionada, a comer unas quesadillas, y al hacer la plática a unos señores traté de cambiar mi forma de *rapport*, así que en esta ocasión muy decidida les pregunté “¿Qué tal? ¿Qué dice el trabajo por aquí? Dicen que aquí llega mucho migrante de Centroamérica, ¿es verdad?” Para mi sorpresa me dijeron: “están sobre la carretera”. Sorprendentemente alguien se incluyó a la plática y comentó: “yo los he visto en Irolo, en Apan y hasta creo que ahí hay familias viviendo”. Me daba tanta alegría por mi proyecto; seguro todo iba a marchar bien. Antes de partir a otra comunidad, fui a las escuelas a hablar con los directores. No funcionó: todos los niños inscritos eran ciudadanos mexicanos o americanos con padres mexicanos que fueron deportados; aunque estuve a punto de salir a otro estudio porque este no me estaba funcionando y podría ser fácil y tentador hacer mi investigación con ellos, decidí continuar mi búsqueda original.

Llegué a las comunidades que me habían mencionado en la plática informal, mientras a lo lejos un sonido fluía por el aire hasta meterse en cada uno de mis poros: un silbato, una señal de alerta que me hacía sentir el alivio de ver un tren como si estuviera a punto de abordarlo con el anhelo de no caerme. Crucé las vías y encontré una comunidad, solitaria y airosa. A punto de cerrarse la noche, no sabía por dónde empezar; decidí indagar en las tiendas locales de otro modo: “Disculpe, ando buscando a unos amigos que no son de México, son de Honduras, El Salvador, pero no recuerdo bien sus nombres, y me comentaron que vivían por aquí”. Se quedaron pensando y entre ellas comentaban de una señora que se había ido por que le quemaron su casa, pero no supieron más de ella. De repente una de ellas me dijo que unas personas originarias de Honduras estaban viviendo ahí; dándome señas del lugar, tomé camino hacia la casa. Llegando, el olor a madera se asomaba cuando intentaba anunciar mi visita, y a lo lejos el señor Francisco salió.

Al no ir sola, la experiencia de mi compañero al entrevistarlo me fue de gran utilidad; de repente, él le dijo al señor Francisco: “¡Qué gusto conocerlo! Mire que nos comentaron que usted es extranjero. Estamos estudiando la universidad y nos gustaría conocer cómo es que decidió venirse a vivir para acá”. El señor, con arrugas en los labios, sin marcas de ser una persona malhumorada, nos dijo: “yo no soy el extranjero, pero mi nietecita sí; ella es de Honduras. Mi hija es mexicana y se enamoró de uno de esos chamacos que andaban queriendo irse a Estados Unidos”. Nos hizo señas que nos llevaría a conocerla.

Un olor a comida mexicana nos dio la bienvenida. Llegamos a la casa de su nieta, una niña de secundaria, que le ayudaba a su madre a vender por la noche antojitos mexicanos para la comunidad; muy amable la mamá nos aceptó una pequeña y vertiginosa entrevista. Después le solicitamos permiso para hablar con su hija; ella con mucho gusto aceptó. La noche había llegado y la venta iniciaba. El señor Francisco, como nosotros, queríamos seguir platicando: él contó la forma en cómo su hija conoció al joven hondureño y decidió hacer vida en Honduras. Hace años, cuando los migrantes llegaban a Irolo, una comunidad delante de ésta, él trataba de prestar ayuda a quien pudiera: su taller de elaboración de salas de madera lo convertía en dormitorios para los migrantes, además de que su esposa y él preparaban comida para que poder apoyarlos al menos por una semana.

Él recuerda con mucho cariño a los migrantes quienes brindó su apoyo; llegaba a existir tanto apego que cuando las personas a las que había alojado llegaban a Estados Unidos, les hablan para avisarles que estaban con bien, e incluso para mandarles un detalle.

A pesar del gran corazón con que se conducía, fue señalado y acusado por la policía como protector de los migrantes, y aunque sí lo era, no lo hacía sino con el afán de brindar una mano a los que la necesitaban en su peregrinar en pos del llamado sueño americano. En una ocasión le hicieron abrir su casa para que pudieran inspeccionarla, pero afortunadamente los centroamericanos se escondieron entre

los muebles donde no pudieron ser vistos. Perdió el ánimo cuando un joven de El Salvador tomó el solvente conocido como Resistol amarillo y lo empezó a inhalar; sus compañeros, muy asustados, salieron corriendo en busca del señor Francisco para que socorriera a su compañero, por la sobredosis que se causó; aun así, lo acompañó y lo ayudó con el servicio médico y salvó la vida. Días después, entre otros migrantes a quien había brindado apoyo, fue brutalmente lastimado en Querétaro, y el único conocido que tenía era el señor Francisco, quien fue hasta el estado vecino para apoyarlo.

Francisco fue perseguido por la policía como una persona que ayudaba a los migrantes, así que un día hablaron con él, comentándole que podía ser acusado por trata de personas; el miedo lo invadió y, después de albergar a más de sesenta migrantes, ahora lo único que queda es olor a taller húmedo con madera recién cortada para la elaboración de muebles. Cerrada la noche, nos despedimos, acordando una nueva cita.

Estaba que no cabía de alegría afirmando que mi tema era relevante y poco estudiado; sabía que encontraría más niños en las escuelas, aunque es difícil poder entrevistar a niños por la delicadeza del tema y las precauciones que deben tomarse al abordarlo. La investigación se extiende porque primero se debe hacer empatía con los padres de familia y posteriormente con los niños. Para celebrar que mi tema de investigación no se iba a modificar por extranjeros en general, y continuaba con la misma especificidad, era momento de tomar una cerveza a pie de carretera, camino a casa.

Pasó una semana más, antes de poder ver a la adolescente hondureña, pero cuando regresé a la casa de don Francisco, él se notaba distinto, inseguro y ya no quería recibirnos; yo no entendía lo que pasaba. Al tratar de entablar nuevamente la conversación, él nos confesó que le dijeron que nosotros podíamos ser delincuentes o secuestradores: lo habían regañado por andar confiando en desconocidos. Yo le mostré nuevamente mis credenciales; la situación fue muy difícil y angustiante

porque aún no había entrevistado en forma a la niña. El señor ya no nos acompañó a la casa de su nieta; en el camino ella iba a paso veloz, la saludé muy alegre, pero sin pausa me afirmó que debido a sus labores escolares tendría que esperar para la entrevista, entonces yo le expliqué que podríamos regresar el día que nos indicara. Regresamos con el señor Francisco para despedirnos y comentarle que iríamos la siguiente semana, él más tranquilo nos hizo la invitación para comer en nuestra próxima visita.

Todavía no me cerraban las puertas de la entrevista, era buena señal de que aún había posibilidad de obtenerla; sin embargo, en ese momento quería intentar nuevamente migrar a otro tema, ya no podía más con tantos obstáculos. Sin duda, las personas están temerosas a la persecución, ya no quieren ser entrevistados.

Estuve preocupada toda la semana. Los siguientes días seguí buscando a más personas originarias de algún país centroamericano, observando en la comunidad de Irolo, Hidalgo, las estaciones del tren, los grafitis de los migrantes, los lugares donde duermen, donde van al baño, todo lo que me diera señas de cómo son, quiénes son, en qué momento los puedo encontrar; fui visitando centros de salud, escuelas, y parece que ellos están desaparecidos en el sistema, en las instituciones.

Logré la entrevista con Ibeth y fue maravillosa, porque por fin me hablaban acerca de lo que estaba investigando, acerca de su inserción escolar en México, hasta terminé aprendiendo a bailar “puntillas”, un baile tradicional de Honduras. Parecida a esta odisea, fueron cuatro entrevistas más, entre querer huir y regresar a mi tema; pero inmersas en estas, existieron confusiones y conflictos.

Tenía una necesidad de saber más de niños migrantes, y aunque no fueran específicamente de la nacionalidad a la que estaba estudiando, decidí hacer un voluntariado por dos meses en el estado de Florida, donde trabajaría con niños de seis a catorce años, pertenecientes a una comunidad de habla indígena del estado de Hidalgo. Esta experiencia no fue del todo lo que me esperaba: quise vivir como

uno de ellos y salí lastimada, porque no estaba preparada: creía que hacer etnografía directa era la mejor opción para afirmar mis hipótesis, y aún sigo preguntándome ¿qué es realmente hacer etnografía? ¿Debemos ponernos en el lugar del otro? ¿Desde qué ángulo debemos hacer etnografía? La federación que me hizo la invitación ha confundido voluntariado con explotación laboral. Desnutrida, sin ánimo, fastidiada de los temas de migración, decepcionada de cómo perdemos en ocasiones la calidad humana al meternos al mundo económico, quise dejar a un lado mi tema; ya no sabía qué postura tomar frente a la visión de los migrantes en el mundo, en Estados Unidos, en México. ¿En qué momento son víctimas y en qué momento se convierten en victimarios? Realmente fue un impacto tan fuerte que regresé con anemia, emocionalmente destrozada, y lo peor es que no estaba en el papel real de un inmigrante en Estados Unidos, sólo fue una simulación. Aunque en a veces odié la experiencia que tuve en Florida, en otras ocasiones creo que valió para ser más congruente en mis interpretaciones. Sé que este voluntariado que tuve no era específicamente de mi tema, y que más bien me confundía y me puso en una lucha contra mi investigación, pero al final resultó ser un trampolín de impulso para fortalecer mi estudio y enfocarme.

Amores secretos, congresos sobre el tema de migración, todo para conocer hasta lo mínimo de esta investigación. ¿Quiénes somos? ¿Y por qué, simbólica y físicamente, migramos? Migramos de ideas; somos un constante migratorio. Lo que escuchamos y miramos se convierte en discursos verosímiles que nos permiten llevarnos a una interpretación profunda sobre los hechos sociales. Las investigaciones son como las tramas de Edgar Allan Poe: ser detectives hasta encontrar una forma de comprender los hechos que parezcan creíbles, pero ¿qué es lo creíble y congruente? Por supuesto, algo indefinible.

Tras lo difícil de encontrar una población más amplia, descubrí que los métodos cuantitativos, a los que en ocasiones les huimos, son realmente de gran utilidad para afirmar algunos supuestos y conocer a profundidad nuestros temas de investigación. Para ello pude hacer uso de una investigación mixta a través de la

cual se analizaron más de 1, 448,408 encuestados provenientes de algún país de Centroamérica. Fue tan complejo poder ponerle puntos suspensivos a esta investigación, ya que la delicadeza del tema tenía que tratarse de diferentes formas hasta poder crear un escrito que tuviera valor social y académico.

No quise hacer más larga mi implicación, pero esta pesquisa me llevó a Chiapas, un estado mexicano que fue parte fundamental en la creación de los siguientes capítulos.

CAPÍTULO I

ENFOQUES CONCEPTUALES EN EL ESTUDIO DEL FENÓMENO MIGRATORIO

*Toda la ciudad gigantesca véese prisionera en esta esquina
que es como un gran ojo abriéndose
hasta donde el infinito pide tregua a la sed de ir más allá
que tienen los hombres.*

Roque Dalton, escritor salvadoreño

ESTE CAPÍTULO tiene dos objetivos específicos: el primero tiene la finalidad de dar a conocer, de manera general, cómo se ha escrito y conceptualizado el término de “migración”, a través de diversas disciplinas; se procura explicar aspectos fundamentales como la importancia de la migración en distintas épocas sociales y los estilos de migración. El segundo objetivo es seleccionar y revisar diversos estudios sobre el fenómeno migratorio desde la pedagogía, lo que me hizo encontrar que este tipo de investigaciones con un enfoque educativo son escasas, y aunque se han realizado interesantes aportes en lo educativo sobre migración, aún se requiere dar cuenta de la problemática de inserción escolar de los niños migrantes.

Para desarrollar este capítulo, se requirió de la búsqueda de información e investigaciones más recientes sobre el fenómeno migratorio. Sistemáticamente la información más recurrente para la categorización a través de la que se cimentó este marco teórico. Preguntarnos sobre qué es la migración, en automático, también nos lleva a cuestionarnos desde qué área disciplinaria es necesario definirla; la selección de una se da a través del objetivo de investigación planteado. Explicar de manera sistematizada las teorías y enfoques más representativos que se han desarrollado a finales del siglo XX y principios del XXI, sobre la migración, nos permitió construir un enfoque de análisis con base en nuestros objetivos. El capítulo finaliza mostrando una postura analítica disciplinaria para comprender la inserción de niños migrantes centroamericanos al sistema educativo mexicano. La pregunta que orientó este análisis fue: ¿Desde cuál perspectiva es necesario estudiar el fenómeno migratorio de nuestra investigación? Esta cuestión nos llevó a precisar la línea disciplinaria: la pedagogía.

1.1 ¿Qué entendemos por migración?

El término “migración” se ha caracterizado por su conceptualización cambiante: migración espacial, sociocultural, como proceso de redistribución de la población; fenómeno de clases, temporal, proceso de cambio, cruce de fronteras, catalizador social; migración como estrategia y posibilidad de proyecto, transformación y mutación, migración internacional. De acuerdo con la situación política, social y económica mundial que se vive, el concepto se ha ido reconfigurando a través de los años; es decir que la migración se ha conceptualizado teórica y socialmente a través de hechos históricos.

La intención de este apartado es hacer un juego conceptual por el tiempo, que nos permita comprender cómo se ha definido la migración; de esta manera, mostrar el enfoque disciplinar pertinente para esta investigación. Hablo de un juego conceptual respecto a la migración, entre los autores, que en su momento también fueron influenciados por el tiempo de su propia investigación.

1.1.1 El naturalismo en los estudios de migración

La sociobiología es un término utilizado por Edward O. Wilson quien consideraba que este concepto podría apoyar el conocimiento sobre el comportamiento social de una especie. Algunos naturalistas han considerado a la sociología como rama de la biología, pero hay quienes se oponen a esta afirmación. Wilson explica que la sociobiología establecía un estudio sistemático de las bases biológicas de todas las formas sociales; es decir, que lo biológico determina el comportamiento de los seres. Posteriormente, Wilson, al escribir el libro *Sociología la nueva síntesis* (1975), retoma el término de sociobiología como una separación de la disciplina entre la genética, la biología y lo social:

La teoría sociobiológica pura, independientemente de la biología humana, no implica por sí sola que la conducta social humana esté determinada por los genes. La teoría sociobiológica admite una cualquiera de las tres posibilidades siguientes: una es que el cerebro humano haya evolucionado

hasta el punto de convertirse en una máquina de aprendizaje equipotencial totalmente determinada por la cultura. Es decir que la mente haya sido liberada de los genes. Una segunda posibilidad es que la conducta social humana esté bajo compulsión genética pero que toda la variabilidad genética dentro de la especie humana haya sido agotada. De ahí que nuestra conducta esté influida por los genes hasta cierto punto pero que todos tengamos exactamente el mismo potencial. Una tercera posibilidad, cercana a la segunda, es que la especie humana es preceptuada hasta cierto punto pero que al mismo tiempo exhibida ciertas diferencias genéticas entre los individuos. En consecuencia, las poblaciones humanas retienen la capacidad de seguir evolucionando en su capacidad biológica para la conducta social” (Wilson: 239, 240).

Wilson afirma, desde su perspectiva sociobiológica, que los genes no determinan la conducta social. En este sentido, la sociobiología ha planteado tres premisas para el estudio de la conducta de los seres: la primera propone que el cerebro fue potencialmente evolucionando hasta que la conducta y el aprendizaje humano sólo se relaciona con la influencia cultural; la segunda sugiere que la genética influye e impulsa el comportamiento humano; y la tercera, expone que la especie humana es influenciada por la diferencia genética, pero no determinada, sino también relacionada por las poblaciones humanas, desarrollando la conducta social.

Rosaura Ruiz Gutiérrez, bióloga de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), plantea que ni la naturaleza ni la cultura se sobreponen, sino que las dos prevalecen en el desarrollo de las poblaciones. El ambiente, la cultura y el genoma de vida, recrean el mundo que actualmente vemos.

Los conceptos darwinianos han sido, en algunos aspectos, retomados en distintas teorías filosóficas, sociales y pedagógicas, pues también representan una base en la conceptualización de la migración humana, ya que muchos de los conceptos de su teoría se han usado para entender la migración, por ejemplo: diferencias individuales, dispersión, selección, lucha por la vida o la evolución. Para este último, Rosaura Ruiz, quien es una estudiosa de Darwin, afirma que la evolución significa descendencia con modificación; desde estos conceptos retomados para la conceptualización de la migración, puntualiza que los individuos, a pesar de sus diferencias individuales, siempre están en busca de la supervivencia, una lucha por

la vida que lleva a los individuos a la mejor selección hereditaria social y biológica, a través de su capacidad de decidir. Los seres humanos, en relación con lo social, van evolucionando a través de la selección familiar, ambiental y cultural; es así como:

La selección natural conduce también a la divergencia de caracteres, porque cuanto más difieren los seres orgánicos en su estructura, hábitos y constitución, tanto mayor será el número que pueda ser sostenido en la región; de lo cual vemos la prueba examinando a los moradores de cualquier lugar pequeño y los productos aclimatados en tierras extrañas. Por lo tanto, durante la modificación de los descendientes de cualquier especie y durante la lucha incesante de todas las especies para aumentar el número, cuanto más diversificados se vuelven los descendientes, mejores serán sus posibilidades de éxito en la batalla por la vida (Darwin 1997: 89).

De lo anterior podemos resumir que, entre más diversidad, mejores posibilidades de bienestar. Esto, aplicado a la sociología, estaría relacionada con un mejor desarrollo social; es decir, que la migración humana es la posibilidad de conectarse con un espacio que nos lleve a condiciones eventuales de éxito. En lo que respecta a las diferencias individuales, Darwin planteaba que:

Las muchas diferencias leves que aparecen en los descendientes de los mismos padres, o que puede suponerse que ha surgido así por ser observadas en los ejemplares de la misma especie que habitan la misma región cerrada, pueden ser llamadas diferencias individuales. Nadie supone que todos los individuos de la misma especie han sido fundidos exactamente en el mismo molde. Estas diferencias individuales tienen la mayor importancia para nosotros, porque a menudo son hereditarias, como todos estarán acostumbrados a observar, y por eso proporcionan materiales para que opere y se acumule la selección natural de la propia manera en que el hombre acumula en una dirección dada diferencias individuales en sus productos domésticos. Esas diferencias individuales afectan generalmente a lo que los naturalistas consideran partes sin importancia; pero yo podría demostrar con un largo catálogo de hechos que ciertas partes que es forzoso llamar importantes, ya sea desde el punto de vista fisiológico o desde el punto de vista de la clasificación (Darwin, 1997: 31).

Entonces, desde el punto de vista biológico, Darwin expresa que existen muchas diferencias en los descendientes de los mismos padres, y nadie ha sido creado bajo un mismo molde. Por ello, desde la sociobiología se consideraba que las diferencias

individuales no sólo se planteaban desde la herencia genética, sino también por grupo; esto quiere decir que todos somos diversos, no sólo desde lo biológico, sino desde el comportamiento humano influenciado por lo cultural. Sin embargo, los naturalistas sobreponen lo biológico a lo cultural. Regresando a Wilson, Hipólito Rodríguez explica que “la conducta social humana está organizada por ciertos genes que compartimos con las especies más próximas a nosotros, como es el caso de los primates.” (Rodríguez, 1980:180). Hay quienes rechazan la idea de que lo cultural se interpone ante lo biológico; los naturalistas justifican que “la cultura se encontró con una naturaleza ya constituida, y aunque durante su breve dominio histórico tuvo lugar algún tipo de evolución genética, no puede haber conformado sino una diminuta fracción de los rasgos de la naturaleza humana.” (Rodríguez, 1980:130). Por lo tanto, según los naturalistas, la parte biológica es ante todo lo que ha permitido el cambio del ser biológico sobre lo cultural. Darwin escribió un fragmento en su libro *El Origen de las especies*:

Todo lo que podemos hacer es tener bien presente que cada ser orgánico se esfuerza por aumentar en progresión geométrica; que cada uno de ellos, en diferentes períodos de su vida, durante alguna estación del año, durante cada generación o con intervalos, tiene que luchar por su vida y ser destruido en gran cantidad. (Darwin, 1982: 54).

¡Tiene que luchar por su vida y ser destruido en gran cantidad! Se dice que todos hemos migrado alguna vez. Migramos geográficamente, migramos de pensamientos, al transformarnos, para ir a la escuela, al trabajo; siempre andamos yendo y viniendo. La lucha por la vida se da al seleccionar cada uno de nuestros espacios, al reproducirnos; pero en esa búsqueda de la vida y desarrollo, también nos encontramos en una pelea campal, de destrucción. Nos encontramos con ideas banales del supuesto más fuerte o necesario que mata, limita, y delimita con fronteras físicas y simbólicas.

La migración, desde la biología, se ha definido por la búsqueda de mejores espacios naturales y mejores condiciones de vida. Es a través de la migración que el hombre, hasta la actualidad, ha conseguido su evolución. Se dice que la vida surgió del agua:

microorganismos migraron y formaron otros ecosistemas en búsqueda de un mejor ambiente. Sin la migración no hubiera existido transformación alguna. “Migrar ha sido desde siempre una forma de responder y adaptarse a las cambiantes condiciones del medio ambiente, y a los desafíos, generado en el interior de los espacios sociales.” (Velasco, 2016: 29). En este sentido, migrar según Velasco, y de acuerdo con la evolución del hombre, es una forma de responder a los cambios ambientales. ¿Cómo surge la migración? A través de la lucha por la supervivencia, ¿acaso podríamos decir que la migración surge desde la creación de la vida? En efecto: todos somos migrantes, migramos para la supervivencia, y a través de la selección natural resistimos. Todo ser vivo es pariente cercano o lejano de nosotros ¿Cómo nos transformamos y qué hace el reino natural para subsistir? ¿Es la migración la que permite buscar formas de reproducción y vida? Probablemente aquellos que estudiamos a la migración en el siglo XXI, hemos pensado más de una vez que sin la migración de seres humanos, animales, plantas y microorganismos, el mundo que ahora conocemos no existiría. El aislamiento nunca, desde lo natural, podría ser un bien para el mundo, sino la libertad de evolución, selección, reproducción y migración como una opción para mejorar la calidad de vida y tener un desarrollo social, cultural y emocional pleno. Hacer estudios de corte sociobiológicos resultaría para muchos sociólogos, limitante y poco perceptibles a la diversidad cultural; Wilson afirma:

[...] muchos estudiosos de las ciencias sociales no ven el valor de la sociobiología porque están convencidos de que la diversidad de las culturas no tiene las bases genéticas. Su premisa es cierta, su conclusión errónea. Haríamos bien en recordar la máxima de Rousseau de que aquellos que quieren estudiar a los humanos deben observarlos de cerca, mientras que aquellos que quieran estudiar a la humanidad deben observarla a distancia (Wilson, 1982: 244).

Es cierto que caracterizar a la migración desde estudios naturalistas la limitaría al estudio biológico de los humanos, y no al estudio de un grupo social; en la actualidad, observar a la humanidad desde la distancia no resultaría idóneo, ya que limitaríamos la capacidad de agencia de los individuos, y aunque Darwin “defendió la determinación biológica de la moral frente a adversarios como John Stuart Mill que opinaba que la mente humana se había liberado de los mecanismos de la

selección natural” (Rodríguez, 1980: 127), en los siguientes conceptualizaciones veremos cómo se le ha ido dando mayor énfasis a la mente humana capaz de pensar, liberada de algunos mecanismos de selección natural.

1.1.2 El Culturalismo como medio para comprender las migraciones

El culturalismo surge como una corriente teórica de la antropología, que se opone, de alguna manera, a las teorías evolucionistas, expresando que el desarrollo humano no es una cuestión lineal evolutiva, sino que existe un conjunto de símbolos que recrean la vida del ser humano que conforman su cultura y se desarrollan con base en ella. Esta corriente surge, en Gran Bretaña y Estados Unidos a principios del siglo XX, a partir de antecedentes políticos y luchas sociales. Uno de principales exponentes del culturalismo es Franz Boas quien fue un antropólogo estadounidense de origen alemán que se especializó en las lenguas y culturas indígenas de América; entre sus libros destacan *La mente del hombre primitivo (1911)* y *Cuestiones fundamentales de antropología cultural (1911)*. Boas define la “cultura” como:

[...] la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva e individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo, también incluye los productos de estas actividades y su función en la vida de los grupos. La simple enumeración de estos varios aspectos de la vida no construye, empero, la cultura. Es más, de todo esto, pues sus elementos no son independientes, poseen una estructura (Boas, 1964).

Respecto a lo anterior, la cultura es un conjunto de reacciones humanas impulsadas por la mente y el cuerpo, bajo la influencia de las actividades del ambiente. Para Boas, la cultura no constituye una enumeración evolutiva de las reacciones sociales, porque la cultura posee una estructura de organización social, dejando de lado la concepción de la cultura como una explicación geográfica o determinista.

Lo que pretendía Boas era romper con el paradigma que predominaba en esa época, donde se enfatizaba la evolución biológica en los estudios de los grupos

culturales. Mead expresaba que cada cultura tiene valores únicos, a lo que se le denominó “determinismo cultural de comportamiento”. Boas tuvo seguidores, como Margaret Mead (1901 – 1978) y Ruth Benedict (1887 – 1948), quienes fueron incorporados a la escuela “Cultura y Personalidad”, y tuvieron una fuerte influencia desde el psicoanálisis para el estudio de comportamientos culturales. Benedict hablaba de una interdependencia de la cultura, mientras que Mead explica que las normas y los roles, así como las desigualdades sociales, son de origen cultural y no biológico, por lo cual todo proceso de percepción es un patrón cultural (Universidad de Cantabria, 2016). Ángel Martínez Hernández explica que:

[...] los etnólogos americanos de finales del siglo XIX acostumbraban a ordenar el material de acuerdo a una secuencia de tipos que mostrara la supuesta evolución de la cultura. Estos artefactos se dividían en familias, géneros y especies, como si fueran hechos naturales exentos de una contextualización social y se deponían en términos de criterios como los de simplicidad/complejidad y homogeneidad /heterogeneidad (Martínez, 2011: 867).

Actualmente se dice que la corriente culturalista ha perdido fuerza, pero muchos conceptos o fenómenos sociales, tal vez no bajo las mismas condiciones que a finales del siglo XIX, se analizan y se retoman en estudios sociales y culturales, como es el caso de los estudios migratorios desde una visión culturalista; por ejemplo, la migración de grupos étnicos.

Algunos de los estudios de investigación en las ciencias sociales se basan en un enfoque cultural; en este sentido, el enfoque cultural se ha puesto en boga y se reitera su supremacía ante el análisis de fenómenos sociales. José Sánchez Parga es uno de los que creó en que la “cultura” se ha convertido en una ideología imperativa porque:

La cuestión cultural no sólo se ha puesto de moda, sino que parece imponerse como la ideología dominante en la sociedad moderna. Tanto en el plano intelectual como en el político (advierte Augé) el tema de la cultura además de interpelar y seducir tiende a convertirse en factor explicativo y razón última de todos los fenómenos y procesos en las sociedades actuales. Esta preocupación por la cultura y lo cultural se encuentra, a su vez, asociada a una galaxia de otros fenómenos, cuyas

variaciones contribuyen a reforzar el síndrome culturalista: lo étnico, la etnicidad y las etnogénesis, lo identitario y la identidad, la interculturalidad, los derechos culturales, etc. Por eso, lo que había sido hasta ahora objeto específico de la antropología, la cultura, hoy se ha vuelto tema de todas las ciencias humanas y sociales, pero también origen de todo género de discursividades, prácticas e instrumentalizaciones (Sánchez, 2006: 194).

Sánchez expresa que la cuestión cultural se ha convertido en un término muy utilizado en las investigaciones de diversas disciplinas; el uso exagerado se ha revalorado. El sentido de la palabra “cultura” ha perdido fuerza, de tal forma que sólo es usado, en muchas ocasiones, como un discurso que transita al olvido.

El culturalismo se encuentra ya embrionariamente en los orígenes mismos de la antropología y en las primeras definiciones de la cultura propuestas por el positivismo de la etnología británica. Cuando Edward B. Taylor sostiene que “es cultura todo lo que el hombre adquiere”, falsamente presupone que el hecho de adquisición no sea ya cultural, que el hombre que *adquiere* la cultura se encuentra fuera de ella, o que la cultura adquirida sea diferente y ajena del hombre que la adquiere; y finalmente se ignora que *toda adquisición de cultura es siempre producción de cultura*. Pero tras la sociologización de la cultura por parte de la sociología es preciso reconocer un proceso de *desociologización de la cultura*, por el cual la cultura se irá diferenciando y separando de la sociedad, para representarse como una realidad autónoma e independiente de lo social (Sánchez, 2006: 16).

Los que se oponen a la visión culturalista difieren con Edward B. Taylor, quien expresa que la adquisición de la cultura por sí misma, es la producción y legitimación de la propia cultura. Lo interesante de un posicionamiento culturalista es que se acerca a la visión del hombre en su estructura social y no sólo natural, pero ignora que el propio hombre es creador de cultura; como es el caso de los migrantes que, desde otro espacio geográfico, van recreando una cultura a partir de otras y nuevas formas de ser.

Algunos estudios sobre la migración, desde premisas culturalistas como Shmuel Eisenstadt, sociólogo israelí que entre sus publicaciones se destacan: *The Political System of Empires* (1963), *Modernization, Protest, and Change* (1966), *Revolution and the Transformation of Societies* (1978), *Patrons, Clients and Friends: Interpersonal Relations and the Structure of Trust in Society*, with Luis Roniger (1984), expresa que:

[...] como condición básica para que una migración ocurra, no sólo la distancia o el tiempo involucrado, sino el cambio del marco sociocultural del sujeto. "Definimos la migración —dice— como la transición física de un individuo o un grupo de una sociedad a la otra, lo que incluye el abandono de un estadio social para entrar en otro diferente" (Herrera, 2006: 12).

Eisenstadt define a la migración como un cambio sociocultural del individuo, refiriéndose al abandono de un espacio social para integrarse a otro. En este caso, Ludger Pries expresaría que no se da un abandono cultural sino que surge la llamada transnacionalidad como una forma de enlace cultural. Petersen, citado por Herrera, expresa que:

El término, asociado a la definición latina migrare, es decir, cambio de residencia —sostiene Petersen implica cambio hacia otra comunidad, abandonando de la de uno. Una persona que se mueve de una casa a otra dentro de la misma vecindad y que por lo tanto se mantiene dentro del mismo marco socio-cultural, no debe ser clasificada como un migrante" (Herrera, 2006: 13).

Entonces, la migración es un cambio de localidad a otra, sintetizándola como el abandono de un lugar, cosa que Petersen considera como la pérdida del marco sociocultural. Él plantea que la única manera de conservar la cultura en un grupo social es que se genere desplazamiento dentro del mismo; sin embargo, a esto Petersen no lo llamaría migración. David Mora, desde una perspectiva sociocultural, menciona que:

Normalmente se ha entendido el concepto de migración como un cambio más o menos permanente del entorno sociocultural de las personas, quienes piensan vivir un determinado tiempo, limitado-ilimitado, en otro lugar, están dispuestos/as a hacer diversos trabajos para su subsistencia o desean encontrar un domicilio fijo en otra región, comunidad o país (Mora, 2013: 18).

Frecuentemente los estudios migratorios desde una perspectiva cultural se plantean como un cambio de entorno sociocultural, como si los individuos se desprendieran de su cultura y se trasplantaran a otra; la cultura se lleva consigo, se enriquece y se modifica, pero nunca se olvida ni se abandona.

Las posturas teórico culturalista y su influencia en estudios socioculturales, han marcado una ruta para comprender los procesos culturales de los grupos migrantes. Aunque no todas sus premisas son acordes al enfoque de nuestra investigación, se retomaron algunas. Considero que es importante replantear el estudio de la cultura desde una visión que fortalezca el análisis, sin caer en el reduccionismo de los términos y las condiciones de procesos culturales.

Es importante mencionar que los estudios culturales siguen vigentes y el culturalismo ha dado las bases, para lograr estudios mejor fortalecidos, donde la cultura no sólo es una forma de legitimar a un grupo, sino una forma de socialización con distintos grupos que poseen otra cultura, lo que ha dado pauta para el interculturalismo.

Hasta este momento hemos seleccionado dos tendencias en el análisis de los estudios de migración: el naturalismo y el culturalismo. Una de las posturas con la que coincidimos para el estudio de la niñez migrante centroamericana se da desde el planteamiento de Miguel Moctezuma, quien concuerda con Rouse cuando explica que:

[...] “sobreviven distintos cursos de vida”, o donde la adaptación e incluso la integración de los migrantes a otro contexto social no necesariamente conducen a la pérdida de la matriz cultural originaria (enunciada por la xenofobia como asimilación), y a su vez con la migración la cultura primordial tampoco se conserva intacta e impermeable a las nuevas influencias.

Si esto ya es un serio cuestionamiento al nacionalismo nativista que aprisiona a aquellos que temen la influencia de los inmigrantes, también lo es para quienes desde el origen suponen que los migrantes por haber migrado, han perdido el derecho de participar y tomar decisiones que afectan a sus respectivos países, o bien, de aquellos que creen que la cultura de los migrantes se conserva impermeable como resultado de la segregación de las sociedades de destino. Asimismo, este enfoque trasciende al multiculturalismo, el que ciertamente reconoce la superposición o el amalgamamiento cultural, lo que ya es una ventaja por su tolerancia. Sin embargo, aún sigue basándose en la supremacía de una cultura sobre las otras y, por tanto, en la dominación de la visión nacional (Moctezuma, 2011: 37).

La migración desde este punto de vista se caracteriza como curso de vida o adaptación a nuevos contextos; estas experiencias no generan desprendimiento de su origen cultural, aunque al existir migración, se modifican los proyectos de vida, las relaciones, pero no la separación de la cultura matriz, sino el amalgamiento cultural. Lamentablemente aún existe un pensamiento de superioridad entre las culturas y la dominación del Estado, quien es el que determina qué es lo aceptado o no en una sociedad.

1.1.3 Demografía y geografía en los estudios migratorios

La geografía se ha caracterizado por el estudio de la migración desde espacios fronterizos; así como la demografía a la distribución temporal o permanente de los migrantes. Tanto la demografía como la geografía se enfocan a caracterizar a la migración desde la dimensión espacial, de tiempo y poblacional. El objetivo de este apartado es identificar a la migración como un proceso de redistribución de la población, cruce de fronteras, y como un contenedor que se refiere a la ubicación de un espacio a otro.

Roberto Herrera Carassou, en su libro *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones* (2006), describe como se ha conceptualizado a la migración bajo diversas perspectivas, entre la que se destaca la de Clarence Senior, que entiende a la migración como:

[...] "un cambio permanente de residencia" criterio que es compartido por otros autores que consideran que el movimiento espacial o cambio de residencia debe ser lo suficientemente estable y largo, para que pueda calificarse como una migración, de lo contrario estaríamos en presencia de una simple "movilidad espacial". Beijer en su clásico trabajo sobre los movimientos migratorios internacionales modernos sostiene esta misma idea de manera muy amplia y explícita (Herrera, 2006: 23).

Senior refiere que la migración se presenta cuando los individuos o un grupo social, bajo diversas circunstancias, reside durante un tiempo prolongado, en un lugar distinto al de su origen. A diferencia de la movilidad espacial, ésta se da por

episodios y temporalidad corta; por ejemplo, para Senior, hablar de un viaje no sería migración sino movilidad; es decir, la diferencia entre migración y movilidad espacial es la temporalidad.

A diferencia de Senior, que define "migración" en el tiempo, tenemos a Torsten Hägerstrand quien fue un geógrafo sueco considerado uno de los grandes influyentes y constructores de la

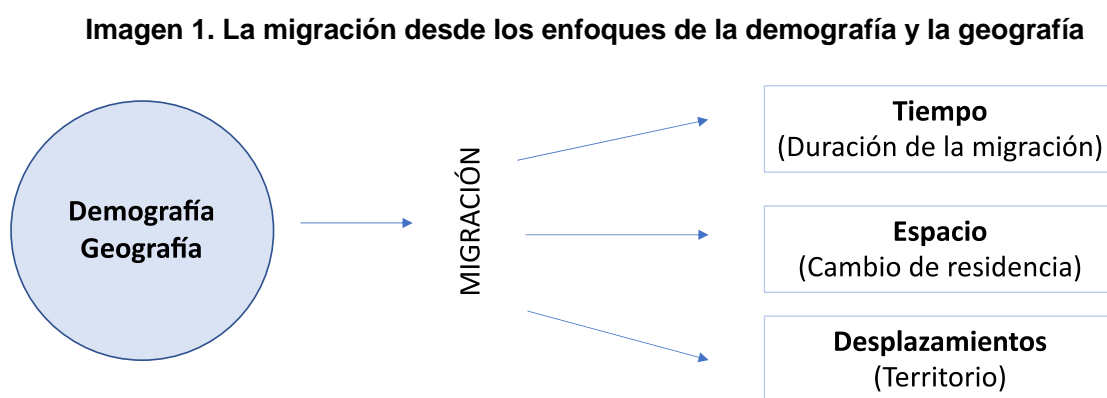
[...] geografía histórica, migraciones humanas, difusión de la tecnología y la información, códigos espaciales, urbanismo y modelización de procesos que implican tanto a la sociedad como al ambiente. [...] trabajó incansablemente en la construcción de puentes entre las ciencias naturales y las humanidades, tanto como en promover la cooperación internacional en asuntos relacionados con el ambiente y el desarrollo. (Buttimer, 2004: 116).

Desde esta óptica, se ha definido a la migración como "simplemente el cambio de residencia de una comunidad a otra" (Herrera, 2006: 23); eso quiere decir que el espacio y el movimiento son especificidades que, para Hägerstrand, definen a la migración; a diferencia de Senior, donde la especificidad del tiempo era la principal característica. En este sentido, el cambio de residencia es una migración y no se asocia únicamente a lo internacional, sino que migrar se refiere, según Hägerstrand, al cambio no sólo de estado o país distinto, sino también entre lugares cercanos al de origen, entre localidades, municipios o estados: un espacio indefinido y no limitado por la distancia. Tavernelli, en el mismo sentido que Hägerstrand, afirma que las migraciones

[...] son aquellos desplazamientos de poblaciones desde su territorio natal hacia algún destino en otro país, formando parte del proceso más amplio de movilidad geográfica de las poblaciones humanas. Las mismas pueden ser el producto de decisiones étnicas, familiares o individuales, sea como consecuencia de factores económicos, políticos, sociales, expulsiones-atractores entre naciones. En consecuencia, deben ser vistas como procesos individuales (o grupales) pero formando parte de un proceso más general, un proceso global (Tavernelli, 2011: 9).

Tavernelli menciona que la migración es un desplazamiento internacional del país natal al de destino; ella habla de una migración internacional impulsada por la globalización. Tavernelli ya menciona que existe una toma de decisión por parte de los sujetos, justificando la prioridad de la migración en el desplazamiento a través de un espacio demográfico y grupal.

De manera general, la demografía y la geografía han definido conceptos claves que nos llevan a reconocer los movimientos migratorios, entre estos: el tiempo, el espacio y los desplazamientos, tal como se desglosa en el siguiente gráfico:



Elaboración propia, 2018

Se observa que la migración se ha definido a través de dos ciencias: demografía y geografía. La **demografía**, que se encarga de estudiar las dinámicas de la población humana, actualmente desde lo social, histórico, político y económico. Cuando se incorporó la demografía como una ciencia de estudio, se realizaban investigaciones enfocadas a la población, pero con una visión estática, reducida a movimientos de espacio y crecimiento poblacional, sin tomar en cuenta aspectos culturales, sociales y económicos. Desde la **geografía**, como una ciencia encargada del análisis de la Tierra, en tanto un espacio físico siendo su principal objetivo el conocimiento del espacio geográfico.

Actualmente, tanto la demografía como la geografía han incorporado la importancia de la perspectiva social en las investigaciones sobre migración. Estas ciencias, han basado su análisis sobre migración en tres conceptos base:

- **Tiempo:** para que exista una migración es necesario que sea temporalmente larga.
- **Espacio:** es considerada migración cuando se da un cambio de residencia, hablando de un espacio físico y no simbólico
- **Desplazamiento:** la migración vista desde los caminos y trayectorias territoriales de los sujetos.

Continuando con los enfoques que han caracterizado a las migraciones, es momento de reconocer otras perspectivas que van encaminadas a una mirada más humanista, requeridas como enfoque principal de esta investigación.

1.1.4 La migración: economía, política y filosofía

El desarrollo histórico y las formas de percepción de la migración de grupos sociales, bajo distintas perspectivas, nos permite responder e interpretar hechos sociales, culturales, religiosos y económicos a través de la historia que han generado los movimientos migratorios.

Se requiere conocer las diversas formas de interpretación de las migraciones de determinadas épocas hasta la actualidad para comprender las nuevas generaciones de los que hoy hemos llamado migrantes o inmigrantes. Se han desarrollado algunas definiciones sobre migración desde la política, la economía y la filosofía; cada una de ellas, de manera directa o indirecta, se interesa por responder al choque de desigualdad social que en estos últimos años emerge con mayor intensidad. Desde una perspectiva **económica**, Mallos Nikolanikos, define a la migración como:

Un fenómeno de clases que envuelve la proletarización de grandes masas populares. Y en el mismo sentido se ha pronunciado Singer, quién sostuvo que "lo que importa es no olvidar que la determinación de quién va (migra) y de quién queda (no migra) es social, o sea, de clase" (Herrera, 2006: 25).

La migración definida como un fenómeno de clases, muestra que la toma de decisión de los sujetos está cargada de una fuerza de estatus que diferencia su forma de migración y la mirada de los otros en la recepción, determinada por clases sociales. Por ejemplo, los migrantes que salen de su país de origen con algún grado universitario de estudios tienen mayor posibilidad de migrar de una manera legal, o al menos conseguir visados temporales y ocupar trabajos mejor remunerados; a diferencia de aquellos que no tienen escolaridad, pues estos últimos migran de manera inhumana, y la recepción de los ciudadanos es distinta y de rechazo. Los migrantes sin instrucción formal son quienes realizan trabajos que los nacionales que no desean ocupar, por requerir un mayor esfuerzo físico o condiciones poco higiénicas o dignas. Los migrantes, con la ilusión de movilizar su estatus social y mejorar el que tienen en su país de origen, toman la decisión de migrar y laborar en cualquier lugar, sin importar los contextos laborales y sus derechos.

Basado en la teoría marxista y weberiana, para Omar Argüello, también es una cuestión histórica. Herrera, citando a Omar Argüello, expresa que:

[...] las migraciones deben ser vistas como un proceso social de redistribución de la población dentro del contexto de una sociedad global, caracterizada por una determinada estructura productiva, propia del tipo y grado de desarrollo alcanzado dentro de un proceso histórico, el que es conducido por diferentes grupos sociales y políticos que han logrado imponer sus intereses y valores al conjunto de esa sociedad. Dentro de este contexto histórico y estructural los cambios que ocurren en esa redistribución de la población, son consecuencias de cambios que tienen lugar al nivel de la estructura productiva y de la estructura de dominación, debiendo recordarse que la determinación no es nunca meramente unidireccional y que, por lo tanto, esos cambios poblacionales en muchos casos producirán cambios en la estructura productiva, en el sistema de dominación y en las formas ideológicas que lo legitiman (Herrera, 2006: 27).

Argüello asumía una postura en que la migración no debería ser vista únicamente como una cuestión de clases, sino que este proceso social de redistribución en una sociedad globalizada se atribuye también al proceso histórico y estructural en la conformación poblacional; cambios que tiene por consecuencia al fenómeno de la migración. Estos sistemas están cargados de formas ideológicas, en los procesos de producción, que legitiman y estructuran a una sociedad. El sistema (global) de dominación, recrea los espacios sociales de acuerdo con modelos de producción. Cuando la migración se considera desde las clases sociales, es difícil alejar el análisis de los modelos económicos de determinadas sociedades.

Siguiendo este criterio, Spengler y Mayer han definido a la migración como:

Una variedad de movimientos que pueden ser descritos en su conjunto como un proceso de evolución y desarrollo que opera en el tiempo y el espacio, pero, sobre todo, como un corrector de los desajustes socioeconómicos entre regiones rural-urbanas e inter-urbanas. Precisamente porque es un proceso promotor del desarrollo, su historia se remonta a los tiempos primitivos en coincidencia con lo que ocurre con el desarrollo socioeconómico (Herrera, 2006: 27).

Haciendo una conexión con la idea anterior, Spengler y Mayer desarrollan el concepto de migración con elementos del naturalismo, la geografía y la demografía. Explican que la migración es evolución y desarrollo de la sociedad. Al migrar se genera un cambio y un desarrollo, aunque no siempre positivo. También se enfatiza que la migración no es posible sin la existencia de los espacios de expulsión y acogida, y un tiempo en el que se decide migrar a partir de hechos políticos o económicos. Precisamente estos sucesos son los que generan desajustes sociales que posibilitan y estimulan la migración. Es natural la búsqueda de supervivencia (enfoque naturalista), a través de la migración para el desarrollo y la estabilización de la posición social.

El fenómeno migratorio, desde lo económico y las clases sociales, nos liga directamente a lo **político**, en una estructura de dominación sobre la sociedad, y determinante en las decisiones de percepción de un grupo social establecido a un

grupo de migrantes. Se genera un agente de dominación que persuade y decide quiénes son los migrantes, de qué manera pueden ser bien vistos ante una sociedad, y quienes tendrán que ser vistos como ilegales, delincuentes o expulsados por su país de origen. La política y lo político, desde diversas instituciones, influyen a través de sus discursos, sobre la forma que una sociedad tiene de manifestarse hacia la población migrante.

El grupo político dominante tiene la habilidad de influir y ser determinante en la ideología que transmite a una sociedad receptora de migrantes, lo cual no sólo se ve reflejado en la percepción que se tiene de la inmigración en una sociedad, sino también en las acciones que se implementan para salvaguardar los derechos humanos. La uniformidad de la conceptualización de la migración también se presenta desde los documentos legales que puntualizan quiénes son los migrantes, además de cuáles son sus derechos y sus obligaciones.

La investigación acerca de la migración, desde una perspectiva **filosófica**, está teniendo gran influencia, pero aún se requiere de mayor análisis filosófico sobre los movimientos migratorios. Se pueden resaltar las reflexiones de Juan Carlos Velasco del Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), España; Catherine Wihtol de Wenden, directora de investigación en el Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS); Adriana Estévez, investigadora del Centro de Investigaciones sobre América del Norte (**CISAN**) de la UNAM; Laura Echavarría Canto, del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN de México, entre otros.

Juan Carlos Velasco es Doctor en Filosofía, y sus áreas de conocimiento son: filosofía moral, política y derecho; está enfocado en algunas líneas de investigación como: derechos humanos, políticas migratorias y teorías de la democracia. Algunas de sus publicaciones que resultan interesantes y serán citadas a lo largo de esta investigación son: *El azar de las fronteras. Políticas migratorias, ciudadanía y justicia* (2016); *Global Challenges to Liberal Democracy. Political Participation*,

Minorities and Migrations (2013); y *La filosofía política de la teoría discursiva del derecho* (2000).

Catherine Wihtol de Wenden es doctora en ciencias políticas, miembro del Comité de la Investigación sobre Migraciones de la “Asociación Internacional de Sociología”; sus líneas de investigación son: mundialización de las migraciones, migraciones y relaciones internacionales. Algunas de las publicaciones importantes que tiene para esta investigación son: *Le nuove migrazioni: Luoghi, uomini, politiche. Geografia e organizzazione dello sviluppo territoriale* (2017); *Sezione: Studi regionali e monografici* (2017); *I nuovi movimenti migratori: Il diritto alla mobilità e le politiche di accoglienza* (2016); *Migrations: une nouvelle donne. Interventions* (2016); *L'immigration: Découvrir l'histoire, les évolutions et les tendances des phénomènes migratoires* (2016); *Atlas des migrations: Un équilibre mondial à inventer* (2016); *Il diritto di migrare* (2016); *El fenómeno migratorio en el siglo XXI: Migrantes, refugiados y relaciones internacionales* (2013).

Adriana Estévez es investigadora del Centro de Investigaciones sobre América del Norte (CISAN) de la UNAM; sus trabajos se han enfocado en temas de migración, globalización y derechos humanos.

Laura Echavarría Canto, del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN de México estudia la transnacionalización de la fuerza de trabajo de migrantes mexicanos en Nueva York.

Este marco referencial nos permitirá comprender a la migración desde una perspectiva más política, y será citado en múltiples ocasiones durante los siguientes capítulos. Las referencias serán una guía en la construcción de argumentos que nos lleven a cuestionarnos sobre qué es la migración centroamericana en México; cuál es el sentido e importancia que se le da a la migración infantil en México; cómo se asigna una ideología a la sociedad receptora sobre la migración.

Siguiendo un enfoque filosófico, Juan Carlos Velasco explica que:

Las metáforas más recurrentes a la hora de referirse a las migraciones suelen ser de carácter hídrico. Las migraciones se asemejan a flujos, corrientes y olas y cuando se alude de ellas de manera amplificada y se requiere denotar qué situación se encuentra desbordada y resaltar su carácter incontenible entonces toman el carácter de oleadas, mareas, avalanchas, aluviones y redadas, pueden emplearse, sin duda, con destreza y eficacia literaria: ¿No hay entonces manera alguna de restringir o poner coto a la marea migratoria que desde todos los rincones del tercer mundo rompe contra el mundo desarrollado? (Velasco, 2016: 52)

La migración tiene connotaciones distintas: por un lado, cuando se habla de un pequeño grupo de migrantes, se compara con un flujo cuasi lento que no implica una fuerza extrema de movimiento; pero cuando estos flujos se dan en masas, causando cambios a la estructura social, económica y política, tienen una concepción distinta para los países de recepción, pues miran a la migración como algo azaroso que desestabiliza al Estado, estigmatizando a su sociedad desde sus movimientos.

Velasco ha dicho que la transformación de la sociedad receptora se va dando por la recepción de personas al nuevo Estado jurisprudencial. Conviene subrayar que “las migraciones pueden ser entendidas como el catalizador social, probablemente el más decisivo del conjunto de transformaciones que está experimentado la institución de la ciudadanía en las sociedades democráticas.” (Velasco, 2016: 100). Es visto que países con un amplio desarrollo tecnológico y social (económico), frecuentemente se convierten en Estados que, junto con sus leyes, complejizan las sociedades democráticas; en el caso de la inserción de migrantes, los Estados, en ocasiones, son coercitivos y no dan la oportunidad de que la migración realmente sea considerada como acelerador de desarrollo ni favorecedor de los procesos sociales y económicos del país.

Para Catherine Wihtol, citando a Giorgina Ceriani – Sebregondi, “la migración no se centra sólo en la imitación y la difusión social, sino que tal vez es ante todo una estrategia y una posibilidad de tener un proyecto, de aprovechar competencias,

experiencias y el potencial de ciertos lugares; en pocas palabras, la cuestión es tener capital de movilización.” (Wihtol, 2013: 27). No es extraño que la migración sea vista como un delito, muy al contrario de lo que en realidad podría ser, porque cuando un grupo de personas deciden migrar, en la mayoría de los casos, el fenómeno está centrado en un proyecto de vida, en una mejora económica y en posibilidades de desarrollo social y emocional de los integrantes de la familia, intentando aprovechar el desarrollo económico y geográfico de otros países o lugares que les permitan construir una vida estable; para ello hacen uso de todas sus posibilidades y capacidades, convirtiéndose en unos expertos estrategas que se establecen en un espacio distinto, jugando con sus saberes y cultura, incorporándolos a una nueva experiencia. La idea es que la migración, vista desde un punto más filosófico, es cambio, participación política y desarrollo en nuestra sociedad.

En una nota periodística, Manuel Gil Antón expresa su sentir sobre quiénes somos migrantes, mirada para reflexionar.

A veces seguimos cerca de donde está, otras no. Bien visto, nunca nos quedamos ahí: todos migramos, ya sea a otros parajes cuando nos llevan, nos vamos o expulsan, o porque al ir creciendo, así, en gerundio, vamos cambiando. Todos mudamos, cerca o lejos de donde está enterrado nuestro ombligo: somos migrantes. (Gil, 2017)

Bajo este pensamiento, sería interesante concebirnos todos como migrantes, no sólo migrantes de lugares, sino migrantes de ideas, palabras, educación, pensamientos, posturas; sólo la migración nos permite alcanzar deseos, sentirnos, estar mejor con nosotros mismos y con los que nos rodean. Se puede concluir que la caracterización de la migración va cambiando de acuerdo con el tiempo histórico, influenciado por coyunturas económicas y políticas del lugar.

Se ha diseñado un mapa de las visiones analíticas de la migración en el que los signos (+, -, ±) determinan la visión de una sociedad ante la migración: (+) significa una visión positiva de las migraciones; pongamos por caso los enfoques naturalistas

que determinan la migración como desarrollo, supervivencia y selección, o bien, desde una perspectiva racionalista, se determina a la migración como una estrategia y posibilidad de cambio de un grupo de personas. Las anteriores, son clasificadas como positivas, ya que permiten mejorar y desarrollar una sociedad vinculada con el proyecto de progreso del colectivo en cuestión. El símbolo (\pm), en el siguiente cuadro, significa que la visión que se tiene sobre las migraciones se manifiesta en un espacio latente, y no es vista como positiva ni negativa, pero permite una estabilidad social en la perspectiva migratoria de las personas; en este sentido, la migración como movimiento, redistribución poblacional, aculturación y desarrollo, permite mantener a una sociedad en un estado armónico, donde la aceptación migratoria es necesaria y vista como un catalizador social.

También existe un polo negativo afirmando que las clases sociales, la subordinación y la hegemonía de los Estados influyen en la asignación social de los migrantes en los países de recepción. La migración, como fenómeno de clases, se manifiesta en un punto (-), ya que la sociedad receptora, a partir de la ideología transmitida por el Estado y los medios de comunicación, percibe a los migrantes como un fenómeno negativo.

Para que una visión sobre las migraciones se traslade de una postura (-) o (+), es necesaria una coyuntura social, política, religiosa o cultural, que permita, como una pelota de pimpón, subir o bajar su posición. La pelota es variable y flotante, puede mantenerse en un punto negativo o positivo, dependiendo la coyuntura existente. Para que nos quede claro mencionaremos algunas de ellas: con la caída de las Torres Gemelas, en 2001 y hasta la fecha, en Estados Unidos, a pesar de que algunos estudios han determinado que quienes perpetraron el ataque ingresaron de manera legal a los Estados Unidos, se ha tomado a la migración como sinónimo de terrorismo; la guerra contra el Narcotráfico, impulsada por el ex presidente mexicano Felipe Calderón, en el año 2006, asocia a los migrantes con la delincuencia organizada; la guerra civil, iniciada en 1980 en El Salvador, asoció a los migrantes con la pandilla delincuente “Mara Salvatrucha”; o bien, la elección presidencial

ganada en Estados Unidos por Donald Trump, quien a través de sus discursos, posiciona a la migración en un polo negativo, haciendo ver a los migrantes como maleducados y delincuentes.

Imagen 2. Análisis de la migración



Elaboración propia a partir de diferentes teorías sobre el estudio de las migraciones humanas.

Es necesario aclarar que el circuito que se muestra no es una posición establecida; puede movilizarse de acuerdo con la interpretación de otro investigador. Lo que podemos concluir es que en un movimiento de polo a polo, necesariamente se transita por un estado armónico (\pm), un equilibrio que sostiene a una sociedad; son las coyunturas las que generan desequilibrio y llevan el concepto a una posición negativa o positiva en el desarrollo y convivencia social de los migrantes.

Fue necesario hacer este tipo de análisis, ya que los estudios de fenómenos migratorios tuvieron un auge en el que únicamente se analizaba el concepto enfocado al movimiento como una forma de redistribución de espacio y tiempo, además de que se analizaban las trayectorias y flujos migratorios sin profundizar en

la migración desde lo social y la reflexividad del sujeto, tópicos a los que en esta investigación se pretende dar énfasis.

Quienes estudiamos a la migración nos enfrentaremos a diversos discursos y formas de pensar que será necesario analizar, además de identificar desde qué postura teórica se están interpretando.

1.2 Investigaciones recientes sobre estudios migratorios desde la educación

Fue necesario comenzar este capítulo con la conceptualización de la migración y los principales enfoques analíticos para el estudio de las migraciones, ya que esto nos permitió dar un panorama contextualizador, permitiéndonos tener un propio enfoque y perspectiva de la migración.

Nos apropiarnos de un enfoque más filosófico, enlazado con lo pedagógico, que nos llevó a mirar a los migrantes como agentes. Intentamos interpretar cómo es la inserción de niños, niñas y adolescentes migrantes centroamericanos al sistema educativo mexicano, además de las relaciones que se dan dentro de una escuela y de qué manera el sistema educativo ha contribuido o no en la inserción de este grupo de individuos.

Para finalizar este capítulo es necesario hacer una síntesis sobre las investigaciones recientes acerca de la migración desde lo educativo. Su importancia radica en que los enfoques antes mencionados van interconectados con cuestiones de la económica y política, interseccionados con categorías como clase, género y raza; que no dejan de ser importantes a la hora de comprender las manifestaciones sociales. Pero también creo que durante muchos años se ha dejado a un lado la cuestión educativa; muestra es que se ha encontrado escasa literatura que aborde la migración desde un contexto educativo.

La urgencia de poder desarrollar esta investigación se basa en la inquietud de que un considerable número de niños migrantes se encuentran sin matrícula escolar en México, lo que se traduce en infantes y adolescentes abandonados por los sistemas educativos; esto tendría que ser una problemática de rezago educativo urgente de atender en las agendas políticas, aunado a el importante número de menores que sobreviven en condiciones de pobreza extrema en México, muchos de ellos migrantes agrícolas–jornaleros. La problemática es muy grave porque estos niños deberían estar en la escuela y no en los centros de trabajo o de retención. También el problema no termina cuando se les da la oportunidad de acceder a una escuela; las consecuencias de las ideologías sociales manipuladas por el Estado han generado que estos niños sigan siendo invisibilizados dentro de las escuelas, y sin participación social.

Una de las primeras tareas de mi trabajo, fue reconocer a investigadores que se han interesado en líneas académicas sobre la migración y educación; entre ellos podemos encontrar a Víctor Zúñiga, quien es doctor en Sociología de la Educación por la Universidad de París e investigador del Tecnológico de Monterrey donde imparte los seminarios de “Teoría y pensamiento social contemporáneo” y “Teoría y pensamiento social clásico”, en el doctorado de Ciencias Sociales. Actualmente es director de la Revista TRACE, una publicación semestral de ciencias sociales. Sus líneas de investigación son: la sociología de las migraciones, la sociología de la educación y la geografía cultural. Algunas temáticas que ha desarrollado son: los nuevos destinos de los migrantes mexicanos en Estados Unidos, el retorno de los migrantes internacionales de Estados Unidos a México y la exclusión escolar, principalmente de niños migrantes internacionales. De sus publicaciones más recientes, de importancia para esta investigación, destacan: *La escuela incluyente y justa, antología comentada al servicio de los maestros de México*. (2011; reimpr. 2012); *Alumnos Transnacionales, escuelas mexicanas frente a la globalización*. (2008; 1ª reimpresión 2011). *Divided families, fractured schooling, in Mexico: educational consequences of children exposition to international migration*. (2014); *Going to a home you have never been to: the return migration of Mexican and*

American-Mexican children” Children’s Geographies (2014); Children returning from the U.S. to Mexico: School Sweet School? (2014). L’inclusion et la reconnaissance scolaires: compte rendu d’une intervention éducative liée à la confection d’une anthologie (2015); Understanding American-Mexican Children (2013); Regarding Educación: Mexican-American Schooling, Immigration, and Bi-national Improvement; Volviendo a visitar la noción de transnacionalidad: comunicación transfronteriza y redes diaspóricas en alumnos migrantes internacionales en las escuelas de México (2011).

Desde lo educativo, Zúñiga expresa su interés por conocer cómo los alumnos internacionales se incorporan a la educación, pues las carencias que tienen demuestran la invisibilidad de los alumnos provenientes de Estados Unidos de América en las escuelas mexicanas; explica que diversas investigaciones han demostrado que:

Los alumnos pobres, cuando llegan a las escuelas en Estados Unidos, poseen un fondo, una riqueza de conocimientos, conceptos, informaciones y saberes que la escuela no reconoce ni aprovecha. Al tiempo, demuestran que cuando la escuela registra estas reservas o riquezas y les da la bienvenida, el aprendizaje significativo y exitoso se produce mucho más fácil (Zúñiga, 2012:84).

El referente que se tiene de esta investigación da pie para preguntarnos: qué ha sucedido con los niños centroamericanos en México, cuáles serían las diferencias entre un niño de Centroamérica en México con un niño de México en USA; cómo los hijos de migrantes centroamericanos son recibidos e incorporados a las escuelas de México. Es necesario analizar la información empírica y estadística que nos lleve a comprender la situación de niños y adolescentes migrantes centroamericanos en México. Por citar de manera general, una encuesta realizada en México sobre desigualdad arroja como resultado que nuestro país es uno de los que más rechazo siente por los migrantes. Un gran porcentaje dijo que no consideraba un problema la incorporación de migrantes a la sociedad, pero esa mayoría también afirmó que no les gustaría vivir a lado de uno de ellos, lo que representa cifras similares a las de vivir con un adicto a las drogas.

Estudios como los de Zúñiga nos permiten comprender que los actores educativos tienen el reto de revalorar las condiciones de los migrantes y aprovechar sus conocimientos culturales, sociales y las habilidades de los niños migrantes para fortalecer su aprendizaje en su nuevo país de residencia. En una conferencia que dio en el Colegio de México en el 2017, mostró los resultados de una de sus investigaciones en escuelas poblanas. Los maestros de esas escuelas creían que no contaban con alumnos retornados de Estados Unidos, matriculados, ni mucho menos alumnos con experiencia escolar en los Estados Unidos. Al realizar la investigación resultó que, en efecto, estudiantes con esas características formaban parte de la matrícula escolar. Los resultados muestran que existe una gran tendencia de invisibilidad de los alumnos transnacionales, y a la vez, poco aprovechamiento para crear aprendizajes verdaderamente significativos.

Un estudio sobre la educación de menores migrantes es necesario para conocer las trayectorias escolares y explicar las identidades transnacionales que se conforman en los alumnos mexicanos que han estudiado en Estados Unidos. Además, se requiere estudiar las dinámicas de inclusión y exclusión que se presentan en los planteles educativos de ambos países, y la función del trabajo docente en la atención para migrantes escolares (Zúñiga, 2012:24).

Basándome en lo anterior, es importante reconocer que tenemos una población de niños, niñas y adolescentes migrantes, en todo el mundo, que requiere ser incorporada a los sistemas educativos; para eso, ¿requerimos de políticas educativas específicas? ¿Reformas educativas? En el caso de los niños centroamericanos en México, ¿cuáles son sus trayectorias escolares? ¿Cómo se incorporaron a una escuela? ¿Cómo conforman su identidad transnacional en México? ¿Cómo aceptan y comparten experiencias escolares con sus compañeros? ¿De qué manera las autoridades educativas los visibilizan y los incorporan al sistema educativo? Cuestionamientos, estos, que a lo largo de la presente investigación iremos resolviendo.

Algunas otras investigaciones que se retomarán son las de Robert Crosnoe, quien es sociólogo de la Universidad de Texas en Austin, y doctor en Sociología por la Universidad de Stanford. Sus líneas de investigación refieren al desarrollo humano,

educación, familia, salud e inmigración. Algunas de sus publicaciones que citaremos son: *Healthy Learners: Poverty, Immigration, and Opportunity in Early Childhood Education* (2015); *Mexican Roots, American Schools: Helping Mexican Immigrant Children Succeed* (2006). Algunos de sus artículos que podremos conocer son: *Transitions into Elementary School: Linking Family Processes, School Contexts, and Educational Policy*; *Preparing the Young Children of Immigrants for Academic Success* (2013).

La aportación de las investigaciones de Crosnoe tiene que ver con las experiencias educativas de los niños migrantes y sus desventajas ante los niños nacionales, con sus consecuencias económicas, así como con la influencia que tiene la educación de los padres de familia hacia sus hijos, que en ocasiones puede traducirse en un limitante de acceso o en éxito escolar. También, las investigaciones de Crosnoe se han dedicado a explicar las consecuencias del cambio escolar (contexto–nación).

Otras investigaciones que he considerado, son las de Dery Lorena Suárez-Cabrera, doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Chile, quien participó en el proyecto “Vida cotidiana de niñas y niños hijos de inmigrantes peruanos en los espacios sociales escolares: capitales, tácticas y estrategias para la integración en Chile”, dirigido por María Emilia Tijoux Merino, quien es filósofa y doctora en Ciencias Sociales, y sus estudios se basan en las migraciones. Uno de los artículos importantes al que nos estaremos remitiendo es de Suárez-Cabrera, D. L. *Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile* (2015). Este artículo es interesante en el sentido que comprende el estudio de niños migrantes en contextos escolares como nuevos sujetos de investigación. La autora propone el uso de mapas parlantes como instrumentos para la investigación-acción con el objetivo de dar voz a la niñez migrante.

Entre otros artículos que se encontraron, está uno publicado en el Primer Concurso de Tesis sobre Migración Internacional del Instituto Nacional de Migración: “Acceso a la educación primaria para hijos e hijas de migrantes hondureños(as) en

Tapachula, Chiapas” de Jorge Choy Gómez, estudiante de posgrado del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, quien contextualiza cómo es el acceso de los niños migrantes a las escuelas de Tapachula, Chiapas, y los obstáculos a los que se enfrentan.

Otro de los aportes que se han hecho en estudios de la migración desde la educación, los hizo Masako Onoda, doctora en Ciencias de la Educación, quien presentó una tesis completa de “La Educación Básica de los niños migrantes y la legislación pertinente”, donde realiza un compendio amplio de las leyes y programas sociales educativos dirigidos a los niños migrantes en México.

Quisiera mencionar que en septiembre de 2017 conocí a la Doctora Theresa Catalano de la Universidad de Nebraska, en el “XIV Inter–American Symposium on Ethnography and Education”, en El Paso, Texas; con ella pude compartir algunas experiencias de investigación respecto a la migración. Es necesario referir a la Dra. Catalano, ya que hasta el momento es una de las más notables investigadoras que han profundizado al investigar la línea de la migración de niños centroamericanos a Estados Unidos, lo que similar a mi tema de estudio presentado, aunque el mío se desarrolla en un contexto mexicano. Como artículos representativos y de apoyo de su autoría, consideré: *When Children are Water: Representation of Central American Migrant Children in Public Discourse and Implications for Educators* (2017); *The ideologies behind newspaper crime reports of Latinos and Wall Street/CEOs: a critical analysis of metonymy in text and image* (2013).

Entre las investigadoras españolas que exploré, está la antropóloga Margarita del Olmo Pintado, del Centro de Investigaciones Científicas y del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS), doctora investigadora con la que tuve la oportunidad de recibir orientación sobre racismo, educación y migración. Sus investigaciones forman parte del marco teórico y analítico de esta investigación. Algunas de sus investigaciones a las que recurrí fueron: *Alumnos contra la corriente. 'Revista de Antropología Social, vol. 18. Universidad Complutense* (2009); *Re-Shaping Kids*

Through Public Policy. Lessons From Madrid, Madrid, 'NAVREME, AUSTRIA (2010). *Las Aulas de Enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o espacios de segregación?* Revista de Dialectología y Tradiciones Populares, vol. 62:1. CSIC (2011); Osuna Nevado y Del Olmo Margarita (2019) *El racismo oculto. Sobre la complicidad involuntaria en el mecanismo racista*, Madrid, Convives 25.

También consideré la tesis doctoral: Cucalón Tirado, Pilar (2014), *Tránsitos límites y migrantes en las escuelas. Una investigación en las aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid*, Universidad Complutense de Madrid. Esta investigación me permitió ir comprendiendo más sobre los procesos de integración escolar de los niños migrantes en España.

Otros artículos que consulté, importantes por su relación con el estudio de las poblaciones de menores migrantes, fueron: Jociles, María Isabel, Franzé Adela, Poveda David (Eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*, Madrid, CATARATA (2011); “Capítulo. Los niños de la inmigración en la escuela primaria: Identidades y dinámicas de des/vinculación escolar. Entre el ‘color blindness’ y los esencialismos culturalistas” p. 133 – 160, en *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*, Madrid, CATARATA (2011).

Quisiera mencionar a los investigadores que conforman INTER, un grupo que sesiona en la Universidad a Distancia, en Madrid, para impartir y debatir seminarios de interculturalidad, donde el tema de migración y educación es muy estudiado y debatido.

El reto más grande de esta investigación es mostrar una serie de reflexiones con un amplio sustento teórico que nos permita interpretar cómo es la migración centroamericana infantil en México, sus condiciones de acceso a la escuela, permanencia y las oportunidades de integración social y educativa. Temas que en México han quedado fuera de la agenda educativa.

CAPÍTULO II

MIGRANTES CENTROAMERICANOS: HISTORIA, DERECHOS E INSTITUCIONES

Desde el momento, en efecto, que no sé lo que es la justicia, difícilmente podré saber si es o no una virtud, y si el que posee es feliz o infeliz.

Platón. La República. 354a

LAS NACIONES que son receptoras de migrantes juegan un papel doble entre lo que es aceptado y lo que corrompe el orden socialmente establecido: por un lado, se habla de los derechos universales de la humanidad, haciéndonos creer en la protección hacia la vida, pero por el otro, vemos un mundo lleno de fronteras simbólicas y físicas que limitan a los seres humanos para buscar su propio bienestar.

Todos tenemos derecho a migrar, pero nadie tiene derecho a llegar a su destino. Entonces, ¿cuál es el sentido de hablar de los derechos de las personas, cuando lo justo para unos, no lo es para otros? Desde la visión de Paul Ricoeur (2009) podemos hablar de dos pensamientos que definen la justicia: desde el Estado y desde los individuos. El *Estado* hace uso de la justicia como fortaleza o aparato que controla a la sociedad, emitiendo reglas para no faltar al orden establecido, para de esta manera influir y, en ocasiones, determinar la práctica social. Desde el acto de la *humanidad*, la justicia se ejerce a través de las acciones y los roles que a cada persona le corresponde en la sociedad. Ricoeur precisa: “no hacer lo que no quieres que te hagan”, una premisa que limita al sujeto y lo pone a pensar en el bienestar del otro; es decir, que sus acciones repercuten en los otros. En sí, la justicia es una construcción ideológica integrada en colectivo que permite la organización de la vida en sociedad.

El derecho de recibir educación, sin importar clase, raza, nación y etnia, se versa en discursos internacionales y nacionales que manifiestan la importancia de asegurar que, por lo menos, todos los menores la reciban. La igualdad de oportunidades educativas, actualmente, está muy por debajo del ideal de alcanzar

una educación para todos. Los grupos étnicos, la niñez desplazada por la violencia, los migrantes de todas las edades, se vuelven blanco perfecto de la desigualdad social.

[...] asegurar la igualdad de oportunidades educativas para todas las personas y, particularmente para los más jóvenes, es esencial desde el punto de vista de mejorar las condiciones de justicia social. En sí misma disminuirá la exclusión social, reducirá la pobreza y, como valor instrumental, permitirá participar de las oportunidades. Hay que entender que estas oportunidades sociales, sin embargo, son relativamente independientes de las educativas. La forma en que una sociedad decide distribuir bienes escasos, estatus y poder, la manera en que decide administrar su desigualdad es relativamente independiente de sus decisiones sobre la oportunidad educativa. Al menos desde la creación de la escuela primaria obligatoria del Estado prusiano las naciones aspiran a la igualdad de oportunidades educativas sin que esto signifique que aspiran a la igualdad social. (Reimers, 2000:3)

Al crearse el derecho a la educación para todos y manifestarse desde la política y lo político, se esperaría que la distribución fuera equitativa. La educación se vuelve una necesidad para los individuos, en el sentido de Reimers; para alcanzar la justicia social la vía es la participación social y no la exclusión. De acuerdo con su argumento, las oportunidades sociales no alcanzan la justicia social si no existe participación. El Estado se convierte en el distribuidor de los bienes y sus formas de acceso.

En este capítulo nos enfocaremos a la condición de migrantes centroamericanos en México que, en la búsqueda de un mejor bienestar social, se encuentran con un mundo de injusticias sociales, por no pertenecer a un cuerpo legal que les dé la oportunidad de participación. Además, se analizarán, desde el discurso político, la condición de estas personas que, en su mayoría, son originarios de los países del Triángulo Norte de Centroamérica, y que han decidido a México como país de destino. Hace unas décadas se consideraba que las personas originarias de algún país centroamericano tenían como destino final sólo a los Estados Unidos de América; sin embargo, las leyes cada vez más restrictivas para los migrantes en el país vecino del Norte, han modificado las rutas y la movilidad de cientos de hondureños, guatemaltecos y salvadoreños. Aquí también indagaremos la manera

en que algunas coyunturas mueven a las poblaciones migrantes en su elección de país de destino.

2.1 México – Centroamérica, una historia que echa raíces.

Sin afán de convertir a éste en un apartado histórico, quisiera explicar en algunos párrafos la relación cultural, política y social que ha tenido México con Centroamérica —recordando nuevamente que este estudio está enfocado al Triángulo Norte de Centroamérica que abarca: El Salvador, Honduras y Guatemala—, con la finalidad de comprender los procesos migratorios en esta región. Esto resulta de interés para nosotros, debido a que intentamos comprender cómo son los procesos de integración educativa de los niños que cruzan a diario la frontera entre países centroamericanos y México.

Mesoamérica es conocida como una región cultural que comprende parte de México y Centroamérica; actualmente, sus habitantes siguen compartiendo rasgos físicos y culturales, además de intercambios económicos.

Lo que reconocemos arqueológicamente como Mesoamérica tuvo su origen entre 1500 y 1200 a.c., en una muy limitada área cerca de Veracruz, México. Nos referimos, por supuesto, a los olmecas. Ciertamente, al mismo tiempo, otros grupos en otros lugares habían empezado a dar forma a sus propios y distintivos patrones culturales (por ejemplo, en la calle de Oaxaca y en la península de Yucatán, pero la influencia de los precoces olmecas fue tan poderosa que los inconfundibles signos de su presencia (u otras influencias) se expandieron desde la costa central del Golfo de México hacia el sureste hasta alcanzar la Zona Central del año 400 A.C. Los Olmecas fueron especialmente exitosos como organizadores en el comercio, la política y el ritual. (Carmack, 1993: 136,137)

Los olmecas fueron la cultura madre e influencia principal en el preclásico y el clásico; desarrollaron la escritura, la numeración, el conteo de los días y una religión politeísta, entre otros aspectos. Enfocados a la región Sur, su influencia sobre los mayas fue, sin duda, la más significativa. La cultura maya tuvo su esplendor hasta antes de la conquista española; sus huellas pueden fácilmente rastrearse hasta lo que hoy conocemos como Centroamérica. A la llegada de los españoles, la cultura

maya se encontraba en decadencia por sus guerras civiles y “habían migrado 600 años antes para irse a vivir al norte, a Yucatán México” (Contreras, 1983:15); antes de su viaje a Yucatán ya habían conformado comunidades y ciudades principales en el istmo centroamericano, tenían una organización comunitaria que echaba raíces como pueblos indígenas, término que se usó en la conquista para distinguir entre nativos y colonos; “antes de la emigración, entre el principio de nuestra era y el siglo X, florecieron muchas ciudades populosas como Uaxactún, Tikal, Piedras Negras, Ceibal, Quiriguá (en Guatemala), Copán (en Honduras), Palenque, Bonampak y Yaxchilán (en México).” (Contreras, 1983:15), y el muy conocido circuito maya en El Salvador: Quelepa, Cihuatán, Joya de Cerén, Tuzumal, San Andrés, Santa Leticia, Casa Blanca, Casa Sucia.

Con la migración a Yucatán, otras culturas o grupos ya se habían establecidos en la región, y continuaron con su vida. El cuarto viaje que realizó Cristóbal Colón le permitió el hallazgo de Centroamérica, el 30 de julio de 1502, arribando a Costa Rica, Honduras y Nicaragua, a cuyo cabo fronterizo el genovés puso por nombre Gracias a Dios. (Contreras, 1983:24). Este encuentro llevó de las expediciones de los conquistadores al sometimiento y casi exterminio indígena, lo que dio origen a la época colonial. Los primeros conquistadores formaron provincias de los pueblos apropiados, pues decían que les pertenecían.

En la época colonial existía un maltrato cruel hacia los indios porque, insisto, los recién llegados se creían dueños de la tierra “conquistada”. “Centroamérica se llamó, durante la Colonia, Capitanía General de Guatemala o reino de Guatemala. La más alta autoridad era el capitán general, que tenía además los títulos de presidente de la Audiencia, gobernador y vicepatrón real.” (Contreras, 1983:37)

Hasta la actualidad, cuando hablamos de esa región, no nos dirigimos al país en específico, borramos las fronteras hablando de Centroamérica como la región que siempre se conformó desde la época precolombina. Después de Capitanía General de Guatemala, se llamó el Reino de Guatemala (1542 – 1821) que se conformaba por Guatemala, Belice, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Chiapas

(actualmente estado de México) y Panamá. Textos antiguos describen la gran diversidad de pueblos indígenas como el siguiente:

El licenciado doctor don Diego García del Palacio, oidor de la Real Audiencia de Guatemala, que visitó, en 1576, las provincias de Guazacapán, Izalco, Cuscatlán y Chiquimula y hace una descripción de ellas en carta dirigida al rey de España, da un catálogo de las lenguas que se hablaban en las trece provincias principales que constituían en aquella época el reino de Guatemala. Dice que en la de Chiapas se hablaba la chiapaneca, tloque, mexicana, zozil y zendal – quelen. En Soconusco: la mexicana corrupta y la materna o vebetlateca. En Suchitepçquez y Cuauhtemaga: la mamey achí, cuahutemalteca, chienanteca, hutatleca y chirichota. En los Izalcos y costas de Guazacapán: la populuca y pipil. En la Verapaz: la pokomchí y caechicolchí. En San Salvador: la pipil y la chontal. En el valle de Cacevastlán y Chiquimula de la Sierra: la tlacacevastleca y la apay. En San Miguel: potón y tauleoa – ulua. En Choluteca: mangue y Chontal. En Honduras: ulna, chintal y pipil. En Nicaragua: pipil corrupto, mangue, maribio, pontón y chontal. En Taguzgalpa: la materna y mexicana y en Costa Rica y Nicoya: la materna y mangue. (Milla, 1976:8)

Actualmente se siguen conservando algunas lenguas en la zona sur: Chiapas (Jacalteca, Tzotziles, Tojolabal, Teco, Tzaltales, Lacandón, Zoque, Mam, Chóles, Chuj, Kanjobal, Mototzintleca); Guatemala (Xinka, Garífunda, Achí, Akateko, Awakateco, Chuj, Chórti, Itza', Ixil, Kaqchikel, Kíche', Mam, Poptí – Jakalteko, Poqmam, Poqomchí, Qánjob'al, Q'eqchi, Sakapulteko, Sipakapense, Tektiteko, Tz'utujil, Uspanteko, Chaltiteko); El Salvador (Pipil, Lenca, Q'eqchi, Cacaopera) y Honduras (Chortí, Garífuna, Isleño, Lenca, Miskito, Pech, Tawahka, Tolupan). Es importante señalar que estos grupos siguen compartiendo rasgos culturales muy semejantes; en el último capítulo lo describiremos a detalles.

Las Colonias Españolas, para independizarse, aprovecharon la situación de la Corona Española cuando Napoleón Bonaparte invadió España e impuso como Rey a su hermano. En 1810 se inicia la lucha por la Independencia de la Nueva España, lo que ahora conocemos como República Mexicana, México o Estados Unidos Mexicanos (su nombre oficial). En 1821, la antes llamada Nueva España, se declara independiente, y el latido de libertad suena en otras colonias. Es interesante

mencionar que el reino de Guatemala, en espera de la declaración, piensa en la posibilidad de su anexión a México, como un camino hacia su independización.

El Plan de Iguala fue un acta de Independencia, proclamada en Iguala el 21 de febrero de 1821 por Agustín de Iturbide, primer emperador de México. Quisiera rescatar dos puntos de nuestro interés que se contienen en esta acta: “2. Absoluta independencia de este reino. 3. Gobierno monárquico templado por una Constitución análoga al país.” (Plan de Iguala, 1821). Es justo ahí cuando se confirma que México es independiente de la corona española; es decir, no continúa siendo parte de las colonias de España. Tal cual se menciona en el siguiente párrafo que parece un suspiro de libertad:

Asombrad á las naciones de la culta Europa; vean que la América Septentrional se emancipó sin derramar una sola gota de sangre. En el transporte de vuestro júbilo decid: ¡Viva la religión santa que profesamos! ¡Viva la América Septentrional, independiente de todas las naciones del globo! ¡Viva la unión que hizo nuestra felicidad! (Plan de Iguala, 1821)

Lo anterior forma parte de un canto de deseo independentista, un despido a la atadura española y un comunicado para las otras colonias que se encontraban itinerantes para proclamarse independientes.

“Resonó en la Nueva España la voz de independencia, y los ecos se oyeron al momento en Guatemala: Se encendió entonces el deseo que jamas se había apagado; pero los Guatemaltecos pacíficos siempre y tranquilos, esperaban que los de México llegasen à su último termino. Duró meses esta expectativa pero la energia de los sentimientos crece en progresión” (Del Jefe Político a los Ciudadanos de Guatemala, 15 de Septiembre de 1821) (sic)

La esperanza de emancipación de los pueblos centroamericanos se veía sujeta a la proclamación de independencia de México. La Nueva España era la fuente de los deseos de libertad de los pueblos de Centroamérica, tanto que en una carta enviada a Iturbide, Manuel Mier y Terán expresa lo siguiente:

Si algún día Guatemala pr. su distancia y convulsiones políticas pensase en invadir esta provincia, encontraría a sus habitantes dispuestos á rechazarla pr. qe. Estos no sean los agresores. (Carta de Mier y Teran a Iturbide, Tuxtla en la provincia megicana de Ciudad Rea. Octubre 24 de 1821. Año 1 de la independencia). (sic)

A pesar del acuerdo de la anexión, los liberales de Guatemala se reusaban ser parte de México, pues ya no querían estar sometidos a ninguna nación; sin embargo, haberse incorporado a nuestro territorio, representó también una estrategia para librarse del yugo español. Finalmente, en 1823, tras la caída de Iturbide, el hoy país sudamericano busca absoluta su independencia.

Si en diversas actas distintos ayuntamientos declaran que quieren perder su independencia y estar sometidos a México, to no inferiré, a pesar de esto, voluntad positiva de esclavitud. [...] Sólo Guatemala puede decidir por Guatemala no debe ser provincia de México. Debe ser independiente. Esto es lo que enseña la razón: lo que dicta la justicia: lo que inspira el patriotismo. (Discurso del licenciado don José Cecilio del Valle, abogado por la Independencia de Guatemala, ante la Junta Provisional Consultiva, el 5 de enero de 1822) (sic)

Durante la lucha de independencia definitiva de México, se crea el Plan Chiapas Libre donde, a través de un plebiscito, se toma la decisión de anexar a Chiapas a la jurisdicción mexicana. En 1824 se crea la República Federal de Centroamérica, conformada por: Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica; este pacto quedó disuelto en 1839. Hasta la fecha son países independientes.

No quisiera dar un salto enorme a la historia de conformación de Centroamérica, dejando como menos importantes hechos históricos relevantes para los países que la conforman; sin embargo, para los objetivos de esta investigación, es importante que miremos el siglo XX para introducir las problemáticas actuales de Centroamérica como territorio expulsor de migrantes a la región norte del continente americano.

Los conflictos armados: guerrillas civiles y federales de Centroamérica.

Los años de finales del siglo XX y los que van del siglo XXI, han dejado marcas muy hondas en los países de Centroamérica, en especial en Guatemala, Honduras y el Salvador, por los conflictos armados que se han suscitado en ellos: luchas por territorios, las disputas entre los poderes políticos y la matanza de la población indígena.

La sociedad centroamericana ha cargado por años el estigma de las bandas delictivas que han surgido en su seno. La pobreza extrema a consecuencia de sus guerrillas civiles, los conflictos armados y las peleas federales, han provocado una sociedad perdida, carente de encontrarse en sí misma; es decir, un pueblo que busca un lugar en la sociedad, pues no saben cómo hacer frente a la delincuencia, no encuentran una salida para su bienestar social. Buscan la migración como una forma de reencuentro con sus deseos de vida, buscan identificarse: quiénes son, cuál es su origen. Finalmente nos preguntamos ¿Qué es Centroamérica frente al mundo?

En Nicaragua tuvo lugar, desde 1976, una guerra revolucionaria contra el régimen socialista, hasta la victoria armada del Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) en 1979, y hasta 1990 hubo una guerra contrarrevolucionaria llevada a cabo por grupos de la “contra” enfrentados al régimen sandinista. En El Salvador se pudo contemplar, entre 1980 y 1992, una guerra entre un régimen civil, apoyado por los Estados Unidos, y la guerrilla del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), en la que ninguno de los bandos pudo destruir al otro. En Guatemala se vivió, entre 1980 y 1996 —aunque en realidad estaba latente desde 1960—, un enfrentamiento armado entre el régimen militar y la guerrilla de la Unión Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), con un nivel de confrontación armada menos importante, pero con efectos muy nocivos en términos de violencia, por la política represiva del régimen, dirigida en particular contra la población indígena. En los tres casos, el enfrentamiento fue reforzado por el contexto de la llamada Guerra Fría: para los Estados Unidos, los conflictos eran una amenaza para su seguridad nacional y, en consecuencia, Washington tuvo una intervención directa, tanto militar como política, para mantener un estado de guerra permanente contra el régimen sandinista en Nicaragua y para reforzar al ejército y al régimen político en El Salvador, con el objetivo de evitar una victoria revolucionaria.² (Garibay, 2009: 2013).

Nicaragua, en 1976, contra el régimen socialista; El Salvador, entre 1980 y 1992 guerra contra el régimen civil; Estados Unidos, caritativamente apoyó con el Estatus de Protección Temporal para las más de 29,000 mil personas que al año migraban a Estados Unidos, fenómeno que se ha dado por concluido el 2 de enero de 2020, aunque extendido hasta el 4 de enero del 2021. Mientras tanto, las personas viven con el miedo de ser deportadas en cuanto llegue la fecha, si su situación legal no ha sido solucionada. Guatemala, de 1980 a 1996, ha vivido una guerrilla que llevó a muchos civiles a esconderse por las montañas, seguir caminos hasta llegar a México, por lo que muchas personas aún viven el recuerdo de su patria en territorio mexicano.

Llegamos nosotros el 9 de enero de Las Hamacas. Ahí había aldeas de diferentes lugares: La Unión, Ojo de Agua, y otras aldeas. Ahí en ese pedazo de terreno, es un río que divide México y Guatemala, había que cruzar una hamaquita para pisar ya terreno mexicano. En la tarde llega Migración a decirnos que por qué estamos saliendo, y ustedes ¿son de la guerrilla? Pues ¡regrésense a su pueblo! Y nos saca Migración afuera. Tuvimos que cruzar la hamaca otra vez para estar en territorio guatemalteco. Gracias a Dios no llegaba el ejército guatemalteco, si no nos mataban a todos. (Pascual, Alejandro, 2003)

Tan cerca de una muerte a manos del propio ejército guatemalteco, la gente luchaba para sobrevivir buscando en México un lugar donde pudieran evitar ser asesinados, un espacio en el que se les permitiera hacer su vida en comunidad. Hasta la fecha, miles de personas siguen cruzando a diario esta frontera y, sin darnos cuenta, familias enteras viajan de Guatemala a México para hacer una vida económica y dar educación a sus hijos.

La <matanza> de 1932 en El Salvador fue el evento aislado más significativo en las relaciones entre un Estado mesoamericano y una población indígena en este siglo, al menos hasta que el gobierno guatemalteco efectuó sus matanzas en 1979 – 1984. Ahora, más de medio siglo después, sus consecuencias continúan sintiéndose en El Salvador, y – de otras formas – en Guatemala. En el Salvador no sólo un segmento importante de la población indígena fue exterminado, sino que el estigma de <comunista> fue más o menos unido permanentemente a las expresiones abiertas de los intereses indígenas y campesinos. (Pérez, 1993:175)

Callamos, silenciamos sus historias, evitamos no comprender por qué cruzan las familias a diario, la economía devastada por las guerrillas, una sociedad quebrantada y gobernada por la violencia, el abandono de hogares salvadoreños, las deportaciones de los Maras de Estados Unidos a El Salvador, los niños sin hogar, la mano de obra poco calificada. Y los de alrededor rechazamos su condición, como si sólo los esperara la muerte en cualquier lugar. ¿A caso no tienen el derecho de protección?

1. Con el estallido del enfrentamiento armado interno en 1962, Guatemala entró en una etapa sumamente trágica y devastadora de su historia, de enormes costos en términos humanos, materiales, institucionales y morales. En su labor de documentación de las violaciones de los derechos humanos y hechos de violencia vinculados al enfrentamiento armado, la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH) registró un total de 42,275 víctimas, incluyendo hombres, mujeres y niños. De ellas, 23,671 corresponden a víctimas de ejecuciones arbitrarias y 6,159 a víctimas de desaparición forzada. De las víctimas plenamente identificadas, el 83% eran mayas y el 17% eran ladinos.¹

2. Combinando estos datos con otros estudios realizados sobre la violencia política en Guatemala, la CEH estima que el saldo en muertos y desaparecidos del enfrentamiento fratricida llegó a más de doscientas mil personas. (Guatemala memoria del Silencio, 1999:21)

Ser indígena, es la marca para ser víctimas de violencia, de desigualdad social, ejecuciones y desapariciones; víctimas apenas de un conteo. ¿Cuándo serán reconocidos, elogiados y admirados por la fuerza que han tenido para mantener su cultura tan viva como su cuerpo?

La crisis política centroamericana es el resultado de la ausencia de condiciones para hacer política democrática. Las formas autoritarias de gobierno se manifiestan, por ejemplo, en el control de la familia Somoza en Nicaragua durante más de cuarenta años (1937 – 1979) o en la permanencia durante medio siglo del Ejército en el gobierno de El Salvador (1931 – 1979). Y con otras características, los gobiernos militares que siguieron a la caída de Árbenz, en Guatemala (1954-19829). (Torres, 1993:17)

Una crisis democrática por un mundo de injusticias, en un lugar donde el dinero es superposicionado a un grupo de indígenas, donde la educación de un pueblo es menos importante que los acuerdos económicos y educativos internacionales; donde la conservación cultural, la cosmovisión indígena, la relación cultural, son menos importantes que los acuerdos migratorios que a diario se modifican; donde la nación te define, te caracteriza y te somete al lado contrario de la fuerza de una corriente. Es por ello que, no sólo a través de esta tesis, trato de mostrar que niños, niñas y adolescentes viajan caminando de Guatemala a México para estudiar, que las aldeas de Guatemala buscan intercambio comercial en México, y que familias enteras de El Salvador y Honduras, buscan el consuelo de México, que en ocasiones da por respuesta, por el afán de sentir superioridad, rechazo y estigmatización, nombrándolos ladrones, flojos, maras y un sinnúmero de epítetos cargados de odio y desprecio por el otro, el ajeno, el vecino, el extranjero que no es un turista blanco cargado de dólares.

Olvidados 600 años antes de la conquista, reprimidos durante la época colonial, difamados por ser grupos indígenas, sometidos a la esclavitud, desterrados, asesinados y hoy, a través de la migración, siguen en busca de un lugar donde ser sujetos reconocidos con base en su historia, cultura y tradición.

Los migrantes son seres que, en territorios de la otredad, buscan integración y una vida de reconocimiento para su diferencia y semejanza con nosotros. Centroamérica ha sido desplazada en las historias oficiales de las naciones, incluso hasta en la historia universal clásica. ¿Acaso se busca borrar el recuerdo y la historia que la conforman como lo que es ahora? ¿Acaso la violencia y pobreza que ahora viven aquellos países no nos lleva a recorrer esa historia, para nosotros desconocida, de injusticias a las que se han visto sometidas las poblaciones? ¿Serán los grupos armados un grito? ¿Serán sus gritos un llamado urgente a la participación política y social?

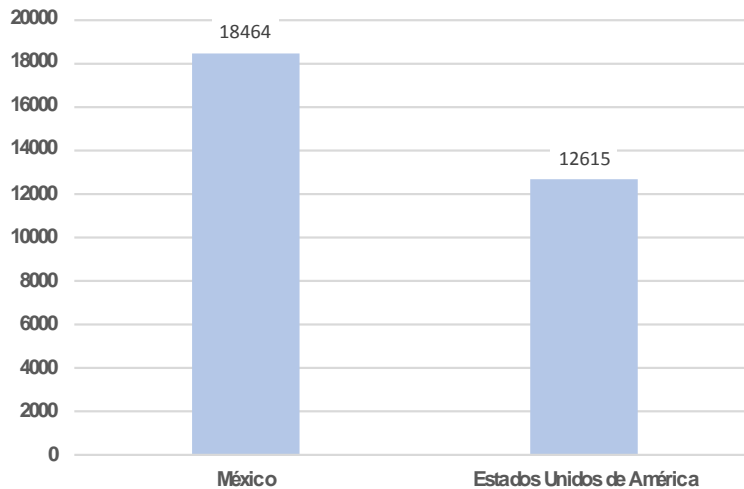
¿Genocidio? ¿Dónde? ¿Cuándo empieza? ¿Creen que terminó en 1996 con la matanza de 24,900 indígenas, según la Comisión para el Esclarecimiento Histórico? ¿O será que el genocidio empezó desde que la tranquilidad indígena se vio invadida por la ambición de la corona? Tal vez el genocidio se subsiste y no lo percibimos. Estamos sentados mirando cómo, a diario, las familias centroamericanas intentan sobrevivir al exterminio social, cultural y del cuerpo de salvadoreños, guatemaltecos y hondureños. Deberíamos reflexionar nuestro pensamiento político, nuestra acción social y llevar más allá nuestra mirada de los otros, mirando que ellos y nosotros somos los mismos.

2.2 ¿Por qué deciden migrar los centroamericanos?

Estadísticamente es difícil tener un conteo de cuántos migrantes están cruzando o viviendo en México, ya que su condición de ilegales los convierte en sujetos aún más vulnerables para sufrir alguna injusticia. En algunas entrevistas realizadas a personas de Centroamérica han comentado que prefieren hacerse pasar por veracruzanos, tabasqueños u oaxaqueños, una cultura próxima para ellos que les permita camuflarse y ser una armadura de defensa a la falta de legalidad.

Se han realizado algunos levantamientos de encuestas que nos permiten conocer algunas de las características de las personas que deciden migrar a México, su relación social y sus modos de desplazamiento. Las *Encuestas sobre Migración en la frontera sur de México*, nos permite profundizar en los varios aspectos culturales, educativos y sociales, que impulsan a las personas a migrar; aunque este levantamiento únicamente considera a aquellas personas que fueron devueltas a su país de origen por autoridades mexicanas en la frontera sur, nos ayuda a comprender los procesos migratorios. Quisiera mostrar cómo México, tomando en cuenta el levantamiento estadístico de 2015, 2016, 2017, para algunas personas, resulta un país de atracción migratoria.

Gráfica 1. Destino final de los encuestados del 2015 al 2017 originarios de Honduras, Guatemala y El Salvador.



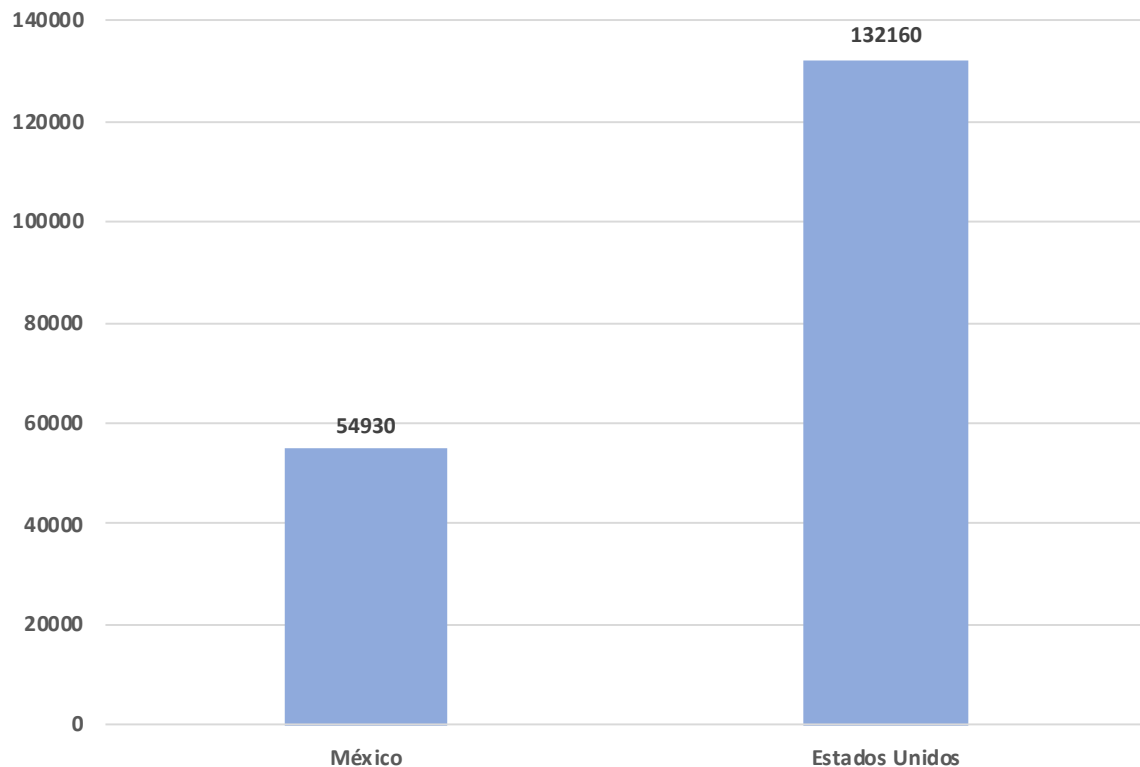
Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017.

Desagregando la gráfica anterior, Guatemala se encuentra en primer lugar de personas que deciden a México como país de destino, seguida de El Salvador y, por último, Honduras. Contabilizando el total de centroamericanos que deciden quedarse en México, existe una tendencia considerable de ver a México como su fin último en el proceso migratorio, considerando que el sueño americano de países de Centroamérica ha disminuido ampliamente; sin embargo, esta tendencia cambió a partir del 2018 al primer trimestre del 2020, en estos últimos años se observa que Estados Unidos se convierte nuevamente en país de destino.

Intenté indagar sobre el cambio de decisión de los centroamericanos en la elección de país de destino; en la siguiente gráfica podemos observar cómo, desde el 2018, Estados Unidos es pensado como un país para migrar, sin importar el hecho de tener que cruzar dos fronteras desde Centroamérica.

Al observar la gráfica anterior y la que continúa se percatarán del cambio que se generó en estos movimientos migratorios.

Gráfica 2. Destino final de los encuestados del 2018 al 2020* originarios del Honduras, Guatemala y El Salvador.



Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2018, 2019, 2020.

**Encuestas del primer trimestre del 2020, enero, febrero y marzo.*

Se asume en esta investigación que la variación en la decisión de elección del país de destino se debe a los cambios políticos que surgieron en el 2018, y a los medios de comunicación que revivieron el sueño americano de muchas personas.

El 1 de diciembre de 2018, Andrés Manuel López Obrador se asume como nuevo presidente de México, con una campaña electoral oficial de tres meses de anticipación. Durante la campaña se generó una guerra sucia hacia el candidato, ahora presente: en ese entonces se afirmaba que de ser ganador, el país se convertiría a un régimen político comunista, por lo que comparaban a México con Venezuela (que se encontraba en conflictos políticos y sociales), además de que se anunciaba una crisis económica extrema a su llegada. Esto puede ser un motivo de cambio de decisión al elegir otro país de destino.

El 10 de diciembre de 2018, el Secretario de Relaciones Exteriores de México, Marcelo Ebrard firma la aceptación del “Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular”⁷, que se consolida el 3 de marzo, siendo México el primer país miembro de la ONU en firmar el documento en el que se proponen los siguientes objetivos:

Objetivos para la migración segura, ordenada y regular:

1. Recopilar y utilizar datos exactos y desglosados para formular políticas con base empírica.
2. Minimizar los factores adversos y estructurales que obligan a las personas a abandonar su país de origen.
3. Proporcionar información exacta y oportuna en todas las etapas de la migración.
4. Velar por que todos los migrantes tengan pruebas de su identidad jurídica y documentación adecuada.
5. Aumentar la disponibilidad y flexibilidad de las vías de migración regular.
6. Facilitar la contratación equitativa y ética, y salvaguardar las condiciones que garantizan el trabajo decente.
7. Abordar y reducir las vulnerabilidades en la migración.
8. Salvar vidas y emprender iniciativas internacionales coordinadas sobre los migrantes desaparecidos.
9. Reforzar la respuesta transnacional al tráfico ilícito de migrantes.
10. Prevenir, combatir y erradicar la trata de personas en el contexto de la migración internacional.
11. Gestionar las fronteras de manera integrada, segura y coordinada.
12. Aumentar la certidumbre y previsibilidad de los procedimientos migratorios para la adecuada verificación de antecedentes, evaluación y derivación.
13. Utilizar la detención de migrantes solo como último recurso y buscar otras alternativas.
14. Mejorar la protección, asistencia y cooperación consulares a lo largo de todo el ciclo migratorio.
15. Proporcionar a los migrantes accesos a servicios básicos.
16. Empoderar a los migrantes y las sociedades para lograr la plena inclusión y la cohesión social.
17. Eliminar todas las formas de discriminación y promover un discurso público con base empírica para modificar las percepciones de la migración.

⁷ Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular (2018) en <https://undocs.org/es/A/CONF.231/3>

18. Invertir en el desarrollo de aptitudes y facilitar el reconocimiento mutuo de aptitudes, cualificaciones y competencias.
19. Crear las condiciones necesarias para que los migrantes y las diásporas puedan contribuir plenamente al desarrollo sostenible en todos los países.
20. Promover transferencias de remesas más rápidas, seguras y económicas y fomentar la inclusión financiera de los migrantes.
21. Colaborar para facilitar el regreso y la readmisión en condiciones de seguridad y dignidad, así como la reintegración sostenible.
22. Establecer mecanismos para la portabilidad de la seguridad social y las prestaciones adquiridas (ONU, 2018).
23. Fortalecer la cooperación internacional y las alianzas mundiales para la migración segura, ordenada y regular.

Estos objetivos están organizados en los siguientes principios: centrarse en las personas, cooperación internacional, soberanía nacional, estado de derecho y garantías procesales, desarrollo sostenible, derechos humanos, perspectiva de género, perspectiva infantil, enfoque pangubernamental, enfoque pansocial. La firma de este pacto probablemente haya generado más confianza de las personas por continuar su camino hacia Estados Unidos.

También entre octubre de 2018 y los primeros meses de enero de 2019, se pone de manifiesto la “Caravana de migrantes centroamericanos”, una caravana mediática de aproximadamente 3500 personas, que se pronunció en todos los medios de comunicación y redes sociales, generando la polarización de las opiniones sobre el tema. A pesar de la exposición mediática, el grupo que conformaba la “caravana”, no representaba ni el 10% de las aproximadamente 400,000 personas que migran al año desde Centroamérica, cruzando por México, pero es probable que al popularizarse sus actividades, revivieran el sueño americano de los centroamericanos que decidieron migrar a otro país.

Finalmente, otra de nuestras hipótesis es que se redujeron las detenciones de migrantes y se relajaron las medidas de acceso a México, por eso las encuestas de 2018, 2019, 2020 no reflejan datos similares a las encuestas de 2015, 2016 y 2017. Aún nos preguntamos: ¿Cuántos de los que no han cruzado por estaciones

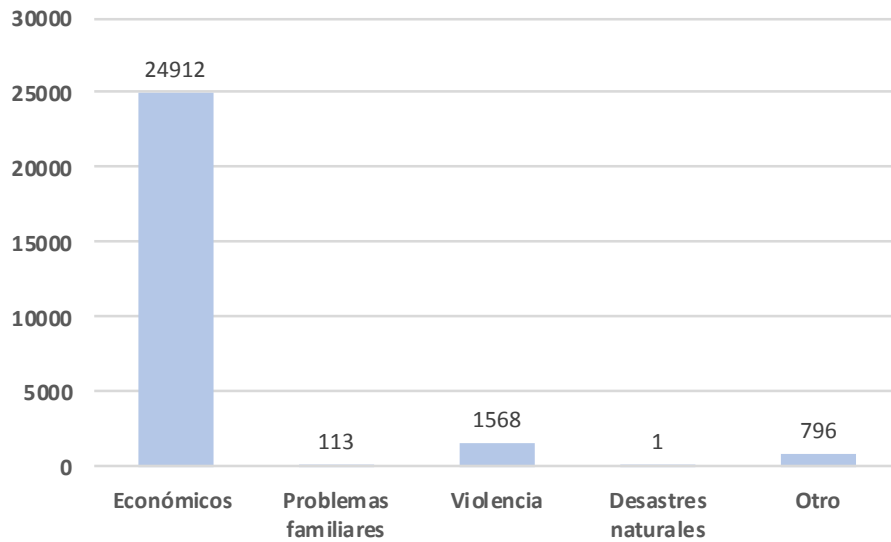
migratorias han decidido a México como destino? ¿Cuántas de las personas que han decidido a Estados Unidos como país de destino, por diversas circunstancias, se han quedado a vivir en México?

El 2020 refleja pocos casos de detenciones, esto considerando que la pandemia mundial producida por el COVID-19 ha llevado a distintos países a una crisis económica muy severa. El riesgo es alto para la salud de los migrantes, por lo que los países han reducido el acceso tanto para turistas como para trabajadores. Con la crisis económica que se produce después de una pandemia, el acceso al ámbito laboral, además del de otros sectores, se dificultará y resultará complejo desde todos los frentes.

Se dice que los países desarrollados son los que han saqueado los recursos naturales de los países que tienen grandes olas de migración; podemos observar, con la siguiente gráfica, que el neoliberalismo, alabado por los políticos de los países capitalistas, ha generado mayor desigualdad y pobreza. Se afirma con la gráfica que el principal motivo de la migración se sustenta en factores económicos.

Cuando hablamos de la migración de personas de Centroamérica, existe una gran tendencia que afirma que las personas migran de estos países por la violencia que ejercen las pandillas como la Mara Salvatrucha, pero los datos arrojan que un porcentaje muy alto decide migrar por cuestiones económicas y no por la violencia.

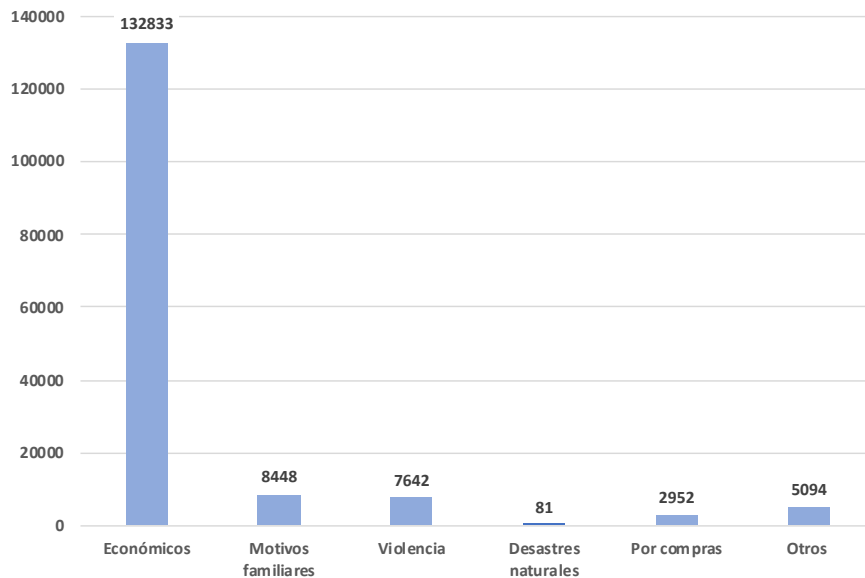
Gráfica 3. Motivo por el cual los encuestados del 2015 al 2017, originarios del Honduras, Guatemala y El Salvador, decidieron salir de sus países.



Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017.

Para dar un seguimiento, se analizaron los años de 2018 a 2020, y los factores económicos siguen siendo el primer motivo de decisión migratoria. Podemos observarlo en la siguiente gráfica.

Gráfica 4. Motivo por el cual los encuestados del 2018 al 2020, originarios del Honduras, Guatemala y El Salvador, decidieron salir de sus países.



Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020.

**Encuestas del primer trimestre del 2020.*

Motivos como problemas familiares, desastres naturales y compras, son los que tienen menor porcentaje. En el caso de los menores, el motivo de la migración se adhiere a la reunificación familiar, asunto que entraría en una variable de familia.

En la siguiente tabla se muestra el total de encuestados del 2015 hasta el 2020. Siempre se ha sabido que la migración ilegal, es sobre todo emprendida por varones, por el alto riesgo que corren en el cruce, los peligros que representa la fauna del camino, la precariedad de condiciones en los medios de transporte que usan, los asaltos y las violaciones posibles, entre otras eventualidades que enfrentan.

Tabla 1. Total, de encuestados durante el 2015 al 2020 por país y sexo.

Año/ sexo	Guatemala		Honduras		El Salvador		Totales por año
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
2020	5872	1299	6946	1125	1280	311	16,833
2019	21846	9444	31219	11693	7819	4578	86,599
2018	26216	7509	33009	7559	7051	2449	83,793
2017	259067	38151	21526	3506	6674	2644	331,568
2016	667137	104411	26731	6519	16076	6711	827,585
2015	47331	12263	6519	9231	19997	6689	102,030
Totales por sexo	1.027.469	173.077	125.950	39.633	58.897	23.382	Total del 2015 al 2020
Total por país	1,200,546		165,583		82,279		1,448,408

Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020.

**Encuestas del primer trimestre de 2020.*

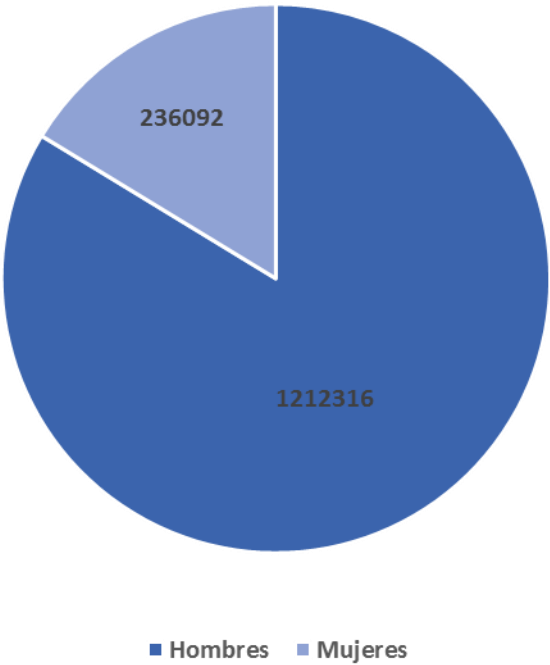
Guatemala es el primer grupo con mayor índice de migrantes hacia México, tal vez porque hace frontera con México, seguido de Honduras y El Salvador.

También, como ya he apuntado, podemos afirmar que las mujeres tienen un porcentaje más bajo en los procesos migratorios con relación a los hombres. Dato importante es señalar que Guatemala es el país que tiene mayor número de mujeres

que migran o transitan hacia México. El Salvador tiene un porcentaje muy similar al de Guatemala; en Honduras, el flujo migratorio de las mujeres se reduce al 10% de Guatemala y El Salvador.

Considerando la totalidad de migrantes de los tres países, de 2015 a 2020, el número de hombres es mayor al de las mujeres, tal como lo podemos apreciar en la siguiente gráfica.

Gráfica 5. Total de hombres y mujeres migrantes de los países del Triángulo Norte de Centroamérica de 2015 a 2020.



Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017, 2017, 2018, 2019, primer trimestre de 2020.

Los hombres, por su rol socialmente asignado de proveedor de la familia, regularmente son los primeros que migran a un país distinto para encontrar nuevas

oportunidades de subsistencia. Una vez establecido el padre, los demás integrantes deciden la reunificación familiar a través de la migración, pero con la orientación del primero que se desplazó. En caso de que la familia no esté integrada de un padre, el hermano mayor es el que asume el papel de guía para la familia. Culturalmente, en países de Centroamérica, y en general América Latina, la figura del hombre se antepone a la mujer como el más fuerte, en el sentido de que puede soportar cualquier tipo de trabajos (regularmente de construcción), explotación laboral y malas condiciones de trabajo, entre otros desafíos.

El interés por mostrar que, actualmente, muchos centroamericanos deciden a México como país de destino, los motivos de migración y las tendencias en el sexo, me permite introducir a la problemática de esta investigación, que es la condición de los menores centroamericanos que entran y salen de sus países teniendo una voz distinta y en ciertos momentos silenciada, incluso por la familia, misma que es sometida a las estructuras políticas que los limitan y los encierran, sin darles camino de participación social.

Las cifras que se muestran son datos obtenidos a partir de las encuestas realizadas a migrantes que fueron deportados por autoridades mexicanas a Guatemala, Honduras y El Salvador; sin embargo, la situación se agrava con cientos de migrantes que cada día salen de su país, migrantes que se encuentran en tránsito y aquellos que ya están viviendo en México, pero ocultan su nacionalidad por miedo a ser deportados. Cifras actuales nos hablan de:

400.000 personas que entran cada año a México, una población migrante acosada por las amenazas estructurales –desamparo, instituciones desbordadas, pobreza, vulnerabilidad ante las redes de los cárteles y las maras– a las que últimamente hay que sumar una más: un clima de hostilidad por parte de la población local que, según las organizaciones de derechos humanos, se ha acentuado durante la campaña electoral (Pérez, 2018:3).

Es importante resaltar que México se ha convertido en un país de destino, pero a nivel nacional esto no se ha sometido al interés de la agenda pública. El sufrimiento de los migrantes no sólo se da desde la violencia física a la que se ven sometidos,

tanto en su país como en México, sino que además viven una violencia simbólica desde lo político, desde un discurso que se versa sin cumplimiento, y desde la política y la aporofobia que la misma sociedad acciona hacia los migrantes.

La xenofobia —constata un reciente informe del Think Tank Crisis Group — está creciendo por los estados del sur ante la llegada de ciudadanos centroamericanos que, huyendo de la violencia en sus países, cada vez más solicitan asilo político, y no están siendo debidamente atendidos (Pérez, 2018:4).

A pesar de los ataques y las amenazas por parte del presidente de los Estados Unidos de América, México sigue defendiendo una frontera norte sin causa, ni beneficio, al punto que “México detiene y deporta más que Trump” (Pérez, 2018:5). A partir de la firma del Plan frontera sur, el supuesto de proteger a los migrantes se convirtió en un plan de militarización y protección a la frontera estadounidense.

Por la movilidad constante de los migrantes es muy difícil tener un número concreto de cuántos entran a México y su condición. De acuerdo con la *Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México*, desde el 2015, las autoridades mexicanas han deportado un aproximado de 108,583 menores, pero estas cifras aumentan porque únicamente se está contabilizando a los que se detuvieron en la frontera sur acompañados por un adulto, y fueron seleccionados de manera aleatoria a través de las rutas más frecuentes de los migrantes.

La siguiente tabla refleja que Guatemala es el país con mayor índice de expulsión de menores; en segundo lugar, Honduras; por último, El Salvador.

Tabla 2. Total de niños y niñas, por país, que han migrado con un adulto, y que fueron deportados por autoridades mexicanas de 2015 a 2020.

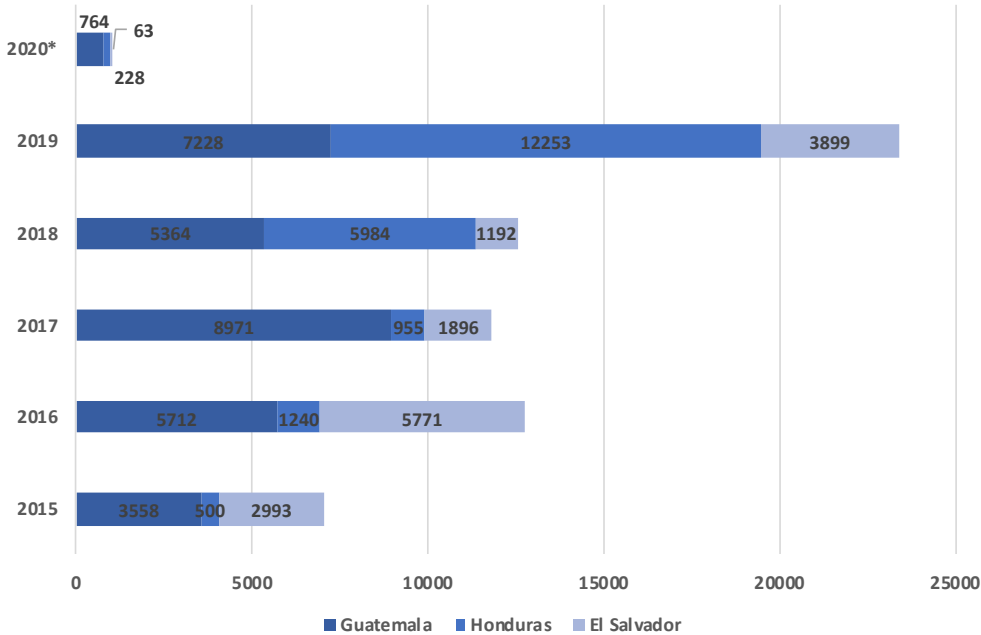
País /año	2015	2016	2017	2018	2019	2020*
Guatemala	3558	5712	8971	5364	7228	764
Honduras	500	1240	955	5984	12253	228
El Salvador	2993	5771	1896	1192	3899	63

Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017, 2017, 2018, 2019, 2020.

**Encuestas del primer trimestre de 2020.*

La cercanía que tiene Guatemala con México genera mayor flujo de adultos que viajan solos, porque tienen mayores posibilidades de regresar; también hay un alto índice de niños que viajan a México con y sin compañía. Honduras y El Salvador se ubican en el segundo lugar como expulsores de niños migrantes. Desde El Salvador, probablemente ha viajado menos población infantil, debido a la reunificación familiar segura que les daba el Estatus de Protección Temporal; desde el 2001, los Estados Unidos de América contaban con este programa (TPS), un esquema especial de protección y refugio específico para los migrantes de El Salvador, lo que posibilitaba una migración de Centroamérica a Estados Unidos más exitosa. Podemos observar que para el 2017 se redujo el número de menores originarios de El Salvador, en comparación con 2016, tal vez porque al eliminar Donald Trump el TPS, en el 2017, han quedado cientos de niños sin el derecho a la reunificación familiar. Entre los tres países del Triángulo Norte de Centroamérica, Honduras, es el que tenía menor índice de migrantes, tanto en adultos como en niños, pero a partir del 2018 rebasó a Guatemala y a El Salvador.

Gráfica 6. Total de niños y niñas, por país, que han migrado con un adulto, y que fueron deportados por autoridades mexicanas de 2015 a 2020.



*Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017, 2017, 2018, 2019, 2020. *Encuestas del primer trimestre de 2020.*

Podemos observar que el número de menores en el 2019 fue más alto, en comparación con los de 2016 y 2018 que representan el segundo y tercer lugar. Las cifras de El Salvador bajaron en 2017 y 2018; sería bueno saber que el número de migrantes menores se ha reducido porque su país mostró un cambio económico y social significativo. Sin embargo, es preocupante, ya que probablemente al no tener protección de Estados Unidos, estén tomando nuevas rutas que los ponen en situación de riesgo.

A través de estas cifras me empecé a preocupar sobre cuáles serán las condiciones físicas, económicas, de salud e, incluso, las educativas de los niños de Centroamérica que están migrando a México. Parte de los motivos por los que migran, he señalado en líneas anteriores, se refleja en la economía y la violencia que se vive en los países de Centroamérica; en este sentido, la población infantil y la femenina son las más afectadas, por ser las más vulnerables.

Considerando la relación que existe entre el adulto y los niños y niñas que viajan a México, uno de nuestros planteamientos era si existía una asociación entre el sexo de los mayores y los infantes que viajan con ellos.

Consideraré dos hipótesis. Una (alternativa) que el sexo de los adultos migrantes de Centroamérica con los niños y niñas que viajan con ellos no son independientes; es decir, están relacionados. Dos (nula), el sexo de los adultos migrantes de Centroamérica con los niños y niñas que viajan con ellos son independientes; por lo tanto, no están relacionados.

Como ya he mencionado páginas atrás, los datos fueron obtenidos de una base nacional creada por El Colegio de la Frontera Norte, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, el Consejo Nacional de Población, la Unidad de Política Migratoria, la Secretaría de Relaciones Exteriores, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, la Secretaría de Desarrollo Social y en la *Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México*.

Se seleccionaron como variables: “sexo” que es una variable nominal con dos categorías, donde 1= masculino, 2= femenino; y niños, niñas, niños y niñas que viajan con ellos, que es una variable de razón con tres valores donde 1= No viajan con niños, 2= con 1 a 3 niños, 3= con 4 a 7 niños, y 4= con 8 a 20 niños. Fue una prueba no probabilística, que usa la asociación o independencia entre dos variables cualitativas nominales.

La preocupación al plantear esta asociación fue debido a que la población infantil es un grupo que corre mayores riesgos al migrar, enfrentándose a trabajos forzados trata de infantes, enfermedades y explotación. En la población infantil, al viajar con hombres, su situación de vulnerabilidad puede reducirse al verse más protegidos, a pesar de que los hombres, también, son sometidos a este tipo de ultrajes. Creemos que en los niños, cuando viajan con mujeres, aumenta el grado de riesgo. Las mujeres al sentirse desamparadas y con la responsabilidad de los niños, se ven sometidas e involucradas a situaciones o trabajos forzados; incluso son amenazadas con quitarles a los niños. Desde la cultura en la que vivimos, las mujeres se ven subordinadas por ideas patriarcales que llevan a la mujer al sometimiento.

Se realizó la asociación de sexo con el número de acompañantes menores de edad, por país. (Tabla en la página siguiente)

Tabla 3. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno.

Guatemala 2015, 2016, 2017.

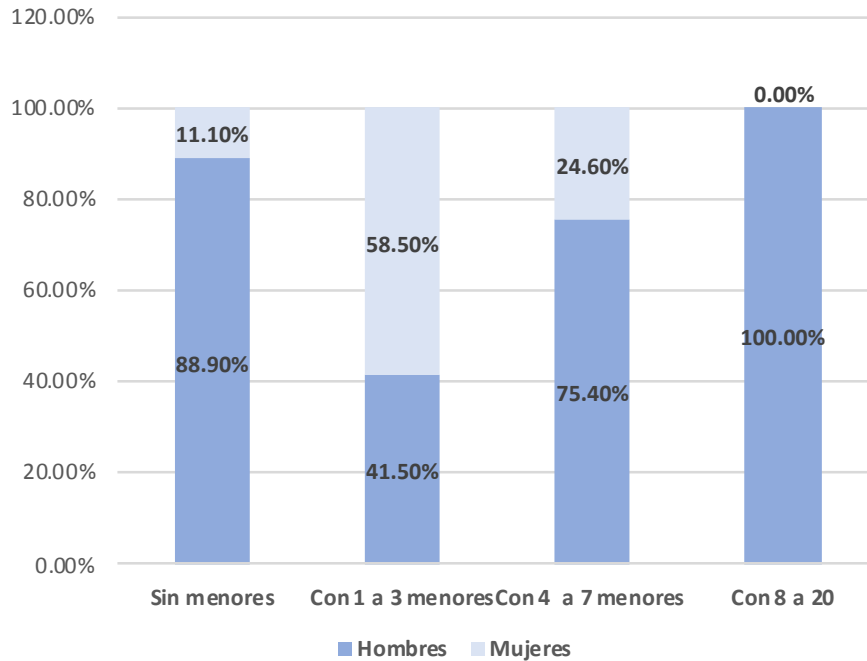
Sexo	Número de menores acompañados de un adulto. Guatemala 2015,2016, 2017.						Coef. de X2	Signif.
	Recuento	Sin menores	De 1 a 3 menores	De 4 a 7 menores	De 8 a 20 menores	Total		
Hombre	Recuento	15,242	188	129	1	15,560	0.12	0
	% de sexo	98.00%	1.20%	0.80%	0.00%	100.00%		
	% de menores	88.90%	41.50%	75.40%	100.00%	87.60%		
	% del total	85.80%	1.10%	0.70%	0.00%	87.60%		
	Recuento	1905	265	42	0	2212		
Mujer	% de sexo	86.10%	12.00%	1.90%	0.00%	100.00%		
	% de menores	11.10%	58.50%	24.60%	0.00%	12.40%		
	% del total	10.70%	1.50%	0.20%	0.00%	12.40%		
	Recuento	17147	453	171	1	17772		
	Total	% de sexo	96.50%	2.50%	1.00%	0.00%		
% de menores		100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%		
% del total		96.50%	2.50%	1.00%	0.00%	100.00%		

Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017.

Podemos observar en la tabla, y como tendencia en todos los países, que los hombres, a comparación de las mujeres, viajan sin menores en mayor medida.

La siguiente gráfica es más visual y podemos percatarnos que, del 2015 al 2017, de 1 a 3 niños que viajan con adultos lo hacen con mujeres; sin embargo, entre más niños lleven a su cargo los adultos, es hombre quien se hace responsable. Aunque también otra de las hipótesis que se tiene es que, si el número de niños rebasa los 4, existe gran probabilidad que vayan con adultos hombres que se dedican a trasladar gente de Centroamérica a México o a Estados Unidos, conocidos coloquialmente como *polleros*.

Gráfica 7. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. Guatemala 2015, 2016, 2017*.



***La asociación entre las variables es estadísticamente significativa a través de la prueba de Ji-cuadrada de independencia, a un nivel de $\alpha = 0.000$**

Si observamos, y únicamente nos quedamos con las tres últimas barras de la gráfica, nos percataremos que el papel que se ha establecido socialmente para la mujer, es el del cuidado de los hijos; incluso, en procesos migratorios, la mujer es la que tienen la carga del cuidado de los niños como se acostumbra.

En el 2019, el número de menores acompañados de un adulto es mayoritariamente del sexo femenino. (Tabla en la siguiente página)

Tabla 4. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno.

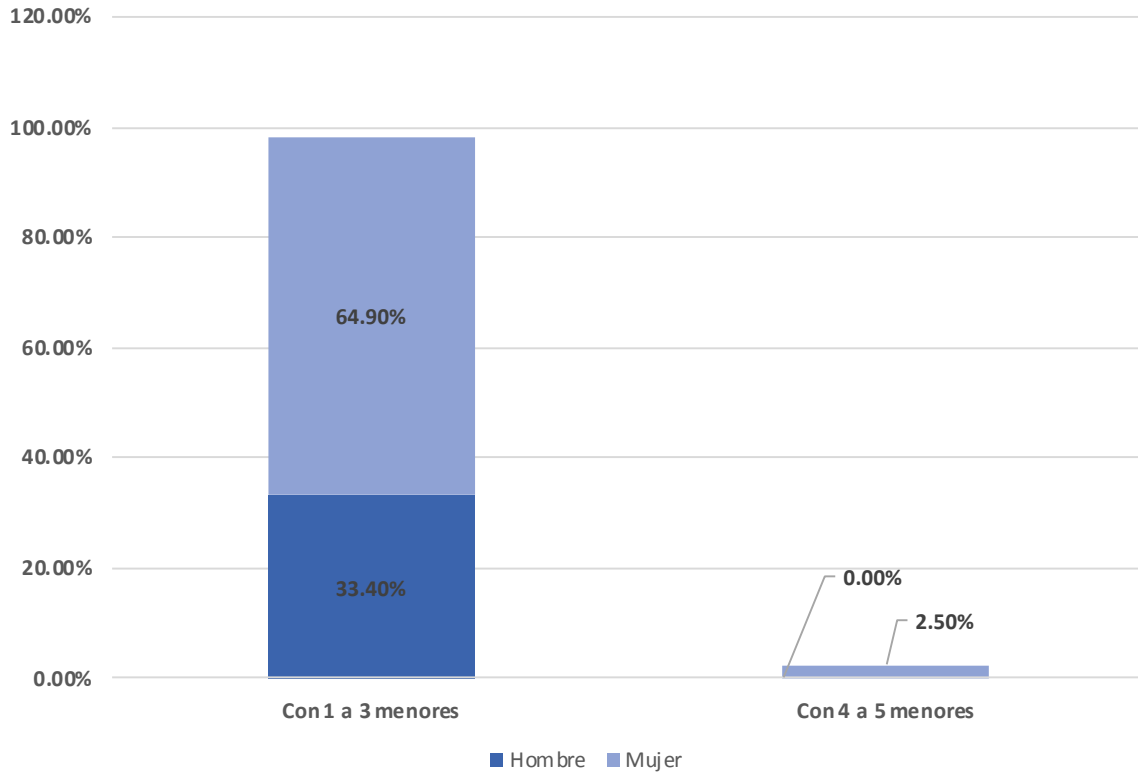
Guatemala 2019

Sexo	Número de menores acompañados de un adulto. Guatemala 2019				Coef. de X2	Signif.
	Recuento	De 1 a 3 menores	De 4 a 5 menores	Total		
					1	0
Hombre	Recuento	1,707	0	1,707		
	% de Sexo	100.00%	0.00%	100.00%		
	% de menores	33.40%	0.00%	32.60%		
	% del total	32.60%	0.00%	32.60%		
Mujer	Recuento	3397	129	3526		
	% de Sexo	96.30%	3.70%	100.00%		
	% de menores	66.60%	100.00%	67.40%		
	% del total	64.90%	2.50%	67.40%		
Total	Recuento	5104	129	5233		
	% de Sexo	97.50%	2.50%	100.00%		
	% de menores	100.00%	100.00%	100.00%		
	% del total	97.50%	2.50%	100.00%		

Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2019.

En la siguiente gráfica, reducida al 2019, observamos que continúa la tendencia: los menores van acompañados de una mujer. También se distingue que el número de niños que viajaban con una persona se ha reducido. En los años anteriores había adultos hombres que viajaba hasta con 20 menores. (Tabla en la página siguiente)

Gráfica 8. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. Guatemala 2019



***La asociación entre las variables es estadísticamente significativo a través de la prueba de Ji-cuadrada de independencia, a un nivel de $\alpha = 0.000$.**

Observamos que mientras sean de uno a tres menores, las mujeres son las que viajan con los niños. Sin embargo, en el 2019 se observa que, aunque en un menor porcentaje, la mujer ha llevado hasta de 4 a 5 menores.

En la siguiente tabla observaremos la asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores, originarios de Honduras, que viajan con cada uno, de 2015 a 2017.

Tabla 5. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. Honduras 2015, 2016, 2017.

Sexo	Número de menores acompañados de un adulto. Honduras 2015,2016, 2017.				Coef. de X2	Signif.
	Recuento	Sin menores	De 1 a 3 menores	De 4 a 7 menores		
					1.49	0
Hombre	Recuento	3,688	20	20	3728	
	% de sexo	98.90%	0.50%	0.50%	100.00%	
	% de menores	94.20%	80.00%	76.90%	94.00%	
	% del total	93.00%	0.50%	0.50%	94.00%	
Mujer	Recuento	225	5	6	236	
	% de sexo	95.30%	2.10%	2.50%	100.00%	
	% de menores	5.80%	20.00%	23.10%	6.00%	
	% del total	5.70%	0.10%	0.20%	6.00%	
Total	Recuento	3,913	25	26	3964	
	% de sexo	98.70%	0.60%	0.70%	100.00%	
	% de menores	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	
	% del total	98.70%	0.60%	0.70%	100.00%	

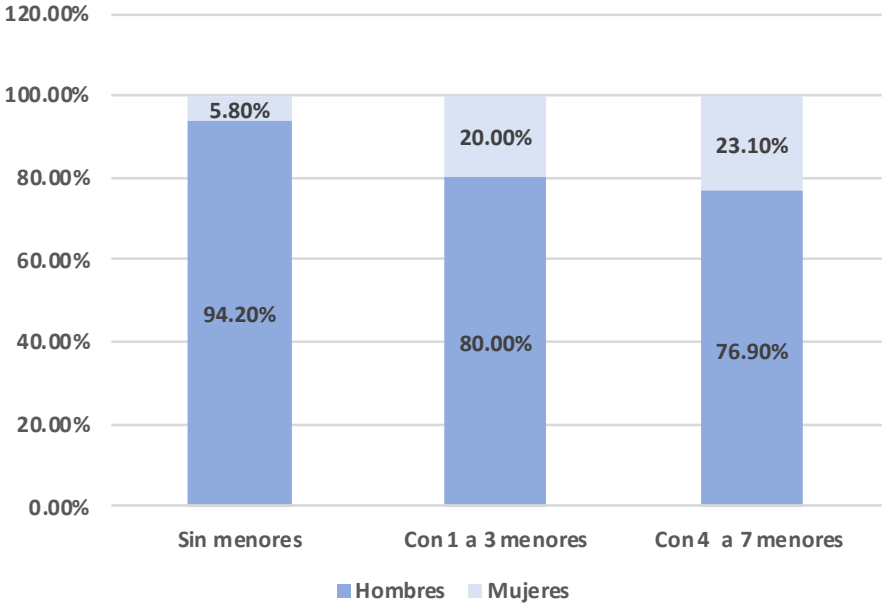
Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017.

Observamos que las mujeres de Honduras son las de menor porcentaje al migrar, en comparación con las mujeres de El Salvador y Guatemala. Por ello, se invierte la situación de los niños acompañados hondureños: en su mayoría lo hacen con hombres adultos. También comparado con la migración total de centroamericanos, Honduras es el país con menor índice de migrantes hasta el 2017.

Sería pertinente analizar la política migratoria en Honduras para reconocer si tienen otras rutas o formas de solicitar asilo o apoyo a Estados Unidos. En una entrevista realizada a una madre de familia hondureña, ella comenta que estaba muy contenta con la educación de su hija en Honduras, porque recibían bastante apoyo de

Estados Unidos, tanto que les enviaban libros de texto gratuitos para su mejor aprovechamiento escolar.

Gráfica 9. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. Honduras 2015, 2016, 2017*.



***La asociación entre las variables es estadísticamente significativo a través de la prueba de Ji-cuadrada de independencia, a un nivel de $\alpha = 0.000$.**

Observamos en esta gráfica cómo los migrantes de Honduras prefieren salir sin ser acompañados de menores, y son los hombres, que representan un 94.20 %, quienes deciden dejar su lugar de origen, en comparación de las mujeres que significan sólo un 5.8%. Por la misma situación, observamos que cuando llevan menores de edad consigo, lo hacen los hombres.

Sin embargo, la situación de Honduras cambió a partir del 2018: el número de personas retenidas en México aumentó.

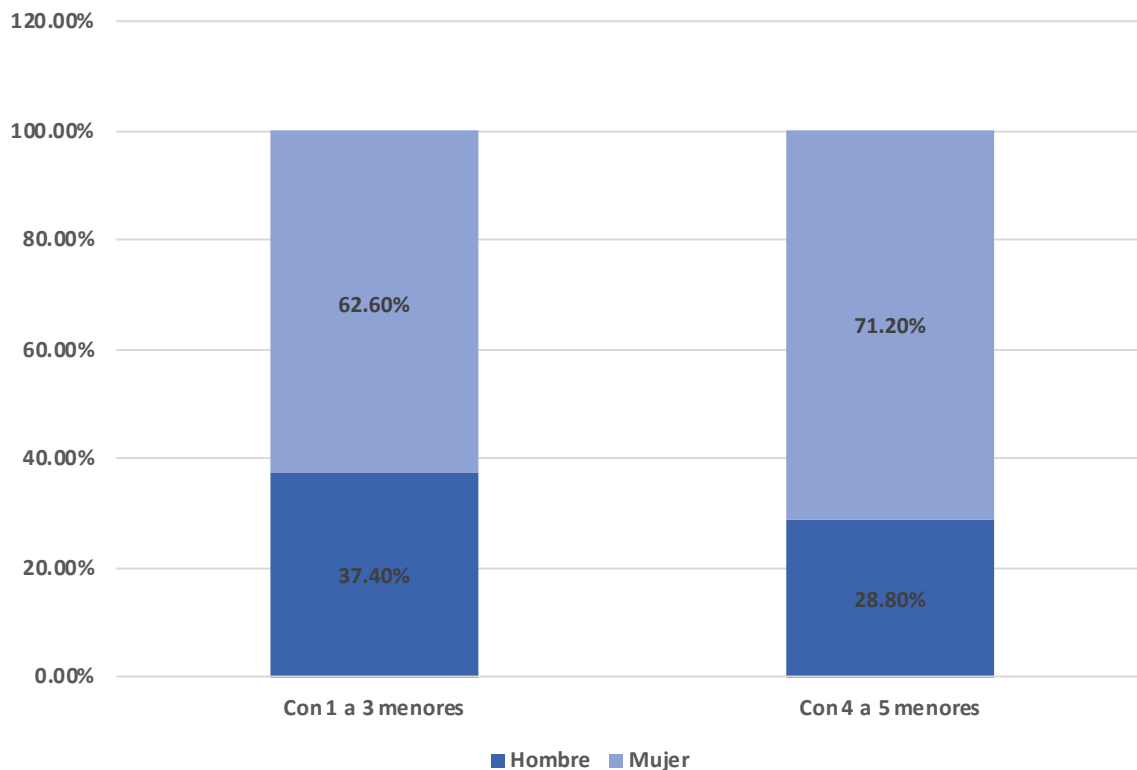
**Tabla 6. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno.
Honduras 2019**

Sexo	Número de menores acompañados de un adulto. Honduras 2019				Coef. de X2 1	Signif. 0
	Recuento	De 1 a 3 menores	De 4 a 5 menores	Total		
Hombre	Recuento	2,452	53	2,505		
	% de Sexo	97.90%	2.10%	100.00%		
	% de menores	29.30%	18.00%	29.00%		
	% del total	28.30%	0.60%	29.00%		
Mujer	Recuento	5,905	242	6,147		
	% de Sexo	96.10%	3.90%	100.00%		
	% de menores	70.70%	82.00%	71.00%		
	% del total	68.30%	2.80%	71.00%		
Total	Recuento	8,357	295	8,652		
	% de Sexo	96.60%	3.40%	100.00%		
	% de menores	100.00%	100.00%	100.00%		
	% del total	96.60%	3.40%	100.00%		

Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2019.

Insisto que sería importante analizar la situación de Honduras a partir del 2018, ya que vemos que el número de menores que viajan con mujeres ha cambiado, y ahora son las que encabezan la estadística de Honduras. (Tabla en la siguiente página)

Gráfica 10. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. Honduras 2019.



***La asociación entre las variables es estadísticamente significativo a través de la prueba de Ji-cuadrada de independencia, a un nivel de $\alpha = 0.000$.**

En 2019, fueron las mujeres quienes mayoritariamente viajaban con los menores. Sólo un 37.40 % de hombres asistía de 1 a 3 menores, y el 28% de ellos acompañaba entre 4 a 5 menores.

En El Salvador, observamos que las mujeres son las que se encargan completamente del cuidado de los menores cuando viajan a otro país.

El 82.50% de los hombres migran sin menores y sin compañía, dejando a la mujer con un porcentaje del 17.50%; pero en caso de que se requiera migrar con menores

de edad, las mujeres son las que se responsabilizan del cuidado y acompañamiento de las niñas y los niños.

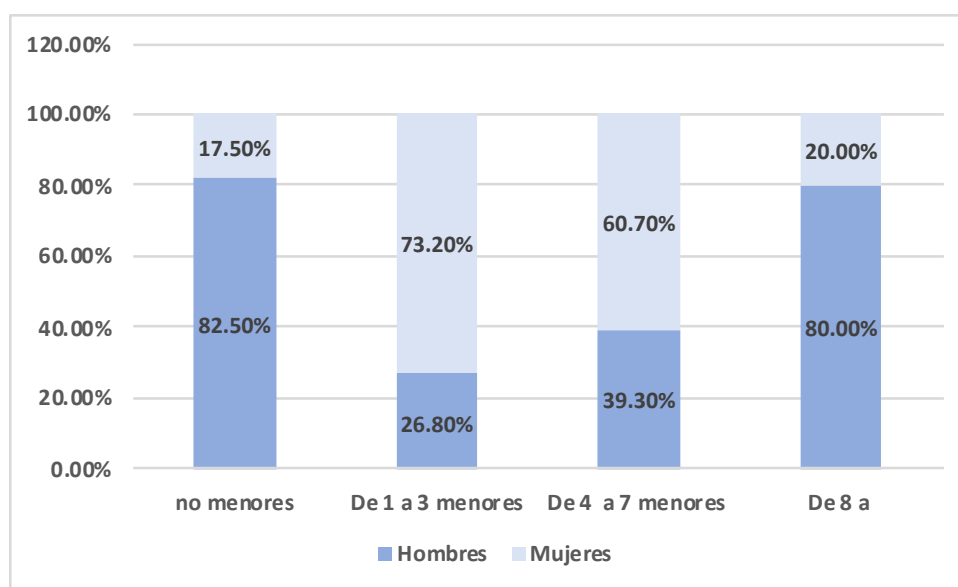
Tabla 7. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. El Salvador 2015, 2016, 2017*.

Sexo	Número de menores acompañados de un adulto. El Salvador 2015, 2016, 2017.						Coef. de X2	Signif.
	Recuento	Sin menores	De 1 a 3 menores	De 4 a 7 menores	De 8 a 20 menores	Total		
							1.16	0
Hombre	Recuento	6908	246	11	4	7,169		
	% de sexo	96.40%	3.40%	0.20%	0.10%	100.00%		
	% de menores	82.50%	26.80%	39.30%	80.00%	76.90%		
	% del total	74.10%	2.60%	0.10%	0.00%	76.90%		
Mujer	Recuento	1,466	671	17	1	2,155		
	% de sexo	68.00%	31.10%	0.80%	0.00%	100.00%		
	% de menores	17.50%	73.20%	60.70%	20.00%	23.10%		
	% del total	15.70%	7.20%	0.20%	0.00%	23.10%		
Total	Recuento	8,374	917	28	5	9,324		
	% de sexo	89.80%	9.80%	0.30%	0.10%	100.00%		
	% de menores	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%		
	% del total	89.80%	9.80%	0.30%	0.10%	100.00%		

Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017.

En la tabla anterior y en la siguiente gráfica, nos percatamos cómo el sexo femenino representa hasta un 73.20% de adultos que acompañan a menores. La misma tendencia se da que en Guatemala, a diferencia de El Salvador, donde el papel del hombre adulto cuidador de menores sucede cuando se debe viajar con más de 8, y hasta 20, niños.

Gráfica 11. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. El Salvador 2015, 2016, 2017*.



***La asociación entre las variables es estadísticamente significativo a través de la prueba de Ji-cuadrada de independencia a un nivel de $\alpha = 0.000$.**

El Salvador es el país que más ha presentado el hecho de que un hombre viaje con un número alto de menores que va de 8 a 20 niños; eso nos lleva a suponer que los menores iban al cuidado de un *pollero* o de bandas delictivas. No puedo imaginar las condiciones de tránsito de estos niños en su conjunto, cuál era su destino final y lo que impulsó a sus familias a enviarlos con alguien que probablemente no era consanguíneo.

Finalmente, los datos estadísticos del 2019 para El Salvador, dicen que en ese año el sexo de los adultos migrantes de Centroamérica con los niños y niñas que viajan con ellos no tiene una asociación.

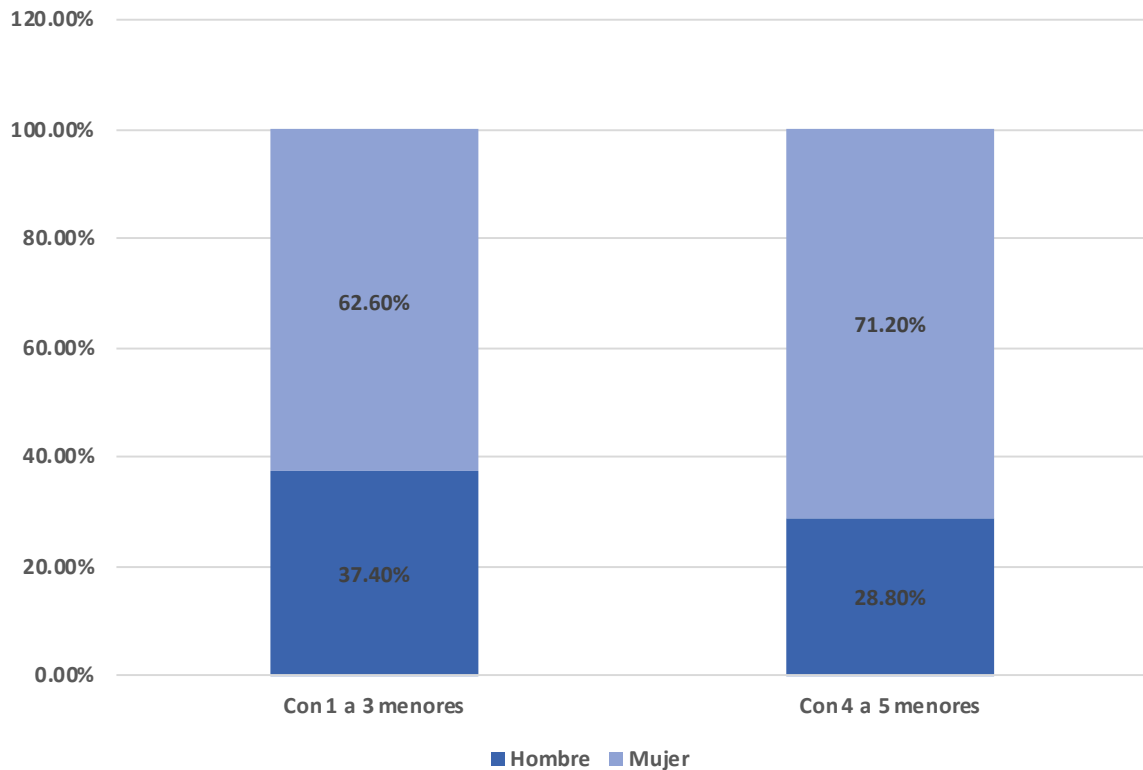
Tabla 8. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. El Salvador 2019.

Sexo	Número de menores acompañados de un adulto. El Salvador 2019				Coef. de X2 1	Signif. 0.174
	Recuento	De 1 a 3 menores	De 4 a 5 menores	Total		
Hombre	Recuento	1,107	17	1,124		
	% de Sexo	98.50%	1.50%	100.00%		
	% de menores	37.40%	28.80%	37.30%		
	% del total	36.70%	0.60%	37.30%		
Mujer	Recuento	1,849	42	1,891		
	% de Sexo	97.80%	2.20%	100.00%		
	% de menores	62.60%	71.20%	62.70%		
	% del total	61.30%	1.40%	62.70%		
Total	Recuento	2,956	59	3,015		
	% de Sexo	98.00%	2.00%	100.00%		
	% de menores	100.00%	100.00%	100.00%		
	% del total	98.00%	2.00%	100.00%		

Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2019.

El 98.50% de los hombres viajan con 1 a 3 menores, representa el traslado del 37.70% de la población menor migrante salvadoreña. El 97.80% de mujeres viajan con el 62.60% de los menores. La mujer representa la cuidadora principal de los niños. En el periodo comprendido entre 2015 y 2017, los hombres en El Salvador eran quienes se hacían cargo del trayecto migratorio de los menores, cuando iban consigo más de 8. Cabe destacar que para 2019 únicamente se trasladó el adulto con hasta 5 menores, distinto al periodo 2015–2017 donde se transitaba hasta con 20 menores.

Gráfica 12. Asociación entre el sexo de los adultos y el número de menores que viajan con cada uno. El Salvador 2015, 2016, 2017*.



***La asociación entre las variables no son estadísticamente significativas a través de la prueba de Ji-cuadrada de independencia a un nivel de $\alpha = 0.174$.**

En la gráfica podemos observar que no hay una asociación entre el sexo del adulto con el número de menores que viajan con ellos. Tanto hombres como mujeres han viajado con 1 a 3 o con 3 a 5 menores, de manera indistinta para el 2019.

Es importante señalar que cuando existe una asociación en las variables se debe a que, si un número mayor de niños está viajando con un adulto, se le asocia a los hombres; con menor número de niños se asocia a las mujeres.

Todos los datos anteriores que mostramos nos permiten afirmar que hay grupos de niños que cada año migran de Centroamérica a México o Estados Unidos; estos datos estadísticos nos dan una visión general de cómo son sus dinámicas migratorias, y nos permite afirmar que cada año llegan a vivir a México personas

originarias de algún país del Triángulo Norte de Centroamérica. Sería interesante conocer el seguimiento que se le da a estos menores, y conocer las condiciones que se les brinda para su bienestar.

En el siguiente apartado abordaremos las instituciones y los programas de protección al migrante, y cómo influyen en la protección o no de las personas, además de qué tanto conocimiento se tiene de los programas de protección al migrante y sus alcances

2.3 Las instituciones de México frente a la problemática de los niños, niñas y adolescentes migrantes centroamericanos.

El Estado como promotor de las instituciones, es el que limita y da acceso a determinadas personas para ser beneficiarias de los programas de asistencia y atención. Los menores centroamericanos que transitan y viven en México son los más desprotegidos por las instituciones locales; misma situación es la que ocurre a los niños migrantes jornaleros o los niños en condición de calle. Aunque todas estas problemáticas nos parecen de importancia, únicamente nos enfocamos a la población infantil centroamericana en México.

Las instituciones como la educativa, de salud, de identidad e incluso la Iglesia, juegan un papel importante para la inserción de migrantes centroamericanos en México. Se han desarrollado algunos programas para apoyar a los migrantes centroamericanos como: Grupo de Protección al Migrante (con uniforme naranja, llamado BETA), Programa de Repatriación Voluntaria, Oficiales de Protección a la Infancia (OPI) y “Vete Sano, Regresa Sano”. Al analizar cada uno de ellos, se anuncia de manera intrínseca que la finalidad es convertirse en instituciones policiacas y de persecución de migrantes, con la intención de repatriarlos.

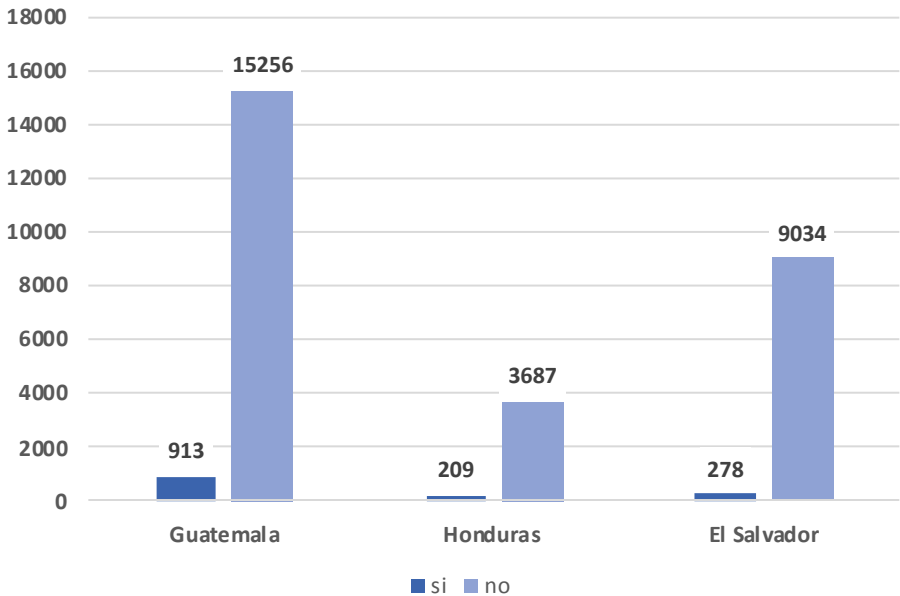
La intención de hablar de este tipo de programas es para mostrar que los adultos, al igual que los infantes, no tienen posibilidad de inserción social mediante estos programas, ya que una vez canalizados, estos se comportan como programas de detención y repatriación; un claro ejemplo es el programa de los OPI, que se ha sido

cuestionado por ser juez y parte de los menores migrantes centroamericanos, y junto a esta dificultad, el programa tampoco cuenta con personal especializado, como psicólogos y pedagogos, que realmente comprenda y atienda de manera pertinente a los niños que están en condición migratoria y, en muchos de los casos, solicitando asilo.

Es preocupante comprobar que los programas de las instituciones no están funcionando como orientadores y de protección. A continuación se muestra cuál es el conocimiento que tienen los migrantes centroamericanos (Guatemala, Honduras y El Salvador) de estos programas que deberían protegerlos.

El grupo Beta es un programa del Instituto Nacional de Migración, creado en 1990, y se ubican en los Estados de Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Tamaulipas, Veracruz, Tabasco, Chiapas y Oaxaca. El artículo 71 de la Ley de Migración establece que, sin importar nacionalidad, los migrantes tendrán derecho a recibir protección y se les defenderán sus derechos. (Tabla en la página siguiente)

Gráfica 13. ¿Conoce los programas que el gobierno mexicano tiene para las personas migrantes extranjeras, como el Grupo de Protección al Migrante, con uniforme naranja, llamado BETA?

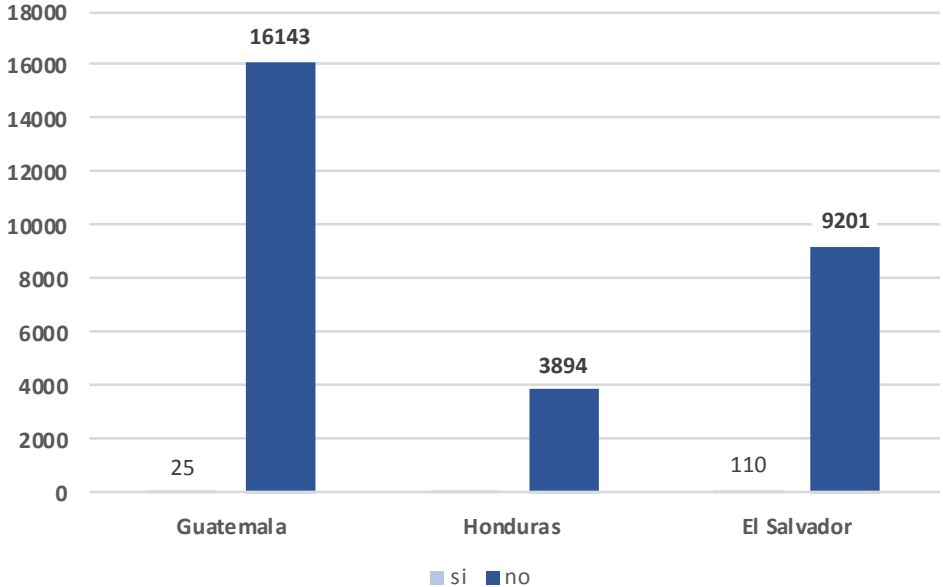


Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017.

El programa encargado de defender los derechos de los migrantes es desconocido por más de la mitad de los centroamericanos.

El Programa de Repatriación Voluntaria está enfocado principalmente a mexicanos de retorno, y tiene la finalidad de brindar orientación para la inserción laboral y social, de tal forma que su retorno sea de manera más digna y segura.

Gráfica 14. ¿Conoce los programas que el gobierno mexicano tiene para las personas migrantes extranjeras, como el Programa de Repatriación Voluntaria?



Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017.

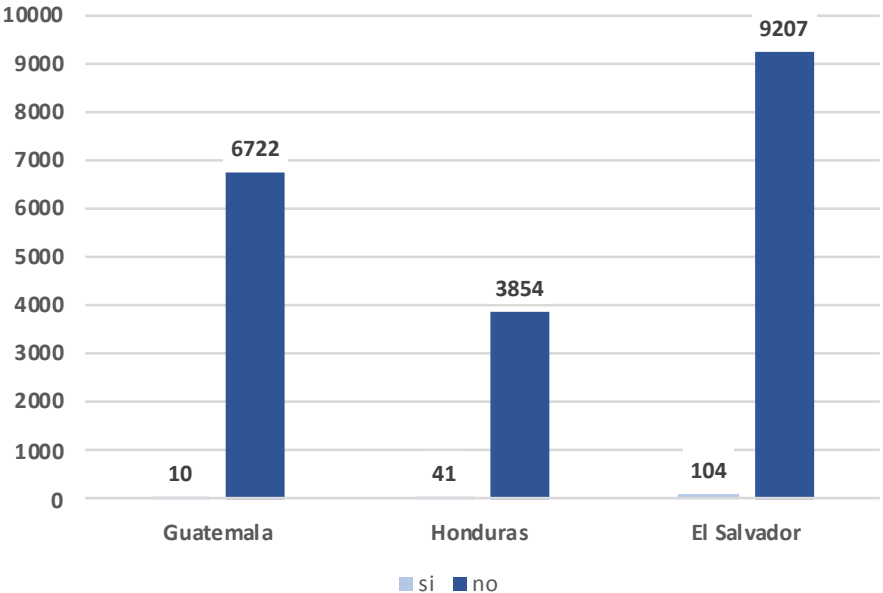
Este programa los migrantes internacionales lo desconocen por completo.

Es así como una ley establecida y no cumplida atenta contra la repatriación digna, segura y humanitaria.

El objetivo del Programa Vete Sano, Regresa Sano, está dirigido principalmente para aquellos migrantes internos o mexicanos que emigran a Estados Unidos de América. Dentro de sus objetivos no se especifica que sea un programa para

migrantes de cualquier nacionalidad, y está enfocado a la prevención de enfermedades, pero no a la atención sanitaria en caso de que algún migrante en su tránsito por México la necesitara.

Gráfica 15. ¿Conoce los programas que el gobierno mexicano tiene para las personas migrantes como “Vete Sano, Regresa Sano”?

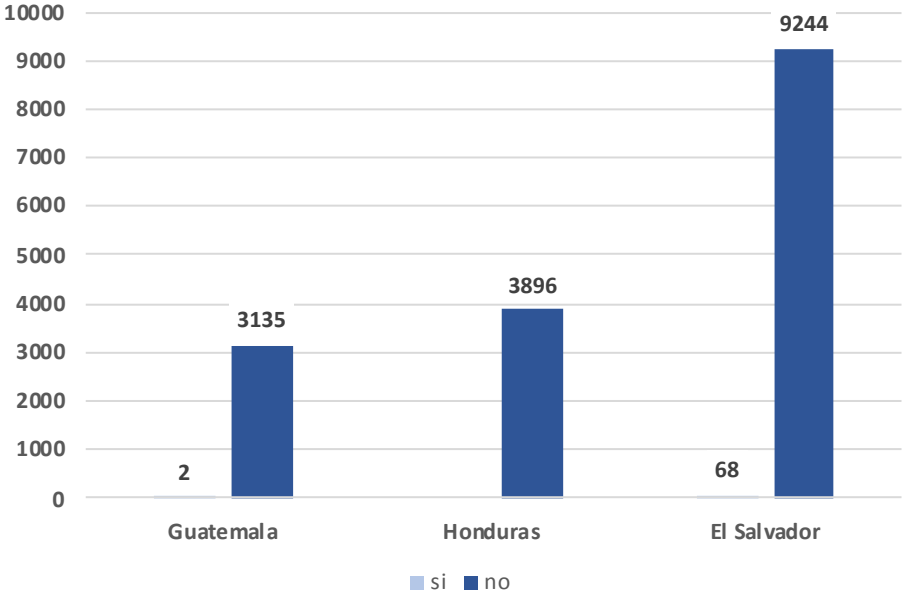


Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017.

El conocimiento y la participación es casi nula; los migrantes tendrán que enfrentarse a las enfermedades solos, cuidar a los niños, niñas y adolescentes de no enfermarse, porque traen consigo muy pocos recursos como para invertir en médicos y medicinas. En entrevista, los encargados de albergues para migrantes indican que muchas personas han llegado anémicas por la falta de una buena alimentación. El gobierno mexicano ha colocado fortalezas perimetrales en las vías del tren que han ocasionado que los migrantes al intentar bajar o subir se mutilen una parte de su cuerpo. Hay otros que son lastimados por la xenofobia de los locales, como fue el caso de un migrante en Veracruz que fue quemado por nacionales mexicanos. Por eso, el hecho de existir campañas de preservación no significa que realmente estén enfocadas a las necesidades de los migrantes extranjeros.

Los Oficiales de Protección a la Infancia (OPI) tienen como misión salvaguardar los derechos de los niños migrantes, principalmente de los no acompañados. Ellos son los encargados de llevar control y seguimiento administrativo de la deportación. También se encargan del procedimiento administrativo de los niños, niñas y adolescentes que deportan de Estados Unidos de América, para reintegrarlos con sus familias.

Gráfica 16. ¿Conoce los programas que el gobierno mexicano tiene para las personas migrantes extranjeras, como el de Oficiales de Protección a la Infancia (OPI)?



Elaboración propia. Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México, 2015, 2016, 2017.

Quise dejar este programa del Instituto Nacional de Migración hasta el último, ya que nos permitirá introducirnos al campo educativo.

En una entrevista realizada a la delegada del Instituto Nacional de Migración, ella señaló que la función principal del Programa es localizar a los niños que están siendo repatriados de Estados Unidos de América, para canalizarlos al DIF municipal del lugar de origen del menor, para que posteriormente ellos localicen a

la familia. Respecto a los niños, niñas y adolescentes centroamericanos, los OPI se encargan de dar seguimiento administrativo a fin de asegurarse que estos niños sean devueltos con su familia. Uno de los procedimientos es aplicar el protocolo del Interés Superior del Niño que consiste en iniciar el Plan de Atención a Menores, asignación de un oficial de protección de la infancia, revisión médica, entrevista, comparecencia, notificación consular para el caso de los niños que no necesiten protección internacional. (Protocolo, 2016)

Según algunas experiencias contadas por asociaciones civiles, el Protocolo Superior de Interés del niño es únicamente un trámite administrativo; cuando los adolescentes están por cumplir la mayoría de edad, el trámite lo hacen más tardado para que no exista la posibilidad de aplicar una revisión para ser candidato a la protección de adolescentes en el país.

Lo que cuestionamos de este programa es que el Interés Superior del Niño, sólo es un protocolo de deportación; los Oficiales de Protección a la Infancia no cuentan con un perfil autorizado para la atención de niños, niñas y adolescentes migrantes. En caso de que a niños se les dé protección en México, no se plantean las acciones para la inserción escolar. A los niños mexicanos deportados por Estados Unidos, una vez canalizados al DIF municipal, se les debería llevar un seguimiento de inserción social, familiar y escolar. Es además preocupante que los niños mientras permanecen en centros de retención, no reciben o no establece la Ley, que tengan experiencias escolares formativas. Por último, no existe un vínculo estrecho entre la Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de Migración, para la atención educativa de niños migrantes centroamericanos.

Tener un panorama amplio de cómo los centroamericanos han decidido a México como país de destino, nos permite comprender que existe un gran reto en la agenda política del país. Acotando a la población infantil, podemos observar que no existen programas especiales de inserción escolar, tampoco programas pedagógicos específicos para los centros de retención. Preocupa que las instituciones no cuenten con módulos específicos de información y atención a la población migrante

centroamericana; el Estado tiene el deber de promover el derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes migrantes, sin importar su nacionalidad, asunto que es uno de los derechos universales que establece la Organización de las Naciones Unidas.

En el siguiente capítulo abordaré el discurso internacional sobre la educación, frente a las políticas nacionales de los países, para comprender desde el discurso internacional cómo se pretende dar espacio e integración de la población infantil migrante en los países de recepción, con el fin de poder interpretar las formas del discurso político con acciones educativas reales en México.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN Y MIGRACIÓN: UN UTÓPICO EN LOS ACUERDOS INTERNACIONALES

*Insoslayable para la vida,
la nueva vida me amanece: es un pequeño
sol con raíces que habré de regar mucho
e impulsar a que juegue
su propio ataque contra la cizaña.
Pequeño y pobre pan de la solidaridad,
bandera contra el frío, agua fresca para la sangre:
elementos maternos que no deben alejarse del corazón.*

Roque Dalton, escritor salvadoreño

LOS ACTUALES sistemas educativos en diversos países, están basados en una visión neoliberal, en un binomio educación–economía, influenciados por el capitalismo que, en el supuesto fin de progreso y movilidad social, ha terminado por excluir a muchos niños, jóvenes y adultos de la educación. Las guerras, el poder y la ambición por la riqueza, siguen provocado grandes desigualdades sociales como la falta de acceso a la educación.

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), al financiar programas en favor de la mejora educativa en diversas naciones, exige un estándar internacional que países subdesarrollados no pueden alcanzar debido a diversos factores culturales, sociales e, incluso, históricos. La globalización ha llevado a la explotación, no sólo de los recursos naturales de los lugares, sino también de numerosas masas de personas a quienes han despojado de sus tierras, llevándose con ella la riqueza humana y de pensamientos.

Es necesario repensar que la educación es un bien necesario para la sociedad. Pese al control que ejercen las instituciones, al ser un aparato ideológico, los individuos deberían tener la opción de entrar al juego sistémico, en espacios generadores de conocimiento. ¿Es posible una sociedad sin educación formal? Una educación no institucionalizada, dirigida por la mayéutica, donde el aprendizaje se dé a través de las artes y de los otros, difícilmente podría suceder, ya que al

momento de socializar un conocimiento, al mismo tiempo se está institucionalizando, como sucede con la familia.

Educación para mejorar, derechos a la educación, educación para todos, son creencias ideológicas que se han construido con el tiempo, donde las sociedades menos favorecidas se encuentran en un pozo profundo desde donde es difícil alcanzarlas; quedando esta situación de manifiesto en la falta de acceso a la escuela, la deserción escolar y los años de retraso escolar en comparación con otros países. La desilusión se refleja con la creencia de que la educación es la vía de desarrollo; sin embargo, al no existir participación política y económica, difícilmente puede darse un desarrollo personal y social. Los factores económicos resultan ser, en muchos casos, los responsables principales de que una gran cifra de niños y jóvenes no reciban educación, y sean expulsados por el sistema al no poder continuar con sus estudios, yendo desterrado en busca de metas económicas y mejoras de vida.

El objetivo de este capítulo es presentar una aproximación al marco legal en relación a la inserción educativa de niñas, niños y adolescentes centroamericanos en México, generando una discusión en el análisis político entre lo internacional y lo nacional, a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos; la Convención sobre los Derechos del Niño; la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos; y el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, Senegal). La intención es cuestionar e interpretar si, desde los acuerdos internacionales, realmente se ha retomado, o no, como prioridad el derecho a la educación de la niñez migrante en México.

La intención del análisis de los documentos internacionales es la de comprender si hay una relación con las políticas educativas que se establecen en México, y observar si aterrizan en la integración e inserción de niños transnacionales al Sistema Educativo Mexicano.

Es sin duda, urgente hablar de las políticas públicas que se han creado para favorecer a los grupos sociales más desfavorecidos; gran parte de las políticas públicas que se han implementado han tenido un sentido de favoritismo a los

poderes políticos más altos, de manera internacional y nacional. “[...] al hablar de políticas públicas queremos decir, decisiones de gobierno que incorporan la opinión, la participación, la corresponsabilidad y el dinero de los privados, en su calidad de ciudadanos electores y contribuyentes” (Aguilar, 2003: 36). De acuerdo con lo anterior, las políticas públicas deberían ser organizadas desde la opinión de la sociedad y sus necesidades; sin embargo, desde el lado oculto de ellas, es que se da mayor prioridad al sector privado, y poco a la participación ciudadana. La participación de la sociedad en la política, al menos hasta el 2018, es cerrada y limitada a grupos o asociaciones civiles y políticas que sirvan al mismo gobierno para crear políticas públicas, haciendo creer a los demás que existió participación social en el diseño de estas.

El espacio de la política pública es muy debatido, sobre todo por aquellos que quieren el poder. Uno de los factores de desigualdad social es la economía, ya que la distribución de los recursos no es equitativa en la sociedad, de manifiesto en diversos sectores como salud, vivienda y educación. El modelo de desarrollo económico no está funcionando; por lo tanto, las políticas que se han implementado sólo son promotoras de un mundo globalizado.

El espacio de política que necesitamos debe promover acciones de corte estructural que apunten a un cambio de paradigma en el modelo de desarrollo, esto es, en los sistemas de producción y distribución de la riqueza social transformando los lugares de origen en espacios efectivos de crecimiento, actividad cooperativa y bienestar social integral. (Miranda, 2015: 256)

Se han erosionado espacios sociales efectivos y de crecimiento social que, hoy día, requieren ser fortalecidos desde verdaderas políticas que involucren realmente las necesidades de los individuos. Cada día es menor la participación social: la gente está en un modo de desilusión ante la política, la partición social se transforma y se opina básicamente a través de redes sociales. El individualismo y el narcisismo están siendo parte prioritaria en la supervivencia social. Aún estamos a tiempo de revalorar y configurar nuevas políticas públicas, lo que implica un gran reto por la forma en que las problemáticas han crecido a nivel internacional y local. Lo que se

requiere es una excelente estrategia donde realmente las políticas públicas sean funcionales y consideren la opinión y las necesidades de la sociedad.

El trabajo conjunto sociedad–gobierno, es indispensable para que la política pública sea realmente pública; es decir, “un enfoque integral requiere la intervención de diversas instancias; su carácter multidimensional contempla la acción de los poderes públicos, las capacidades institucionales del estado, su eficacia administrativa y de gestión, y la participación y corresponsabilidad de la sociedad.” (Miranda, 2015: 257). De esta cita, cabe rescatar y mencionar que la corresponsabilidad social existe; sin embargo, en este enfoque integral hay limitaciones y barreras que obstaculizan la participación social. No estamos funcionando como eslabón en beneficio de todos, sino que las barreras del poder político que codicia tener mayor peso y riqueza, no permiten que se desarrollen las políticas públicas. Las instituciones no funcionan más que para unos cuantos, ya que su eficacia administrativa y de gestión está al servicio de partidos políticos, y no en beneficio de la sociedad.

Muchas de las políticas públicas han sido creadas bajo declaraciones, acuerdos, informes internacionales, y mencionadas por distintas organizaciones que permiten generar propuestas para reformar leyes y crear acciones en el supuesto de beneficiar a las personas.

En seguida analizaremos cuáles son los principios internacionales que establecen la protección de menores y su derecho a la educación.

3.1 Declaraciones Internacionales: acuerdos para la atención educativa a la población infantil migrante.

Después de la Segunda Guerra Mundial, los países europeos quedaron devastados y con la necesidad de restaurar los daños, traer paz al mundo, revalorar a los individuos y reconocer sus derechos; es así como se forma la Organización de las

Naciones Unidas (ONU) el 24 de octubre de 1945, incorporando a 51 países, incluyendo El Salvador, Guatemala, Honduras y México.

Entre los propósitos declarados, el 26 de junio de 1945, en la carta de las Naciones Unidas, se encuentran:

1. Mantener la paz y la seguridad internacionales, y con tal fin: tomar medidas colectivas eficaces para prevenir y eliminar amenazas a la paz, y para suprimir actos de agresión u otros quebrantamientos de la paz; y lograr por medios pacíficos, y de conformidad con los principios de la justicia y del derecho internacional, el ajuste o arreglo de controversias o situaciones internacionales susceptibles de conducir a quebrantamientos de la paz;
2. Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, y tomar otras medidas adecuadas (sic) para fortalecer la paz universal;
3. Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión; y servir de centro que armonice los esfuerzos de las naciones por alcanzar estos propósitos comunes. (ONU, 1945).

Yo propondría averiguar o profundizar en la conceptualización de “paz”, para distintas naciones, ya que podría diferir conceptualmente entre países. En el primer principio “la paz” está enfocada a la seguridad internacional; el segundo sugiere una amistad entre naciones, pero con la libre determinación de los pueblos; y el tercero, plantea una cooperación internacional. Sin embargo, lo que se puede leer entre líneas es una protección nacional basada en la cooperación de las naciones miembros.

El capítulo X, artículo 62, fracción 1, “El consejo económico y social” de la Carta de las Naciones, explica que ser miembro es asumir la tarea de hacer “recomendaciones respecto a asuntos internacionales de carácter económico, social, cultural, educativo y sanitario y otros asuntos conexos” (ONU, 1945).

Si damos un vistazo, desde sus inicios hasta la actualidad, la función que tiene el ECOSOC (Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, por sus siglas en inglés), respecto a la educación, es analizar el funcionamiento del sistema educativo, pero desde un sistema económico y la formación de capital humano. En algunas conferencias, para reflexionar sobre la educación, se han planteado aspectos como los siguientes:

El Profesor Mahmud señaló que “vincular la educación con el desarrollo de los recursos humanos es clave para aumentar la productividad y acelerar el crecimiento en los países menos desarrollados”. Además, es esencial para crear oportunidades en el mercado mundial a través de la adaptación de tecnología, el desarrollo y el cambio económico (ONU, 2011).

Se presentan dos planteamientos respecto a la visión que se tiene sobre la educación: por un lado, hay un enfoque humanista en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; y a la vez, un enfoque donde la educación se entiende como medio para incrementar el capital económico. Cabe señalar que las recomendaciones que se realizan, permiten a los Estados miembros crear políticas públicas; sin embargo, aquí viene una deficiencia en el diseño: al ser acuerdos de una institución a la que perteneces, y a la que de alguna manera se tendrá que rendir cuentas, son creadas con base en las recomendaciones institucionales y sobre la opinión pública del país. Las políticas públicas de las naciones están basadas e incorporan los lineamientos y recomendaciones que la ONU propone.

3.1.1 Declaración Universal de los Derechos Humanos

El “derecho a” hace alusión a la pertenencia de un objeto subjetivo; es decir, un objeto de deseo, y al mismo tiempo un objeto de la participación en la vida social que nos es posible perder. Desde un lado técnico:

El derecho es un conjunto de normas que regula nuestra convivencia y es el medio para acceder a la justicia. Determina asimismo las funciones del estado, con el objetivo de lograr el bienestar de la sociedad. La constitución es la fuente de las normas jurídicas de una sociedad democrática. La

cultura de la legalidad garantiza la vigencia del estado de derecho, esencial para la convivencia social. (González, 2015:XV)

Es cuestionable cómo la idea de derecho se transforma en un beneficio que algunos tienen y otros lo pierden, como es el caso de los migrantes. Sin derecho no hay justicia; el derecho positivo (derecho jurídico establecido por la ley del pueblo) limita el derecho natural (condición humana); el derecho positivo se convierte en un arma simbólica que violenta el derecho natural de la libertad de los sujetos. Es así como el derecho positivo da justicia a los hombres que accedieron a las normas jurídicas constitucionales del estado, siendo violento y selectivo para los que aún no acceden a los derechos positivos por su condición de ilegalidad. Por lo tanto, los derechos Universales que se presentan a continuación, pasan de ser un derecho natural a un positivo, que es limitado por las leyes de cada Estado.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos fue aprobada en 1945 por la Asamblea General de las Naciones Unidas, como respuesta a la incapacidad de los países europeos en la solución de sus problemas económicos, políticos y culturales. En ella se establecen 30 artículos sobre los derechos universales de las personas, de los cuales nos enfocaremos a los artículos: 3º, sobre libertad; 7º, la protección ante la discriminación; 13º, libre tránsito y libertad de decisión para elegir el lugar de residencia; 15º, derecho a la nacionalidad; y 26º, derecho a la educación.

Se hace explícito en el artículo 3º que “todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona” (Agencia AFP, 2018).

Vida, libertad y seguridad, son conceptos tan subjetivos como el derecho natural de pensamiento. ¿Qué hace débil a este artículo? Que no se concreta en acciones como las leyes constitucionales de los estados; de ser un derecho ejercible, pasa como un derecho utópico de la humanidad, en el sentido que las naciones restringen el derecho a la vida, la libertad y la seguridad. Un ejemplo muy representativo respecto a la migración de centroamericanos a México, fue la caravana de migrantes hondureños que decidieron migrar hacia México y Estados Unidos en

noviembre de 2018. Desde lo social, existió un rechazo sobre atender a la población migratoria, pese a las condiciones inhumanas en las que continuaban su marcha. En el transcurso, la ONU (Organización de las Naciones Unidas) y la OIM (Organización Internacional de las Migraciones) informaron que:

[...] están imposibilitadas a brindar el transporte requerido por algunos integrantes de la Caravana de Migrantes; aclararon que cualquier ayuda para el transporte de personas migrantes hacia un tercer país requiere de acuerdo previo o petición de los estados involucrados y señalaron que continuarán realizando su trabajo, en el marco de sus mandatos, como lo han hecho en favor de la población migrante y sus derechos humanos (Notimex, 2018).

Pese al derecho a la seguridad establecido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU, las instituciones establecieron límites, para evitar la confrontación entre los países, sin querer profundizar más. Son situaciones de la vida cotidiana de los migrantes que, ante la falta de una institución que les otorgue una protección real, ponen en juego su vida y condición; en este sentido, los más desprotegidos son los menores, quienes también viajan en estas rutas migratorias sin ningún apoyo institucional. Son estas situaciones emergentes las que la ONU, en el marco de sus mandatos, debería exigir que los migrantes provenientes de cualquier nación sean respetados y protegidos. De manera natural, los seres humanos estamos en búsqueda de una mejor adaptación que convenga a los fines de conservación y reproducción; es decir, que desde la teoría de la selección natural, nosotros estamos en búsqueda de un espacio social que nos permita desarrollarnos en el ambiente más propicio para el desarrollo humano y social.

La discriminación se convierte en parte de la vida cotidiana de los migrantes, tanto que se ha naturalizado, de forma que les cuesta identificar la diferencia entre actos de discriminación y acciones de la vida diaria. El artículo 7 de la DUDH manifiesta que “Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación” (ONU, 1948). No obstante, los migrantes centroamericanos se enfrentan a la

discriminación en el sentido de que los rechazan, no toman en cuenta sus opiniones, además de que los tratan de distinta manera por cuestiones de nacionalidad, raza y religión.

La falta de acceso a la educación básica y media superior se contrapone a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, ya que la educación de los menores es limitada y diferenciada por la nacionalidad: para algunos directivos de educación básica en México no es lo mismo el acceso escolar de un niño nacido en Estados Unidos de América y la de un niño que proceda de Centroamérica. En México hay una clara tendencia a estereotipar a las personas por su nacionalidad y otras condiciones. La negación es una forma de discriminar.

La educación en México es limitada hacia los migrantes, en el sentido de que no se les mira como sujetos, no se cuentan, son invisibles en el acceso a las escuelas regulares; la discriminación se da incluso en la forma de inserción escolar en distintos ámbitos: acceso desde lo administrativo, inserción educativa e integración social. La negación del acceso escolar para los niños migrantes centroamericanos no se da en el sentido estricto de no ser recibidos en las escuelas; la negación se presenta en la forma en que se da para ellos la inserción escolar y los modos de su participación en ella.

Los migrantes centroamericanos se ven en la necesidad de limitar sus pasos dentro del territorio nacional por el temor a ser deportados, asaltados o discriminados, por lo que prefieren pasar desapercibidos o confundidos con personas provenientes de estados como Chiapas y Oaxaca, por considerarlos territorios con culturas más próximas a las suyas.

El artículo 13, explica que “toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado”; a pesar de establecerse como un derecho de todas las personas, la posibilidad de migrar al lugar que deseen se ve obstaculizada por las creencias sociales, económicas y políticas del país (ONU,

1948). Una persona que busca su bienestar familiar y social debería ser libre de elegir su residencia, no sólo dentro del territorio de nacimiento, sino en cualquier lugar que el individuo considere el mejor. Las fronteras simbólicas que se construyen desde lo político, se comienzan con discursos ofensivos que influyen de manera indirecta al pensamiento social de la nación, tal como lo hace Donald Trump:

Sadly, it looks like Mexico's Police and Military are unable to stop the Caravan heading to the Southern Border of the United States. Criminals and unknown Middle Easterners are mixed in. I have alerted Border patrol and Military that this is a National Emergency. Must change laws! (Trump, 2018)⁸

Este discurso, que en el fondo tiene como fin espantar a la ciudadanía sobre la migración hacia Estados Unidos de América, infunde un miedo que se transmite a la sociedad y termina por manifestarse en México.

Si México deja entrar a todos estos maleantes, México será el fin de su camino. Y para nosotros, mexicanos, el fin de la poca o nula seguridad que nos queda. Todos esos hondureños, guatemaltecos, salvadoreños y de más. Son criminales, narcotraficantes, violadores, asesinos, rateros, secuestradores... Ojalá nuestro país, por primera vez en su historia haga algo bien, cerrándoles el paso. Que no vengan a mendigar lo que nosotros tampoco tenemos. Que no vengan con sus mentiras y berrinches. Que no vengan con disque niños y mujeres a hacernos creer que son buenos y solo quieren pasar a trabajar. YA NO MÁS MÉXICO. ÁRMATE DE VALOR Y BLOQUEA EL TRÁNSITO DE TODA ESA GENTE, porque si no lo haces... te vas a arrepentir por el resto de la poca vida que nos queda vivir como mexicanos. (Facebook, 2018)

Discursos sociales que atentan contra el libre tránsito, contra la toma de decisión y la búsqueda de una vida mejor, son los que se generalizan a través de un estereotipo sobre un grupo de personas, y se transmiten a la sociedad receptora como miedo a la invasión.

⁸ "Lamentable, parece que la Policía y el Ejército mexicanos son incapaces de detener la Caravana que se dirige a la frontera sur de Estados Unidos. Se mezclan criminales y desconocidos de Medio Oriente. He alertado a la patrulla fronteriza y al Ejército de que se trata de una Emergencia nacional. ¡Hay que cambiar las leyes!"

Es curioso analizar cómo quien fue en algún momento un sujeto agresivo contra los mexicanos, pide desde Estados Unidos de América que México evite el tránsito de centroamericanos hacia su territorio. Al cuidarle las puertas a Donald Trump como verdugos, estaríamos quedando en el mismo encierro de una zona amurallada, siguiendo órdenes de un sujeto que lo único que mira es su propia ideología; si realmente conociera el proceso de desarrollo económico de Estados Unidos de América, no tacharía a la migración con tanta xenofobia. Dentro de México, increíblemente, la semilla de discriminación que estaba latente, se convirtió en la germinación más xenófoba posible. México interpela la llegada de los centroamericanos como un reflejo del atropello que viven miles de mexicanos en Estados Unidos de América, y su negativa es como una venganza imaginaria de la inferioridad que los sucumbe ante el Norte de América.

La relación entre la libre circulación que se menciona en el artículo 13, tiene relación con el artículo 15 que expresa lo siguiente: “[...] a nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.”; sin embargo, aunque lo manifiesta la Declaración Universal de los Derechos Humanos, las leyes nacionales limitan la migración de las personas, a menos que cuenten con la condición de refugiados o hayan contraído matrimonio con algún mexicano. La ley migratoria de México se enfoca a la cacería de migrantes, mucho más que a la ayuda (ONU, 1948).

En lo que respecta a la educación, el artículo 26 fracción 1 declara que:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (ONU, 1948)

La educación es un derecho universal que debe ser respetado y revalorado en cada una de las naciones; si nos preguntaran qué tipo de educación es ideal para nosotros, habría una discusión interminable, ya que podríamos pensar a la

educación como el desarrollo de las virtudes, hasta mirar a la educación como una forma de alienación. No cabe duda que la educación ya no garantiza bienestar social; sin embargo, a través de un contrato social, se sigue apostando por ella como la obligación del estado por brindar educación a cualquier persona sin importar su condición legal.

Este mismo artículo dice que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (ONU, 1948).

La educación, como una forma de preservar la paz, es el ideal del discurso escrito en la Declaración de los Derechos Humanos; sin embargo, cuando este discurso aterriza en acciones dentro de las naciones, se diagnostica que países miembros de la ONU como México, Honduras, El Salvador y Guatemala, tienen grandes índices de analfabetismo, deserción escolar, pobreza y delincuencia, que impulsan a las personas a migrar. En lo que respecta a las migraciones que se han intensificado, se dice que:

En la ONU se está debatiendo un Pacto Global para las migraciones que se adoptará en 2018. Esto ocurre mientras cientos de miles de personas arriesgan sus vidas para migrar en un contexto de políticas restrictivas y controles fronterizos que priorizan la seguridad nacional. Si bien hay países con leyes centradas en los derechos de los migrantes, sobre todo en América del Sur, el escenario internacional en general es desalentador (CELS, 2017).

Lamentablemente la política migratoria, a pesar de tener un marco internacional para su creación, más que defensa de los derechos de las personas, y apostar por la seguridad e igualdad entre los seres humanos, se enfoca en políticas represivas, de restricción y punitivas.

La condición de vulnerabilidad de los menores se aún vuelve más delicada cuando se observa que darles la voz puede convertirse en una forma de oportunismo de los mayores; es decir, que en ocasiones lo que el infante quiere expresar es manipulado por un adulto para obtener un provecho, ya sea para repatriarlo o para que el adulto obtenga un beneficio dentro de un nuevo país. Desde la política, el Estado no puede ser juez y parte en la determinación legal y defensa de sus derechos; el Interés Superior del Niño debe revisarse, de tal forma que la voz de los menores no sea manipulada por ninguna situación.

De manera general, se intentó dar una interpretación de cinco artículos de los Derechos Humanos Universales que involucran a los grupos migratorios. Se observa cómo las declaraciones versan el discurso agradable que motiva a querer, a mirar este mundo feliz e ideal; sin embargo, los Estados restringen las garantías individuales por la nacionalidad.

3.1.2 Convención sobre los derechos del niño

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (United Nations International Children's Emergency Fund) o Unicef, es una agencia de la ONU que se encarga de proporcionar ayuda humanitaria principalmente a niñas y niños; fue creado en 1946, y se le asigna como una agencia definitiva y permanente a partir de 1953. Hasta la fecha es uno de los organismos internacionales más importantes que dan base y sustento a la creación de leyes sobre los derechos de las niñas y niños.

La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada como tratado internacional el 20 de noviembre de 1989; consta de 54 artículos, y su principal función es proteger los derechos de los niños y niñas. En su artículo primero entiende como niños a “todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que les sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (ONU, 1989:10). En el caso de México, la mayoría de edad se establece a los 18 años.

El artículo 27 menciona que es obligación de los Estados que los niños tengan un nivel de vida sano que les permita desarrollarse plenamente en lo físico, mental, espiritual, moral y social; es interesante, en este artículo, la importancia de que los padres busquen los medios y las condiciones óptimas para el bienestar del niño, y es el Estado quien debe asegurarles, a través de diversos programas, la protección y el bienestar (ONU, 1989: 21). Si es así, los padres que deciden viajar de Centroamérica a México en busca de una mejor vida, están tratando de superar las condiciones de violencia y pobreza que afectan al desarrollo de sus hijos. En una entrevista realizada a una familia hondureña que iba rumbo a Estados Unidos, comentaron que su principal objetivo era darles educación y seguridad a sus hijos. Una de las tareas de los Estados es reconsiderar y focalizar a los niños de familias migrantes para ser integrados a las escuelas o a los programas educativos que de algún modo pueden representar una forma de protección social hacia las familias migrantes. La escuela aún puede jugar un papel importante en la solidaridad y focalización de problemáticas sociales urgentes de atender.

El artículo 28, de manera general, plantea que la educación debe ser obligatoria, por lo menos hasta el nivel de primaria; esto significa que todos los niños tengan acceso a la escuela con la oportunidad de que sea gratuita y en condiciones para la asistencia regular, evitando la deserción escolar (ONU, 1989:22). En esta investigación, nos cuestionamos constantemente si el derecho a la educación es una primicia constante en todas las declaraciones y acuerdos internacionales, ya que, hablando del pleno desarrollo de los seres humanos, la educación sigue siendo restrictiva para los desplazados; en este grupo de personas ocurre una tendencia muy alta a la deserción escolar.

En lo que respecta a las condiciones de igualdad de oportunidades como la igualdad a la educación, los niños migrantes son uno de esos grupos que se encuentran en condiciones de mayor desigualdad en el país, no sólo los niños que migran hacia los Estados Unidos de América, también está el grupo de niños agrícolas jornaleros, niños en condiciones de calle y los niños centroamericanos que se incorporan a

escuelas de educación básica en México. Algunas investigaciones, que más adelante se detallan, mencionan como tendencia que los niños que se enfrentan a procesos migratorios, tienen una mayor posibilidad de deserción escolar.

Se tendrá que revisar muy detalladamente cómo este artículo universal se cumple o no en los Estados miembros de la ONU. En el 2015, la UNICEF informó que 1 de cada 5 adolescentes están sin escolarizarse; es decir, que si no se pone en marcha un plan emergente, habrá 25 millones de niños que nunca asistirán a la escuela (UNICEF, 2015).

El compromiso de que todos los niños asistan a la escuela, no sólo debe quedar en un marco internacional, sino también nacional y local que nos permita hacer frente a las necesidades educativas de cada lugar.

En el caso de la niñez migrante centroamericana, se debe priorizar el acceso a la educación básica sin importar su condición migratoria, y con ello el fomento de la asistencia regular para reducir las tasas de deserción. Ésta es una medida que los Estados deberían considerar. Es urgente continuar analizando a detalle los números de deserción y rezago educativo existentes en México.

El formato más evidente de la exclusión educativa se expresa en los miles de niños, niñas y adolescentes que no están asistiendo a la escuela. Pero también se considera exclusión educativa el hecho de que los estudiantes, aun cuando permanecen en la escuela, no reciben una educación de calidad y pertinente que les permita desarrollar su pleno potencial, indicó Skoog. (UNICEF, 2017).

En el acceso escolar, la exclusión educativa de los niños migrantes, no se manifiesta únicamente con el impedimento del acceso regular a las escuelas, sino también con la falta de adecuación curricular, de integración, de apoyo psicológico, entre otras. La negación se manifiesta no sólo en la entrada y salida de un espacio físico, sino incluso en la forma en cómo se perciben y son aceptados los niños migrantes dentro de las escuelas.

Hemos podido revisar que el acceso de niños centroamericanos a la escuela básica puede ser posible; sin embargo, no basta con el acceso físico a la escuela, sino que es muy importante también integrar a los niños a la vida cotidiana escolar.

3.1.3 Declaración Mundial sobre la Educación para Todos

La *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* fue una conferencia mundial llevada a cabo del 5 al 9 de marzo de 1990, en Jomtien, Tailandia, por lo que en ocasiones se le llama “La Conferencia de Jomtien”; en ella se puso en marcha una serie de conferencias donde se permitió el intercambio de ideas acerca de la importancia de la educación como una forma de desarrollo; estas conferencias fueron auspiciadas por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y el Banco Mundial, con la finalidad de reconocer los atrasos educativos de los países menos desarrollados en la década de los ochenta.

La guerra de Siria, la guerra contra el narcotráfico en América Latina y las oleadas de discriminación por parte del actual gobierno de los Estados Unidos de América, han generado una crisis humanitaria de la que el campo educativo ha sido uno de los más afectados, ya que parte del abandono escolar ha sido por los desplazamientos masivos de personas a otros países en busca de una mejor oportunidad de vida.

El artículo 3º de la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*, establece la universalización al acceso educativo y el fomento a la equidad; es decir, que ofrecer el acceso al sistema educativo, sin importar nacionalidad o condición legal, debe ser una obligación de los países garantes.

Las detenciones masivas de personas en la frontera sur de México, que incluyen menores, son trasladadas a los centros de retención, donde los infantes pasan días

sin estar escolarizados⁹, tal vez apenas con algunos programas que únicamente sirven para aparentar que se está cumpliendo con los artículos de la ONU; pero, lamentablemente, la gran mayoría de los niños que son retornados a su país no vuelven a acceder a la educación, por diversas situaciones como falta de dinero, discriminación, ser víctimas de las pandillas o la delincuencia organizada, además de que algunos continúan intentando cruzar fronteras. Desde este escenario, ¿cuál es el futuro que se espera para los niños migrantes?

[...] hay que empeñarse efectivamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales. Los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (UNESCO, 1990: 5).

Todos los niños, sin excepción, deben estar dentro de espacios escolares, protegidos desde un marco legal educativo, y aceptados pese a sus condiciones migratorias. Respecto a la inserción escolar, podemos observar dos tipos: una que se enfoca al acceso, y otra a la integración; lo que se requiere es la segunda: no sólo es asistir a la escuela, sino desarrollar el conocimiento de los niños, ayudar a incorporar su cultura a una nueva, que el estudiante se siente visibilizado y aceptado en la nueva sociedad escolar. Aún tenemos una tarea muy dura porque no sólo es hablar sobre el derecho a la educación, sino que va más allá: eliminar cualquier tipo de discriminación que permita una convivencia sana. Sin embargo, a pesar de todas las declaraciones y acuerdos internacionales:

[...] los hijos de los migrantes indocumentados y los refugiados padecen discriminación en las políticas de admisión de las escuelas o tienen que declarar su estatus migratorio. Los hijos de los migrantes y de los refugiados están segregados debido a la existencia de sistemas educativos diferenciados que concentran a los hijos de los migrantes en escuelas socialmente marginadas o en las destinadas a niños con necesidades especiales. Es muy grave el caso de los hijos de migrantes

⁹ Ver anexo 1. Espacio educativo con el que cuenta el centro de retención para menores en C3, Chiapas.

que se encuentran en centros de detención temporal, donde no tienen acceso a la educación en absoluto (caso Reino Unido) (Estévez, 2014: 96).

Esta declaración hace énfasis en el artículo 5, aseverando que se deben generar los medios para que todos tengan oportunidades de acceder a la educación básica, además de ampliar y poner al alcance de los migrantes; detallando también lo siguiente:

El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad. Otros programas alternativos pueden ayudar a atender las necesidades de aprendizaje de niños cuyo acceso a la escolaridad formal es limitado o no existe, siempre que compartan los mismos niveles de aprendizaje aplicados a la enseñanza escolar y que disponga en del adecuado apoyo (UNESCO, 1990: 6).

Apoyar que estos niños continúen y concluyan la educación básica, es apostar a que ellos tengan mayor oportunidad de recibir una educación media y superior. Las políticas locales únicamente intentan ser apósitos de grandes problemas que deben tratarse con un gran antibiótico.

Es urgente una disposición internacional y nacional más eficaces, donde se advierta sobre la importancia de que ningún niño sea privado de la educación. En el caso de los centros de detención temporal, los niños migrantes no reciben ningún tipo de educación; la convivencia con los demás es en ocasiones fracturada. Estamos haciéndolos creer que no son importantes para este mundo; los estamos discriminando al no ser integrados o visibilizados en las escuelas; estamos hablando de una falta de atención, discriminación y privación cultural, donde se manifiesta poca coherencia entre las leyes nacionales e internacionales.

3.1.4 Foro Mundial sobre la Educación (Dakar Senegal)

Las dinámicas sociales están cambiando, década tras década se van modificando, y las políticas educativas deben transformarse a la par, siempre reconociendo los cambios.

El Foro Mundial sobre la Educación, llevado a cabo en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril del año 2000, tuvo como objetivo hacer una evaluación de los logros que se propusieron en la “Declaración Mundial sobre la Educación para Todos” en 1990, además de analizar los factores que imposibilitaron alcanzar las metas propuestas diez años atrás. En este foro se expresó que:

En numerosas regiones del mundo hemos realizado avances considerables desde Jomtien. Pero aún en aquellos países que han alcanzado objetivos educativos, las metas ya han cambiado; la enseñanza primaria ya no es suficiente. La educación ha pasado de ser la base sobre la cual un país construye su capacidad de triunfar a ser su triunfo en la competencia. El capital humano está sustituyendo a las antiguas medidas de competitividad, como los gastos de mano de obra, la asignación de recursos y las infraestructuras. La única pregunta importante para el éxito económico es ahora ¿cuán competente es nuestra gente? Los conocimientos no respetan la geografía ni las antiguas economías. Las ideas tienen alas, y en la era de la tecnología de la información vuelan a la velocidad de la luz (UNESCO, 2000:15).

De acuerdo con el planteamiento anterior, aún se conservan ideas funcionalistas de la década de los años 50 y 60, donde se decía que educación era equivalente a progreso y movilidad social, y se creía que:

[...] el interés privado por la inversión en educación, por otra parte, viene motivado tanto por la hegemonía del individualismo posesivo, y principalmente, por las expectativas de movilidad social de la población, reforzadas por el optimismo social del momento y por la fe en la ciencia como motor del progreso. (Bonal, 1998 :30)

Las problemáticas van cambiando a la par del discurso que persuade. Las personas siguen motivadas por la idea de que educación es igual a progreso, así que al salir de sus países uno de sus objetivos es que sus hijos ingresen a la escuela; sin

embargo, el capital social y cultural de los padres, puede ser un limitante, aunque no una regla, de que los hijos de los migrantes alcancen niveles bajos de escolaridad, aunque hayan podido incorporarse a sistemas educativos del país receptor.

En el marco de acción de Dakar, se establecen veintiún líneas de acción, de las cuales analizaremos las siguientes: número 2; 7, fracción II; 8, fracciones I, IV, V, VIII; 10 y 19. A mi parecer, son las más relevantes en el tema de la política migratoria y las políticas nacionales y locales que se establecen a partir de acuerdos internacionales.

La línea 2, nos habla sobre el compromiso colectivo para lograr la educación para todos:

Los gobiernos nacionales tienen la obligación de velar por que se alcancen y apoyen los objetivos y finalidades de la Educación para Todos. Para asumir eficazmente esta responsabilidad, han de establecerse asociaciones con una base amplia dentro de cada país, apoyándolas con la cooperación de los organismos e instituciones internacionales y regionales. (UNESCO, 2000 b:8)

Es fundamental que los gobiernos nacionales accionen compromisos internacionales donde se comprometan todos los Estados miembros de la ONU, a que todos los niños reciban educación, sin importar su nacionalidad o estatus migratorio. Los Estados deben verse obligados a responder ante las necesidades y la falta de cobertura de la educación.

También esta declaración expresa que:

La educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI. Ya no se debería posponer más el logro de los objetivos de la Educación para Todos. Se puede y debe atender con toda urgencia a las necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 2000 b: 8)

La educación es un derecho humano fundamental que no se está haciendo valer en algunas naciones de Latinoamérica. Los desvíos económicos que ha enfrentado el sistema educativo por varios años, están dejando de lado el derecho a la educación que tienen todos los individuos; “[...] el logro de mayores niveles de transparencia y rendición de cuentas, en los sistemas educativos, es fundamental para lograr una distribución adecuada de oportunidades educativas.” (Cárdenas, 2012:52)

El discurso oficialista siempre muestra la cara bella de la educación donde se establece que es la clave de desarrollo; sin embargo, es una falacia donde impera la impunidad y la desigualdad. Sería maravilloso que realmente nos diera paz, nos educara, nos mostrara la verdad, que todos los niños estuvieran en la escuela y no en las calles, que los gobiernos se preocuparan por atender de manera urgente las problemáticas que están afectando de raíz la educación en México y en el mundo; ojalá que, sin importar condición racial, clase, género o nacionalidad, todos accedan a una educación donde exista un ambiente de aprendizaje.

Una de las acciones que se propuso, en el 2000, fue “II) velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen” (UNESCO, 2000 a: 36). La promesa no se ha cumplido ya que, según informe de la UNICEF, hasta el 2015, hay 121 millones de niños y adolescentes que nunca han estado escolarizados o que han abandonado la educación básica, por lo que estamos aún muy lejos de alcanzar el objetivo de acción propuesto en Dakar. No obstante, este informe propone que los gobiernos y organismos sean quienes, acorde a lo establecido en el informe, trabajen desde sus naciones en políticas y acciones que permitan alcanzar los objetivos, expresando que:

Para lograr esos resultados, nosotros, los Gobiernos, organizaciones, organismos, grupos y asociaciones representados en el Foro Mundial sobre la Educación nos comprometemos a:

- I) promover un sólido compromiso político nacional e internacional con la educación para todos, elaborar planes nacionales de acción y aumentar de manera considerable la inversión en educación básica;
- II) fomentar políticas de Educación para Todos en el marco de una actividad sectorial sostenible y bien integrada, que esté explícitamente vinculada con la eliminación de la pobreza y las estrategias para el desarrollo;
- III) velar por el compromiso y participación de la sociedad civil en la formulación, aplicación y seguimiento de las estrategias de fomento de la educación;
- IV) crear sistemas de buen gobierno y gestión de la educación que sean capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas;
- v) atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad y aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos;
- VIII) crear un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos distribuidos de modo equitativo, a fin de favorecer un excelente aprendizaje y niveles bien definidos de rendimiento para todos; (UNESCO, 2000 b: 8-9)

En este sentido, me pregunto: ¿existe un compromiso político nacional e internacional con la educación para todos? Cuando en Eritrea y Liberia el 66% y el 58% de los niños no asisten a la escuela (UNICEF, 2015); el 58% de los adolescentes de 12 a 15 años, y el 49 %de los niños, están sin escolarizar. Y no se diga en América Latina. En México, los datos indican que la muerte de niños a manos de las bandas delictivas va en aumento.

Unos 11,420 niños han muerto en los casi tres años de guerra civil en Siria, algunos de los cuales fueron torturados y ejecutados (Almasy, 2013) [...].

[...] en México, principalmente en los estados de Tamaulipas, Guerrero, Sinaloa, Morelos y Veracruz, 2,000 menores de edad han fallecido a consecuencia de la llamada guerra contra el narcotráfico (García, 2017).

En realidad, estos planteamientos se convierten en el mismo cuestionamiento para los gobiernos: ¿El gobierno y su gestión educativa han sido capaces de reaccionar rápidamente, suscitar la participación y rendir cuentas? ¿Las políticas de educación han respondido a la eliminación de la pobreza y al desarrollo? ¿Se han atendido las

necesidades de los sistemas educativos, y se ha contribuido a la construcción de paz, tolerancia, prevención de violencia y conflictos? ¿Se ha favorecido el aprendizaje de todos los niños?

Lo que se recomienda es que los países incorporen nuevos planes y programas de estudio, de tal forma que se reconozca el derecho a la educación de todos los individuos; que también se abran espacios, para el acceso a la educación de calidad, que contribuyan a eliminar las desigualdades sociales, planteándose que:

Si se quieren aplicar con éxito los planes nacionales en cada uno de los países interesados, se requieren voluntad política y un mayor liderazgo en el plano nacional. Sin embargo, la voluntad política deberá estar sustentada por los recursos. La comunidad internacional reconoce que en la actualidad muchos países no cuentan con los recursos necesarios para lograr la educación para todos en un plazo aceptable. Por consiguiente, los organismos bilaterales y multilaterales de financiación, entre ellos el Banco Mundial y los bancos regionales de desarrollo, así como el sector privado deberán movilizar nuevos recursos financieros, de preferencia en forma de subsidios y asistencia con condiciones favorables. Afirmamos que ningún país que se comprometa seriamente con la Educación para Todos se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta (UNESCO, 2000 b: 9).

Los Estados, por el intento de cubrir las encomiendas educativas basadas en estándares internacionales, invierten en reformas, atendiendo de una manera aparente las recomendaciones del Banco Mundial y la OCDE, ya que ni se contemplan las recomendaciones ni las necesidades educativas reales de los países.

El intento de crear un sistema educativo basado en estándares internacionales marcados por la OCDE, ha generado que la industria privada se involucre en la Educación, no como una labor altruista, sino con intenciones de favorecer el consumismo; el sector privado siempre mira oportunidades de en todos los terrenos, por eso se ha abierto camino en el área de la educación humanista.

Las demandas y exigencias internacionales llevan a los Estados a realizar políticas educativas que quedan muy lejos de aterrizar en las verdaderas demandas sociales, como en el caso de la atención de grupos de migrantes internos e internacionales en México. Aunque se ha retomado, un poco en estos apartados, cómo se van concretando estos acuerdos internacionales en México y América Latina, es necesario profundizar específicamente en las leyes y políticas educativas que protegen el derecho a la educación en México.

Es necesario hacer un análisis del marco internacional para comprender cómo los acuerdos internacionales influyen en las decisiones educativas en México, y de qué manera el Estado mexicano, miembro de la ONU, BMI, y OCDE, implementa políticas que garantizan el derecho a la educación de grupos vulnerables como los menores centroamericanos que, por diversas situaciones, han tenido a México como país de destino.

CAPÍTULO IV

POLÍTICA MIGRATORIA MEXICANA EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS

*La política se hace jugándose la vida
o no se habla de ella. Claro
que se puede hacerla sin jugarse la vida,
pero uno suponía que sólo en el campo del enemigo.*

Roque Dalton, escritor salvadoreño

EN el capítulo anterior se realizó la selección de algunos artículos, declaraciones y acuerdos internacionales que tenían relación con migración y educación, lo que nos permitió perfilar un ideal de atención a migrantes que, en el afán de expresar las garantías de los individuos, también sirven de orientación para la política de los países.

El espacio social en que nos enfocamos en esta investigación es el escolar: un espacio educativo que tiene énfasis en la enseñanza, pero que ante las problemáticas sociales que se manifiestan, nos lleva reinterpretarlos como espacios políticos, sociales y culturales.

A quienes nos encontramos interesados en los temas de migración y educación, nos parece importante analizar las leyes nacionales que estipulan el reconocimiento de los derechos y obligaciones de los migrantes que deciden a México como país de destino.

Pareciera que los ámbitos pedagógicos se encuentran separados de lo político; sin embargo, existe una estrecha relación. El conocimiento de las leyes que rigen en México, permite a educadores hacer frente a los dilemas de integración de las personas al ámbito escolar.

En México, al menos en escuelas regulares, no es reconocida por los educadores la problemática de los niños migrantes. No existen programas específicos de integración para niños migrantes extranjeros o de retorno; se sabe del programa de

niños jornaleros migrantes, pero también se conoce por el deficiente seguimiento e integración de la población infantil que atiende. Las leyes nacionales sirven a los educadores como orientadoras frente a la situación de vulnerabilidad que enfrentan las familias migrantes; el conocimiento legal permite informar y orientar sobre: las obligaciones y derechos de los migrantes, y las obligaciones de los servidores públicos frente a la situación de integración de las familias migrantes a los ámbitos escolares.

Desde el año 2016, cuando se inició con esta investigación, nos hemos enfrentado al desconocimiento de la problemática de las migraciones en México, por parte de distintas instituciones. Se ha generado más interés de investigación con la migración de retorno de Estados Unidos de América a México, que con la migración de Centroamérica a México. Desde las esferas políticas se tiene el conocimiento de esas migraciones, pero cubre sobre ellas una amnesia feroz sobre el panorama real de las migraciones.

Las familias que migran traen consigo a niños, niñas y adolescentes, lo que es una situación preocupante, ya que la población infantil tiene el riesgo potencial de no volver asistir a la escuela, de ingresar con extra-edad a la escuela; además de que en muchos casos, si los niños logran incorporarse al sistema educativo, son invisibilizados y sometidos a una estandarización de conocimientos.

México no ha visto a los migrantes centroamericanos como sujetos que deciden a este como país de destino, sino apenas como país de tránsito. No fue sino hasta los meses de noviembre y diciembre de 2018, en la transición de la presidencia de la República Mexicana, que el actual mandatario, Andrés Manuel López Obrador, expresó “vamos a buscar la forma de que estén mejor, de que no les falte alimentación, que no les falte atención médica, que tengan apoyo.” (UNOTV, 2018), asunto en el que, al menos como iniciativa, se empieza a considerar la problemática de los migrantes centroamericanos. Olga Sánchez Cordero, quien ocupa la secretaría de Gobernación, expresó: “para proteger los derechos de estos

migrantes, el primer derecho es su derecho a la identidad: quiénes son, que se registren, que nos den sus nombres; si viven con familias, si viven solos, de dónde vienen.” (UNOTV, 2018) Un discurso que sorprende, porque para poder proporcionar los servicios básicos, en el imaginario no se solicitaba ningún tipo de identidad; sin embargo, el reconocimiento de su identidad ante las instituciones es primordial para la dotación de servicios básicos como salud y educación.

En seguida se analizarán algunos artículos constitucionales relacionados con la inserción escolar de niños migrantes centroamericanos al sistema educativo mexicano. Se iniciará con la *Ley de Protección a los niños, niñas y adolescentes*, y la *Ley de Migración*. Después, la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, de la que únicamente se describirá el artículo tercero y la relación con el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018* y el del periodo 2019 – 2024. Por último, se describirá el diagnóstico emitido por la CNDH¹⁰ acerca de la situación de niñas, niños y adolescentes centroamericanos en condición de migración no acompañada.

4.1 Ley de Protección a los niños, niñas y adolescentes y Ley de migración.

La Ley de Protección a los niños, niñas y adolescentes se publica en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 2014; en ella se establecen 154 artículos que deben “garantizar el pleno ejercicio, respeto, protección y promoción de los derechos humano de niñas, niños y adolescentes conforme a lo establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y en los tratados internacionales de o que el Estado mexicano forma parte.” (SEGOB, 2014). La obligación del estado es respetar y hacer valer los derechos de los niños, sin importar su condición social. El artículo segundo de esta ley indica que:

¹⁰ La Comisión Nacional de los Derechos Humanos es un organismo público autónomo del Estado mexicano; es decir, no depende de ninguna otra autoridad. Su misión es la defensa, promoción, estudio y divulgación de los derechos humanos reconocidos en la Constitución Mexicana, los tratados internacionales y las leyes (CNDH,2020).

Para organizar la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, las autoridades realizarán las acciones y tomarán medidas, de conformidad con los principios establecidos en la presente Ley. Para tal efecto, deberán: I. Garantizar un enfoque integral, transversal y con perspectiva de derechos humanos en el diseño y la instrumentación de políticas y programas de gobierno. II. Promover la participación, tomar en cuenta la opinión y considerar los aspectos culturales, éticos, afectivos, educativos y de salud de niñas, niños y adolescentes, en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo con su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez, y III. Establecer mecanismos transparentes de seguimiento y evaluación de la implementación de políticas, programas gubernamentales, legislación y compromisos derivados de tratados internacionales en la materia (SEGOB, 2014).

Para garantizar la protección de los niños, niñas y adolescentes, los Estados que han firmado acuerdos internacionales, como México, deben implementar acciones que faciliten a la población infantil el acceso a sus garantías individuales. Para aplicar los acuerdos internacionales, las naciones requieren del conocimiento de la sociedad, que permita crear proyectos con base en lo estipulado en los acuerdos internacionales. En ocasiones, sólo por cumplir con los acuerdos de las relaciones internacionales, se implementan políticas al vapor que sólo sirven como cortina ante una inmensidad de problemáticas a las que se enfrentan actualmente las sociedades mexicana y centroamericana.

Respecto a la situación de los niños migrantes centroamericanos, deben existir mecanismos y protocolos muy específicos para la inserción social; una de esas esferas es la escuela. Los países de Centroamérica y México pertenecen a la Organización de las Naciones Unidas, lo cual les permite emprender acciones conjuntas sobre la necesaria protección de los infantes; aunque, si se han realizado, son apenas acciones que no han trascendido, porque la crisis migratoria infantil y de adolescentes va en aumento. Respecto a los temas educativos valdría preguntarnos, en la propuesta de acciones, si se conocen los procesos emocionales y de adaptación de los niños migrantes, si los contenidos son acordes a lo que el niño estudió en otro país, si sus procesos de asimilación cultural son generadores de impulsos positivos de inserción o alientan a los niños, niñas y adolescentes a

abandonar la escuela. Tal como establece esta ley, ¿es necesario dar seguimiento y evaluar estos procesos a los que se enfrentan los alumnos extranjeros?

La atención oportuna de los niños en situación de vulnerabilidad está en un foco rojo; es urgente poner los ojos sobre ellos y actuar de la manera oportuna para hacer valer sus derechos. Los datos nos revelan que muchos adolescentes deciden no continuar estudiando, debido a que tienen que apoyar a su familia que permanece en otro país.

Según esta ley, unos de los derechos principales de los menores de 18 años son: derecho a la vida, desarrollo y supervivencia, contra los que se ha atentado cuando los niños, junto a sus familias, son secuestrados en México por bandas delictivas, o son sometidos en estaciones migratorias al ser detenidos como si fueran delincuentes; esto, sin duda, atenta contra su desarrollo emocional y social.

Así el contraste con los acuerdos internacionales: se establece que los individuos son libres de elegir un lugar para vivir pero, desde el lado opuesto, la división política los limita; ahí se elimina toda posibilidad de migración segura.

El “derecho a la identidad” se ve limitado al no expedir ningún documento que no haya sido autorizado, ya que su condición de inmigrantes es irregular cuando han salido de su país sin permiso de libre tránsito y acceso; por lo tanto, al querer hacer uso de algún servicio médico o educativo, el no tener documentación de identidad local, les impide acceder a estos beneficios.

“Derecho a vivir en familia”: la migración interna o internacional siempre genera separación; los núcleos familiares toman la decisión de migrar para ejercer el derecho de reunificación familiar, pero el sometimiento intenso de retenciones, viola este derecho y pone en riesgo a miles de familias al año.

El “derecho a la igualdad sustantiva y a no ser discriminado”: estos dos puntos, en la realidad, cuestionan el “derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo integral” (SEGOB, 2014). Muchos de los niños, niñas y adolescentes migrantes viven en condiciones deplorables; no vayamos muy lejos: los niños jornaleros agrícolas, los niños centroamericanos que trabajan en Tapachula, Chiapas, México; o los niños en condición de calle, no están en un ambiente integral ni en condiciones de bienestar, y son sometidos a diversos delitos y explotación laboral, lo cual limita su derecho a una vida libre de violencia, y a la preservación de su integridad personal.

De acuerdo con el artículo “derecho de protección de la salud y a la seguridad social”, a la población de menores migrantes se les debe proporcionar asistencia médica para la prevención y atención de cualquier afectación de su salud.

Por último, el capítulo décimo primero expresa el “derecho a la educación”; los niños migrantes centroamericanos son personas a quienes sus oportunidades de tener acceso a la educación se reducen un 70%. El acceso a una educación que brinde bienestar y aprendizajes, permite que los niños al menos tengan la posibilidad de sentirse seguros dentro de una escuela. La educación que se brinda a la población infantil migrante carece de elementos importantes de integración, e incluso dentro de la misma estadística son poco percibidos; es necesario una educación que los identifique. Hasta el momento no hay igualdad sustantiva, y muchos son discriminados por el mismo sistema y las representaciones sociales que se tienen de los centroamericanos.

Dentro de la *Ley de los Derechos de niñas, niños y adolescentes* es necesario enfocarnos al Capítulo décimo noveno que versa sobre el Derecho de niñas, niños y adolescentes migrantes. El artículo 92 establece al “proceso migratorio” como un derecho; sin embargo, en la lectura que hacemos pareciera el desarrollo de procesos para la deportación.

- I. El derecho a ser notificado de la existencia de un procedimiento y de la decisión que se adopte en el marco del proceso migratorio;
- II. el derecho a ser informado de sus derechos;
- III. el derecho a que los procesos migratorios sean llevados por un funcionario especializado;
- IV. el derecho de la niña, niño y adolescente a ser escuchado y a participar en las diferentes etapas procesales;
- V. el derecho a ser asistido gratuitamente por un traductor y/o intérprete;
- VI. el acceso efectivo a la comunicación y asistencia consular;
- VII. el derecho a ser asistido por un abogado y a comunicarse libremente con él;
- VIII. el derecho, en su caso, a la representación en suplencia;
- IX. el derecho a que la decisión que se adopte evalúe el interés superior de la niña, niño y adolescente, y esté debidamente fundamentada;
- X. el derecho a recurrir la decisión ante la autoridad jurisdiccional competente; y
- XI. el derecho a conocer la duración del procedimiento que se llevará a cabo, mismo que deberá seguir el principio de celeridad (UNICEF, 2014).

Se puede observar, al hacer la lectura, que este procedimiento al cual llaman derechos, no es sino un seguimiento de juicio, y los juicios son aplicables para aquellos que han cometido un delito: el derecho a permanecer callado y el derecho a ser notificado que se realizará un procedimiento de deportación, no son sino formas comunes con la sanción de criminales.

El artículo 36 establece que “Niñas, niños y adolescentes tienen derecho de acceso al mismo trato y oportunidades para el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos humanos y las libertades fundamentales”, pero al no especificar niños del país o migrantes, se debería entender que cualquier niño goza de este derecho; sin embargo, miramos cómo en el capítulo décimo noveno de esta misma ley, se limita para quién es aplicable y quién se excluye de su efecto.

El artículo 94, menciona que “para garantizar la protección integral de los derechos, los Sistemas DIF Nacional, Estatales y Municipales, habilitarán espacios de alojamiento o albergues, para recibir a niñas, niños y adolescentes migrantes.” Aquí nos seguimos preguntando qué tan educativos o coercitivos son estos espacios de protección integral de los derechos.

En una entrevista que tuve con un trabajador del Instituto Nacional de Migración, al preguntarle sobre los espacios educativos para los niños que son detenidos, comentó que no existen, porque lo que buscan es que los niños sean retornados a su lugar de origen. Mientras se conforma el expediente y el trámite que corresponde al Interés Superior del Niño, no existe una educación formal que les permita continuar con su educación sin importar su condición y su situación futura.

No sé si es una cuestión de lógica o juego de las disposiciones migratorias, pero el artículo 96 dice:

Está prohibido devolver, expulsar, deportar, retornar, rechazar en frontera o no admitir, o de cualquier manera transferir o remover a una niña, niño o adolescente cuando su vida, seguridad y/o libertad estén en peligro a causa de persecución o amenaza de la misma, violencia generalizada o violaciones masivas a los derechos humanos, entre otros, así como donde pueda ser sometido a tortura u otros tratos crueles, inhumanos o degradantes (SEGOB, 2014).

Me cuestiono: en el afán de contradecir las acciones del Instituto Nacional de Migración (INM) y el artículo, si un niño o adolescente decide migrar solo, es porque de cualquier forma su vida está en peligro, y aunque realicemos el protocolo del Interés Superior del Niño, éste debe automáticamente adquirir su condición de refugio o asilo con protección especial. Cuando el núcleo familiar viaja, es porque están huyendo de un ambiente de hostilidad, de violencia; por lo tanto, los niños deben recibir en automático los servicios necesarios para su bienestar.

En el año 2011 la *Ley de Población* se separa de los reglamentos migratorios para crearse la *Ley de Migración*; de acuerdo con esta ley, se establece en el artículo 8, que “los migrantes podrán acceder a los servicios provistos por los sectores público y privados, independientemente de su situación migratoria, y conforme a las disposiciones legales y reglamentarias aplicables” (SRE, 2011). Sería bueno preguntarnos si los migrantes realmente tienen derecho a cualquier servicio social como el de la educación.

Preguntémonos cuántos niños en condición de migración irregular podrían acceder a las escuelas, sin objeción o limitación de una identidad, aunque el mismo artículo establece que “en la prestación de servicios educativos y médicos, ningún acto administrativo establecerá restricciones al extranjero, mayores a las establecidas de manera general para los mexicanos.” (SRE, 2011) Al registrar a un estudiante mexicano en una escuela, se le solicita: acta de nacimiento, boleta de calificaciones del ciclo anterior, credenciales de identificación los padres, CURP¹¹ del alumno, CURP de los papás y comprobante de domicilio. Valdría preguntarnos en qué se modifica este acto administrativo para los niños migrantes centroamericanos que no cuentan con documentación que acredite su identidad. Algunas escuelas no aceptarían a los alumnos si no tienen los documentos, y si logran el acceso a la educación básica, conforme van avanzando los niveles educativos, las restricciones (requisitos) de ingreso son más difíciles, cumpliendo la escuela su función social de selección.

¿Cómo es la incorporación de niños extranjeros a escuelas regulares? ¿En qué condiciones los niños extranjeros son recibidos o aceptados en las escuelas de educación en México? ¿Cuáles son las estrategias de las autoridades educativas para la inserción social y escolar de los niños migrantes? ¿Cuentan con apoyo emocional para la recuperación de niños en situaciones de violencia extrema? ¿Cuáles son las manifestaciones de los alumnos y maestros frente a compañeros centroamericanos? Preguntas que serán difíciles de resolver.

La *Ley General de Educación* dice, en el artículo 57, que las autoridades federales y estatales deben adaptar el “[...] sistema educativo a las condiciones, intereses y contextos específicos de niñas, niños y adolescentes, para garantizar su permanencia” (SEP, 1993). Ante esto, ¿cuáles son las medidas que se han determinado para la permanencia de menores migrantes en el sistema educativo? Se ha puesto de manifiesto la problemática en las distintas dependencias

¹¹ Clave Única de Registro de Población

gubernamentales; aun así, la implementación de un nuevo modelo educativo, frente a la problemática de migración que vive el país, no se ha tomado en cuenta en los planes y programas de estudios.

Misión importante de las políticas públicas es implementar acciones que garanticen el derecho a la educación de la población infantil. Las políticas educativas deberán fomentar iniciativas para que el sistema educativo sea incluyente, sin importar el origen de los niños, niñas y adolescentes. Nos debe quedar claro que la inclusión de la población infantil vulnerable no termina con la incorporación de los alumnos a la escuela, sino que es ineludible garantizar el derecho a la educación, teniendo presente que los alumnos son diversos. Ante el caso de los alumnos migrantes, no podemos ser indiferentes; se deben conocer las características de cada estudiante para saber qué adaptaciones curriculares realizar, y pensar de qué manera podemos fortalecer las emociones de los alumnos, además de explorar los caminos para hacer visible su reconocimiento y fortalecer su empatía hacia su propia cultura.

Robusteciendo esta idea, el artículo 58 de la Ley General de la Educación, manifiestan los fines de la materia, de donde retomamos los dos siguientes:

- I. Fomentar en niñas, niños y adolescentes los valores fundamentales y el respeto de la identidad propia, así como a las diferencias culturales y opiniones diversas;
- III. Inculcar a niñas, niños y adolescentes sentimientos de identidad y pertenencia a su escuela, comunidad y nación, así como su participación activa en el proceso educativo y actividades cívicas en términos de las disposiciones aplicables (SEP, 1993)

En el caso de los niños migrantes, ¿cuál sería el sentido de pertenencia a la nación? ¿De qué manera se podría tener un sentido de pertenencia al mundo y no sólo a lo nacional? ¿Cómo es que los niños migrantes han conformado su identidad? ¿Los niños crean una identidad a partir de la propia y de la interculturalidad? Hablando de una identidad nacional, han modificado su idea, han mezclado culturas o, en el fondo, se consideran centroamericanos o, bien, hondureños, salvadoreños o

guatemaltecos. Desde ese escenario, ¿consideran entonces que tienen una identidad nacional propia?

Los fines de la educación de un país están relacionados con el proyecto nacional. El sistema educativo no queda fuera de ideologías, los contenidos que se enseñan están relacionados con el pensamiento ideológico que se quiere transmitir al estudiante; por ello, es que la incorporación de los niños extranjeros resulta ser un desequilibrio para las instituciones.

4.2 Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018 y 2019-2024) y el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en México, fue el eje rector que determinó las leyes constitucionales que se modificaron en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto. Creemos que la Constitución Política de México y las problemáticas sociales debieron ser guía del Plan Nacional de Desarrollo, y no al revés. Las modificaciones que se realizaron a la Constitución, en este sexenio, fueron acordes con su Plan Nacional de Desarrollo.

Respecto a lo educativo, se planteaba “desarrollar el potencial humano de los mexicanos con educación de calidad”; para ello, se establecieron tres líneas de acción: la creación del Servicio Profesional Docente, se creó el INEE¹² como identidad evaluadora y se gestionó que la tarea de la educación fuera compartida entre la sociedad y la escuela (PND, 2013). Lo que se observó es que, bajo estos planteamientos, la principal acción del gobierno mexicano frente a la educación fue evaluar al docente. La evaluación se convirtió en tema principal de los medios de comunicación. Se mostró al docente como poco preparado, temeroso a la evaluación, lo que dio pie a que la sociedad los castigara con actitud y comentarios de rechazo. La reforma y las acciones para el mejoramiento educativo, se focalizaron en la evaluación de los docentes, sin que ellos tuvieran claro cuáles eran

¹² Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

los rubros de evaluación, situación que los llevó a actuar con base en el miedo de perder el trabajo. Más que un plan de acción para la mejora educativa, esa política se convirtió en acciones para determinar las condiciones laborales de los docentes, dejando a un lado las condiciones reales del aula, por lo que poco se priorizó en las verdaderas problemáticas educativas.

Si el desinterés del gobierno por los niños nacionales deportados fue evidente, la población centroamericana de migrantes era definitivamente invisible. El gobierno, junto a sus políticas y acciones prometidas, ha dejado de lado parte importante del Plan Nacional de desarrollo en el que se aspiraba a “integrar una sociedad con equidad, cohesión social e igualdad de oportunidades” (PND, 2013). Se aspiraba a evitar la deserción escolar, la aceptación de alumnos de diversas nacionalidades, para así hacer válido el plan de acción que era “ampliar el acceso a la cultura como medio para la formación integral de los ciudadanos” (PND, 2013), con el objetivo de lograr construir y fortalecer la igualdad de oportunidades para los niños que, no importando su edad, sexo o nacionalidad, deberían estar dentro de un sistema integral educativo del que México aún carece.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos que actualmente nos rige, fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917; desde entonces, se han realizado diferentes reformas y modificaciones a varios de sus artículos.

El artículo 3º expresa directamente la obligación del Estado para brindar educación a los ciudadanos, aunque varios de sus preceptos se ha modificado de acuerdo con el plan de nación del presidente en turno. Al mismo tiempo que se modifica el artículo, se realizan acciones en favor del desarrollo del país, también según el modelo de país que propone el mandatario en su momento; como ejemplo, en el gobierno de Lázaro Cárdenas, se privilegió una educación de carácter socialista. Entre 1992 y 1993 se estableció, con Carlos Salinas de Gortari, en el artículo 3º, que la educación primaria y secundaria fueran obligatorias, y como acciones

notables se le dio entrada a la investigación científica y tecnológica como una forma para fortalecer y difundir nuestra cultura. En ese momento, también se privatizó Telmex y se concedió permiso a empresas trasnacionales para instaurarse en México. En 2004, Vicente Fox reforma nuevamente el artículo, y estipula como obligatoria la educación preescolar, estableciendo la RIEB (Reforma Integral de la Educación Básica) que se consolidó durante en 2008 con preescolar y al 2012 con secundaria; Felipe Calderón, durante su mandato, dio continuidad a los detalles de esta reforma.

En el sexenio de 2013 a 2018, se conserva una parte del artículo tercero que establece que toda persona tiene derecho a recibir educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Se anexa como parte de la reforma de este periodo presidencial que:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos, garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (SEGOB, 2018)

En este sentido, el Estado debió, como parte fundamental, implementar métodos educativos que se vieron reflejados en la ejecución del Modelo Educativo que se presentó en el año 2017; dentro de la organización escolar, a través de la nueva autonomía de gestión de las escuelas, se implementó la ruta de mejora que se efectúa cada ciclo escolar, y a la que se le da continuidad con estrategias educativas.

En el sexenio que se inicia en 2018, se modifica nuevamente el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la siguiente manera:

Artículo 3º Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en

términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas. (Artículo 3º, 2018)

Aquí se establece que la educación superior será obligatoria para todos, pero sin mencionar a la población con estatus migratorio ilegal en México.

El Plan Nacional 2018-2024 de México, encabezado por el presidente Andrés Manuel López Obrador, se organiza en 12 principios rectores: Honradez y honestidad; No al gobierno rico con pueblo pobre; Al margen de la ley, nada; por encima de la ley, nadie; Economía para el bienestar; El mercado no sustituye al Estado; Por el bien de todos, primero los pobres; No dejar a nadie atrás, no dejar a nadie fuera; No puede haber paz sin justicia; El respeto al derecho ajeno es la paz; No más migración por hambre o por violencia; Democracia significa el poder del pueblo; Ética, libertad, confianza.

A diferencia del anterior sexenio, aquí se establecen principios enfocados a los valores humanos que se convierten en los orientadores de las acciones que el gobierno 2018-2024 propone para el bienestar del Estado Mexicano. El principio “No más migración por hambre o por violencia”, nos lleva a creer que se empiezan a visibilizar las problemáticas de migración existentes en México, reflejando un interés por la migración que transita y vive en el país.

La mayor riqueza de las naciones es su población; sin embargo, el modelo neoliberal agudizó la emigración de mexicanos y hoy tenemos que un alto porcentaje de nuestra gente reside fuera del país, muchas veces en condiciones de precariedad y sujeta a discriminación y atropellos. Aspiramos a ofrecer a todos los ciudadanos las condiciones adecuadas para que puedan vivir con dignidad y seguridad en la tierra en la que nacieron. Nuestros consulados en Estados Unidos funcionarán como defensorías del migrante y lograremos que nadie más tenga que dejar su lugar de origen para

ganarse la vida o buscar refugio en otros países. México tiene una larga tradición como tierra de asilo y refugio que ha salvado innumerables vidas y enriquecido al país. A los extranjeros que llegan a nuestro territorio brindaremos respeto a sus derechos, hospitalidad y la posibilidad de que construyan aquí una nueva vida. (Plan Nacional de Desarrollo, 2028 – 2014:12)

En cualquier ley, código, reglamento o tratado que emite un Estado, la seguridad nacional es primero. Ante todo, el grupo prioritario de atención, según este principio, son los ciudadanos mexicanos buscando las vías para la consecución de una vida digna y segura; en ese sentido, el gobierno pacta acuerdos con el de Estados Unidos. Por último, se menciona que los extranjeros serán tratados con el respeto de sus derechos, y serán recibidos en lo posible para que puedan incorporarse a la vida del país.

En general, el apartado **Migración: soluciones de raíz**, plantea por un lado las problemáticas que se han tenido como país expulsor de mexicanos hacia Estados Unidos. Se consideran las acciones de los gobiernos neoliberales que han normalizado la migración como algo que no se puede sostener, dejando de preocuparse por los derechos de nuestros connacionales en otro país; el Estado mexicano es una entidad que por varias décadas ha alentado la diáspora de mexicanos. Se expresa que el gobierno ha debilitado a las poblaciones migrantes con prácticas de atropellos e intervenciones que atentan contra la seguridad de los migrantes

El actual gobierno mexicano propone atender a las poblaciones de migrantes mexicanos en Estados Unidos, apoyado desde las redes de consulados, quienes deberán actuar como defensores de los migrantes, y no únicamente como un vínculo administrativo. Se propone también generar empleos, desarrollo regional y, sobre todo, impulsar el bienestar de las sociedades con la construcción de la paz, a fin de que los ciudadanos mexicanos no tengan la necesidad de salir de su país.

El escrito plantea una analogía de “cortina” como una forma de retener el flujo migratorio en México, a través de proyectos de construcción de obras como: el Tren

Maya, el Corredor Transístmico y la Zona Libre de la Frontera, para generar empleos y que las familias puedan salir de la pobreza en que actualmente viven.

Se deja en claro que este gobierno no pretende servir a Estados Unidos como filtro de las poblaciones migrantes de Centroamérica; al contrario, al tener una visión de paz, garantizará trabajo, vivienda, seguridad, educación y salud, además de buscar acuerdos entre Estados Unidos y Centroamérica para atender los éxodos.

Se analizará el proceso de extranjeros migrantes en México, pues es claro que el registro del ingreso de extranjeros se requiere por razones de seguridad, para obtener una estadística documentada y agilizar los procesos de acogida, ya que se especifica que México siempre ha sido un Estado integrador y de asilo para migrantes.

Las acciones de sensibilización hacia los mexicanos para la erradicación del racismo y la xenofobia, es una prioridad de este gobierno, con el fin de que los migrantes puedan transitar con seguridad.

Respecto a lo educativo se prioriza la calidad de obligatoria en la educación para todos y hasta la educación superior, por lo que ya se ponen en marcha las Universidades del Bienestar.

Sin duda, podemos resumir que los Planes de Desarrollo Nacional están guiados por la ideología del presidente en turno. El primer Plan Nacional de Desarrollo que analizamos bajo una idea más capitalista, el del Gobierno de Enrique Peña Nieto, enfatizaba en la regulación de las poblaciones de migrantes que transitaban en nuestro país. En el Plan Nacional de Desarrollo de Andrés Manuel López Obrador, se destaca la protección de los migrantes, además de retomar la idea de un país de asilo y acogida, carácter que históricamente siempre nos ha distinguido. El primero gobernó con una perspectiva de retención, e incluso militarización, y el segundo con una mirada más humanista. En ambos se prioriza la atención de las poblaciones de migrantes de mexicanos hacia Estados Unidos, en su ida y retorno, así como la regulación de las poblaciones extranjeras.

Al finalizar el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, podremos tener una perspectiva global de la funcionalidad de sus acciones; así se podrá realizar un comparativo de cómo fue la atención de migrantes en México desde dos ideologías y dos sexenios presidenciales diferentes.

4.3 Informe sobre la problemática de niñas, niños y adolescentes centroamericanos en contexto de migración internacional, no acompañados en su tránsito por México, y con necesidades de protección internacional.

Es necesario, como parte de un referente más sobre la situación de las niñas, niños y adolescentes centroamericanos en contextos migratorios en México, reconocer tres grupos: migrantes no acompañados, migrantes en condición de calle e inmigrantes que radican definitivamente en México y que su condición de adaptación y de reconocimiento no ha sido un proceso fácil. El informe muestra un referente sobre las situaciones que han impulsado a los centroamericanos a salir de su país: fue presentando en octubre de 2016 en medio de las nuevas leyes migratorias que enfrentaba Estados Unidos de América, mismas que dejaban a una amplia población infantil en México, con la desilusión de no haber alcanzado el sueño americano, la reunificación familiar y el alejamiento de la delincuencia organizada.

El informe presenta diversos apartados: la contextualización del Triángulo Norte de Centroamérica; la situación actual que viven los centroamericanos en México; y una serie de recomendaciones que aportan al diseño de nuevas estrategias de atención a la población infantil centroamericana; sin embargo, en lo que respecta a mi estudio, es conveniente señalar que el tema de educación es abordado de manera superficial, ya que la prioridad para distintas instancias gubernamentales, es que los niños sean deportados a sus países.

En la presentación de este documento, se expresa que los medios de comunicación, las organizaciones sociales y gubernamentales han mostrado cómo la población

infantil es forzada a salir de sus países por la violencia y la falta de acceso a servicios básicos como educación, salud y vivienda.

Los migrantes, al sentirse fuera de su país, se advierten completamente desprotegidos y con el miedo a la deportación; no exigen oportunidades sociales que les permitan tener una vida digna, a pesar de que están en la posibilidad de hacerlo.

Autoridades y población receptora deberán estar conscientes de que es una necesidad y obligación del estado brindar los servicios básicos como salud, alimentación, vivienda y educación, que permitan a los niños integrarse al sistema social mexicano.

El primer derecho que les es limitado a los menores migrantes es el de la educación, ya que su tránsito por México a escondidas y la falta de información, les limitan el acceso a las escuelas.

Según el informe de la CNDH (Comisión de Nacional de los Derechos Humanos), los niños sufren en sus países de origen privaciones al derecho de desarrollarse plenamente por la carencia de los servicios básicos, lamentablemente cuando salen de sus países en busca de un mejor desarrollo, se van enfrentado a los mismos problemas de segregación social y discriminación.

El informe pone énfasis en las controversias que existen entre las autoridades federales, estatales y locales, señalando que ellos no pueden ejercer el papel juez y parte a la vez de los NNACMNA (Niñas, niños y adolescentes centroamericanos no acompañados); en este sentido, las autoridades cumplen su papel de retención y protección. Sin embargo, ellos funcionan como agua y aceite, sustancias que no se pueden acompañar ni convertirse una en la otra. Otro aspecto cuestionable es respecto a quiénes y cómo se conforma el expediente del Interés Superior del Niño

(ISN), ya que un niño o adolescente, por miedo al porvenir, no expresa cabalmente la realidad a la que se enfrenta.

El informe tiene un enfoque hacia la seguridad e integridad de los niños. El tema que a nosotros nos concierne es lo educativo, derecho que se debe preservar, porque los niños no salen en busca de mejores espacios laborales, aunque así lo pareciera; salen en busca de protección, siendo en ese sentido, los espacios educativos prioritarios para eso.

En materia de educación, el informe se reduce a recomendar que los sistemas DIF (Desarrollo Integral Familiar) debería hacerse cargo del desarrollo integral del niño y no los OPIs (Oficiales de Protección Familiar), que son los oficiales de migración en atención a niños, con una orientación hacia la protección de los derechos de la infancia; como ya se había dicho, los OPIs no pueden ser los oficiales de detención y a la vez los que concilian.

De acuerdo con este informe, es cuestionable la posición de estos servidores públicos, ya que, en más de una ocasión, los niños no tienen idea de quién es el oficial de protección de la infancia y es considerado, por ellos, apenas como policía. La capacitación de los oficiales es muy reducida y ninguna ley laboral establece el perfil que se requiere para los OPIS, aunque según el boletín del Instituto para la Seguridad y la Democracia:

El INM hace una revisión de su personal y busca agentes con antecedentes en trabajo social o trabajo con niños, y que estén interesados en la labor. Aun así, la preferencia o actitud de los oficiales por el trabajo con niños no necesariamente implica que tengan la capacidad o sensibilidad para tratar con adolescentes u otras personas migrantes en situación de vulnerabilidad. Especialistas en materia de derechos humanos consideran que los oficiales carecen de una visión integral y de la preparación necesaria. La capacitación que reciben es de apenas una semana, y si bien los mismos OPIs suelen calificarla como provechosa, algunos de ellos han expresado que la estructura institucional no les permite aplicar lo aprendido.” (Wolf, 2013:3)

Cuando se dio a conocer el informe, se indicó la importancia de la participación de especialistas en el trato con la población infantil migrante: pedagogos, psicólogos y sociólogos, entre otros. Como propuesta de la CNDH, se propone que los OPIS cambien de adscripción al SNDIF¹³, esto para generar una mayor y más efectiva protección de la niñez migrante. En un sentido estricto, sería conveniente hacer la crítica hacia la función de los OPIs, ya que no cuentan con un perfil específico, y es arriesgado creer que funcionarían como enlaces o como parte del SNDIF; tendría que haber un riguroso filtro de perfiles que pudieran realmente intervenir en la defensa de los derechos de los NNACNA. Me arriesgaría a decir que podrían estar al frente pedagogos, licenciados en interculturalidad e intervención pedagógica, además de sociólogos de la educación. Los centros de Desarrollo Integral de la Familia también requieren de un estudio minucioso de las necesidades de seguridad infantil, de programas de educación que atiendan la parte emocional y académica de la población infantil migrante.

Una propuesta interesante es la familia de acogida; la empatía que se puede llegar a establecer entre la familia y un grupo de niños migrantes podría beneficiar en conocer a profundidad sus necesidades, sus carencias e incluso, me arriesgaría a decir, que podría ser una relación que beneficie el Interés Superior del Niño, y un contacto directo con instituciones educativas

Según la “Guía de Estándares para las Prácticas de Acogimiento Familiar”, emitida por UNICEF, la definición de acogimiento familiar es “. una práctica que hace posible la convivencia familiar de niños cuyas familias de origen no están en condiciones de asumirla. La familia acogedora se hace responsable por el cuidado del niño sin mediar vinculación filiatoria, pero ejerciendo todas las obligaciones propias del cuidado. Las autoridades administrativas y/o judiciales median en la relación de acogimiento, proveyendo apoyo y cuidando en los procedimientos para que se respeten todos los derechos del niño y los de su familia de origen; en particular, el derecho de los menores a ser oídos, a cultivar su cultura y educación, y el derecho a respetar su historia e identidad.” (UNICEF-RELAF, 2015:10)

¹³ Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia

En México, la familia de acogimiento es el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), ubicando a los niños en distintas casas hogar que pertenecen a esta dependencia. En ocasiones, los menores se ven limitados a tener apenas un vínculo oficial y estandarizado, debió a que la atención se brinda en grupo y con la conciencia de que la situación es temporal. La familia de acogimiento tendría un trato más personalizado; lo ideal sería que, a partir de estas familias, los niños pudieran hacer valer sus derechos, sobre todo el derecho a la educación.

El DIF, el Instituto Nacional de Migración (INM), las casas de migrantes y otras instancias, deberían tener una relación directa con la Secretaría de Educación Pública (SEP). Dentro de la SEP se encuentra un departamento denominado PROBEM (Programa Binacional de Educación Migrante); sin embargo, ese programa está más enfocado a los intercambios de maestros entre México y Estados Unidos de América. Es difícil captar, en el informe, las ideas enfocadas a la educación, ya que mucho de ello va encaminado a la atención administrativa de los niños en centros de retención.

La CNDH es la encargada de reconocer y orientar a las instituciones sobre los derechos de la población, emitiendo recomendaciones y acciones que podrían evitar que los niños sufran de algún tipo de violencia mientras están en espera de la decisión gubernamental sobre su condición: refugio o repatriación.

Es lamentable que los informes de la CNDH, en su gran mayoría, no tienen impacto en las leyes y las actuaciones de las autoridades ante el tema que nos ocupa. En una nota del periódico *Excélsior*, se cuestiona la función real de la CNDH; incluso se asegura, según Fernando Ríos Martínez, secretario ejecutivo de la Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos en el 2015, que “el continuo incremento del presupuesto de la CNDH sólo ha servido para la simulación [...]” (Toribio, *et al.*, 2015), lo cual sustentaría el supuesto de que el informe sólo responde a las normas del funcionamiento de la Ley de la CNDH, donde apenas se realiza un diagnóstico de los derechos humanos. El gasto público que se invierte en la CNDH para diagnósticos, estaría mejor si se redireccionara a entidades de

investigación, como las universidades, donde los estudiantes de posgrado generan pesquisas y conocimiento reciente.

Finalmente podemos expresar que, a pesar de la existencia de leyes y acuerdos nacionales, aún existe un gran trabajo por realizar en el rubro de la atención de menores migrantes centroamericanos en México.

CAPÍTULO V

SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS Y AMERICANOS EN LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN MIGRANTE

*Cada país tiene
el Premio Nobel que se merece.*

Roque Dalton, escritor salvadoreño

El objetivo de este capítulo es organizar un panorama general sobre cómo se han ido construyendo los sistemas educativos hasta su concepción actual. Estos sistemas educativos basados en las exigencias políticas, sociales, económicas y contextuales de una época, significan la educación de distintas formas; es decir, se plantean la misión de la educación acorde a lo requerido en el momento. Este primer objetivo nos permite ir al foco principal que consiste en conocer los ajustes educativos en diferentes naciones, para el diseño de la atención de la población extranjera.

Aquí se mostrará una descripción no detallada de los programas de integración educativa a la población migrante en Europa y América, considerando sobre todo a los países con mayor incidencia del fenómeno que nos ocupa. Finalmente, al ser esta investigación un análisis de la población migrante en México, se describen con mayor profundidad las iniciativas educativas para la atención de aquellos que en este grupo ya se ha establecido en nuestro territorio y se encuentran en edad de escolarización.

5.1 La educación como sistema organizativo de la sociedad

La formación de un ser siempre ha estado presente en las sociedades, es una preocupación constante de cualquier grupo cultural, porque se convierte, la educación, en un medio que sirve para transmitir cultura, valores, tradiciones, pensamientos de una generación a otra, una forma de conservarnos; e incluso, en una forma de supervivencia. Si bien, en los capítulos anteriores no había

reflexionado sobre qué es la educación y cómo se manifiesta en las culturas, hacerlo ahora nos permitirá comprender la importancia de la inserción escolar de niños migrantes a los sistemas educativos.

La educación es un medio cultural de preservación y un instrumento para legitimarnos culturalmente. Las instituciones se forman como medio de homogeneización. Actualmente hablamos de que los sistemas escolares son homogeneizadores, y en efecto lo son, porque son los sistemas quienes nos llevan a una organización política y social de lo que se requiere en el momento; sin embargo, se lucha para que no sea cruel ante la diversidad en la que coexistimos. Más adelante observaremos cómo estos sistemas, aunque no los llamaban de esa forma, se masificaban, y con el paso de los años, hoy le llamamos sistema escolar o escuela formal con base en un currículum.

Se sabe muy poco de las escuelas que se establecieron en las **civilizaciones más antiguas**, pero hay rastro de que existían escuelas para la enseñanza de la escritura en tablillas de arcilla o rocas, por ejemplo. La instrucción se focalizaba en el *dubsar kengira*, que significa “escriba” en sumerio. La formación del escriba era la primera etapa de la instrucción elemental. A las escuelas se le llamaban casa de las tablas o *edubba*. No se tiene certeza a qué edad se iniciaba con la formación, pero, tomando en cuenta el desarrollo motor que se requería desarrollar para el tallado de las tablillas o rocas, se asume que debieron ser adolescentes entre 13 y 15 años. Las escuelas se organizaban en categorías: el supervisor *eddubba*, *adda edubba*, “padre de la casa de las tablas”; el maestro *dubsar*, “escritor de las tablillas”; y el *seshgal*, aprendiz del maestro en la época de su especialización. (Bowen,1976:37).

Los egipcios desarrollaron un sistema de alfabeto y su educación se enfocaba a la enseñanza de la escritura, además de la educación física, religiosa y moral del guerrero. Los judíos llegaron a Egipto basando su enseñanza en la religión. Los

conocimientos egipcios se han heredado a varias culturas, un ejemplo es el libro bíblico de Proverbios, fundamentado en su cultura y conocimientos.

La antigua educación espartana y ateniense se enfocaba a la educación musical, y a la gimnasia antes que a la escritura. Muchos saberes de los griegos son herencia de la educación de oriente, donde ya habían desarrollado la geometría, la aritmética, la mecánica, la hidráulica, la arquitectura y la astronomía. La dialéctica era la forma principal de transmisión de conocimientos.

En el **Feudalismo** se desarrollaron formas de aprendizaje manual y artesanal, aunque en la **Edad Media** el objetivo principal era la disciplina religiosa y moral. Las escuelas eran conocidas como monásticas o conventuales, y se regían bajo una sociedad monacal.

Dejando atrás los años oscuros, nos remontamos al siglo XV y XVI, el **Renacimiento**; en él destacamos el resurgimiento del interés por las artes, y el humanismo como filosofía tutelar de la época. En ese momento, se pretendía desarrollar una educación humanística basada en el pensamiento de la antigua Grecia, donde los grandes maestros y los clásicos griegos eran los grandes mentores de la época, desde su pensamiento y sus modos de entender el mundo y crear conocimiento. Por aquel entonces, se desarrollaron nuevos métodos pedagógicos y, gracias a la imprenta, se publicaron y tradujeron a los clásicos griegos y a otros autores.

“Tales fueron los humanistas, y humanismo se llamó el nuevo tipo de cultura promovido por ellos. El término trae su origen de la importancia suma que en la formación espiritual del hombre culto se atribuía a las humanae litterae, o studia humanitatis, en cuanto diversos de los estudios teológicos. Se rechaza el ideal medieval de la reductio artium ad theologiam y se proclama, por el contrario, la autonomía e importancia de las artes, que, con todo, no son en un principio otra cosa que las mismas siete disciplinas del trivio y el cuadrivio. Por lo demás, los humanistas no niegan en absoluto los derechos de la religión (son a menudo sinceros creyentes), ni la importancia de una formación religiosa seria; al contrario, en no pocas ocasiones abogan ellos mismos por ésta en oposición a la

superficialidad y tosquedad de la educación religiosa corriente.” (Abbagnano N. y Visalberghi, A.,1994:135)

Regresar a la antigua Grecia, fue reconocer y apropiar los saberes heredados para una educación integral, que estuvieron silenciados durante la Edad Media; en ese nuevo periodo, se pretendía mirar el desarrollo de la humanidad a través de las artes, teniendo al ser humano como centro del entendimiento del universo.

Afirma Kant: “El hombre no puede convertirse en verdadero hombre sino mediante la educación; él es lo que ésta lo hace.” Pero los dos artes más difíciles son, precisamente “el arte de gobernar a los hombres y el de educarlos”, por lo que convendría sustraerlos al empirismo común y fundarlos sobre una ciencia efectiva, que aún no existe.

Para Kant no es verdadera educación la adaptación del niño a las condiciones de hecho, que es con lo que generalmente se contentan los padres, ni mucho menos el adiestramiento para convertirlos en buenos súbditos, “como instrumentos de sus designios”, que es lo único que interesa a los príncipes. Una educación digna de ese nombre debe tener como punto de referencia un mejor porvenir para la humanidad, con arreglo a un plan que no puede no tener “carácter mundial” (es de recordar en este punto que Kant, en el opúsculo Por la paz perpetua, fue el primer teórico de una especie de confederación mundial de los pueblos). (Abbagnano N. y Visalberghi, A.,1994:293)

Kant, pensador de la ilustración, afirmaba que el hombre es la única criatura elegible para ser educada; expresaba que no podemos dejar el crecimiento de la humanidad como salvajes, porque entonces, esta crecería sin razón; conceptos totalmente opuestos al pensamiento de Jean-Jacques Rousseau, otro pensador de la época. Sin embargo, otros dicen que la razón es la guía en estado de la naturaleza: importante debate de la época que actualmente se sigue estudiando.

La educación formal, como ahora la conocemos, tiene una historia basada en la elite de la época, en la selección y asignación: la educación era para la aristocracia, para aquellas familias ricas que tenían la posibilidad de asignar profesores particulares sus hijos.

En la **edad contemporánea** se empezaron desarrollar ministerios de educación, universidad, leyes educativas, que tuvieron origen en el pensamiento asociado a los grandes cambios políticos, económicos y sociales que ocurrieron entre el siglo XVIII y XX: Revolución Industrial (1760 – 1840), Revolución Francesa (1789 – 1799), descolonización de América (1765 – 1982), Primera (1760 – 1840) y Segunda Guerras Mundiales (1939 – 1945). Estos acontecimientos crearon nuevas preocupaciones sociales y transformaciones sobre la forma de pensar la educación.

La necesidad de crear espacios para la educación en masas fue producto de manifestaciones laborales, preocupaciones políticas, y la necesidad de mantener a los obreros trabajando durante más horas; escenario en el que la escuela resultaría un espacio de guardería para los hijos de trabajadores. Se comenzaron a generar nuevos centros educativos y pensamientos pedagógicos influenciados por los educadores contemporáneos de la pedagogía activa y moderna como: John Dewey, Ovid Decroly, Helen Parkhurst, Célestin Freinet y María Montessori. Tras los nuevos problemas sociales, surgen ideas educativas de pensadores europeos que tuvieron gran trascendencia en la creación de los sistemas educativos actuales.

5.2 La integración educativa de la población migrante en Europa y América

Tras la Segunda Guerra Mundial se asume un acuerdo de paz con la creación de la ONU (Organización de las Naciones Unidas); en él se establecen acuerdos para mantener la armonía entre los países miembros, por lo que el organismo pasa a ser un mediador ante los conflictos entre las naciones, y un observador en el cumplimiento de los lineamientos de paz establecidos. Tras ello, surgen algunas otras instituciones como la OCDE (Organización de Cooperación del Desarrollo económico), que también ha intervenido en los últimos años en las reformas educativas de los países, creando diagnósticos y evaluaciones educativas.

Durante una conferencia titulada “Políticas de innovación educativa”, impartida por Michael Fullan, y una mesa redonda con miembros de la OCDE y de la UNESCO,

en Madrid, España, el 10 de diciembre de 2019, se planteó que las reformas educativas invierten un tiempo considerable en la creación de iniciativas educativas, pero no cambian nada en la práctica. Se han analizado 450 reformas, casi 22 reformas educativas por país miembro de la OCDE, y muchas de ellas han operado sin resultados. Entonces nos seguimos cuestionando si realmente estas políticas educativas que se proponen, son pensadas desde las necesidades del pueblo o desde las estrategias político-económicas del país.

Estados Unidos de América es uno de los países que obtiene una puntuación alta como país de inmigración. España, Francia, Alemania son otros lugares que se han caracterizado por ser países de inmigración. España, desde los años 2000, a causa de sus repetidas crisis, se convirtió en país expulsor, pero actualmente sigue mirándose como país de inmigración, o por lo menos territorio de paso para los migrantes que buscan alcanzar otros territorios.

Con las nuevas estructuras sociales se ha tenido la necesidad de crear políticas adaptadas a las actuales demandas de integración y bienestar. Los países europeos o de América del Norte, al tener mayor experiencia en asistir a personas de distintas nacionalidades, han desarrollado estrategias que pueden ayudarnos a comprender cómo han funcionado las iniciativas, considerando las ventajas y desventajas. México, un país que por años se ha considerado de tránsito para centroamericanos y mexicanos que quieren cruzar la frontera norte para llegar a Estados Unidos de América, ahora se ha convertido en un país de destino, sin que el gobierno mexicano lo quiera asumir.

Una de las demandas actuales, respecto al ámbito educativo, es definir estrategias para la inserción de niños migrantes centroamericanos al sistema educativo mexicano, porque los afanes del Estado mexicano, siempre se han centrado en la población que emigra hacia la Unión Americana.

La educación que reciben los estudiantes migrantes es el tema de mayor interés en esta investigación; para ello fue importante describir algunas propuestas educativas que se han desarrollado, en distintos países, para la atención de las familias migrantes en la incorporación de sus hijos al sistema educativo.

Si bien se describe la experiencia, no es para que otros recuperen una copia textual de lo que se debería hacer, sino como una forma de reflexión sobre lo que pueden hacer los países como México, quien enfrentan un éxodo centroamericano, pero también como un modelo de análisis crítico de lo que podría mejorar en la implementación de una estrategia de integración educativa.

Como lo he dicho anteriormente, las políticas de una nación van dirigida por sectores y son desarrolladas bajo la operación de distintas instituciones que se aplican, a través de acciones concretas, en la mejora de un determinado grupo de personas, principalmente con base en las garantías individuales de los ciudadanos del país. Estas políticas son pensadas desde una idea de nacionalismo, territorio y ciudadanía. Las políticas limitan el acceso a las garantías individuales de los migrantes y atormentan a los individuos que, en busca de una vida más digna, están dispuestos a perder sus derechos para poder acceder a trabajos donde son explotados.

Como se ha hecho tradición, las políticas educativas están en constante cambio. La educación se convierte en una campaña de futuros mandatarios y propaganda para la atracción de electores. La intención de las políticas educativas, en realidad debería favorecer el crecimiento educativo del país, con el fin de mejorar la calidad de vida en general.

Hay una problemática muy visible: la movilidad, que es vista desde dos perspectivas; una negativa, donde las personas no tienen derecho al libre tránsito y, si lo adquieren, es bajo una compleja lista de requisitos, en donde la posición de clase juega un papel importante para recibir el permiso; y otra negativa, que

mientras el cúmulo de requisitos para transitar se vuelve más restrictivo e imposible de cubrir, las familias deciden evadirlos y comenzar un viaje hacia un destino con la esperanza de tener una vida de mejor calidad, para ellos y su familia. Estas familias que entran a otro país, sin el permiso legal, son normalmente explotadas laboralmente, no hacen valer sus derechos por el miedo a ser deportados, y se someten a una nueva cultura que, tras el tiempo, van asimilando e integrando a la nueva sociedad.

Alrededor del mundo encontramos países donde las personas, en un sentido oculto, son obligadas a tomar el camino hacia fuera (el éxodo), convirtiéndose en una habitualidad para la población. Los países de recepción se han visto beneficiados por poseer un capital humano no cualificado que desarrolla las labores como: cuidado de adultos mayores, jardinería y limpieza, entre otros.

Así como el ámbito laboral forma parte de la interacción con la cultura y las normas sociales del nuevo país, la escuela forma parte de las instituciones con mayor alcance en la integración cultural de los inmigrantes. Son los hijos de los migrantes quienes asumen un papel integrador de la familia a la cultura y al conocimiento de las normas, las leyes, los estilos de vida, la educación vial, las costumbres; son ellos quienes organizan una rutina con los padres, y los obliga a relacionarse con otras personas nacidas en el país de recepción.

Desde un contexto europeo, se han desarrollado distintos programas educativos encargados de la integración de los hijos de las familias migrantes. En el siguiente cuadro se presentan algunas iniciativas que se han aplicado en países de aquel continente; cabe decir que nos son todos, pero sí algunos de los más representativos que, bajo la búsqueda de expertos en el tema, se ha podido completar.

Cuadro 1. Programas de integración educativa para la población migrante en Europa

Europa	Programas de integración educativa para la población migrante	Objetivos del programa	
Alemania	Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPY) Cursos de transición o Willkommensklassen	Este proyecto este enfocado a las familias árabes que llegan a Alemania, pero su foco central son los niños de edad muy temprana, a quienes es la propia familia quien los instruye dentro de casa. Un monitor del programa es quien va orientando a los padres de familia; el objetivo principal es el del desarrollo lingüístico en alemán: ayudarles a adquirir la cultura y la lengua alemana.	
Andorra	Sistema educativo plurilingüe	Se establece el catalán como base para el aprendizaje de otros idiomas, y la inserción cultural.	
Países Bajos	Programas de intervención de Educación de la Primera Infancia (ECE)	Ofrecen actividades compensatorias institucionales, a niños pequeños que carecen de estimulación educativa en el seno familiar. Se dirigen a niños de entornos socioeconómicos desfavorecidos y de origen inmigrante, a fin de que puedan prender el holandés y principios de aritmética, antes de empezar la escuela primaria.	
Suecia	Language Introduction Programme (LIP)	Implementación de procesos traslingüísticos como práctica pedagógica. Bunar (2017)	
Austria	Sprachsensibler Unterricht	Facilitar la colaboración y la promoción de proyectos en este campo, así como facilitar la enseñanza del alemán.	
España	Madrid	Las aulas de enlace	Atención al alumnado extranjero mediante el apoyo de competencias lingüísticas y comunicativas, con el propósito de lograr que el alumnado se incorpore al entorno escolar y social en menor tiempo, y en las mejores condiciones posibles.
	Andalucía	Temporary Classrooms for Linguistic Adaptation (ATAL)	Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español, a través de un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, que permita la integración de este alumnado en el entorno escolar y social de Andalucía, en el menor tiempo posible, y con garantías de progreso en el aula ordinaria.
	Región de Murcia	Bilingual program Aula Virtual de Español, AVE Aulas de Acogida para alumnos extranjeros con desconocimiento de español.	Sus objetivos son la acogida, la enseñanza intensiva del español, la introducción a la cultura y los hábitos sociales. Este programa tiene un carácter temporal y de progresiva incorporación al grupo de clase referente, a fin de evitar que se convierta en un gueto o medida de exclusión.
	Cataluña	TAE Plans educatius d'entorn Espais d'acollida Pla per a la Llengua i la Cohesió social	Se trata de aulas "flexibles" en el donde los alumnos pasan más o menos tiempo, dependiendo de sus carencias previas de escolarización y de su lengua de origen, entre otros factores. En cualquier caso,

			<p>siempre hay un mínimo de materias que realizan conjuntamente los alumnos del aula ordinaria, como música, educación física y plástica, entre otras.</p> <p>Los objetivos finales del plan de acogida son asumir como centro los cambios que conlleva la interacción cultural con alumnos procedentes de otros países, y conseguir que el alumno nuevo comprenda el funcionamiento del centro, y se adapte junto con los compañeros y profesores.</p>
--	--	--	---

Elaboración propia basada en Montes Sales (2003); Greco y Goenechea Permisán (2018); Bunar (2017); MEFP (2018); CEJ S/A; Navarro Barba (2006); DE (2009), Del Olmo Pintado (2010); Cucalón (2014).

Se observa que, en nombre de la “cultura”, se manifiestan iniciativas como la enseñanza del idioma y las matemáticas. Los programas educativos que se muestran en el cuadro anterior, tienen como objetivo que el alumno conozca el idioma y lo domine, con la intención de integrarse más rápido a clases regulares, de acuerdo con el currículum establecido por las autoridades educativas del país, que le permitan apropiarse de los conocimientos que debe poseer en su edad. De igual forma, observamos la aplicación de aulas de acogida; es decir, espacios aislados al aula regular de todos los demás. Estas aulas sirven como orientadores, capacitadoras, para la asistencia regular a los colegios. De acuerdo con Cucalón, citando a Mónica Ortiz Cobo y Margarita del Olmo, algunas reflexiones que se han realizado respecto a las aulas de enlace consisten en que:

[...] están organizadas bajo un modelo de educación compensatoria, que centra la visión en lo que le falta al alumno inmigrante y, de esta manera, aleja la mirada de las propias incapacidades de dicho sistema para recoger en su seno a estudiantes con los que antes no había trabajado. (Cucalón, 2014:39)

Los programas compensatorios se distinguen por hacer un intento de ayudar a reducir las desigualdades de una población minoritaria, a través de programas de ajustes económicos como apoyos directos a las familias de escasos recursos. En el sector educativo, las becas, aunque juegan un papel importante, no son una panacea para solucionar los problemas de injusticia social y desigualdad pero, a pesar de ser ayudas, conllevan de manera intrínseca, una discriminación racial o

clasista. En el caso de las escuelas de bienvenida, en específico con las aulas de enlace, aunque cubren la necesidad de que el alumno tenga un primer acercamiento a las aulas regulares, se convierten en programas compensatorios que se enfocan a lo que se cree que le falta al alumno migrante, y no en sus potencialidades que le permitirían desarrollarse en una sociedad ajena a la de su origen.

El estereotipo del alumno extranjero es racista: pensamientos que se van transmitiendo y reproduciendo de manera inconsciente, favoreciendo un modelo constante de ser alumno en un país extranjero.

Kids received the explicit message at the beginning that their only disadvantage is their lack of the language of instruction, but once they master it, they receive frequent implicit messages that they are still not good enough. It is no wonder that they feel confused and powerless and that their hopes were constantly battered and their self-image increasingly diminished, at least inside the school.

In addition, teachers, out of accumulated experience, lower their expectations for these students. They follow the logic of readjusting their predictions for the (usually suboptimal) results and achievements of their students in the economic and social environment, a process that has to do with how the formation of or identities works and what it is for 109 In fact, students are judged and categorized on the basis of one single identity, i.e. their foreignness. And this fact only makes things worse for the students. (Del Olmo:128)

Como lo menciona la Dra. Del Olmo, los niños, al inicio de su nueva escolarización, reciben el mensaje explícito de que su única desventaja es el desconocimiento del idioma, pero una vez que lo dominan, reciben frecuentes mensajes implícitos de que todavía no son lo suficientemente buenos para alcanzar un nivel similar al de sus compañeros que son originarios del país. No es de extrañar que dentro de la escuela se sientan confundidos, y que sus esperanzas sean constantemente maltratadas, además de que su autoimagen sobre los logros que pueden alcanzar disminuya.

El lenguaje es una desventaja educativa, en donde los nativos de un lugar, comparados con un inmigrante, son considerados con mejor capacidad educativa y aptos para alcanzar los objetivos de un currículum con estándares internacionales;

lo que representa un mensaje oculto que se hace explícito en las actitudes que asumen los docentes hacia los niños migrantes. Los docentes crean expectativas, sobre los alumnos, que influyen en la reproducción de una imagen del papel del inmigrante en lugares de mayor desarrollo económico que el de su origen.

Explícitamente, algunos países europeos asignan, al finalizar la educación primaria, el tipo de secundaria o instituto al cual deberían ingresar los alumnos, con base en las capacidades, habilidades y conocimientos que poseen, según la mirada de la institución, determinando con eso el trayecto escolar que seguirán los estudiantes.

En el caso de Holanda:

El sistema educativo holandés establece métodos de selección de los estudiantes ya después de la primaria según su nivel académico. Traag y Van der Velden (2008) explican que la escuela es obligatoria de 5 a 18 años y el nivel en la primaria es bueno. Al final de la primaria, cuando los niños tienen 12 años, los institutos aplican una prueba preparado por el “National Institute for Test Development” (CITO) para medir el rendimiento de cada estudiante. Según los resultados de la prueba, y las recomendaciones de los profesores se aconseja a los padres el tipo de instituto secundario al que deberían asistir sus hijos. A los 12 años, después de la primaria, los alumnos tienen como posibilidad la “vocational education” (PRO) que prepara para trabajos manuales y tres tipos de escuela secundaria: “pre vocational secondary education” (VMBO) que dura 4 años y prepara para la “upper secondary vocational education”; la “senior general secondary education” (HAVO) de 5 años y sirve para la “high vocational education” y la “pre-university education” (VWO) que dura 6 años y permite el acceso a la universidad. (Greco y Goenechea Permisán, 2018: 66)

La teoría desarrollada de las dos redes de Baudelot y Establet, juega un papel importante en la interpretación del sistema educativo europeo.

En su libro *la escuela capitalista en Francia*, Baudelot y Establet (1897), sin alejarse del marxismo estructuralista, se centran en explicar cómo la escuela produce un tipo de división social que corresponde con la división del trabajo. A pesar de fundamentarse en un discurso de igualdad y unidad, la escuela es, para los autores franceses, un aparato al servicio de la burguesía. Instrumentalizando para asegurar su dominación y la reproducción de su posición de clase. Por ello se ocupa de mostrar, a partir de estadísticas sobre el sistema de enseñanza francés. El abandono escolar y las tasas de escolarización para distintas clases de edad. A partir de un tratamiento

estadístico poco sofisticado, Baudelot y Establet se sirven de los datos para teorizar sobre la función selectiva y reproductiva del sistema escolar. (Bonal, 2:101)

Los sistemas educativos realizan una selección de alumnos a quienes consideran capaces para desarrollar ciertas habilidades que, al finalizar los niveles escolares, les permitirá alcanzar puestos laborales considerados de alta o baja cualificación, dependiendo de la red seleccionada por las autoridades educativas al evaluar el mérito del alumno, sin considerar las desventajas de pobreza o episodios migratorios a los que estuvieron expuestos los estudiantes.

Los estudiantes de origen extranjero logran con menor frecuencia el acceso a los itinerarios académicos más prestigiosos socialmente. En el momento de la selección de escuela secundaria, los hijos de inmigrantes en general aún terminan en las vías inferiores del sistema secundario. Por ejemplo, en el caso de los marroquíes, al final de su educación primaria, alrededor de un tercio se sitúan en las zonas más bajas de educación secundaria. Muchos niños reciben una recomendación de la escuela para una escuela técnica, y muchas niñas se dirigen a una escuela vocacional para el servicio de limpieza o sastrería. Esto significa que no pueden ir a una clase intermedia en la escuela secundaria y se le envía directamente a la formación vocacional. A la edad de 12 años, sus futuras carreras escolares ya están bastante determinadas (Crull y Holdaway, 2009). (Greco y Goenechea Permisán, 2018: 66)

Los niños y adolescentes extranjeros, traen consigo la desventaja de ser hijos de migrantes, condición que los marca como alumnos que, al tener experiencias migratorias, condiciones de pobreza y/o el nivel educativo bajo de sus padres, el propio sistema asume que deberán estar seleccionados y posicionados en desventaja, y ser destinados al sector económico primario o secundario. Al no acceder a una educación de calidad o no recibir una educación bajo las mismas condiciones del estudiante local, se genera que este grupo de migrantes continúe reproduciendo y heredando la pobreza que sus padres quisieron dejar en su país de origen. Es la escuela quien puede asumir el papel más importante de designación social, porque es la que forma y determina socialmente a los alumnos.

El continente americano, también tiene sus propias experiencias migratorias, por ejemplo: peruanos a Chile; venezolanos a Colombia; colombianos, venezolanos, hondureños, salvadoreños a México; y todos los anteriores a Estados Unidos de América o Canadá.

Los países con mayor inmigración son Estados Unidos y Canadá, mientras que México es mayormente un país de tránsito, aunque en los últimos años se ha convertido también, en cierta medida, en un país de recepción. Respecto a los sistemas educativos, al ser miembros de la OCDE, y para cumplir con estándares educativos internacionales, desarrollan un sistema basado en competencias; por lo tanto, las políticas educativas se enfocan en gran medida al logro de esos estándares respecto a las matemáticas, las ciencias y la lengua, dejando a un lado la importancia de la educación como un medio de interacción social, como un espacio donde los sujetos comunican, expresan y forman experiencias alejados, de algún modo, del logro de competencias específicas para los ámbitos labores.

Respecto a América, nos enfocamos en el análisis de políticas educativas que se han desarrollado para la atención escolar de niños migrantes en Estados Unidos de América, Canadá y México.

Cuadro 2. Programas de integración educativa para la población migrante en América

América	Programas de integración educativa para la población migrante	Objetivos del programa
Estados Unidos de América	Project ACCESS. Fresno, California	Proyecto bilingüe Traducir todos los materiales curriculares a las diferentes lenguas maternas del alumnado. El profesorado es bilingüe.
	Welcome Program	Recibe a las familias que están a punto de enviar a sus hijos a la escuela por primera vez en los Estados Unidos, les ayuda con los procedimientos para elegir la escuela, prepara a los niños para comenzar proporcionándoles los materiales necesarios y los exámenes médicos.
	ESL English as a Second Language	También nombrado "Programa de Inmersión", los niños asisten a clases

		regulares, recibiendo un refuerzo de inglés fuera del aula, durante un tiempo determinado, hasta que logren el dominio del idioma.
Canadá	L'éducation à la citoyenneté mondiale	<p>Respetar las diferencias culturales, de género, de fe y de otro tipo. Tomar conciencia del mundo más allá de nuestra propia cultura. Comprender nuestras responsabilidades como miembro de la comunidad global. Unir nuestros roles en la protección de nuestro planeta para un futuro sostenible Ser consciente de cómo nuestras acciones locales impactan globalmente.</p> <p>Su objetivo es dotar al alumnado de una visión de la diversidad y de la vida en sociedad. Los esfuerzos dirigidos a mejorar la cohesión social. El trabajo de educación intercultural forma parte del currículo docente. Las comisiones escolares que acogen un gran número de alumnos inmigrantes, disponen de medios que les permitan asegurar un marco organizativo y pedagógico adaptado al entorno con fuerte concentración étnica.</p>
México	<p>Programa Binacional De Educación Migrante (PROBEM)</p> <p>Educación Básica sin Fronteras</p>	<p>Surge con el objetivo de cubrir la demanda de maestros bilingües que se requieren para atender las necesidades educativas de la comunidad de origen mexicano en Estados Unidos, y fortalecer su conocimiento de la historia, cultura, valores y tradiciones mexicanas, además de apoyar la comunicación permanente entre profesores estadounidenses y mexicanos, con el fin de compartir experiencias en el quehacer educativo, y propiciar una experiencia formativa en los maestros mexicanos que permita establecer programas de colaboración que enriquezcan a los escolares mexicanos en ambos países. También se busca favorecer el intercambio de ideas, experiencias e información entre los educadores, y sensibilizarlos sobre la problemática educativa que, debido a los flujos migratorios, comparten México y Estados Unidos.</p> <p>El objetivo es asegurar la movilidad, en todo el país, de los alumnos, desde preescolar hasta la universidad. que deseen seguir estudiando. Esta acción representa un cambio legal que se reflejará en importantes beneficios para miles de estudiantes que cada año regresan a México.</p>

Elaboración propia basada en Montón Sales (2003); Del Olmo Pintado (2010); AFS (S/A); IME (2016); INEA (2019).

Si observamos el cuadro anterior, Estados Unidos de América tiene como objetivo que el alumno aprenda el idioma inglés para lograr que interactúe con la cultura americana; en otras palabras, se prevé que haya una inmersión cultural a través del idioma.

Respecto a Canadá, enfocándonos en Quebec, el discurso que se expresa en el programa de integración de los niños migrantes manifiesta la visión de la ciudadanía del mundo no fijada en lo local. Se dirige a la comunidad, no como un espacio micro sino global, donde la comprensión de que las acciones de los sujetos desde cualquier lugar, tiene un impacto global, lo cual me parece un discurso que se anhela, en distintos lugares, llevar a cabo sobre el nombre de cualquier nacionalismo.

México, el país donde centramos nuestra investigación, es multilingüe, aunque el idioma oficial es el español. Las políticas de migración se han enfocado en programas para aquellos mexicanos que deciden migrar a Estados Unidos de América, y en los que deciden regresar.

5.3 Programas de integración educativa en México

Durante la investigación nos hemos encargado de analizar las políticas educativas reflejadas en programas dirigidos a la población migrante. El Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), implementado en el año 1982, tiene como objetivo fortalecer las relaciones entre los migrantes que se encuentran viviendo y estudiando en Estados Unidos de América con nacionalidad mexicana. Está enfocado a los estudiantes del nivel de educación básica (preescolar o infantil; primaria o elementary school; y secundaria, instituto o middle school), y tiene la finalidad de reconectar a la población infantil con su cultura de origen, a través de acciones que fortalezcan el conocimiento de la historia, costumbres y tradiciones mexicanas.

Las acciones del programa se dividen en 5 ejes temáticos:

I. Información y Difusión

Garantizar la funcionalidad, el seguimiento y evaluación de las acciones de información y difusión del PROBEM, así como informar sobre el impacto educativo que ejercen las propuestas y estrategias establecidas en el Plan de Acción del PROBEM en la población objetivo y sociedad en general.

II. Intercambio de Maestros

El Programa de Intercambio de Maestros México-Estados Unidos, fue creado como iniciativa de cooperación internacional de México para reducir la constante demanda de maestros bilingües que requieren los distritos escolares que atienden a niños de origen mexicano residentes en Estados Unidos que no dominan el inglés. Se realiza a través de la participación del consorcio de entidades federativas mexicanas que integran el PROBEM, bajo la coordinación de las Secretarías de Educación Pública y de Relaciones Exteriores en México con la participación de las autoridades responsables de los programas de educación bilingüe y migrante, el programa de inglés como segunda lengua entre otros, en Estados Unidos.

III. Acceso a Escuelas

Parte medular de las tareas que se realizan en el PROBEM son las que se efectúan en el eje temático III, pues coadyuvan a garantizar la continuidad de los estudios de los niños, niñas y jóvenes que transitan entre los sistemas escolares de México y de los Estados Unidos de América.

IV. Apoyos Educativos

En el 2008, se suma al PROBEM el proyecto de Educación Básica sin Fronteras con la intención de fortalecer este eje temático.

El principal objetivo de esta alianza consiste en brindar atención educativa intercultural a estudiantes de nivel básico inmigrantes y emigrantes, así como la capacitación de maestros que tienen a su cargo estudiantes migrantes.

Las actividades más recurrentes en este eje son las relacionadas con la elaboración y distribución de materiales didácticos para docentes y alumnos; un diagnóstico estatal, la vinculación con los programas estatales de inglés y la generación de una línea de capacitación a figuras educativas.

V. Evaluación y Seguimiento

La función del eje temático V. Evaluación y Seguimiento, consiste en continuar con la planeación estratégica del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), así como ser el encargado

de desarrollar indicadores de competitividad para que el programa se lleve a cabo dentro de los estándares más altos de calidad. (PROBEM, s/a)

PROBEM cuenta con cinco acciones de seguimiento, pero aunque el foco central es brindar una atención educativa a los estudiantes migrantes, me da la impresión de que son ejes temáticos que se enfocan en acciones de difusión del mismo programa que de integración. Bajo la experiencia obtenida, puedo asegurar que el objetivo principal o la línea en la que se ha puesto mayor interés, es sobre el intercambio de maestros a Estados Unidos de América.

La educación en México se encuentra a cargo de la Secretaría de Educación Pública, que se dice es un sistema descentralizado, porque cada estado de la República Mexicana cuenta con su propia Secretaría de Educación Pública; sin embargo, es centralizado porque es el Gobierno Federal quien dispone de libros de texto gratuito que se distribuyen a nivel nacional, un currículum nacional, así como un calendario escolar fijo para todos los estados; también, cada secretaría tiene un organigrama que se distribuye de la misma forma. Cada estado cuenta con subsecretarías; es ahí donde se ubica el Programa Binacional de Educación Migrante. A nivel nacional, cada estado cuenta con una coordinación del programa.

Imagen 3. Consejo Mexicano del PROBEM



Fuente: PROBEM - Coahuila, 2020.

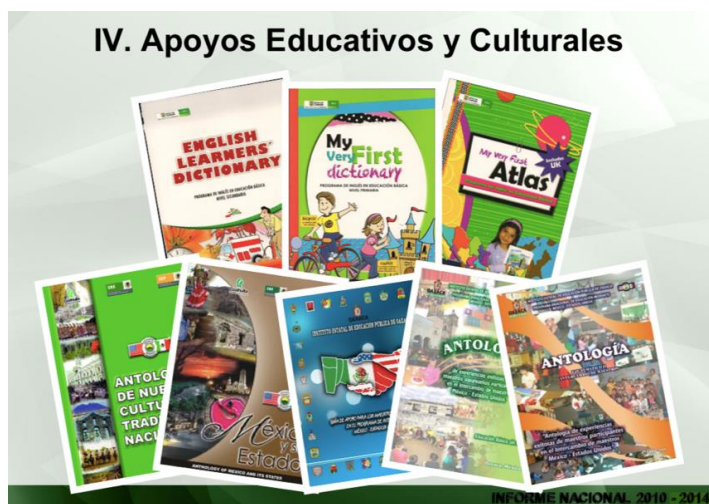
Realizamos la visita a algunos estados y tratamos de comunicarnos a las coordinaciones para contactar a los directores del programa, pero el intento fue fallido, ya que el programa se encuentra inoperante en algunos estados de la República Mexicana.

Los 32 estados, según la información anterior, se encuentran activos hasta el 2020, pero según los coordinadores que contactamos, los estados que están verdaderamente operando el programa son: Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, CDMX, Guerrero, estado de México, Quintana Roo y Veracruz. En el trabajo de campo realizado en Chiapas, uno de los profesores a los que entrevistamos, desconocía el programa y se dio a la tarea de informarse sobre el intercambio de maestros, aunque no fue posible que participara porque tampoco está en activo el programa en su estado.

En Tlaxcala, al entrevistar al coordinador, en el 2017, nos comentó que estaba recientemente asumiendo el papel de coordinador, por lo que desconocía algunos ejes. El coordinador anterior, también entrevistado, comentó que le parecía no conveniente haberlo cambiado del programa, porque tenía mayor experiencia dirigiéndolo, ya que habían desarrollado algunas acciones del eje *IV Apoyos educativos*.

Algunos otros estados también han participado en la elaboración de materiales educativos para la población migrante:

Imagen 4. Eje IV. Apoyos educativos y culturales



Fuente: PROBEM - Coahuila, 2020.

En la imagen anterior observamos que los apoyos educativos van dirigidos al conocimiento del idioma inglés, a las experiencias exitosas de los docentes que han participado en el intercambio USA – MÉX, y hay también dos de carácter cultural que, aunque no los tenemos físicamente, asumimos que se refieren a las tradiciones y costumbres de México.

Uno de los objetivos del eje *V evaluación y seguimiento*, es hacer una evaluación sobre el Programa de Educación Básica sin Fronteras, que tiene 3 componentes: estrategias de Intervención Pedagógica, Gestión Escolar e Institucional y Vinculación Interinstitucional.

Desde el 2008, PROBEM participó con el programa para fortalecer y desarrollar estrategias pedagógicas en la integración de los estudiantes connacionales; sin embargo, en la evaluación 2010-2014 no se especifica cuáles fueron esas estrategias de seguimiento y evaluación de las acciones del PROBEM.

El Proyecto Educación Básica sin Fronteras tiene como objetivo:

Asegurar el Derecho a la Educación de nuestros connacionales, migrantes, refugiados y beneficiarios de protección complementaria, brindando atención educativa y certificando primaria y secundaria.

Orientación y canalización a los programas de apoyos gubernamentales y organismos de la sociedad civil o iniciativa privada.

Facilitar el ingreso de los estudiantes al Sistema Educativo Nacional bajo un principio de confianza, aun cuando se careciera de documentos académicos o de identidad.

Fortalecer las acciones del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en las plazas comunitarias ubicadas en México y en Estados Unidos para que sus beneficiarios completen la educación primaria y secundaria.

Integración e Inclusión de Migrantes a Instituciones de Educación Básica y Media Superior.

En coordinación con la Secretaría de Gobernación, instalar Módulos Educativos en los 11 puntos de repatriación de las fronteras para difundir la oferta educativa de la SEP.

Eliminación y Simplificación de Trámites.

Enfatizar que para el tipo Básico el ingreso al Sistema Educativo Nacional deberá ser inmediato y sin necesidad de revalidar estudios, con base en las tablas de correspondencia.

Eliminar como requisito obligatorio la presentación de documentos que acrediten los antecedentes académicos. La Educación Básica no será necesaria la revalidación por grado, sólo por nivel. (INEA, 2019)

Si bien los objetivos del proyecto tienen como intención incluir en el sistema educativo a los estudiantes connacionales, migrantes, refugiados y beneficiarios de protección complementaria, su alcance es limitado, ya que su atención se enfoca a la frontera norte de México, y no se hace extensivo a nivel nacional. El siguiente mapa muestra los lugares que se especifican para el desarrollo del proyecto “Educación Básica sin Fronteras”.

Imagen 5. Lugares de operación del programa “Educación Básica sin Fronteras”



Fuente: INEA, 2019.

La imagen anterior fue diseñada por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, quien tiene a su cargo el programa “Educación sin Fronteras”. Las ciudades que se atienden son las siguientes:

California: Mexicali y Tijuana

Chihuahua: Ciudad Juárez y Ojinaga

Coahuila: Ciudad Acuña y Piedras Negras

Sonora: Nogales y San Luis Río Colorado

Tamaulipas: Matamoros, Nuevo Laredo y Reynosa

Ciudad de México: Comisión Mexicana a Refugiados (COMAR) y el Instituto Nacional de Migración (INM).

Por la limitante territorial a la que está enfocado el programa, el objetivo es: “Asegurar el Derecho a la Educación de nuestros connacionales, migrantes, refugiados y beneficiarios de protección complementaria, brindando atención educativa y certificando primaria y secundaria.” Pero, en la realidad, no estaría

cumpléndose, ya que no llevan la mirada a lo **nacional**; es sólo una mirada localista a la población de origen mexicano en Estados Unidos de América.

Regresando al Programa Binacional de Educación Migrante, el eje temático II Intercambio de Maestros, es el eje que mayor interés ha dispuesto. Cada año el Gobierno Federal de los Estados Unidos Mexicanos, a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), emite una convocatoria con el propósito de “Promover, a partir del intercambio, un mejor entendimiento entre México y los Estados Unidos, para fortalecer los procesos educativos de los estudiantes de ambos países, mediante la participación de docentes capacitados para la atención en contextos multiculturales.” (DGRI, 2019:1) Hemos podido recabar algunas experiencias del programa, de docentes que participaron en el 2016 y 2018, pudiendo analizar algunas acciones que se llevan a cabo a través de esta convocatoria.

Se realiza un proceso de selección de maestros que se encuentren laborando en escuelas de educación básica. Los requisitos son: ser mexicano, tener pasaporte vigente; haber obtenido una Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria, Secundaria o equivalentes; ejercer como docente de educación básica y poseer la plaza base, estar certificado en lengua inglesa y tener experiencia (de por lo menos tres años) dando clases. Como se ha mencionado, el objetivo del programa es enviar a un maestro de educación básica, durante el verano, a escuelas de Estados Unidos, para promover un intercambio cultural entre docentes y alumnos.

Una vez cubierto los requisitos que la convocatoria indica, dentro de cada estado mexicano que cuenta con el programa, se hace una preselección a través de un examen de conocimientos en inglés. Cuando participaron los docentes que consulté, había distintos lugares para ser enviados: California, Florida, Oregón y Nebraska. La selección del lugar al que asistirán como docentes binacionales, se realiza a través de un Congreso Nacional de Intercambio, donde se implementan talleres para los docentes a fin de enseñarles estrategias para el intercambio cultural

que desarrollarán en las escuelas de USA. Durante el congreso, se presentan algunas conferencias magistrales donde se habla sobre las problemáticas de los niños migrantes y la atención a la población migrante en general.

Los coordinadores de Estados Unidos realizan entrevistas a los docentes para conocer sus capacidades lingüísticas y las intenciones de los docentes para participar en el intercambio a Estados Unidos de América. Como clausura del congreso, ya asignados todos los docentes participantes a los estados donde trabajarán, se realiza una muestra cultural: cada estado de México participante debe organizar una muestra artística que represente a su estado y su cultura, que será presenciada por autoridades mexicanas y estadounidenses.

Los docentes deben entregar un proyecto cultural que aplicarán en el verano durante 4 o hasta 8 semanas, dependiendo la duración del verano de cada estado americano. Una vez aceptado el proyecto en México, se implementa en Estados Unidos bajo la organización de las autoridades educativas: directores, supervisores y docentes del país anfitrión. Las actividades que se desarrollan en el verano van dirigidas a niños mexicanos pero, por la gran diversidad de migración en Estados Unidos de América, aplican las actividades a niños originarios de distintos lugares.

Las fichas del proyecto cultural que los docentes elaboran deben contener algunos criterios para su entrega: nombre de la actividad, estado al que pertenecen, propósito, descripción de la actividad en la que se diferencia entre actividades previas, de apertura, desarrollo y cierre; finalmente se enlistan los materiales a ocupar. En seguida mostramos una ficha de las actividades que desarrolló un docente, enfocando su organización y desarrollo al conocimiento de las tradiciones de México.

**Imagen 6. Ficha del proyecto “Conociendo México: nuestras raíces, nuestra cultura”
Programa de Intercambio México-Estados Unidos 2016**



**PROGRAMA BINACIONAL DE EDUCACION MIGRANTE MÉXICO-ESTADOS UNIDOS
INTERCAMBIO DE MAESTROS MÉXICO-ESTADOS UNIDOS 2016
FICHA DIDÁCTICA**

NOMBRE DE LA FICHA: A QUÉ JUGABAN NUESTROS ABUELOS.

ESTADO: [REDACTED]

PROPÓSITO: QUE LOS NIÑOS IDENTIFIQUE JUEGOS TRADICIONALES DE MÉXICO QUE SE TRANSMITIERON DE GENERACIÓN EN GENERACIÓN.

DESARROLLO DE LA ESTRATEGIA	MATERIALES
1.- ACTIVIDADES PREVIAS: HABLAR SOBRE SUS JUEGOS FAVORITOS, DE CÓMO SE IMAGINAN QUE JUGABAN SUS ABUELOS.	
2.- ACTIVIDADES DE APERTURA: LES LLEVARÉ DISTINTOS JUEGOS (LOTERIA, SERPIENTES Y ESCALERAS, TROMPO, YOYOS, CANICAS, MATATENA) EXPONDRÉ CADA UNO DE LOS JUEGOS, PERO PREGUNTARÉ SI SABEN CÓMO SE JUEGA, PARA QUE SON,	LOTERIA, SERPIENTES Y ESCALERAS, TROMPO, YOYOS, CANICAS, MATATENA)
3.- ACTIVIDADES DE DESARROLLO: RELIZAREMOS EQUIPOS ROTATIVOS, PARA QUE TODOS LOS NIÑOS PUEDAN JUGAR DURANTE 10 MIN CADA UNO. PARA LOS GANADORES DE CADA JUEGO LLEVARÉ DULCES TRADICIONALES DE MÉXICO. FORMA DE JUGAR:	DULCES MEXICANOS
4.- ACTIVIDADES DE CIERRE: HABLAREMOS DEL GUSTO POR ESTOS JUEGOS, Y LES DEJAREMOS DE TAREA QUE PREGUNTEN A SUS ABUELOS SI JUGABAN CON ESTOS JUGUETES CUANDO ERAN NIÑOS.	

ELABORO: PROFRA(A): [REDACTED]

Fuente: Ficha didáctica del maestro participante en el intercambio 2016.

El docente que facilitó esta ficha, expresa que las actividades que se desarrollaron en el verano, fueron actividades dirigidas al conocimiento de la cultura mexicana. Comenta que durante el día realizaba actividades de reforzamiento escolar a niños que aún no dominaban el idioma inglés, tenían dificultad en las matemáticas y para favorecer la integración con sus compañeros.¹⁴

Al finalizar la participación en Estados Unidos, los docentes deben realizar una evaluación que consiste en valorar el proceso de selección, la ubicación y tiempo

¹⁴ Ver anexo 2 Fragmento de la experiencia del docente en la convocatoria 2016 sobre el intercambio docente a USA.

de estancia en los Estados Unidos, la capacitación, las actividades desarrolladas por los maestros del intercambio en la unión americana, el documento de transferencia¹⁵ y aspectos lingüísticos.¹⁷ Terminada su estancia, los docentes regresan a México y se reincorporan a las aulas donde se encuentran adscritos.

Dentro del PROBEM, los directores del área realizan una evaluación interna, a nivel nacional, sobre los logros alcanzados en el año.

Hemos observado, durante esta descripción, que el alcance del Programa Binacional de Educación Migrante, está limitado al intercambio de maestros y a algunos materiales educativos para el dominio del idioma inglés; por lo tanto, hablar de inclusión e integración educativa, queda fuera del alcance del trabajo que han realizado hasta ahora en el programa. Se deberán replantear los ejes, las limitaciones y las posibilidades de mejora como programa nacional que atiende a la población migrante, así como identificar los movimientos migratorios que no sólo van en cascada a Estados Unidos de América.

Nuestro comentario final, más que una reflexión analítica, se sustenta en decir que la base fundamental de los programas de integración educativa para la población migrante, se enfocan al desarrollo de las competencias lingüísticas, siendo las lenguas española, inglesa y francesa la base para aprender en Europa y América. La lengua se convierte en una forma de establecer las reglas, pareciera que la integración lingüística es una estrategia de restricción o aceptación del migrante.

El idioma, también es una frontera simbólica, en el sentido que es una barrera de acceso a ciertos privilegios. La escuela, como aparato reproductor, admite que para ser aceptado se requiere formar parte del grupo lingüístico; es decir, que como

¹⁵ Este documento de transferencia tiene la finalidad de conectar una evaluación escolar de Estados Unidos de América con la de México.

¹⁶ Ver anexo 3 Documento de transferencia.

¹⁷ Ver anexo 4 Evaluación del Intercambio de docente.

medio de socialización y asimilación cultural, la enseñanza del idioma resultaría ser la prioridad para la integración de los niños migrantes al sistema educativo.

Como pudimos leer, “cultura” e “interculturalidad” son términos apropiados por los programas educativos dirigidos a migrantes, como pretexto de integración; sin embargo, este discurso termina convirtiéndose en un programa para la enseñanza del idioma del país. Por curiosidad, si la integración de los hijos de las familias migrantes es reducirle al aprendizaje del idioma, entonces, en el caso de México, que se ha convertido en un país de destino, y que sus programas también se enfocan a los hijos de las familias que están en Estados Unidos de América, generando materiales para el aprendizaje del inglés, ¿qué sucede con el otro grupo de población migrante originaria de Centroamérica que comparte el mismo idioma, pero diferentes lenguas indígenas? Saben español, el país de acogida comparte el mismo idioma; entonces, ¿qué supondría una integración de los estudiantes migrantes centroamericanos?

Tal como sucede con el PROBEM en México, el intercambio de docentes, donde el objetivo es enseñar la cultura mexicana, para conservarla, a los estudiantes mexicanos en Estados Unidos, se convierte en una transmisión aparente, con un significado reducido, un marcador y un intento fallido de interculturalidad porque:

[...] caracterizar a los colectivos inmigrantes a partir de la “diferencia cultural”, tiende a plantearse las problemáticas sociales que le atañe en términos de pertenencia con comunitaria (étnica) Y a buscar soluciones en ese sentido. (Gregorio y Frabzé, 1999). En la práctica, esta perspectiva ha dado lugar a un conjunto de programas y acciones – “interculturales” - cuyo propósito principal es propiciar el “acercamiento” o “intercambio”, como suele decirse, entre las culturas de “origen” y la de “acogida” así como el reencuentro de los niños inmigrantes con “su” cultura de “origen”. Una cultura que, dichos sea de paso, está sino identificado - y reducida - a través de un conjunto de marcadores técnicos estereotipados: el folclor, las fiestas, la cocina, los rituales, etcétera y la cultura es mucho más que eso.

Una muestra cultural no representa la identidad de los niños migrantes; tan sólo perfila las identificaciones culturales sometidas a los juicios de cada oyente y

facilitador. Habrá estudiantes que acepten una fiesta, cierta gastronomía o tradiciones como algo que les pertenece e identifique; sin embargo, algunos otros, con base en sus raíces culturales específicas, no mostrarán identificaciones ni aceptación. Entonces, es necesario preguntarnos: ¿qué es una educación intercultural? ¿La integración cultural se aplica desde la cultura del país de recepción o desde la cultura del alumno que recientemente ha llegado a un nuevo país? ¿Cuál es el papel que las escuelas deben asumir sobre un entorno educativo intercultural?

Resulta difícil pensar que enseñar <<una cultura>> sea posible. Al menos que la concibamos como un conjunto patrimonial de manifestaciones y productos, sean <<cultos>> o de raíz <<popular>>: literatura, arte, cocina, canciones, juegos, vestidos, adornos corporales, etc. En suma, una reconstrucción cultural, por fuerza tipificada y abstraída de las experiencias que les dan sentido en la vida ordinaria. Una cultura que se presenta como <<propia>> y poco tiene que ver con las experiencias, la realidad vivida, donde caben también las recreaciones de los códigos de <<origen>>. (Franzé, 2008:272)

Insisto en cuestionarnos en cómo se manifiesta la interculturalidad en los programas de integración, porque tenemos una mirada reducida de cultura: idioma, folclor y grupos étnicos. Nuestros alumnos migrantes, si bien pueden venir de algún grupo indígena, también pueden ser mestizos de zonas urbanas. Si la forma en cómo se quiere incluir al alumno es a través de muestras culturales, no todas representan al estudiante, porque no sostienen sus experiencias, no formaron parte de su vida cotidiana, por lo cual no les representará nada; en otro sentido, llevará al alumno, tal como lo plantea Adela Franzé, a una visión reducida, donde su propia identidad se confronta con el lugar de origen de sus padres, negándole a los estudiantes la posibilidad de la multidimensionalidad de las identidades que los propios individuos construyen. Este tiempo de integración cultural es una visión parcial de lo que realmente es la cultura, porque la cultura se crea a través de la experiencia, por algo es llamada la esencia del ser humano. Y también puede hacer el efecto contrario de integración, creando criterios o marcadores étnicos que tipifican a los alumnos.

A menudo, los chicos de origen extranjero están expuestos a formas sutiles y no tan sutiles de interpelación desde el origen, que ellos viven antes que como una <<valoración>>, como una forma de señalamiento que les recuerda una y otra vez que son diferentes (y no diversos) y tiene de a encerrarlos en la parcialidad de alguno de sus atributos (el étnico, en este caso). (Franzé, 2008:273)

Los hijos de los migrantes son marcados a través de una etiqueta que los padres y la sociedad les han heredado; resulta una preocupación vigente prestar atención a la integración de niños migrantes a los sistemas educativos, ya que, bajo distintas posturas, socialmente los hijos de migrantes se encuentran en desventaja con los estudiantes originarios del país de recepción.

De las últimas políticas educativas en México: la Reforma Integral para la Educación Básica (2008), Nuevo Modelo Educativo (2012), la Nueva Escuela Mexicana (2019), el tema de migración y educación sigue teniendo un papel menos prioritario o nulo.

A continuación, presento los dos últimos capítulos que conforman esta tesis, desarrollada bajo una investigación intensa de búsqueda de material teórico, de análisis de leyes internacionales y nacionales, lo que me permitió comprender el flujo migratorio de la población migrante centroamericana en México. Estos dos capítulos se enfocan a las condiciones reales de las familias originarias de Guatemala, El Salvador y Honduras.

CAPÍTULO VI

EFFECTO DE RETROVERSIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE LA SUBJETIVIDAD EN LOS NIÑOS MIGRANTES CENTROAMERICANOS.

*Veo mi patria, es triste,
incrédula, asustada,
como una gota de agua perdida
multiplicando arrugas,
antigua y desusada y
en un mundo que no le pertenece
como una vieja honda entre fusiles.
y me duele su día arrinconado y sucio,
su color de sepulcro perfumado,
y el sabor a blasfemia que se arrolla en sus calles.*

Tulio Galeas poeta hondureño, 1942

EL OBJETIVO del capítulo es dar a conocer un marco analítico para comprender cómo se construye la subjetividad de los niños migrantes centroamericanos en México. Partiendo de la idea de *efecto retroversión*, propuesta por Lacan, el sujeto tiene una imagen anticipada sobre la migración, que lo lleva a la idealización y el deseo del otro, tratando de alcanzarlo a través del éxodo. Nos preguntamos: ¿cómo los niños migrantes reconocen su imagen en el otro y construyen sus subjetividades a través del otro? Estos cuestionamientos nos llevan a suponer que el “yo” es un “yo colectivo”, construido y reconocido por aquellos elementos del *gran otro* que intervienen en la deformación de una supuesta identidad, generando nuevas identificaciones.

Estas identificaciones de los migrantes y miradas de los otros, se ven influenciadas por elementos sociales, institucionales y del Estado, que controlan al sujeto, al mismo tiempo que aprende a controlar su cuerpo y a leer el de los otros, mediante las normas sociales y discursos del Estado que le han sido impuestos: lo que deben o no hacer, y ser, en el país de inmigración.

En cada acción-identificación que asumen los migrantes, muestran un regreso a la imagen del deseo; es decir, que las causas de decisión de migrar a otra nación siempre están presentes y retornan en la mente para reafirmar el deseo de ser el

otro de la otra nación. Esto es un regreso a la fantasía que le permite tolerar al mundo y ser a imagen de los otros el “otro intruso”.

Las migraciones forman una tendencia discursiva política, social y económica que ha generado miradas para interaccionar, ver y vivir a los sujetos migrantes. Las formas de migrar, en diferentes partes del mundo, dan cuenta de los cambios sociales e históricos de las naciones; a través de esos procesos, surgen nuevas formas de desigualdad e injusticia que son aprovechadas por algunas naciones, a través de la fuerza trabajadora de las personas, en favor de su voraz desarrollo económico. Existen otras miradas hacia los migrantes como individuos que han decidido movilizarse para lograr mejorar estilos de vida, desarrollando nuevas formas de cuidado de la salud, escolares, amistades que les permiten interactuar en un espacio social distinto del que algunos vienen huyendo; se convierten en estrategias y comienzan a entender el juego de los sistemas políticos de los países para su supervivencia.

Desde una etnográfica socioeducativa, se requieren esfuerzos para dar a conocer una de las problemáticas con las que cuenta nuestro país, y que muy pocos han querido estudiar por la dificultad de encontrar lazos que nos lleven a comprender y encontrar a las familias centroamericanas establecidas en México, que por diversas circunstancias se ocultan de las miradas de investigadores y de la sociedad, como ya he mencionado, en identidades de estados del sur de nuestro país, con las que parecieran tener lazos o vasos comunicantes. Los esfuerzos de estudios académicos sobre migración y educación se han reducido a comprender los procesos de acceso de, únicamente, alumnos de retorno; es decir, niños, niñas y adolescentes con nacionalidad mexicana o estadounidense que durante un largo periodo vivieron en Estados Unidos, y por las deportaciones han regresado al lugar de origen de los padres.

Consideramos que la problemática de retorno es igualmente importante, pero me he enfocado sobre todo a la inserción de niños, niñas y adolescentes centroamericanos al sistema social y educativo mexicano. Desde disciplinas como

la sociología, la pedagogía y la filosofía, he intentado comprender cómo es la inserción educativa de los niños, niñas y adolescentes centroamericanos en el sistema educativo de nuestro país.¹⁸

6.1 Las subjetivaciones sociales a través de la expulsión migratoria centroamericana

Los países de América Latina han interiorizado el discurso neoliberal sobre desarrollo social que, económicamente, se utiliza para hacerle creer a la sociedad que se requiere de ciertos comportamientos y actividades productivas para el crecimiento social; eso ha generado sujetos subalternos, usados para favorecer el poder adquisitivo y económico de potencias al interior de las naciones. “Las personas huyen y huirán de sus países por la corrupción, la violencia y la pobreza. Mientras los países poderosos no frenen su intervencionismo y despojo, los pueblos continuaran emigrando del sur al norte en busca de lo que por siglos les han robado.” (Figueroa, 2017) Es así como el capitalismo ha generado que la población más pobre, inducida por la industria neoliberal, decida huir de sus hogares en búsqueda de una ilusión. Aunque en el trayecto migratorio, algunos de ellos abandonan su ilusión, al llegar a otro lugar y tener condiciones sociales similares a las que abandonaron en su lugar de origen.

[...] La movilidad no es igual para todos: se ha producido una fractura en plena era de la mundialización, se divide a los que tienen derecho a circular (es decir a los ricos originarios de país considerados seguros) de los que están obligados a quedarse en su casa (los pobres que han nacido en el tercer mundo, en países poco democráticos cuya circulación implica un riesgo migratorio y de la seguridad internacional). (Wihtol, 2013: 63 y 64).

En efecto, la movilidad no es igual para todos, sólo es legalmente permitida cuando los sujetos tienen un poder adquisitivo económico y político que les permita ser bien vistos ante las sociedades supuestamente democráticas. La propia sociedad

¹⁸ Durante el texto encontraremos citado únicamente niños, haciendo referencia a tanto a niños, niñas y adolescentes. Por cuestiones de lectura rápida se reduce únicamente a niños.

receptora ha idealizado a las sociedades migrantes de acuerdo con sus capitales acumulados, a pesar de que la mano de obra de muchos de los migrantes ha sido potenciadora del desarrollo de muchos países.

Las migraciones existen en todos los continentes: migraciones internas, internacionales y propiciadas por diversos motivos. Entre los factores de expulsión migratoria podemos encontrar:

[...] Las crisis políticas, pérdida de perspectivas económicas, búsqueda de mejores condiciones de vida, surgimiento intempestivo de catástrofes ecológicas o tecnológicas, fuga de especialistas y profesionales en diversas áreas de la ciencia, la técnica y la industria, intereses personales relacionados con la región, el mundo, el país o la comunidad a donde se desea migrar, etc. (Mora, 2013: 19).

Todos vamos de un lugar a otro en búsqueda de mejores oportunidades. Las personas que deciden migrar cuentan con una carga de capitales sociales (primeras familias de migrantes reciben a los nuevos integrantes), culturales (niveles educativos y experiencias de vida), económicos (dinero acumulado para poder pagar a personas que les ayuden a cruzar fronteras) e incluso religiosos que los mueven (como es el caso de cubanos que han podido migrar por persecución religiosa). Es así como “cuando las personas dejan sus países, utilizan recursos estructurales que les permite disfrutar de una vida digna en la sociedad que les da acogida simultáneamente mantienen contacto con sus países de origen y recrean las características sociales y culturales de sus comunidades en la sociedad donde viven” (Estévez, 2014: 34). Esos capitales también son utilizados para buscar y contactar a aquellos que cuenten con capitales similares, para sentirse cerca de aquellos que dejan en sus naciones de origen. Entre menos capitales tengan acumulados, más se les complejiza acercarse a su ideal de vida digna, y la intolerancia hacia los más desprotegidos aumenta, por lo que se ven obligados a soportar cualquier tipo de desigualdad e injusticia; lo que mantiene viva la ilusión migratoria, son las comunidades filiales, aquellos más próximos a sus identificaciones sociales.

El estudio realizado se centró en la migración centroamericana que como principales motivos de expulsión migratoria tienen a la pobreza y la violencia que se vive. De los casos de migración guatemalteca, “casi todos partieron de Guatemala para huir, ya sea de la guerra, de la tasa extremadamente alta de agresiones, robos y asesinatos en el periodo de la posguerra, o bien de la violencia estructural, de la pobreza y la falta de oportunidades” (Maya, 2015: 118). En El Salvador, tras los conflictos políticos de la Guerra Civil que se desarrolló en la década de los 80, y aunque oficialmente se dice que concluyó a finales de la década de los 90, los estragos y las consecuencias aún persisten, no sólo en la memoria de los habitantes, sino en la persecución y delincuencia que actualmente imperan.

Algunos factores de empuje se han exacerbado. La tasa de homicidios de El Salvador, por ejemplo, aumentó considerablemente en 2015, a 104 asesinatos por cada 100.000 habitantes, la nueva tasa más alta del mundo. Honduras, que ocupó el primer lugar en 2014, tiene una tasa de homicidios de 90 por 100.000. Centroamérica también está experimentando la sequía más severa en décadas que ha exprimido la producción agrícola y ha dañado especialmente a pequeños agricultores. Más de 3,5 millones de personas padecen inseguridad alimentaria y necesitan asistencia humanitaria; Y el impacto de la sequía ha contribuido a las decisiones migratorias de muchas familias pobres, según un reciente informe conjunto del Programa Mundial de Alimentos (PMA) y de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (Muzaffar, 2016).¹⁹

La situación azota los países centroamericanos y a México también. Cada persona asesinada en Centroamérica es una historia propia reducida a un número. Nos preguntamos cómo la enajenación de los individuos hacia un objeto, amo de sus acciones, se convierte en un potenciador de una sociedad deshumanizada. Un joven, originario de Honduras, explica las razones por las que desea migrar a Estados Unidos:

¹⁹Some push factors have been exacerbated. El Salvador's homicide rate, for example, increased sharply in 2015, to 104 murders per 100,000 population, the new highest rate worldwide. Honduras, which ranked first in 2014, has a homicide rate of 90 per 100,000. Central America is also experiencing the most severe drought in decades that has squeezed agricultural production and particularly hurt small farmers. More than 3.5 million people are food insecure and in need of humanitarian assistance; and the drought's impact has contributed to migration decisions for many poor families, according to a recent joint report by the World Food Program (WFP) and International Organization for Migration (IOM). (Muzaffar, 2016).

“Perdí mi trabajo, por eso tomé la decisión,
ahora estoy resignado a empezar de ceros.”
(Carlos, originario de Honduras, 2017)

Entre líneas, también nos cuenta que la vida en Honduras es muy peligrosa, con sentimiento de enojo y tristeza, platica de la pérdida de dos familiares:

 Mi papá ya tiene tiempo que murió, tiene como 16 años. Murió a causa de los pandilleros, y mi hermana también. El lugar de nosotros no es fácil, por las pandillas, molestan mucho. QUITAN casas, hay gente extorsionada. Ellos son los que gobiernan; el Gobierno no hace nada. Es bien peligroso si te ven en la calle con el teléfono, y si no se los das te matan. Mi hermana tenía 11 años cuando la mataron; el problema de ella es que se iba a las discos y sabía quién vendía la droga. Yo siempre la aconsejaba. Se desapareció con una prima. Ya no supimos nada de ella. Anduvimos buscándolas, y a los tres meses aparecieron muertas, metidas en bolsas de nailon. Sabíamos quién las raptó, pero allá es mejor quedarse callado.

 (Carlos, originario de Honduras, 2017)

Esta entrevista la obtuvimos con la autorización del director del albergue de Apizaco, Tlaxcala, quien nos presentó a Carlos. Él hizo una pausa en su tránsito por México, en el albergue, porque ya no contaba con recursos económicos, debido a que, durante su traslado desde el sur de México, fue extorsionado y fue dejando sus pertenencias para que le pudieran permitir transitar libremente.

La experiencia de Carlos nos hace pensar en la gente de Centroamérica, en su deseo de otro estilo de vida más armonioso y sin miedos. Cada migrante construye su propia fantasía como resistencia ante la crueldad que se vive, día a día, en lugares como Honduras, donde quien gobierna son pandillas como MS-13 y MS-18, que en sus abreviaturas significan Mara Salvatrucha, y cada uno de esos números tienen un significado que en este momento no nos corresponde averiguar. Sin embargo, lo que sí sabemos es que la pandilla denominada MS-13 pertenece a El Salvador y MS -18, considerada como la más criminal, a Honduras.

Si desarrolláramos una investigación a profundidad de esas pandillas, considero que encontraríamos que son creaciones de una misma sociedad que en algún momento fue discriminada por estereotipos racistas; y ahora, bajo patrones

sociales, se encuentran en búsqueda de su yo perdido. La ideología de las pandillas como la de los migrantes, los llevan a imaginar y construir caminos en este sentido:

La ideología no es una ilusión tipo sueño que construimos para huir de la insoportable realidad; en su dimensión básica es una construcción de la fantasía que funge de soporte a nuestra "realidad": una "ilusión" que estructura nuestras relaciones sociales afectivas, reales y por ello encubre un núcleo insoportable, real, imposible (conceptualizado por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe como "antagonismo": una división social traumática que no se puede simbolizar) (Zizek, 1992:76).

La construcción de una fantasía como dominar o migrar, se convierte en la realidad de los sujetos. Cuando se vive violencia, la movilidad como ilusión, es la única manera de salir de aquel estado; y en el caso de la violencia por parte de los pandilleros, representa enfrentar una realidad de sometimiento racista (no estoy justificando los daños sociales que han provocado, pero como germen de esas pandillas estuvieron los múltiples racismos y la lucha por poderes económicos).

La división social en Centroamérica, debido a la violencia extrema que nace de las pandillas, dan vida a ideologías que se traducen en ilusiones del buen vivir, impulsado el abandono de la nación de origen. Las pandillas, bajo la ilusión de dejar de ser discriminados y sometidos, están viviendo una ideología que los pone a usurpar papeles violentos. En el caso de los migrantes, la raíz y el impulso se sustentan en la ilusión de que migrar a países desarrollados les permita cambiar su estilo de vida y ambiente. Los deseos urgentes nos llevan a crear ilusiones falsas.

6.2 Las subjetivaciones sociales a través de la atracción migratoria centroamericana

Hasta el momento hemos hablado sobre los factores que motivan a centroamericanos a abandonar su lugar de origen; es interesante profundizar en el motivo por el que quienes toman la decisión de migrar consideran en mente un lugar de destino. En el caso de los centroamericanos, de 2015 a 2017, la mayoría ha tenido como primer destino a México, pero de 2018 a 2020, su experiencia

migratoria también los ha orillado a decidir otros lugares, como Estados Unidos. Se sabe, por informes del Banco Mundial, que hasta 2015:

Los 10 principales países de destino de los migrantes fueron Estados Unidos, Arabia Saudita, Alemania, Rusia, Emiratos Árabes Unidos (EAU), el Reino Unido, Francia, Canadá, España y Australia, mientras que las 10 naciones de origen más importantes fueron India, México, Rusia, China, Bangladesh, Pakistán, Filipinas, Afganistán, Ucrania y el Reino Unido (Banco Mundial, 2015).

Sin embargo, desde 2013 se registra que el 48% de migrantes guatemaltecos decidió a México como destino final; en el mismo año, el 15% de migrantes salvadoreños declara a México como destino.

Su vecindad con el mayor destino migratorio global a situado a México desde las primeras décadas del siglo XX como uno de los principales países emisores de migrantes (Castles y Miller, 2004:115). Por esta misma razón México constituye un ineludible lugar de tránsito para los miles de inmigrantes indocumentados provenientes de diversos países pobres, sobre todo de centro y Sudamérica quien luego de emprender extraordinarios principios migratorios, llegan clandestinamente al país con el afán de cruzar sus fronteras sur y norte. (Banco Mundial, 2015:5-33).

Por su ubicación geográfica, México es un paso obligatorio para muchos migrantes centroamericanos y sudamericanos. En esa travesía, unos viajan solos, otros con familias completas; aunque acompañados por personas de la misma nacionalidad, sienten soledad y miedo entre ellos. En el proceso migratorio, unos se van al norte, al sur, otros se quedan en México; en fin, vida de migrantes. Todos ellos en búsqueda de una mejor educación, un mejor lugar para vivir, mejores cuidados médicos, un mejor ingreso económico; por ello se atreven a correr el riesgo de salir de su terruño, para crear nuevos espacios con sus propias historias y costumbres, adaptándose y conociendo nuevas historias donde terminan por verse identificados. Una “[...] identificación imaginaria es siempre identificación en nombre de una cierta mirada en el otro” (Zizek, 1992 148). Mirar al otro les permite reconocer su sentir, su condición migratoria y se redescubren en el tránsito; es decir que:

La identidad del sujeto debe entenderse entonces como un permanente esfuerzo de “completamiento”, de alcanzar la “plenitud”, de “ser uno mismo”. La paradoja consiste en que este “ser uno mismo” sólo es posible mediante la alienación del sujeto en otro del cual se busca reconocimiento y en el cual, sólo después de una serie de identificaciones, “nos reconocemos” (Hernández, 1992:201)

Salen hacia el encuentro de ellos mismos; migran para reencontrarse en sus propias identificaciones. Los migrantes siempre buscan en el país de destino las comunidades creadas por migrantes de sus mismas nacionalidades. Siempre en búsqueda de su yo colectivo, en una individualización colectiva, como es el caso de Ana Concepción, salvadoreña con experiencias migratorias, pero que al encontrar una pareja con quien vivir, decide regresar a ese “ethos colectivo” mencionado por Judith Butler, que es regresar a una forma de vida que le recuerda, en *efecto retroversión*, su propósito migratorio: un vivir bien que se relaciona con su historia de vida, con sus estilos de vida y creencias apropiadas desde la infancia en el núcleo familiar.

Estados Unidos no me gustó, porque la vida es diferente, tu familia a veces ni te conoce, cada quien busca lo suyo, se materializa mucho. Si hay dinero, pero se trabaja como robots. Estoy en México por cuestiones de educación y principios, es que, si tienen un esposo tienes que estar con él, crear un hogar. Por eso decidí venir acá. En Estados Unidos no da tiempo de formar una familia, estar con ellos. Se descuida mucho. Mi país tampoco no me gustó para decirle a mi esposo. Hay mucha corrupción, la gente está muy loca igual que en Estados Unidos, la gente está demasiado trastornada. La guerra que vivimos, tenemos secuelas. (Ana Concepción, 2016).

Estados Unidos era su ideal económico, la ilusión que transformaría su estilo de vida; pero al encontrar pareja amorosa, descubrió otros deseos que la llevaron a eliminar el primero por el ideal de vida de Estados Unidos. El efecto retroversión consiste en que:

[...] el sujeto en cada etapa se convierte en lo que era como antes y no se anuncia: habrá sido, sino en el futuro anterior: Aquí se inserta la ambigüedad de un desconocer [méconnaitre] esencial al conocerme [me connaitr]. Pues todo lo que el sujeto puede dar por seguro, es esa retroversión, es,

viniendo a su encuentro, la imagen, anticipada, que tomó de sí mismo en su espejo. (Lacan, 1979:768)

Su crianza y el espejo en el otro colectivo familiar, la llevó a seguir el deseo del encuentro de su imagen anticipada, por su historia de vida y su cultura de la buena familia. Estados Unidos ya no cubría ese deseo; otras ilusiones la llevaron a desconocerlo e infundir uno nuevo. Tras el reflejo del espejo cultural, regresó al deseo de la búsqueda de su identidad madre, construida desde la infancia; surgiendo así un efecto retroversión. De esta forma, “reconocer las diferencias significa pensar a las identidades sociales como construcción que involucra al otro, primero, en tanto proceso de identificación y como tal, siempre cambiante, segundo, en tanto diferencia” (Echavarría, 2017: 104). Laura Echavarría, indica que al reconocer las diferencias entre un estilo de vida nacional estadounidense y un estilo de vida salvadoreño, recae en que su identidad social está dentro de un contexto mexicano, similar al de su origen, en costumbres y formas de ser pareja y madre infundada en creencias culturales ya forjadas.

Muchos centroamericanos que transitan por México, tienen en mente que su objetivo es arribar a Estados Unidos, tal como lo menciona Carlos nacido en una comunidad de Honduras:

Este es mi último intento. Uno cuando se mueve de su país, uno sabe sus riesgos, [...] la meta mía es seguir ¡pa' arriba!, México no me interesa, ¿me entiende? O sea, para trabajar así, lo que yo me puedo ganar acá en México al día, me lo gano en Honduras. No me tiene sentido trabajar para acá, la meta mía es: o llego arriba o que me devuelvan.” (Carlos, originario de Honduras, 2017)

El motivo de Carlos para migrar se basa en la cuestión económica y la alta violencia que se vive en su país; es así como “el individuo sabe muy bien que hay relaciones entre la gente tras las relaciones entre las cosas. El problema es que en su propia actividad social en lo que hacen, las personas actúan como si el dinero, en su realidad material, fuera encarnación inmediata de la riqueza como tal” (Zizek, 1992: 59). Con el testimonio del hondureño, consideré que ante cualquier otra situación

asume la cuestión material como un cambio de vida; él sabe que alrededor de eso existe una serie de relaciones sociales que pueden obstaculizar o favorecer los objetivos de migrar a Estados Unidos.

Carlos nos platica que, en el trayecto, el dinero es muy importante, así como las cosas materiales, como el celular, ya que de ello depende si continuas o no, porque las bandas delictivas se dedican a cobrar cuotas para salvaguardar tu vida. Este testimonio da cuenta del *point caption* que desde el psicoanálisis se plantea como “el punto a través del cual el sujeto es cosido al significante, y al mismo tiempo, el punto que interpela al individuo a transformarse en sujeto, dirigiéndole el llamado de un cierto significante amo (“consumismo”, “Dios”, “Libertad”, “Estados Unidos”) – en una palabra, es el punto de subjetivación de la cadena significante” (Zizek, 1992:14).

El significado de la migración a Estados Unidos es el dinero, pero como significante se requiere entender que es visto como *amo* y que, al llegar a obtenerlo, puede lograr cambios en su vida; desde su subjetividad, se cree que a través del dinero que se genera en ese país, se logrará mayor bienestar en el sujeto o movilidad social. Por tanto, el *point caption* sujeta al individuo a la idea de lograr su objetivo de llegar al *amo* como país que ha sido sujetado, a través de las creencias de aquellos familiares quienes le han significado a Carlos el ideal de migración como una forma de mejorar la vida social y económica. Entonces podemos resumir que, a través de los significantes de Carlos acerca de la migración, ha sido adherido al ideal de llegar a Estados Unidos.

La situación de las familias migrantes genera otro tipo de significantes que se van modificando a través del trayecto migratorio. Al preguntarle al padre de una familia nicaragüense, el motivo que los trajo a México, contestó:

“La educación; queremos algo mejor para ellas (señalando a sus dos hijas).”

Familia de Nicaragua, 2016.

Esta frase da pie para pensar en *la falta*: “Todo imaginario parte de una carencia real, de una situación de desorganización que necesita ser superada para alcanzar la estabilidad, el equilibrio, el orden. Constituye una anticipación de organización ideal” (Hernández, 1992:201). El deseo y el imaginario se van creando por la falta de oportunidades de acceso a la educación de sus hijas. Esa idealización de la educación como una forma de ser mejores en la vida, lleva a los migrantes a un deseo inalcanzable y obstaculizado por los propios sistemas migratorios y educativos de las naciones. Sin embargo “hay una correlación entre la falta (deseo pre- simbólico) y anticipación (lo imaginario).

Desde el punto de vista dinámico, lo imaginario constituye una “ilusión de completud” que cumple la importante función de permitirle al sujeto situarse y actuar en el mundo social.” (Hernández, 1992:201) Es decir, ese deseo que se tiene por la educación, anticipado por creencias de mejora familiar, los lleva a movilizarse, convirtiéndose en migrante por la lucha de una estabilidad familiar que permita a sus hijas modificar la vida que tenían en su país de origen. Los padres, a través de los otros (las hijas), impulsan el acceso a una educación, derivado de la falta que ellos tuvieron y su deseo alcanzarla, a través de la fantasía de que sus hijas sí tengan la oportunidad de acceder a procesos educativos. Para llegar a ese ideal, “los inmigrados no llegan desnudos; llevan consigo, en su equipaje, cosmovisiones, tradiciones, creencias, prácticas, escalas de valores, sistemas morales, imágenes y símbolos.”(Velasco, 2016:184) que les permiten avanzar e intentar alcanzar su deseo Todo ese equipaje, como lo denomina Velasco, moviliza su estar y sus condiciones en el país de destino. Ese equipaje le da acceso o no, a la sociedad a la que se enfrentarán, a veces muy cargada de estereotipos xenofóbicos.

6.3 La construcción de la subjetividad en los niños migrantes centroamericanos

Respecto a la población infantil, ¿cómo los migrantes construyen una idealización del otro? Eso nos hace pensar en las identificaciones imaginarias, los deseos, los sin falta; todo aquello construido a través de un colectivo; y cómo todos los motivos de violencia generada en el cuerpo del migrante los llevan a decidir migrar, encontrando nuevas formas de violencia físicas y simbólicas.

Hasta ahora se han mostraron dos perfiles de migrantes: aquellos adultos que migran solos y aquellos quienes migran en familia. Los centroamericanos que decidieron a México como país de destino, manifiestan que se debe a la necesidad de conservar una unidad familiar y a una forma de conservar sus ideales culturales transmitidos desde el hogar, en sus países de origen; es decir, México es culturalmente más cercano a su identidad inicial, que Estados Unidos. Hablar de la migración infantil, es hablar también de la existencia de un núcleo familiar; se dice que las migraciones de los niños son migraciones forzadas porque es el adulto quien toma las decisiones de los niños.

En México, según un informe del 24 de octubre de 2016, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) reportó que, en 2015, fueron detenidos un total de 36,174 niñas, niños y adolescentes migrantes, entre acompañados y no acompañados. Pero sólo 12,414 fueron canalizados a alguno de los albergues municipales o estatales de los Sistemas de Desarrollo Integral para la Familia (DIF); de los demás no se sabe a dónde fueron conducidos. Esta es una situación difícil para los niños migrantes, ya que se enfrentan a peligros mayores que los que afrontan los adultos, como el tráfico de menores, la trata, el trabajo forzado, el tráfico de órganos, entre otros. La situación social en Centroamérica es tan grave que las familias deciden enviar a sus hijos o hijas, sin compañía, para evitar que sean forzados a formar parte de las pandillas delictivas o ser asesinados en peleas

callejeras. La violencia motiva a la familia a que sus hijos menores de edad migren sin protección, como fue el caso de la siguiente persona:

Crucé cuidando a una niña de 12 años, yo tenía 20. A mí me invitaron que si yo cuidaba a la niña: íbamos con coyote, pero yo la iba cuidando a ella. Entramos a Guatemala por tren. La niña nunca dijo nada, todo fue tranquilo. Yo creo que en cada vagón iban 300 personas. Salíamos de 5 en 5 para respirar. En Salina Cruz nos bajaron a todos; éramos como 700 personas. Se veía muchísima gente. Nos asaltaron: vimos las lamparitas, nos escondimos, esperamos un rato, nunca pasaron, y que nos asaltan. La niña lloraba porque nos revisan todo. En Tijuana, la policía nos salió justamente, las dos chocamos con la puerta; ella se cayó. Nos escondimos adentro de un río. Iba la patrulla. La niña se puso a llorar. También nos asaltaron. Nos juntaron con más gente. El trayecto fue de diez días. (Ofelia, de El Salvador, 2016)

Su primera experiencia migratoria fue a los 20 años, a cargo de una niña de 12; pero no expresó cuáles fueron los motivos para que éstas dos mujeres salieran solas de su país, resguardadas apenas por un “coyote”. Son grandes los peligros a los que se enfrentan día con día los niños migrantes. El derecho de migrar, como un derecho universal, es limitado por las fronteras políticas que cada país asume para resguardarlas.

Los niños centroamericanos que viven en pobreza y otras precariedades, se dedican a aprender a sobrevivir, tal como nos cuenta Juan:

El problema de estos pandilleros es que, si anda un chavo en la calle, ellos vienen y lo reclutan. Si tú tienes hijos en la escuela, y a ellos les parece, se lo reclutan; y si usted se metió, ya sabe que va a fracasar. Como a los 7 años se los llevan y empiezan a tintearlos. Desde niños han entrado a las pandillas. A veces los presidentes les pagan a los pandilleros. (Juan, de El Salvador, 2017)

La génesis identitaria de los niños se construye a través de las experiencias familiares y sociales a las que se enfrentan. Por eso, las familias deciden que sus hijos migren, evitando pensar en los riesgos a los que se enfrentarán en el camino migratorio. La fuerza de ver a sus hijos en otro ambiente social más seguro, impulsa la toma de decisión.

De esta manera, la situación de exclusión económica que vive los países de Centroamérica se proyecta especialmente en la niñez de la región, cuyos padres o responsables no cuentan con los medios suficientes para cubrir sus necesidades básicas. Esto hace que muchas personas menores de edad vean en la migración una posible estrategia para contribuir a la economía familiar o, simplemente, para garantizar su propia supervivencia (PDH 2006: 44). Para el caso de Guatemala, el área rural es la zona que concentra los niveles más altos de pobreza y pobreza extrema. (Giró, 2010: 255)

La migración infantil no acompañada, tiene como consecuencia el abandono escolar. Expulsado de su país y limitado a un nuevo contexto, la única manera de continuar sobreviviendo es a través de trabajos forzados.

Otro tipo de migración infantil que se da en México, es aquella migración centroamericana ya establecida y que se encuentran como migrantes no regulares.

[...] muchos niños, niñas y adolescentes viven en los países de destino sin documentación, violándose de esta forma sus derechos a una nacionalidad y a un nombre, dificultándose su acceso a los servicios de educación y salud, y haciéndolos más vulnerables a la trata y a las adopciones ilegales.² Muchos son los riesgos a los que se enfrentan los niños no acompañados, al igual aquellos niños que bajo nombres y documentos falsos son desdibujados de una nación. (Liwski, 2008:2)

Lo que se sabe de estos niños es que, al obtener documentación falsa, en relación con la educación, únicamente podrán cursar la educación básica, ya que, al ir subiendo la escolaridad, los requisitos se incrementan; por tanto, la deserción escolar es mayor en los niños migrantes. De acuerdo con esta investigación, hemos reconocido distintos tipos de familias migrantes centroamericanas en México, entre ellos:

- Papá, mamá e hijos con nacionalidad centroamericana, con un estatus de ilegalidad otorgada por documentos falsos.
- Papá mexicano, mamá centroamericana, hijos con nacionalidad estadounidense.

- Mamá mexicana, papá centroamericano, hijos con nacionalidad estadounidense.
- Papá mexicano, mamá centroamericana, hijos con nacionalidad estadounidense y mexicana.
- Papá mexicano y mamá centroamericana, hijos con nacionalidad mexicana.

Existe una tendencia muy fuerte a que cuando los centroamericanos migran solos o sin tener compromiso civil, su objetivo es llegar a Estados Unidos para obtener un nivel económico más próspero que el que tenían en su país de origen. Cuando la migración es familiar, la búsqueda de seguridad es lo que genera que algunas familias centroamericanas decidan a México como país de destino. Otro de los hallazgos sobre las familias centroamericanas en México, es que alguno de los padres cuenta con nacionalidad de algún país centroamericano; y el otro, nacionalidad mexicana, pero sus hijos tienen nacionalidad estadounidense. Hasta el momento, no hemos encontrado una forma de dominar este perfil migratorio de las familias, a lo que le llamaremos familias **México-centro-americanos**, como propuesta conceptual de análisis para este documento.

6.4 La subjetividad y educación de los niños migrantes centroamericanos

Los niños centroamericanos son totalmente invisibles para las instituciones educativas. Al preguntar las formas de acceso a la educación de los niños migrantes centroamericanos concluye la audiencia sin hacer mención de ninguna posibilidad de contar con espacios educativos para estos menores.

De igual forma, los directores de las escuelas mencionaron que nunca han recibido niños migrantes centroamericanos, que los únicos son hijos de mexicanos con nacionalidad estadounidense. El único requisito para que puedan acceder a la escuela, es hacer un examen de ubicación para saber qué grado les corresponde cursar. A los mismos directores se les preguntó sobre cómo sería el acceso de los

niños centroamericanos sin documentación, si llegaran a inscribirse a la escuela, ¿se les da acceso? Y la respuesta de uno de ellos, similar a los demás fue:

Deben tener documentos, definitivo, porque no habría forma de ponerle nombre. ¿Cómo sabemos que es verdadero su nombre? Le podríamos hacer su CURP, pero como no traen acta, pues no podemos. Centroamericanos, ¡no! (**director_1, 2016**)

La desinformación y la discriminación, por parte de las sociedades receptoras de migrantes, van en aumento. La individualización y la miseria humana, debido al exceso de trabajo, el uso inmoderado de las redes sociales e, incluso, los discursos políticos, cada día van generando que la migración se viva como dice Juan Carlos Velasco:

[...] con demasiada ligereza como sinónimo de ilegalidad, miseria, conflictividad y delincuencia, tendencia que no hace, sino que consolidar una larga tradición de hostilidad hacia el extranjero como encarnación del extraño o del otro, así como de la resistencia contra todo aquello que se percibe como una amenaza contra la identidad grupal causando, en definitiva, la xenofobia y racismo (Velasco, 2016: 79).

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, declaran que todos los niños tienen derecho a recibir educación, sin importar su nacionalidad. Transportándonos a la realidad escolar y de acceso a la educación en México, vemos cómo, en el caso de los niños migrantes centroamericanos, no se cuenta con este derecho.

El tema de ser hijos de padres migrantes tiene un proceso de simbolización que el sistema escolar no ha detectado. Me interesa armar un marco analítico que nos permita comprender cómo los niños migrantes reconocen su imagen en el otro, y a partir de qué condiciones construyen su ideal del “yo” a través del ideal “del otro” (adultos).

El ser individual, desde la infancia, se va construyendo a partir del ser colectivo. Las relaciones sociales son las que nos permiten moldear nuestra conducta ante diversas situaciones. Según la teoría de Lacan, el estadio del espejo corresponde a

la compleja red de relaciones que se ponen en juego sistemáticamente para moldear a un individuo. Es decir, es “la génesis de la identificación en el sujeto: su identificación primera como el reconocimiento de su imagen en un espejo. La fase del espejo constituye la base sobre la cual se realizan las subsiguientes identificaciones secundarias” (Hernández, 1992: 204). Entonces, la construcción de la imagen identitaria de los niños migrantes centroamericanos se ha construido, en primer lugar, a imagen de su cuidador principal; en este caso, padres con distinta o misma nacionalidad que los ha llevado a mirarse como parte de la sociedad en la que actualmente viven. La construcción de la imagen del ser no sólo se justifica a través de la familia, sino de las interacciones (como identificaciones secundarias) en otros ambientes sociales.

Es decir que “por identificación imaginaria debe entenderse la identificación del sujeto como una imagen que representa para él, lo que quisiera ser”. Es lo que Freud llamaba yo ideal, el ideal “con el cual [el sujeto] compara su yo actual.” (Hernández, 1992: 205) En una entrevista con un niño guatemalteco, se le preguntó:

NM - Si pudieras elegir entre ser mexicano o guatemalteco, ¿qué escogerías?

Abad – Guatemalteco, porque mi familia es de allá.

NM - Entre México y Guatemala, ¿con qué país te identificas más, y por qué?

Abad- Guatemala, porque mi mamá, abuelita y abuelito son de allá.

(Abad, niño de Guatemala, 2016)

Según nuestra interpretación, el estadio del espejo refleja la identificación que tiene el niño con su cultura familiar inicial, mostrando una identificación imaginaria que representa su “ser guatemalteco” con su “yo guatemalteco en México”. Es así como desde un efecto retrospectivo, “el efecto de sentido se produce siempre hacia atrás, *après coup*, en el sentido de que los niños se miran desde el encuentro de su propia imagen producida en el estadio del espejo (Zizek, 1992:143).

6.5 La construcción subjetiva de los niños centroamericanos desde la sociedad y la política.

Existe una retrospectiva en la construcción de la subjetividad de los niños migrantes centroamericanos; sin embargo, como ya se había mencionado, también hay otras formas que contribuyen a esa subjetividad, que son los estereotipos sociales y culturales que se convierten en procesos de normalización que forman una imagen de los migrantes y viceversa, sobre la sociedad que los recibe.

El espacio escolar contribuye en esta subjetivación migratoria que, a través del discurso de oportunidades e igualdad para todos, provoca un discurso y cambio de mentalidades en maestros, alumnos y sociedad en general. Žižek, citando a Lacan, expresa que “el lenguaje es un don tan peligroso para la humanidad como el caballo lo fue para los troyanos: se nos ofrece para que hagan uso de él sin cargo, pero una vez que lo aceptamos, nos coloniza” (Žižek, 2008:21). Este discurso de igualdad, en realidad es un discurso de discriminación ya que, por ningún motivo, los sujetos son idénticos sino se han construido en un espacio inicial familiar, contextual y cultural que los hace diferentes y con identificaciones distintas.

La igualdad sólo es universal cada vez que se hace efectiva mediante un nuevo lenguaje y en un nuevo escenario de visibilidad. La igualdad se da cuando una minoría exige los mismos derechos que cualquier otro grupo, ser el *demos*, el pueblo. Pero es una exigencia cuya verdad desnuda ni es suficiente, ha de ser puesta a prueba, públicamente verificada. Por ello lo político siempre adquiere una forma de demostración: una prueba lógica que se enfrenta a toda lógica prevalente y la presencia móvil de una multitud frente a los marcos estables de una institución (Holmes, 2002: 172).

Los niños migrantes centroamericanos, se distinguen por combinar formas de vida, de dos, y hasta tres países, que los han ido formando mediante sus experiencias escolares y la apropiación de distintos elementos culturales. La igualdad en un discurso de políticas educativas, desde las experiencias de niños migrantes, es

confrontada, cuestionada y asumida como discurso selectivo, atributivo de cualidades y evaluativo.

El Estado, a través del lenguaje discursivo, concede desde sus propuestas educativas, la inserción de niños migrantes, pero no se acciona, muestra de ello es que los docentes no están informados sobre la situación migratoria de sus alumnos; no existe una capacitación para los docentes que atienden a niños migrantes; faltan espacios para compartir experiencias de maestros con práctica en atención a niños migrantes; no se muestra un plan estratégico de interacción con familias migrantes; y existe una falta de coordinación entre asociaciones civiles, albergues, el Instituto Nacional de Migración (INM) y las escuelas, para favorecer la integración.

Como resultado de esta falta de comunicación entre instituciones, se preponderan las leyes migratorias, que se convierten en leyes policiales de persecución para el control del pensamiento de la sociedad que los mira como “los otros” y que, desde los pensamientos de una sociedad, considera:

El cuerpo inmigrante surge como la frontera que indica la diferencia entre lo nacional/no nacional, es decir entre lo bueno y lo malo que lo muestra como objeto contaminante, construcción negativa que termina ejerciendo diversas violencias expresadas en prácticas racistas físicas, verbales y simbólicas. Y sin saberlo, se convierte en un cuerpo de espectáculo al devenir portador de signos de una visibilidad lejana, que apela permanentemente a interpretaciones debido a las informaciones que entrega de modo no consciente, pero que terminan organizando un orden social en torno al paradigma de la exclusión del otro (Tijoux, 2018).

El cuerpo de los niños centroamericanos simboliza en las escuelas y en la sociedad, una frontera simbólica estereotipada, derivada por las construcciones sociales entre los adultos nacionales mexicanos y los adultos centroamericanos. El pensamiento de una sociedad hacia los centroamericanos, se relaciona fuertemente con las pandillas de esos países. De esta manera, esto se transporta en cómo son percibidos los niños centroamericanos, que a su corta edad se han convertido en extraños y diferentes a los otros. Y en realidad, México y sus ciudadanos comparten historias similares de discriminación, al igual que los centroamericanos, pero en Estados

Unidos de América. El encuentro con niños centroamericanos, significa la búsqueda de nuestra propia historia colectiva y política que vivimos a diario.

El cuerpo de los niños centroamericanos se convierte en un cuerpo vigilado por las leyes, por la sociedad, por la escuela; limitándolo, escondiendo su presencia bajo discursos de igualdad social. Foucault expresa que el cuerpo, desde una carga social, genera:

La división constante de lo normal y de lo anormal, a la que todo individuo está sometido, prolonga hasta nosotros y aplicándolos a objetos distintos la marcación binaria y el exilio del leproso; la existencia de todo un conjunto de técnicas y de instituciones que se atribuyen como y tarea medir, controla y corregir a los anormales, ponen en funcionamiento los dispositivos disciplinarios a los que apelaba el miedo de la peste (Foucault, 1998: 231)

Las instituciones escolares se han encargado de seleccionar y controlar lo que no parece normal o acorde con los estatutos escolares; vienen a movilizar pensamientos y estructuras, como lo han hecho los migrantes que han decidió a México como país de destino.

Parafraseando a Foucault, el cuerpo al ser un cuerpo dócil y sometido, queda enjaulado en una trampa de poderes de control. Dentro de este espacio de control, los migrantes aprenden códigos que les permiten moverse, interactuar, aprender de la nueva sociedad y, en ocasiones, a sobrevivir. Los niños, a pesar de su corta edad, aprenden a leer estructuras y formas de comportamiento.

Cuando hablamos de individuos, hablamos de seres con emociones, sin importar naciones; somos seres del mundo, pero existe un espacio delimitado por divisiones políticas. Debemos mirar a los otros. Como decía Jean Jacques Rousseau: “ambas palabras, patria y ciudadanos deben ser borrados de los idiomas modernos”. Y es que es en estos encuentros entre dos supuestos mundos distintos, se borran las fronteras y líneas imaginarias que separan a las personas. Ramón Xirau, parafraseando a Heidegger, menciona que “nos encontramos en el mundo sin

saber, de hecho, cuál es nuestro origen, y a sabiendas de que nuestro destino es la muerte.

La forma auténtica de estar 'en' es, por una parte, este encontrarse mismo y, por otra, el actuar sobre el mundo de los útiles en esta actitud, no en la de uno" (Xirau, 2004:461). Por ello, nuestro actuar no sólo era destinado al reconocimiento de una cultura olvidada, sino apoyar en encontrarse a sí mismo a través del pasado y presente que están viviendo los niños, niñas y adolescentes de diversos lugares del mundo.

El siguiente y último capítulo tiene la finalidad de mostrar las experiencias de algunos estudiantes centroamericanos que viven en México; algunos otros viajan todos los días de aldeas guatemaltecas a las escuelas mexicanas. Esto nos permitirá comprender cómo es la inserción de niños migrantes centroamericanos al sistema educativo mexicano, desde una mirada ajustada a la escuela y alumno.

CAPÍTULO VII

DINÁMICAS ESCOLARES TRANSNACIONALES DE LOS ESTUDIANTES CENTROAMERICANOS EN MÉXICO

*En la lucha social también los grandes ríos
nacen de los pequeños ojos de agua
caminan mucho y crecen
hasta llegar al mar.
En la lucha social también por la semilla
se llega al fruto
al árbol
al infinito bosque que el viento hará cantar.*

Roque Dalton, escritor salvadoreño

El objetivo de este último capítulo es analizar algunas dinámicas en torno a la integración de la población infantil centroamericana al sistema educativo mexicano. El análisis se delimita a un nivel microsocioal: a las escuelas de educación secundaria con población de 12 a 15 años. Con base en las observaciones y entrevistas realizadas a niñas y niños que viajan todos los días de Guatemala a México, y a quienes ya radican en C3, Chiapas, pude conocer la rutina y trayectoria escolar transnacional de esta población. Durante el texto destacaré breves citas de las entrevistas grupales e individuales que realicé, iré describiendo y analizando la información obtenida durante el trabajo de campo realizado.

¿Cuáles son las trayectorias escolares de los niños migrantes centroamericanos en México? ¿Cuál es la forma de integración y convivencia entre alumnos transnacionales? ¿Cuál es el papel del docente ante la transnacionalidad escolar? ¿Cuáles son las dinámicas de inclusión y exclusión que se dan en las escuelas cercanas a la frontera sur? Estas preguntas de investigación me han permitido tener una guía para comprender la dinámica escolar y la inserción de niños migrantes centroamericanos al sistema educativo mexicano.

El análisis lo basé en identidades comunitarias y étnicas, ya que por un lado la comunidad que acoge a las familias centroamericanas, en una perspectiva global y en conjunto, los ve como grupo comunitario; sin embargo, al interior del grupo comunitario, ellos se diferencian por grupos étnicos: acateco y chuj. También fue

interesante acercarme al término transnacional como un enfoque que me permitió comprender las interacciones y relaciones que se dan en el fenómeno migratorio.

Para autores como Laugder Pries (2002), la migración no es un acto de movilidad sin sentido, sino un movimiento cargado de experiencias, formas de existir y vivir, símbolos y significados que transitan de un lugar a otro. Lo que intentamos con este enfoque, es dar una interpretación de convivencia transnacional en las escuelas mexicanas, y conocer su diversidad cultural.

Algunos de los hallazgos que hemos interpretado hasta ahora, son: la relación histórica y los conflictos civiles de la década de los ochenta; las prácticas culturales semejantes entre naciones; la manera de construcción de un imaginario social entre las divisiones políticas que, finalmente divide y selecciona a las personas; la falta de atención de las políticas educativas a la integración de niños migrantes; la tendencia política de creer que el migrante es únicamente el que hace su trayectoria de México a Estados Unidos de América, y viceversa.

Desde una mirada limitada a las interacciones escolares, se ha encontrado cómo el uso de la lengua juega un papel muy importante en la inserción de los estudiantes dentro de las aulas y la convivencia entre los niños; igual, el docente, sin saberlo, desarrolla estrategias de integración intercultural. Se analizó parte de los currículos escolares mexicano y guatemalteco, para conocer la influencia en la integración de los alumnos extranjeros.

Las fiestas tradicionales, tanto como las religiosas, son significativas, de alguna manera, para los profesores en la integración escolar de la población de Guatemala a México. Encontré además que los actos cívicos y los políticos alejan de la participación a los estudiantes extranjeros en México.

7.1 Identidades transnacionales

Ya he mencionada que mi trabajo final se ha basado en las observaciones y entrevistas realizadas a estudiantes que cursan el nivel de secundaria en el estado de Chiapas, México. Las escuelas se ubican cerca de la frontera sur de este país, en los municipios de NSJCH, T1 y C3.

Las escuelas secundarias elegidas pertenecen a la modalidad de Telesecundaria; estas tienen la finalidad de que los estudiantes de las comunidades más alejadas puedan acceder a clases televisadas para reforzar la educación de calidad, y así garantizar que todos tengan acceso al servicio educativo. El proyecto se ha basado en la experiencia implementada en Italia con la *telescuola*. Esta propuesta educativa se puso en marcha en México, el 2 de enero de 1960, y sigue vigente hasta la fecha.

Sucesos históricos como la Mesoamérica separada, la República Federal de Centroamérica, La Nueva España, la República Mexicana, que si Chiapas se une a la Federación de Centroamérica o con la República Mexicana, la separación de la República Federal de Centroamérica y las guerras civiles, nos permiten reflexionar sobre cómo se definen los sujetos y cómo adquieren una identificación cultural transnacional entre el *aquí ahora* y el *aquí pasado*; es decir, entre lo que te identifica como parte de la historia y lo que te identifica en este momento, que finalmente va creando el *aquí futuro*.

Los movimientos de las poblaciones, como una forma de elección o como una forma de separación, han llevado al cierre y la apertura de las fronteras, generando zonas de experiencias, significaciones, subjetividades y creencias sobre un espacio. Las fronteras como límites y sujeciones te llevan a formarte como un sujeto de identificaciones y deseos de libertad.

That to emancipate, to 'liberate from society', we ought and must was not for Marcuse a problem. What was a problem – the problem specific to the society which 'delivers the goods' – was that for liberation there was no 'mass basis'. To put it simply: few people wished to be liberated, even fewer

were willing to act on that wish, and virtually no one was quite sure in what way the liberation from society' might differ from the state they were already in. To 'liberate', means literally to set free from some kind of fetters that obstruct or thwart the movements; to start feeling free to move or act. To 'feel free' means to experience no hindrance, obstacle, resistance or any other impediment to the moves intended or conceivable to be desired. As Arthur Schopenhauer observed, 'reality' is created by the act of willing; it is the stubborn indifference of the world to my intention, the world's reluctance to submit to my will, that rebounds in the perception of the world as real' - constraining, limiting and disobedient. Feeling free from constraint, free to act on one's wishes, means reaching a balance between the wishes, the imagination and the ability to act: one feels free in so far as the imagination is not greater than one's actual desires, while neither of the two reaches beyond the ability to act. The balance may therefore be established and kept unimpaired in two different ways: either by tapering, cutting down the desires and/or imagination, or by expanding one's ability to act. Once the balance is achieved, and as long as it stays intact, 'liberation' is a meaningless slogan, lacking motivational force. (Bauman, 2000:16,17)

Tal como lo ha planteado Zygmunt Bauman, el deseo de libertad es subjetivo. Hay un grupo en movimiento que va de Centroamérica a México, buscando la libertad a partir de una idealización infundada socialmente. Un deseo de lo que el otro tiene. En esta búsqueda, encuentra a elección, una nueva sujeción política, guiado por su deseo de emancipación.

De acuerdo con la población que estudiamos, lo que más los acerca a una emancipación política, es la decisión de ser migrantes. Todos los días cruzan fronteras físicas sin importarles las sujeciones políticas de las leyes migratorias, lo que es una libertad de tránsito que asumen como emancipadora. Regresando a Bauman, en nuestro inconsciente, poco deseamos ser libres, porque siempre estamos en búsqueda de una aceptación institucional que nos represente en otro lugar; o a uno mismo, a través de la identificación colectiva. Someterte a otros lugares, a cambio de obtener bienes comunitarios conferidos, nos lleva a la renuncia de identidades. En este sentido, los niños de Guatemala se sienten libres, porque no hay un obstáculo fronterizo físico que les impida estar dentro de las escuelas. Los estudiantes mexicanos se convierten en una fuerza motivadora de liberación de los estudiantes guatemaltecos; no obstante, esa libertad imaginaria es limitada al

encontrarse con fronteras simbólicas en las escuelas, y es ahí cuando perciben que esa libertad de tránsito fronterizo sólo es aparente.

Las telesecundarias (1 y 2) tienen una matrícula de hijos de padres originarios de Guatemala; se ubican en el municipio de M2 y C3, comunidades que albergaron a familias de Guatemala cuando las poblaciones indígenas salían huyendo para no ser asesinadas, tras el golpe de Estado que dio el general José Efraín Ríos en 1982. La telesecundaria (3) tiene una matrícula de estudiantes mexicanos y estudiantes que viven en Guatemala; ahí conviven niños mexicanos con niños que viajan todos los días caminando, cruzando la selva de la aldea guatemalteca BL, a la comunidad NSJC, en México.

En las tres escuelas, los alumnos comparten como idioma generalizado el español; cada grupo de alumnos (mexicanos) hablan una lengua indígena, el chuj, y otro grupo de alumnos (guatemaltecos), hablan acateco. Aunque son dos lenguas que se encuentran registradas en los catálogos de lenguas indígenas en ambos países, entre los lugareños las separan por la división política.

7.1.1 Me siento muy bien porque tengo dos tipos de sangre: soy mestizo.

Quisiera comenzar este apartado por describir la primera telesecundaria que visité, ubicada en La Gloria, comunidad del municipio T1, Chiapas. Cuando llegué, observé una escuela con aulas construidas de madera, cubiertas de lámina y, algunas otras, con cemento. Se respiraba un ambiente cálido en el interior. Había tres salones, uno para cada grado: primero, segundo y tercer grado de secundaria. Durante el trabajo de campo realizado, pude entrevistar y convivir con los alumnos y docentes de los tres grupos.

San Francisco, La Gloria, Colorado y Tres Lagunas, son algunos lugares donde se asentaron familias completas por el éxodo guatemalteco, en la época de la guerrilla civil. Estos lugares fueron donados para las familias que huían de genocidio de

Guatemala. La mayoría de las familias cuentan con una “carta del migrante” que les permite estar legalmente en México. Los hijos de estas familias han nacido en México, por lo tanto, en apariencia, su condición de ciudadano es la misma que la de cualquier niño de padres originarios de México. Aunque las diferencias por la nación de origen se manifiestan en algunas actitudes de los mexicanos hacia los guatemaltecos, pero comparten una misma característica: ser indígenas.

Los alumnos expresan su opinión sobre Guatemala:

Esta bonito el parque San Miguel. Visitamos a la familia y nos divertimos. Es más divertido aquí que allá. Vamos en año nuevo. Están aquí porque la vida era muy difícil. Hubo una guerra. Allá sólo se ganan 30 quetzales al día. (Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Los alumnos describen el lado positivo y negativo de Guatemala, por un lado, el lazo familiar que se identifica con alegría y genera una descripción positiva del lugar, y por, otro lado, recuerdan e internalizan, a través de la experiencia de los adultos, que la elección de los abuelos y padres por vivir en México, fue a causa de la guerra civil y los bajos salarios económicos.

El lugar de Guatemala es bonito, pero lo peor es que hubo una guerra, por eso todas las personas vinieron a vivir aquí en México; hay unas personas que se quedaron a vivir en Guatemala. Ahora ya no hay guerras, por eso unos se fueron a vivir otra vez para allá. Es bonito, y el río es de color azul, y las flores son lindas. Ahora ya cambiaron los lugares, las casas. Cambiaron de modos, porque ya no dicen nuestros apodos. (Cuestionarios personales con alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Una de las últimas preguntas que les dirigí a los alumnos Fue: ¿Cómo te sientes al ser de México y de Guatemala a la vez? Ellos respondieron:

Me siento muy orgulloso de representar dos países con culturas muy bonitas, con paisajes.

(Cuestionario, 2019)

Me siento muy contento, a la vez, porque en México casi todos escuchan español, y en Guatemala todos escuchan idioma, y no me gusta decir mucho en idioma. (Cuestionario, 2019)

Pues me siento bien feliz de saber que soy de México y Guatemala a la vez, y se siente muy bien, y eso me hace muy feliz, y hablar otro idioma. (Cuestionario, 2019)

Me siento muy bien porque tengo dos tipos de sangre: soy mestizo. (Cuestionario, 2019)

Existe una línea fronteriza que ha separado dos grupos indígenas por el hecho de pertenecer a dos países distintos; a pesar de eso, se han unido entre ellos aprendiendo a adaptarse los unos con los otros, y a través de esa habilidad que tenemos como seres sociales e históricos de transformarnos y cohesionarnos. En este sentido, podemos hablar de culturas intercaladas; no sólo de cuerpo, sino de significaciones sobre cómo se representan ellos teniendo una historia fronteriza marcada y definida. Así, las historias orales de los abuelos de estos niños, sus experiencias, tanto en un país como en otro, los llevan a crear un sentimiento identitario como grupo fronterizo representado por dos naciones en ese discurso que expresa un dualismo comunitario: soy mexicano porque nací en México, pero también soy guatemalteco porque mis padres y abuelos tuvieron una historia en ese país. La convivencia entre ambos territorios y culturas, los lleva a reafirmarse como grupos transnacionales; es entonces que:

Otro punto de partida es pensar que la frontera implica movimiento, acción, cambio, escenario, acontecimiento, interacción, comunicación. Por lo tanto, también se escribe una historia, oral y escrita, mítica e ideológica de la frontera que no hay que perder de vista y que nos habla de los acontecimientos y los sujetos que dan testimonio del paso del tiempo por ese original territorio espacial. (Porrás, 2007:50)

La línea fronteriza es física y simbólica, no estática, porque en ella se construyen límites basados en las experiencias de las personas, como es el caso de los alumnos que se sienten a gusto hablando su lengua materna y el de aquellos que no lo desean.

La línea fronteriza, al tener culturas intercaladas, genera movimiento, comunicación y reafirmación de esta. Una forma en cómo se transmite una identidad fronteriza es a través de la historia oral de los padres y abuelos hacia los hijos de segunda y

tercera generación, a través de anécdotas de los adultos a las generaciones pequeñas; desde ahí se transmite su raíz madre con las identificaciones del país donde nacieron.

Imagen 7. ¿Cómo me siento al ser de México y de Guatemala a la vez?



Elaboración: alumna de primer año de telesecundaria. (Cuestionarios personales, 2019.)

La imagen anterior, habla de dos países donde interactúan los estudiantes. Se observa, en las expresiones artísticas de los alumnos, una línea fronteriza entre las banderas que refleja el nacionalismo, la división política y la posición económica de los países. En algunos otros dibujos que se analizaron en esta investigación, los alumnos mostraban un muro fronterizo simbolizado con un río, un muro de piedra o de árboles, entre otros elementos que manifestaban una línea divisoria. Esto refleja un elemento discursivo sobre el amor hacia ambos países, las interacciones de las personas que se dan, los familiares en ambas naciones y las bellezas naturales. Lo anterior nos da sentido a un transnacionalismo social que:

[...] constituted by the various forms of resources or capital of migrants and spatially immobiles, on the one hand, and the regulations imposed by nation-states and various other opportunities and constraints, on the other; for example, including state- controlled immigration and refugee policies. Space here not only refers to physical features, but also to larger opportunity structures, the social life and the subjective images, values and meanings that the specific and limited place represents to

migrants. On a micro-level this has to be seen in conjunction with the use of time to form particular time-space strategies of potential migrants. The context of decision-making is constituted by the potential migrants themselves in interacting with significant others, for example in kinship groups. Larger structural factors such as economic and political opportunities. (Faist, 1999: 37)

Este transnacionalismo social, representado por los estudiantes guatemaltecos en México, no sólo se manifiesta por la descripción física del lugar, sino también contextual, por su historia. Aplicando un transnacionalismo en la vida social de los estudiantes guatemaltecos, ellos recrean imágenes que les devienen del significado del lugar, Guatemala o México, dado por las interacciones con sus grupos de parentesco y de lugar.

7.1.2 Lengua como medio de protección y diferenciación de grupos

Durante las entrevistas realizadas a los estudiantes originarios de Guatemala, pudimos percibir una construcción identitaria muy presente a través de la lengua indígena, lengua materna de los estudiantes. Vista como un objeto de pertenencia e identificador; es decir, tanto los grupos de mexicanos, como los de Guatemala, hacen uso de la lengua de acuerdo con los intereses propios del momento. La lengua puede resultar una forma integradora, pero al mismo tiempo excluyente.

Sabemos dos lenguas que los mexicanos no, y así podemos hablar entre nosotros y no hablarles a ellos (risas). (Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

La lengua indígena es un identificador que los lleva una acción colectiva, un medio de organización que les permite llegar a un acuerdo en común, pero también es usada como estrategia de conservación de una identidad colectiva. La interpretación de la cita anterior nos permite señalar que las identidades colectivas definidas, a través de la lengua, permiten hacer una selección de agrupamiento donde se legitiman los pensamientos étnicos de su propia cultura, y es la lengua la que da acceso a pertenecer al grupo o no.

Para no perder el dialecto, porque sino lo perdemos, y ya no podemos hablar. Para no perder la cultura. Para comunicarnos con personas que son como nosotros.

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Es muy interesante hablar de una muerte simbólica de la lengua; los estudiantes han señalado la importancia de conservar la lengua heredada por sus abuelos; ellos expresan que perder la lengua sería silenciarlos, quedar en un estado de mudez, lo que daría lugar a la pérdida de la cultura y la interacción grupal a las que se sienten identificados.

Tuvimos una maestra de primero que se llamaba Ana Karen y como *miss* (maestra), en inglés es *miss*, y nosotros de *mis* (palabra en acateco de la que que no tenemos precisión de su escritura) es un gato, y nosotros decíamos Miss Carmen. (Risas). (Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

El significado de la palabra *miss* en inglés es señorita, sin embargo las escuelas mexicanas lo han incorporado al léxico como una forma de dirigirse a las profesoras. Otro uso y función de la lengua es dar poder a los sujetos y protegerlos de los grupos dominantes. El maestro se encuentra en una posición jerárquica más alta, pero como acto de contrahegemonía, la función de las palabras, en otra lengua, sirven como burla, como un momento de conexión con el grupo colectivo en un espacio cerrado, lo que representa una forma de legitimar poder y reafirmarse como grupo, así como la protección ante la lengua de los otros.

Durante esta investigación encontramos una última función de la lengua: el de discriminación. Observamos cómo las funciones son intercambiables: mientras unos tratan de reafirmarse como grupo llegando a acuerdos a través de su lengua, otros pueden tomar la posición del uso de la lengua como discriminatoria y de exclusión.

Siempre hablan de nosotros cuando están hablando en sus idiomas. Los de México conversan en sus idiomas, como no sabemos. Lo sabemos porque dicen chapín²⁰ en sus conversaciones.

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Este último grupo de alumnos son quienes cruzan a diario la frontera sur para estar dentro de las escuelas mexicanas. Aunque la mayor parte de su tiempo escolar se presenta de manera pacífica, a veces hay conflictos entre mexicanos y guatemaltecos, sobre todo en actividades como los juegos organizados de basquetbol, la elaboración de algún trabajo escolar por equipo o en la participación en clase donde no coinciden sus ideas. El grupo de mexicanos que hablan *chuj* antepone el idioma para negar las ideas de los estudiantes de Guatemala, utilizando el gentilicio *chapín*, que es como los identifican a los de origen guatemalteco en México; este mote, dicho por los mexicanos en su lengua, como ya se ha señalado, da pie a identificar cuando se habla de los grupos de Guatemala.

Podemos interpretar que la lengua tiene distintas funciones de comunicación, y que varía respecto a los contextos de cada lugar, pero en estas comunidades fronterizas donde realicé la investigación, la lengua tiene las siguientes representaciones, deducidas de las experiencias y entrevistas realizadas a los estudiantes:

- Construcción identitaria
- Objeto de pertenencia
- Identificador colectivo
- Como medio para conseguir sus intereses
- Integración
- Exclusión
- Como medio para la acción colectiva
- Formas de consenso colectivo

²⁰ Los “chapines”, que eran zapatos de corcho que en la parte superior estaban forrados de seda o terciopelo - en ocasiones de cuero- que usaban las mujeres de la nobleza o de una condición socioeconómica alta. El “chapín de la reina” era una “colecta pública voluntaria”. Además, los guatemaltecos eran los que más contribuían, por lo cual les quedó el apodo. Pérez de Antón menciona, entre serio y bromista, que “cuesta creer que en el siglo XVII se le diera el nombre de “chapín” a una “colecta voluntaria”, y menos que los guatemaltecos contribuyeran deseosos”. (Hemeroteca, PL, 2017)

- Organización
- Selección
- Interacción
- Poder
- Protección de la cultura colectiva
- Como un acto contrahegemónico

Una lista que pareciera no tener significado, si la leyéramos por sí sola, sin las experiencias escolares transnacionales. La lengua constituye la acción del ser humano; los significados que se producen a través de ésta, crean espacios de convivencia e interacción. Desde los polos que queramos mirar el uso de la lengua, los individuos la poseen como herencia cultural que, también, es poder.

Una de las funciones sociales de la escuela es homogenizar a los individuos, y es a través de la lengua que lo puede lograr. El español se convierte en una lengua oficial, que actualmente todos los estudiantes que entrevistamos hablan, escriben y entienden, pero su lengua materna se convierte en una resistencia cultural ante la homogenización escolar.

Within a given culture communication has many complex effects. When communication place between two cultures, these effects are even more complex. When messages are transported across cultural boundaries, they are encoded in one context and decoded in another. In these intercultural situations there is little of the coorientation that is a prerequisite for communication in general. This greatly increases the possibility of misunderstanding and of unexpected reactions. This makes intercultural communication a significant illustration and testing ground for hypotheses about communication generally. Moreover, much of our communication is intercultural, as when we read a statement from ancient Athens or modern Moscow, or see a performance from Calcutta or La Paz. (Smith, 1966:565)

Como lo pudimos observar en los testimonios anteriores, la comunicación lingüística entre dos culturas es compleja, ya que transitan por una serie de procesos comunicativos que los lleva a la interacción entre los grupos que puede causar malentendidos o interpretaciones distintas. Me gustaría rescatar que en este camino

de la hermenéutica, debemos comprender que nuestra comunicación, por mucho que parezca diferenciada, es intercultural, en el sentido que construimos un convivir basado en las manifestaciones y experiencias culturales de todos.

Les pratiques linguistiques des immigrés occupent une fonction stratégique dans la constitution d'identités collectives. La langue figure parmi les principaux attributs des « ethnies » définies en anthropologie'. C'est elle qui « véhicule » les traits culturels du groupe et lui confère sa cohésion. (Simon, 1996:187)

En este sentido, las prácticas lingüísticas de los estudiantes en un espacio fronterizo, se convierten en estrategias de legitimación, sujeción, conservación de rasgos de las identidades colectivas, pero a la vez, de construcción de nuevas identidades fronterizas. Para poder opinar sobre cómo es la inserción de niños migrantes centroamericanos en México, fue necesario hacer un intento de reconocer las dinámicas escolares transnacionales en las zonas fronterizas. Quiero enfatizar que no existen investigaciones sociales sobre este sector poblacional, por lo que resulta difícil conocer a profundidad las dinámicas y la vida cotidiana escolar de los alumnos; sin embargo, esperamos que esta sea una investigación que abra espacios de discusión, miradas académicas y políticas para la mejora de los espacios educativos en las zonas de la frontera sur.

7.2 Racismos en las dinámicas escolares transnacionales

El encuentro de alumnos con raíces centroamericanas dentro de las escuelas, se asemeja al encuentro de las culturas de la época precolombina, donde uno deseaba la conquista del otro, y bajo la lucha perseveraba el más fuerte. El cruce cultural en las escuelas pone de manifiesto los rasgos distintivos de los alumnos, que hacen que entre los grupos sociales se manifiesten con ciertas actitudes de rechazo, negación cultural y de racismo.

Algunos se burlan porque somos de Guatemala. Te maltratan, te dicen apodos: chapines a los que son de Guatemala. Ellos saben que somos de Guatemala por nuestros apellidos.

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

La burla hacia los estudiantes de origen guatemalteco, por su lugar de origen, es la marca cultural que te heredan tus padres al nacer, es la marca legal que te identifica y selecciona, es el sello que va formando una primera identidad política.

El conflicto entre la negación cultural y la aceptación, deviene de las experiencias migratorias; en el caso de los niños de Guatemala en México, genera un conflicto identitario de adhesión nacional y cultural. Pertenecer a la cultura de inmigración significa, para algunos, tener una posición de sujeción a la política social y administrativa de destino. El país de destino, justo en el significado literal, lo que te depara el destino, suena a que la experiencia migratoria se basará en un azar de adhesión cultural.

La formación de una identidad cultural o pertenencia a un colectivo, va normada por el deseo, la aceptación y la forma en que compartes ciertos rasgos físicos, culturales, ideológicos, religiosos u objetivos sociales. Aunque son culturas casi iguales, siempre se diferencian los grupos. Se ha creado la idea de la diferencia a partir de la concepción de superioridad de las culturas. Los hijos de migrantes, los niños de segunda generación, han interiorizado la idea de ser el otro, ocultando bajo presión social, sus orígenes; ellos expresan:

No nos gusta decir que nuestros papás son de Guatemala porque nos discriminan.

La gente de Guatemala y México no se llevan bien porque no son iguales, porque no hablan el idioma, por el racismo. Me siento confundido.

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Entendido el racismo no sólo como la discriminación de raza (características físicas), sino como la violencia simbólica o física de discriminación ante la diferencia física, de lengua, de cosmovisión, religiosa, gastronómica, política, vestimenta, educación, ideales, raíces culturales e identificaciones. Como lo observamos en la cita anterior, el papel del hijo de la segunda generación cobra un interés importante

de estudio sobre el sentimiento de pertenencia. A diario se genera esta pregunta bajo las dinámicas sociales a las que se enfrentan: Si las leyes te confieren, la nacionalidad por sitio de nacimiento, ¿por qué para lo social no son de *ahí*? No soy, ni de *aquí* ni de allá: ¿De dónde soy? ¿Quién soy? Lo que hace que los niños se sientan confundidos y bajo la presión del quién soy, evitan la aceptación de origen de sus padres, para evadir formas de segregación y discriminación en los grupos escolares.

[...]los migrantes han construido una historia personal, también llamada “situación biográfica” y una identidad que se manifiesta como una secuencia de símbolos, estados emocionales y aprendizajes que se derivan de las situaciones de vida, consiguiendo traducirlos en un lenguaje que les permite comunicarse e identificarse en diferentes circunstancias evitando así ser excluidos, contribuyendo en la acumulación de un “acervo de conocimientos a mano” (stock of knowledge at hand) , integrado por tipificaciones del mundo del sentido común (de cada migrante) (Schutz, 1964:17 – 18) (Reyes, 2015:24)

El *stock of knowledge at hand* como un cúmulo de conocimiento, de enseñanzas sociales, le permite a los alumnos interactuar y convivir con sus compañeros mexicanos. Los estudiantes de México con otro origen nacional, están creando una historia personal, una identidad, a través de las experiencias que le van significando integración y adhesión a un grupo cultural; o más bien, una identificación cultural con el otro grupo, poniendo en juego diversas estrategias para poder interactuar, como: evitar decir el origen de sus padres o silenciar la lengua materna.

Le dicen guatemalteca. No me gusta, porque me ofenden.

(Habla en acateco a uno de sus compañeros)

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Seguimos en el camino del señalamiento del otro, de manera negativa como una forma de anuncio de la diferencia. La ofensa por el señalamiento despectivo de tu gentilicio, también es un modo de racismo que crea conflictos de violencia simbólica.

El nacionalismo ha creado liberación de naciones, pero al mismo tiempo, el nacionalismo radical ha creado genocidios culturales y poblacionales, guerras y éxodos rurales. El apego a lo nacional ha representado por generaciones diferencia; bien lo dice Juan Carlos Velasco:

La nación representada como cuerpo social homogéneo funciona como un dispositivo excluyente tanto respecto a aquellos grupos minoritarios nativos que poseen características étnico-culturales diferentes al grupo mayoritario como respecto a la población extranjera. (Velasco, 2016:60)

Entonces el gentilicio, guatemalteco o guatemalteca, genera incomodidad en algunos de los estudiantes, ya que se usa, por los otros, no extranjeros, como dispositivo excluyente. Y aunque podría ser ambivalente, porque automáticamente cuando los niños me dijeron que les incomodaba que los sobrenombraran con su gentilicio, comenzaron a hablar en su lengua, como escudo de protección de lo que en apartados anteriores se ha denominado la función social de la lengua ante el desafío identificador y la conservación cultural.

La ciudadanía se presenta como una categoría multidimensional en la que cabe distinguir al menos tres excepciones diferenciadas: un estatus jurídico – político personal, un conjunto de prácticas políticas participativas y la expresión de una identidad individual y colectiva. (Velasco, 2016:57)

Los estudiantes de dos de las telesecundarias cuentan con el nombramiento legal de ciudadanos, pero frente a los otros siguen representando otro lugar, aun poseyendo un documento legal; es decir, un estatus jurídico-político legal. De acuerdo con las experiencias observadas en las escuelas, los estudiantes originarios de Guatemala, al intentar construir una ciudadanía a través de prácticas políticas participativas, son obstaculizados con actos de racismo.

Las burlas hacia la condición indígena, regularmente se presentan por no generar espacios interculturales y a la resistencia de convivencia y aprendizaje intercultural, asumiendo actos de racismo enfatizando la diferencia racial como una característica social negativa.

A veces se burlan de nosotros (risas): son indígenas, chapines que no son nada, que son esclavos.

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Aunque la era de la esclavitud en el marco jurídico de las sociedades ha desaparecido, su huella ha quedado presente, manifestándose en la sumisión del otro que posee ciertos privilegios o propiedades (conjunto de derechos). Lo anterior lo observamos en el caso de las familias migrantes cuando se incorporan laboralmente, por su condición de ilegalidad u origen, su trabajo en otros países es subvalorado. Otra forma en la que se manifiesta es no haciendo valer sus derechos de salud o educación. Es así como, aunque no se denomina esclavitud, se pone en juego aquel humo sobrante de lo que fue.

Pensamiento de discriminación, exclusión y comparación de un guatemalteco con un esclavo, denota un arraigo despectivo de la convivencia heredada en las sociedades de los adultos a las generaciones jóvenes, donde el extranjero o el extraño debe asumir su papel de servil, viviendo en una sociedad mercantilizada.

No sólo la desigualdad formal sino la exclusión social son efectos inseparables de la ciudadanía al denotarse con ella la pertenencia a una comunidad política determinada, quienes no la poseen automáticamente quedan privados de los beneficios y privilegios reservados a los miembros de la comunidad. (Velasco, 2016:71)

La privación de una ciudadanía ha creado espacios de exclusión social dentro de las escuelas fronterizas, donde los extranjeros son invisibilizados. Es necesario evidenciar manifestaciones racistas de los actores educativos que no son percibidas por los profesores ni por la comunidad de las zonas fronterizas; lo que se intenta es apropiarnos de que cuando el acto de racismo “[...] más visible sea, más conscientes seremos y más nos involucraremos para combatirlo.” (Osuna, 2019:17)

Los estereotipos sociales son las marcas asignadas a un grupo de personas, influenciadas por los medios de comunicación o por las generaciones de mayores. La idea que se tiene de país con menos desarrollo económico, crea en la consciencia de las personas originarias de un país más rico, la idea de que los otros

son pobres porque quieren, porque lo han provocado, y automáticamente les es asignada la etiqueta de malos, agresivos o irrespetuosos.

No se junten con él porque es guatemalteco. Piensan que tiene otras costumbres más agresivas, que no tiene respeto, no tienen dinero, y que los mexicanos tienen más dinero.

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Como lo expresan los alumnos, han reconocido que tiene una etiqueta que los ha marcado como personas no tan confiables, siempre sometidos a una inferioridad económica y humana, en un principio generado también por esas propiedades que los otros poseen desde el nacimiento: su conjunto de derechos humanos, privilegio que el migrante difícilmente puede reclamar, por miedo a la deportación o más humillación.

La parte visible del racismo, la punta del iceberg, está formada por todas las manifestaciones explícitas: insultos, agresiones, pancartas y expresiones. [...] La parte invisible está formada por dos elementos fundamentales: poder y privilegios. Estos elementos se entretajan y nos involucran a todas y a todos, estemos de acuerdo o no con las manifestaciones explícitas de racismo, y constituyen la base que está permitiendo y sujetando la parte visible. (Osuna, 2019:18)

Dentro de las escuelas observadas, nunca encontramos una forma de racismo que llegara al maltrato del cuerpo del alumno guatemalteco; es decir, una violencia física. Encontramos manifestaciones en los estudiantes como insultos y expresiones racistas, como ya lo he citado. Una parte muy visible del racismo fue la asignación del poder y los privilegios, a través de la burocracia y las credenciales que les dan poder o no a las personas.

En seguida hablaremos de la función social que tienen el acta de nacimiento (lo que en otros países se llama carta familiar) los actos políticos y los apoyos educativos (como las becas).

7.2.1 Dinámicas jurídico-políticas. La administración como un acto de desigualdad.

En un espacio social, el racismo y las desigualdades se ajustan a un modelo común de convivencia normalizadora. Por ejemplo, por muchos años era normalizado en escuelas de educación infantil, que fuera una mujer quien diera servicios escolares, siendo un requisito primordial “ser señorita”; por años esto se normalizó y se convirtió en una ley social, pues hasta la fecha, son mujeres en su mayoría, quienes están al frente de las clases de educación infantil. Lo mismo ha sucedido con la población inmigrante en los países de recepción: los medios de comunicación y las leyes de migración forman una concepción en los “nacionales” sobre el migrante. La forma en la que la población migrante se integra a una nueva sociedad, la convivencia y las acciones legales sobre el migrante, se han normalizado, pasando desapercibido cualquier acto de desigualdad, injusticia o racismo.

Cuando realicé las observaciones y entrevistas en los estados de Hidalgo y Chiapas, a simple vista creía que no había actos de exclusión hacia la población migrante era tan difícil asumir algo como un acto racista; como investigador me resistía a mirarlos, pues están ya tan normalizados entre los alumnos, maestros y la población.

Ante el hecho de trabajar con preadolescentes consideraba que preguntas como: ¿Han recibido actos de discriminación por su nacionalidad o la nacionalidad de sus padres?, me generaría una respuesta de acuerdo con mi hipótesis planteada. Automáticamente ellos respondían que ¡no! Mi tesis daría un giro en el que podía explicar que la población centroamericana en México era recibida sin ningún acto de discriminación. Fueron momentos sufridos en las técnicas de investigación y en la elaboración del guion de entrevista, porque nadie quiere asumir que hemos sido víctimas de discriminación; por lo tanto, aceptarlo sería evidenciar nuestra vulnerabilidad. Sin embargo, quienes estamos abogando por un cambio social ante

la recepción de migrantes, encontramos las formas de hacer visible lo que silencian las sociedades a través de la normalización de sus acciones.

En la investigación cualitativa se les llama porteros a las personas que a través de ellas puedes lograr hacer trabajo de campo o entrevistas; son ellos los mediadores para el acceso al trabajo de investigación de campo. La dificultad para realizar entrevistas, dentro de escuelas, resulta agobiante por la delicadeza y seguridad de alumnos y maestros. En México, las escuelas se encuentran organizadas por zonas escolares; dicho de otra forma, que un número determinado de escuelas y maestros están incorporadas a una zona para una mejor identificación. Quien fungió como portero para nosotros fue un profesor incorporado a una telesecundaria de la zona a la que pertenecen las escuelas donde realicé las entrevistas; él nos permitió tener un acercamiento presentándonos a supervisores, directores y docentes.

El portero no sólo nos permitió ingresar a las escuelas, sino también fungió como negociador en todo momento. Para llegar a los planteles debíamos internarnos a la selva, cosa que no se consigue con auto propio, sino a través de los llamados “mototaxis”.

Se acerca el profesor que me acompañaba hacia el chofer, yo me quedo escuchando la negociación: *ciento cincuenta pesos si los llevo, y doscientos pesos mexicanos, si los espero y los regreso*. Hecho el trato, nos subimos a la “mototaxi”. Íbamos adentrándonos a la selva, pasando por cultivos de piña. El chofer nos señalaba la zona fronteriza, y nos contaba sobre los intercambios comerciales entre países. Realmente fue un paisaje que se quedó grabo en mi mente, porque parecía que estábamos en otro país. Conocer a los niños que entrevistaría hizo de ese día, una experiencia inigualable en toda la investigación.

Cuando llegamos al lugar, una Telesecundaria y una primaria al fondo, los niños jugando basquetbol. Una maestra nos recibió diciendo que nos esperaban desde muy temprano. Le respondimos que el camino hacía difícil el acceso a la escuela.

Ella sólo se rio y llamó a siete alumnos. Los estudiantes, con el ánimo del partido de basquetbol, se sentaron y, muy amables, se presentaron. Empecé la plática guiándome de mi estructura de entrevista, hasta que decidí botarla; nada de lo que tenía planeado preguntar me servía ante las respuestas de los alumnos. Ahí fue cuando me di cuenta de que el trabajo etnográfico en niños y adolescentes no era tan sencillo como lo había imaginado. Las anécdotas, sus actividades favoritas, la descripción de los lugares que frecuentan, entre otras cosas, me permitía encontrar respuestas a mis preguntas iniciales.

Un sonido al fondo anunciaba que los niños debían salir; la maestra se acercó al salón de clases y nos dijo que tenía que cerrar el aula, pero los estudiantes podían permanecer con nosotros para terminar la entrevista afuera de las aulas. El colegio no tiene una barda perimetral; se encuentra abierto. Salimos y el calor seco se sentía sobre mi cuerpo; quería correr al mototaxi y partir hacia mi casa. Miré alrededor: los niños se quedaron conmigo. A lo lejos veía cómo algunos niños partían hacia el lado contrario de la maestra, y otros con la maestra, alejándose de la escuela. Al fondo, un pequeño refugio cubierto de malla, unas tablas y lámina en la parte superior. Allí, allí podemos seguir platicando, les dije. Así que, en un lugar sin sillas, sentados en tablas, seguimos platicando. Todo empezó, cuando les pedí disculpas por quitarles el tiempo y no ir al evento que tenían en el centro de la comunidad; ante mis disculpas los estudiantes me expresaron:

No nos permiten ir allá, porque sólo es para ellos, porque nosotros somos extranjeros. El gobierno va a dar becas sólo a la colonia de San Pedro. Mi maestra me decía que la autoridad no quiere que vayamos porque somos de otra comunidad.

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

No podía concebir que los estudiantes estuvieran excluidos de un acto político por el hecho de ser de otra nacionalidad. Era incongruente para mí que tuvieran acceso a recibir educación; es decir, permitirles el registro escolar, pero que al mismo tiempo existieran ciertos límites para la participación de los estudiantes, y mucho

menos podía concebir mirar a los estudiantes convocados a una contienda política, como si la educación se vendiera o le perteneciera a un partido político.

Aquí pude comprender que hablar de igualdad es una manera tan subjetiva para enfrentar la presión social, y expresar que todo somos iguales ante la ley, es apenas una forma de apariencia de amor al otro; sin embargo, nunca había mirado esa igualdad mediada por una suerte de haber nacido en un lugar u otro. Donde la posición de poder y privilegios está determinada por el lugar de nacimiento y, también, por el origen de tus padres. Sin duda, la justicia social no se da a través del discurso de igualdad, sino de la participación social.

No sólo la desigualdad formal sino la exclusión social son efectos inseparables de la ciudadanía al denotarse con ella la pertenencia a una comunidad política determinada, quienes no la poseen automáticamente quedan privados de los beneficios y privilegios reservados a los miembros de la comunidad. (Velasco, 2016:71)

Ser miembro de una comunidad es poseer ciertas características o rasgos comunes de un grupo mayoritario que comparte estilos de vida, formas de vestir, perspectiva comunitaria, formas de organización, tradiciones, costumbres, historia e incluso, hasta una filiación política. El migrante, desde una mirada radical, no cumple con los rasgos pertenecientes a la comunidad; esto los lleva a dificultades de integración, no únicamente de ellos, sino también de los otros.

Existen una desigualdad y exclusión mediadas por la pertenencia a una comunidad política, social y cultural, que privan de ciertos beneficios o privilegios a los estudiantes originarios de Guatemala, como la experiencia que nos tocó vivir con los alumnos, donde nos les permitieron asistir a un evento político en que los estudiantes de la telesecundaria recibirían becas de apoyo para sus estudios, todo mediado por la suerte de nacer en otro país, por un documento de papel que sella su destino local y los selecciona a un determinado espacio.

En la investigación observamos que existen espacios de asimilación para las personas migrantes, como la escuela, porque se busca que el alumno se adapte y se asimile a la cultura escolar establecida, olvidando en ocasiones, que estos alumnos también tienen algo que compartir desde su identidad cultural inicial: la guatemalteca. Aunque nos queda claro que los profesores de estas telesecundarias hacen el intento de brindar una educación intercultural guardando una empatía muy generosa hacia los alumnos, las acciones docentes, así como la normativa educativa, priorizan la asimilación de una cultura nacional.

Algunas formas de convivencia que observamos son: las pláticas sobre las tradiciones del lugar de origen, la gastronomía y la lengua. Una forma de preocupación por el otro, es cuando los maestros les piden a los alumnos no asistir a clases por el mal clima; cuando llueve, el río entre la selva crece y resulta muy peligroso. Los docentes evitan dejar trabajos en equipo o agrupan a los alumnos por lugar de residencia, los tratan de localizar cuando alguno ha faltado por varios días consecutivos y les permiten la matriculación escolar. Los alumnos tienen acceso a préstamos de libros de la biblioteca escolar para llevarlos a casa, y pueden asistir a torneos escolares de fútbol o basquetbol. Lo anterior, no es lo suficiente para fomentar una educación intercultural; no obstante, dentro de este gran sistema educativo, en realidad los docentes son los únicos que se acercan a la integración intercultural de los alumnos mexicanos y centroamericanos.

Entendiendo “Lo intercultural como forma de pensar lo complejo; es decir, lo diverso, implica distinguir diversidad de diferencia, y lo cultural de la cultura. Al mismo tiempo supone reconocer su carácter práctico y hermenéutico.” (Aguado, 2009:14). Como ya lo mencioné, la naturalización ante las problemáticas de los niños centroamericanos en México, limita las acciones interculturales en las dinámicas escolares, reduciendo la integración de niños extranjeros, dándose únicamente desde una acción administrativa: la matriculación del alumno. Esa integración tiene una vigencia: conforme se van acercando a grados superiores, más cerca se encuentran de la deserción escolar.

Durante la entrevista, uno de los alumnos, me pide que me detenga:

Tengo una pregunta: ¿ustedes no podrían hacer el favor de sacar algunos papeles? Papel para el bachillerato, acta de nacimiento, CURP, que es lo que nos piden acá. Para el bachillerato quieren esa acta de nacimiento. Lo que primero nos piden es ese papel.

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Es difícil creer que el valor de una hoja pueda detener las aspiraciones de algunos estudiantes como los de Guatemala, que viajan diariamente. Los niños empezaron a conversar sobre la importancia del acta de nacimiento, lo que en otros países lo denominan el libro de nacimiento, donde está expresado principalmente el nombre de los padres, abuelos, el nombre del niño, fecha y su lugar de nacimiento. Es un documento que, desde lo jurídico-político, asigna una identidad que es construida y reconstruida en las poblaciones fronterizas con mayor intensidad, que limita la aspiración y los deseos de los estudiantes; un documento que sirve de instrumento de racismo, un racismo jurídico que también se ha naturalizado.

Un título heredado con el que acceden a inmerecidos privilegios, vetados a quienes, viviendo en el mismo territorio, no son miembros plenos de la sociedad. De ahí que no parezca descabellado pensar que la nacionalidad opera como una suerte de propiedad privada, y, si ello es así, es esta una analogía que por sus graves implicaciones ha de ser analizada críticamente desde la perspectiva de la justicia. (Velasco, 2016:17)

Tal vez algunos podrían justificar que el acta de nacimiento debe ser indispensable para identificar a las personas, que el acceso a la Educación Media Superior y Superior debería ser sólo para los nacionales, debido al limitado cupo que existe. En este sentido, aceptaríamos que a los migrantes que, bajo diversas situaciones, requieren migrar a otro país, no se les permita tener privilegios, porque son los otros y son los inmerecidos, porque su valor es asignado a través de un documento de nacimiento.

Parece que las necesidades básicas de un ser humano, como alimentación, vivienda, salud y educación, se convierten en mercancías que son intercambiables

de acuerdo con el valor asignado en cada país y en la sociedad. El derecho a una identidad nacional es negociado como una propiedad privada que nadie quiere vender, porque se ponen en juego los privilegios y las posiciones de los nativos del lugar, situación que sólo se encuentra en la construcción social del pensamiento del otro, visto como intruso y oportunista.

En el análisis que realicé, la retracción jurídico-política, se basa, en el lugar del nacimiento, aunque también en la diferenciación de raza y cultura, generada por ideas xenófobas y racistas.

Algunos alumnos que entrevisté son de segunda generación; es decir, nacidos en México, hijos de padres originarios de Guatemala. Las escuelas que se ubican en la frontera sur, en específico en las que se realizó el trabajo de campo, asignan apoyos económicos para la educación o insertan a los alumnos a programas de acción compensatoria²¹; no obstante, son asignados de acuerdo con el lugar de nacimiento, origen y estado legal de los padres de los estudiantes.

No tenemos PROSPERA²² porque nuestros papás no tienen papeles. Tuvieron que andar en Derechos Humanos, porque no tienen papeles, y así sacaron mi acta. Aunque nacimos aquí, hasta quieren dinero. Cuesta dinero, mucho.

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

La herencia cultural que los padres dejan, etiqueta los privilegios y las posiciones que pueden adquirir sus hijos en la sociedad mexicana. Los comentarios de la cita anterior, son de alumnos que han nacido en México, y que cuentan con un registro nacional, pero sus padres aún no tienen la carta de naturalización. Esta posición coloca a sus hijos en desventaja frente a los hijos de padres mexicanos. Ellos no pueden acceder a una beca nacional de apoyo a las poblaciones en vulnerabilidad,

²¹ No quisiera profundizar en el tema de programas compensatorios en México, ya que se ha demostrado que sólo han generado una venda que tapa una problemática de pobreza y educación mayor; y no lo profundizo en esta investigación porque los migrantes ni siquiera son acreedores a estos programas, a pesar de que son nacidos en México, pero sus padres se encuentran en condición de ilegalidad jurídica.

²² El programa de Inclusión Social PROSPERA tiene como objetivo contribuir a fortalecer el cumplimiento efectivo de derechos sociales que potencien las capacidades de las personas en situación de pobreza, a través de acciones que amplíen sus capacidades en alimentación, salud y educación, y mejoren su acceso a otras dimensiones del bienestar. (PROSPERA, 2020)

ya que sus dimensiones de bienestar excluyen a los niños migrantes y a los niños de origen cultural centroamericano.

Otros estudiantes, para quienes los planes son regresar a algún país centroamericano, deberán enfrentarse a nuevo obstáculo burocrático: la revalidación de estudios, basada en el mundo del capital y la financiación. Entre ida y vuelta, se reducen las posibilidades de recibir una educación alejada de los estándares previstos por la OCDE y por cada país.

Tenemos que pagar un abogado para entrar a un bachillerato en Guatemala. Se pagan seis mil, ocho mil, diez mil. Los estudios no valen; al gobierno no le importamos.

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Entonces, la educación es un privilegio para unos cuantos, y para el pueblo es simplemente una apariencia, pues siguiendo las teorías de la reproducción, la función social de la educación es seleccionar y reproducir un régimen. Es necesario que cuestionemos al sistema educativo y hagamos visible que, bajo sus lemas de integración cultural, existe una brecha muy grande para atender a esta población que se encuentra desprotegida por las autoridades mexicana de educación, y ralmente ocultada con actos políticos, jurídicos, educativos y sociales racistas.

Comenzamos este capítulo con la concepción del ser guatemalteco en México y las ideas de concepción de la identidad de los estudiantes extranjeros en nuestro país; hicimos un recorrido sobre cómo se significa la lengua en contextos escolares, así como una mirada a nivel medio desde las vivencias de los estudiantes frente a la burocracia escolar. En el siguiente y último apartado, presentaremos de manera general, cómo los docentes atienden a la población de estudiantes centroamericanos en escuelas mexicanas.

7.3 La educación transmigrante y el papel del docente y los contenidos escolares.

Considero que en México nunca nos hemos cuestionado el papel del Estado respecto a la educación transmigrante. Los planes y programas de estudio se basan en una perspectiva nacionalista. El planteamiento de una educación intercultural dentro del sistema educativo, se ha centrado en la integración de las lenguas indígenas a los programas de estudio, además del rescate de la cultura mexicana. Nos deberíamos replantear cuál es la finalidad de una educación intercultural y quiénes formamos parte esta interculturalidad. La escuela funge como un comunicador social de las formas de vida del país de recepción, así como un comunicador de quiénes son los que llegan al país. Al ser las escuelas instituciones de integración social, sobre todo las fronterizas, deberían ser espacios de interculturalidad. A pesar de ello, los estudiantes son vistos bajo la lupa de la homogenización, sin tomar en cuenta sus experiencias migratorias, sus necesidades, habilidades o potencialidades.

7.3.1 En México sí estudian el tiempo

Como ya lo he mencionado en otro momento, la escuela es la primera institución de integración social de los niños migrantes. En el caso de los estudiantes con raíces en Guatemala, pero nacionales mexicanos, la escuela se convierte en la reafirmación de una identidad comunitaria, porque dentro de ella se manifiestan interacciones entre dos culturas indígenas que comparten rasgos culturales, físicos, lingüísticos, además de celebraciones, música, historia y otros elementos que conforman su identidad. También se da un fenómeno social dentro de este espacio: todos se identifican entre ellos como los que son de un país y de otro, a pesar de las similitudes étnicas y culturales.

Al compartir una institución como la escuela, los alumnos se apropian de un objetivo guiado por las expectativas que los adultos tienen de ellos.

La identidad colectiva supone la emergencia de la definición cultural institucionalizada de una sociedad de referencia, este referente es el «nosotros». Como existe una identidad «nosotros», asimismo también existen otras identidades, consideradas «ellos» desde la identidad «nosotros», y viceversa, las identidades «ellos» se autoconsideran como identidades «nosotros» y consideran «ellos» al resto. «Sin los "otros" no hay necesidad de definirnos a nosotros mismos.» (Berriain, 1996:14, 15,16)

En el trabajo de campo percibimos cómo la identidad colectiva se institucionaliza a través de la escuela, y permite una reafirmación de la identidad “nosotros” y la identidad “ellos”, necesarias para la convivencia entre alumnos, en donde se aceptan las diferencias y se respetan, o al menos, se intenta hacerlo. Es normal, entre la interacción social, que las identidades colectivas jueguen un papel importante de reafirmación dentro de las escuelas, no para evidenciar una diferencia o posicionar en un nivel mejor a un grupo, sino para aceptar que ambos tienen rasgos distintos, pero respetables, aunque las escuelas que reciben niños migrantes, en ocasiones no miran la oportunidad de diferenciar para crecer como grupo social. Este análisis surge de las percepciones que tienen los estudiantes de Guatemala sobre las escuelas de México y viceversa. Los alumnos expresan un rechazo rotundo y generalizado, al no gustarles la posibilidad de estudiar en el país de origen de los padres; reafirmando, por un lado, una institución como mejor o peor, de acuerdo con las experiencias vividas

Al preguntarles cómo son las escuelas de Guatemala, ellos responden:

Son diferentes porque nos dan más a entender aquí que en Guatemala. Los profesores no han estudiado, no enseñan bien. (Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Hay escuelas, pero cuando hay clase, sólo dan una hora, y casi todos sólo juegan. En México sí estudian el tiempo. (Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Afirmar lo que los niños nos han comentado, sería tal vez injusto para los profesores que laboran en Guatemala; sin embargo, considero que los comentarios realizados por los alumnos van enfocados a lo que han escuchado de personas adultas, debido a que este grupo de alumnos no tenía experiencia de escolarización en Guatemala,

pero sí la tenían sus padres. Los alumnos que cruzan la frontera todos los días para estudiar en México, coinciden con las mismas opiniones: horarios reducidos, los alumnos sólo juegan y no estudian, no cuentan con libros para estudiar. Es importante comentar que las escuelas que existen dentro de Guatemala, en la frontera norte con México, y las escuelas mexicanas en la frontera sur con Guatemala, son escuelas con un rezago educativo alto, porque cuentan con uno o varios componentes que agravan su situación, según lo mencionaba Hernández Bringas (2015): la ruralidad, el hablar una lengua indígena o limitantes de acceso a la escuela por el género, poblaciones con pobreza extrema, nulo acceso a las educación primaria o deserción escolar.

A pesar de que ambas escuelas se encuentran caracterizadas con índice alto de rezago educativo, los alumnos aprecian estar estudiando en escuelas mexicanas por las deficiencias educativas que presenta el estado guatemalteco.

7.3.2 ¿Qué hacen los docentes para la inserción de niños migrantes centroamericanos?

En los apartados anteriores expresé que es el maestro es un mediador, entre la familia y la escuela, al que considero un potenciador excelente de una educación intercultural. El docente es aquel que puede fomentar una educación de respeto, solidaridad y tolerancia. Las expectativas de un docente pueden influir sobre los logros de los estudiantes. Los alumnos perciben las expectativas que se tiene sobre ellos, la confianza que se les muestra y la preocupación que hay por su atención. Aunque a veces resulte difícil para el docente no acatarse a un sistema educativo ya dado, muchas veces es quien puede hacer intervenciones pedagógicas dirigidas a las necesidades de sus alumnos, en este caso, los niños migrantes centroamericanos en México. Lamentablemente, este y cualquier otro ideal, son perturbados por el control migratorio.

Los niños entrevistados mencionaban siempre comentarios de agradecimiento a los profesores por permitirles estudiar en México, y platicaban con gran emoción sobre

sus experiencias en las escuelas de Chiapas. Las escuelas de esta pesquisa, se ubican en zonas alejadas de la ciudad, y son consideradas de nivel educativo bajo.

Los maestros son bien amables, tiene ese cariño con nosotros.

La acción más linda es la enseñanza.

Su cariño y su enseñanza.

Cuando está lloviendo nos dice que no vengamos, porque allá hay un río y crece. A través del celular nos comunicamos.

Nos apoya mucho para que sigamos estudiando.

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Las citas anteriores fueron expresadas por diversos niños, acerca de lo que opinaban a cerca de sus maestros; nunca se escuchó un mal comentario hacia alguno, o cualquier cosa que pudiéramos interpretar como una negativa hacia la enseñanza o el trato que les brindaban sus profesores.

A través de los comentarios de los alumnos, se denota el agradecimiento a quien les está ayudando a cumplir uno de sus proyectos anhelados: estudiar en México. Recalcan el afecto que le tienen a los profesores, y describen la acción de la enseñanza como “linda”, cosa que para mí es una forma de expresar que ha sido una enseñanza basada en el afecto y la empatía.

El cariño que han mostrado los docentes con los alumnos, ha permitido que los niños se miren como profesores cuando planean su futuro.

Quiero ser maestro porque enseñan bien. Aquí en México les pagan bien, y allá no. En México es más diferente. (Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Guiados por el afecto escolar, la concepción del docente asalariado los motiva a seguir intentando matricularse en escuelas mexicanas.

La ilusión de tener una posición distinta dentro de la sociedad, los lleva a considerar que ser maestros es la mejor opción, lo que en la realidad es una de las posiciones

laborales económicamente menos rentable en nuestro país, pero los alumnos lo asumen como una aspiración de vida profesional, guiada por sus experiencias frente a los docentes en México, donde han percibido aceptación y afecto. Ese afecto es representado por la preocupación de los profesores por el trayecto que realizan de Guatemala a México cruzando la selva y un río, lo que pone en riesgo todos los días a estos niños.

La forma más cercana de los docentes para interactuar con los alumnos transnacionales, es teniendo conversaciones sobre el país de origen de sus alumnos:

Los maestros nos preguntan las costumbres, la marimba, la comida, tamales, chipilín...

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

Los grupos de educación son diversos, con distintos planteamientos y visiones sobre la vida. Al ser culturas que las fracciona solamente una división política, algunas formas de vida se asemejan con las de los niños de origen mexicano; ciertamente con algunas variantes, pero también muchos vasos comunicantes y puntos de encuentro.

Cultura, en términos generales, va más allá de una tradición o un hábito; es toda creación y concepción del ser humano. Por ejemplo, “El Hombre de Vitruvio” de Leonardo Da Vinci, sería la representación de un cuerpo armónico, aunque lo es sólo si al completarse observáramos los saberes, las maneras de comportamiento, experiencias, formas de concebir la vida; es decir, toda la cosmovisión que lo rodea.

Cabe recordar que cuando usamos el referente cultural del alumno, no sólo es con base en el folclor, lo exótico, lo lejano o distinto, sino en toda forma de usos, visiones, mitos, ritos y costumbres del grupo social en el que se desenvuelve. Sin embargo, esa esencia pasa desapercibida dentro de la escuela con los alumnos extranjeros. Bajo una rutina y normalización escolar, se pone de manifiesto en los docentes la indiferencia de la diferencia, tal como lo menciona el director de una

telesecundaria cuando se le explicó la investigación, a fin de poder tener acceso a la escuela:

Difícilmente vas a encontrar información relevante, porque ellos ya son de segunda, tercera generación. (Director de telesecundaria, 2019)

Esto nos permite comprender que hay una base escolar-social determinada en las formas de concebir a la población de estudiantes; un modelo de alumno culturalmente aceptado, en el sentido que, hablar de los estudiantes, es percibido como la existencia de una homogeneidad. Resultó interesante mirar que los docentes conciben a un sólo tipo de alumno. Los maestros, al finalizar el trabajo de campo, mencionaron que habían pasado por desapercibido la condición migratoria de los alumnos y las dificultades que se enfrentan, argumentando que parece tan cotidiano en la vida escolar, que dejaron de mirar las problemáticas a las que se enfrentan sus alumnos.

A continuación, podremos observar cómo, desde un contenido escolar, también podemos abordar el tema de inserción, y cómo el currículum escolar también es un integrador para algunos estudiantes, un formador de ideologías y un orientador sobre el sujeto que quiere formar.

7.3.3 Contenidos escolares, una forma de inserción escolar.

7.3.3.1 México

Parte de la inserción escolar está vinculada con los contenidos que se enseñan en las escuelas, y la forma en cómo se implementan. Los contenidos escolares entre México y Guatemala difieren en el tipo de asignaturas que se desarrollan. Nos enfocaremos en la enseñanza y el abordaje de contenidos relacionados a las ciencias sociales e historia que se imparte en educación básica. Las dos asignaturas, una en Guatemala y la otra en México, abordan contenidos sobre integración de los sujetos a una sociedad.

Los alumnos transnacionales han generado una opinión acerca de la enseñanza en las escuelas, enfatizando su interés por la historia.

Dan diferentes materias, México y Guatemala son diferentes. En Guatemala: Ciencia, Formación Ciudadana, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Español, Inglés, Chuj, Historia de México. Nos gusta hablar de las causas y las consecuencias; allá no enseñan de eso. Acerca de la historia, aquí (refiriéndose a México) tienen bellas historias que han pasado, lo que acontece.

(Alumnos extranjeros de origen centroamericano, 2019)

La enseñanza de la historia en forma de anécdota, resulta ser un atractivo para los estudiantes que no han recibido historia en su país de origen. Al exaltar un hecho histórico en un país, se transmite una identidad nacional poderosa; justo eso es lo que se transmite en el inconsciente del alumno. México tiene un enfoque nacionalista que se enseña en las escuelas: el amor y dar la vida por el país. El estudiante extranjero se siente atraído e ilusionado por las vivencias históricas mexicanas, con la ilusión de representar algún día esa historia nacional.

Cuando les preguntamos sobre la historia de su país o sus héroes nacionales, inmediatamente nos mencionan a Rigoberta Menchú, que es una activista guatemalteca que vive actualmente en México, y que luchó, en algún momento, por los derechos de los indígenas. Su personaje histórico es congruente con las actuales problemáticas sociales.

México tiene un currículum escolar nacional basado en un sistema por competencias. Toda la educación básica se divide en cuatro periodos; el que corresponde a la secundaria es el cuarto. Las asignaturas que se imparten en secundaria subyacen de campos de formación para la educación básica: lenguaje y comunicación; pensamiento matemático; exploración y comprensión del mundo natural y social; y desarrollo personal y para la convivencia.

Los contenidos de la historia nacional e internacional, en el nivel de secundaria, se categorizan en tres ciclos o años escolares: Geografía de México y el Mundo; Historia I y II.

Imagen 8. Mapa Curricular de la Educación Básica 2011.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

ESTÁNDARES CURRICULARES ¹	1 ^{er} PERIODO ESCOLAR			2 ^o PERIODO ESCOLAR			3 ^{er} PERIODO ESCOLAR			4 ^o PERIODO ESCOLAR		
	1 ^o	2 ^o	3 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o	4 ^o	5 ^o	6 ^o	1 ^o	2 ^o	3 ^o
HABILIDADES DIGITALES	Preescolar			Primaria						Secundaria		
	Lenguaje y comunicación			Español						Español I, II y III		
	Segunda Lengua: Inglés ²			Segunda Lengua: Inglés ²						Segunda Lengua: Inglés I, II y III ²		
	Pensamiento matemático			Matemáticas						Matemáticas I, II y III		
	Exploración y conocimiento del mundo			Exploración de la Naturaleza y la Sociedad			Ciencias Naturales ³			Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
Desarrollo físico y salud			La Entidad donde Vivo			Geografía ³			Tecnología I, II y III			
Desarrollo personal y social			Formación Cívica y Ética ⁴			Historia ³			Geografía de México y del Mundo			
Expresión y apreciación artísticas			Educación Física ⁴			Educación Artística ⁴			Historia I y II			
									Asignatura Estatal			
									Formación Cívica y Ética I y II			
									Tutoría			
									Educación Física I, II y III			
									Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)			

Obtenido de Secretaría de Educación Pública. Secundaria, 2019

Estas asignaturas se desglosan en ejes temáticos, aprendizajes esperados y sugerencias pedagógicas para los docentes. Los ejes temáticos para la asignatura de Historia están divididos en tres años. Para primer año: formación de los estados nacionales, cambios sociales e institucionales contemporáneos y construcción del conocimiento histórico. Para segundo año: construcción del conocimiento histórico, civilizaciones, y formación del mundo moderno. Para tercer año: formación de los estados nacionales, cambios sociales e institucionales contemporáneos, y construcción del conocimiento histórico. Se desglosa, en el siguiente cuadro,

únicamente el primer eje, “Construcción del conocimiento histórico”, por ser un eje que se repite en los tres grados de secundaria.

Cuadro 3. Ejes y aprendizajes esperados de primero de secundaria en México.

Primer grado de secundaria	
Eje	Aprendizaje esperado
Pasado-presente	Reconoce los principales procesos y acontecimientos mundiales de mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XX. Identifica los conceptos de burguesía, liberalismo, revolución, industrialización e imperialismo.
Panorama del periodo	Reconoce los principales procesos y acontecimientos mundiales de mediados del siglo XVIII a mediados del siglo XX. Identifica los conceptos de burguesía, liberalismo, revolución, industrialización e imperialismo.
UCA. La Independencia de las Trece Colonias de Norteamérica	Identifica cuáles fueron los motivos principales del descontento de los colonos con la metrópoli. Reflexiona sobre las condiciones económicas, sociales y culturales que hicieron posible la independencia de los territorios ingleses de Norteamérica. Analiza la relación entre la historia de Europa y la independencia de las colonias. Examina imágenes, cartas, diarios, documentos oficiales y prensa del siglo XVIII en las Trece Colonias.
Revoluciones, burguesía y capitalismo	Identifica el papel de la burguesía en las revoluciones liberales. Reconoce el pensamiento de la Ilustración y su efecto transformador. Comprende la relación entre el liberalismo y la economía capitalista. Reflexiona sobre la proliferación de las revoluciones liberales y las fuerzas que se oponían a dichas revoluciones. Identifica el modelo de la Revolución francesa.
Industrialización y la competencia mundial	Identifica el efecto transformador de la industrialización. Reconoce las condiciones que motivaron el desarrollo del imperialismo. Comprende el proceso de consolidación de los estados nacionales en Europa y su relación con los procesos de unificación (Italia, Alemania) y de disolución (imperios austrohúngaro y otomano). Identifica el impacto del colonialismo en Asia y África. Analiza la competencia existente entre los estados europeos antes de 1914.
Las grandes guerras	Identifica las circunstancias que desencadenaron la Primera Guerra Mundial. Reconoce la guerra de trincheras y el uso de armas químicas como características de la Primera Guerra Mundial. Reconoce el tratado de Versalles como consecuencia del triunfo Aliado y como factor de la Segunda Guerra Mundial. Analiza el fascismo y su papel de impulsor de la Segunda Guerra Mundial.
UCA. Guetos y campos de concentración y de exterminio	Investiga las características de la persecución nazi de judíos y otros grupos. Examina testimonios de la vida en un gueto. Analiza las condiciones de vida en los campos de concentración. Reflexiona sobre el proceso de exterminio de millones de seres humanos bajo el nazismo y comprende el significado del término holocausto.

Obtenido de Secretaría de Educación Pública. Secundaria. 2019

El cuadro anterior representa los contenidos que se desarrollan en clases de primer año de secundaria; en él podemos observar la importancia de temas como la industrialización, el imperio, el holocausto de Europa y las revoluciones liberales en México.

Cuadro 4. Ejes y aprendizajes esperados de segundo de secundaria en México.

Segundo de secundaria	
Eje	Aprendizaje esperado
Pasado-presente	Reflexiona sobre la existencia de diferentes versiones e interpretaciones de los hechos históricos.
La variedad de las fuentes históricas	Identifica los tipos de testimonio del pasado que nos sirven como fuentes históricas. Reconoce que las fuentes deben ser analizadas para comprender su contenido histórico.
Hechos, procesos y explicación histórica	Reconoce las diferencias entre un hecho y un proceso histórico. Reflexiona sobre la importancia de explicar los hechos y procesos históricos.
El conocimiento histórico en un país colonizado	Identifica la diferencia entre juzgar y explicar. Reflexiona sobre la relación entre la historia nacional y la historia mundial. Analiza las razones por las que la historia de Occidente es también parte de nuestra historia.

Obtenido de Secretaría de Educación Pública. Secundaria. 2019

Durante el segundo grado se manifiesta a la historia como una forma de comprender nuestro presente a través de los procesos históricos, además de que se intenta que los estudiantes desarrollen habilidades para el análisis y reflexión de los hechos históricos nacionales y mundiales. Es importante mencionar que cuando se habla de lo mundial, se enfatiza en la historia del occidente.

Cuadro 5. Ejes y aprendizajes esperados de tercero de secundaria de secundaria en México.

Tercero de secundaria	
Eje	Aprendizaje esperado
Pasado-presente	Explica por qué México es un país soberano. Reflexiona sobre las relaciones entre México y otros países en la actualidad.
Panorama del periodo	Explica procesos y hechos históricos desde la Independencia hasta fines del siglo XIX, y los ubica en el tiempo y el espacio. Identifica los conceptos de independencia, soberanía, constitución, intervención, imperio y república.
Independencia, soberanía y nación	Analiza los principales proyectos e ideas independentistas que llevaron al surgimiento de una nueva nación. Reflexiona sobre la consolidación del dominio soberano del territorio nacional, y sobre cuáles fueron las principales amenazas.
El Estado, la Constitución y las Leyes de Reforma	Explica el impacto social de las ideas liberales en la formación del Estado mexicano. Comprende los cambios que vivió la sociedad mexicana durante el gobierno de Benito Juárez.
La identidad nacional	Reflexiona sobre la relación entre diversidad regional y unidad nacional. Reconoce el papel histórico del nacionalismo. Analiza la vigencia y el sentido del nacionalismo el día de hoy.
Poder desigual y sociedad desigual	Identifica la continuidad de algunas circunstancias de origen indígena y colonial, así como los principales cambios económicos y sociales ocurridos durante el siglo XIX. Reflexiona sobre las clases sociales en la sociedad mexicana a fines del siglo XIX, y sobre la injusticia social.

Obtenido de Secretaría de Educación Pública. Secundaria. 2019

Los temas que se frecuentan en la enseñanza de la historia, para tercer grado, son: la historia nacional y el Estado como país soberano. Se pretenden desarrollar aprendizajes esperados sobre los principios independentistas y liberales. Se plantea

el conocimiento de la diversidad, las culturas indígenas y las clases sociales desde lo regional.

Nos pareció que el primer eje, al priorizarse en los tres grados de secundaria, es uno de los esenciales en la educación para este nivel, considerando la visible postura nacionalista que se tiene en la enseñanza de la historia.

Otra de nuestras interpretaciones respecto al análisis curricular en México, es que se centra en los temas de la soberanía del país como una forma de reafirmación y legitimación nacional. La historia que se enseña en México es occidentalizada y norteamericanizada, ya que se da prioridad a las relaciones que se tuvieron con países como España, Francia y Estados Unidos de América.

Observamos que únicamente en segundo grado, en el “eje de civilizaciones”, que no está anexado en la descripción anterior, se hace referencia a Mesoamérica. Al profundizar en el eje de las sugerencias pedagógicas, podemos ver que el contenido se centra en las poblaciones indígenas, únicamente de Chiapas, y se pone énfasis en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). La relación con Centroamérica no existe, a pesar de que también hay una historia que nos relaciona con países como Guatemala, Honduras y el Salvador.

7.3.3.2 Guatemala

En Guatemala, la malla curricular se presenta por nivel educativo: inicial y preprimaria; primaria y primaria acelerada; básico y básico por madurez; carreras de bachillerato y carreras de perito. Cada nivel tiene un mapa curricular basado en competencias.

Para el nivel básico y básico por madurez (en México secundaria), el mapa curricular se integra por los siguientes cursos: Comunicación y Lenguaje, Idioma Español; Comunicación y Lenguaje, Idioma Extranjero; Matemáticas; Ciencias Naturales;

Ciencias Sociales; Formación Ciudadana e Interculturalidad; Cultura e Idiomas Maya, Garífuna o Xinca; Educación Artística; Educación Física; Emprendimiento para la Productividad; Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación.

El curso para el análisis de los hechos históricos se basa en “Formación Ciudadana e Interculturalidad”, y enlista una serie de competencias generales por área:

- Desarrolla procesos de investigación social que permiten la toma de decisiones informadas en la resolución de situaciones de su contexto sociocultural.
- Relaciona la incidencia de la dinámica poblacional y las actividades económicas de la sociedad y de los Pueblos en el entorno geográfico; para el desarrollo de consciencia respecto al cuidado de la naturaleza y el medio ambiente.
- Compara, a través de la historia y memoria histórica, las relaciones sociales del pasado y presente, que le permite el desarrollo de consciencia y compromiso social, pensamiento crítico y prospectivas sobre las sociedades y los Pueblos.
- Ejerce ciudadanía intercultural en el marco de la participación social, los Derechos Humanos, cultura de paz y el contexto, multiétnico, pluricultural y multiétnico de Guatemala y el mundo. (CNB, 2019)

Cuadro 6. Competencias por grado “Nivel Básico”

Primero básico	Segundo básico	Tercero básico
1. Interpreta procedimientos de investigación que se desarrollan en las Ciencias Sociales.	1. Aplica procedimientos específicos de investigación de determinadas Ciencias Sociales.	1. Utiliza métodos y técnicas específicas para realizar procesos básicos de investigación en Ciencias Sociales, según su propósito.
2. Clasifica los factores que inciden en la problemática	2. Explica la situación demográfica y ambiental del	2. Propone medidas de mitigación para reducir el impacto

poblacional y ambiental del mundo.	continente americano y Guatemala.	demográfico y ambiental en su contexto.
3. Reconoce los procesos históricos que han incidido en la conformación de las sociedades del mundo y Guatemala.	3. Interpreta el contexto histórico mundial del encuentro entre distintas sociedades de diferentes continentes.	3. Analiza las distintas relaciones de poder que se establecen en el proceso de formación del Estado guatemalteco.
4. Respeta las normas para el ejercicio ciudadano intercultural, democrático y la convivencia.	4. Asume actitud incluyente, propositiva y responsable frente a las necesidades de su comunidad.	4. Participa activamente en la transformación de conflictos, en el marco de la realidad social, cultural y política

Obtenido de Programa educativo de Guatemala, 2019

La segunda competencia de cada grado se enfoca a los hechos históricos. Primero básico: Clasifica los factores que inciden en la problemática poblacional y ambiental del mundo. Segundo básico: Explica la situación demográfica y ambiental del continente americano y Guatemala. Tercero básico: Propone medidas de mitigación para reducir el impacto demográfico y ambiental en su contexto. (CNB, 2019)

De cada una se desprenden indicadores de logro y saberes específicos; veamos cuales son:

Cuadro 7. Competencias, indicadores de logro y saberes específicos para primer básica

Primero básico	
Competencia: Clasifica los factores que inciden en la problemática poblacional y ambiental del mundo.	
Indicador de logro	Saberes específicos
Contrasta la geografía y recursos naturales de los diversos continentes.	Contexto geográfico universal: continentes; características importantes: cultura, división política; regiones árticas y antárticas; recurso hídrico; entre otros. Conflictos territoriales en el mundo. Comparación de los recursos naturales de los continentes. Identifica en distintos contextos del mundo los efectos del crecimiento de la población. Demuestra compromiso con la protección del ambiente. (CNB, 2019)

Obtenido de Programa educativo de Guatemala, 2019

Se observa en el primer curso de básica, la presencia de contenidos dirigidos a la geografía y los recursos naturales; tal vez, esto tenga alguna relación con los comentarios que los alumnos extranjeros hicieron cuando les pregunté sobre cómo era Guatemala: ellos relataban el espacio físico, el paisaje del lugar, y enunciaban las problemáticas sobre explotación natural. Hacían mención del cultivo del cardamomo, que tiene uso medicinal y gastronómico, como una de sus principales exportaciones naturales.

Cuadro 8. Competencias, indicadores de logro y saberes específicos para segundo básico.

Segundo básico	
Competencia: Explica la situación demográfica y ambiental del continente americano y Guatemala.	
Indicador de logro	Saberes específicos
Distingue las características físicas del continente americano.	El espacio geográfico como resultado de la interacción entre elementos naturales sociales y económicos.
Argumenta las causas y consecuencias de la situación demográfica de América.	El continente americano: sus características físicas, climatológicas, humanas y económicas; diversidad cultural. Zonas vulnerables del continente americano, zonas costeras y tierras bajas.
Propone buenas prácticas para la protección del ambiente.	Población de América: Población a nivel general; Poblaciones indígenas; dinámicas poblacionales. Problemas sociales que causan la movilidad social de América. Ciudades y espacios americanos afectados por el crecimiento demográfico y la migración. Problemas ambientales de América: industria, agricultura, entre otros. El consumismo desmedido y su impacto en el ambiente y otros entornos. Desarrollo sostenible, propuestas para la mejora y prevención de la situación ambiental del continente americano. Visiones y perspectivas de Pueblos originarios de América sobre la naturaleza y ambiente. (CNB, 2019)

Obtenido de Programa educativo de Guatemala, 2019

En el segundo curso se abordan temas como las zonas vulnerables de América, la población indígena, la industria y el medio ambiente.

Cuadro 9. Competencias, indicadores de logro y saberes específicos para tercero básico.

Tercero básico	
Competencia: Propone medidas de mitigación para reducir el impacto demográfico y ambiental en su contexto.	
Indicador de logro	Saberes específicos
<p>Explica las características de la vulnerabilidad geográfica de Guatemala.</p> <p>Infiere la situación demográfica de Guatemala y su incidencia en el entorno.</p> <p>Opina sobre los efectos e impacto de la actividad económica en el ambiente guatemalteco</p>	<p>El territorio guatemalteco: sus características físicas (mapa de los principales recursos de Guatemala), climatológicas, humanas (mapa cultural y lingüístico) y económicas.</p> <p>Comparación de las regiones geográficas guatemaltecas desde diversas perspectivas: ambiental, climatológicas, culturales, lingüísticas, económicas, entre otras.</p> <p>Importancia de la biodiversidad del territorio guatemalteco para el desarrollo social. Mapa de la biodiversidad guatemalteca.</p> <p>Demografía de Guatemala: Crecimiento poblacional urbano y rural y sus implicaciones respecto a los recursos naturales; Migración desde y hacia Guatemala. Inmigración y Emigración; Relaciones cuantitativas de la emigración y sus implicaciones para la vida social, económica y política; Condiciones, riesgos, oportunidades y factores incidentes de la migración.; Mapa de zonas migratorias y rutas de migración.</p> <p>Importancia del control de la natalidad en Guatemala. Aspectos demográficos de la comunidad que inciden en la modificación del entorno.</p> <p>Guatemala frente a las principales economías del mundo. Efectos en el ambiente según el sector económico (primario o agrícola, industrial, de servicios).</p> <p>Principales problemas y riesgos ambientales de Guatemala. La industria extractiva (mapa) y su impacto.</p> <p>Instituciones y normativas que regulan el equilibrio ambiental. Visiones de los Pueblos guatemaltecos respecto la relación entre población, naturaleza y ambiente. (CNB, 2019)</p>

Obtenido de Programa educativo de Guatemala, 2019

Este último curso aborda las problemáticas sociales que tiene Guatemala; sería interesante observar qué se enseña desde Guatemala y cómo se enseña, porque es el curso que más se acerca a temas donde se puede abordar la historia y la relación con México. Sin embargo, sigue existiendo una tendencia a proponer temas de enseñanza enfocados a problemas sociales actuales de territorio, migración, natalidad, economía y pueblos indígenas. Me da la impresión de que se ponen de

manifiesto las problemáticas que viven actualmente en Guatemala, donde su prioridad mayor no se encuentra en el reconocimiento histórico.

El currículum escolar asignado por el Estado, funciona como un medio para formar ideologías e identidades nacionales; es un aparato reproductor ideológico sobre el pensamiento de los individuos.

El currículo nacional de educación secundaria de Guatemala, no lleva una asignatura como tal llamada Historia, sino la de Formación Ciudadana e Interculturalidad, centrado en las problemáticas sociales del lugar. Lo más cercano a México, en ese sentido, es cuando tocan los temas de migración, pero cuando uno analiza los contenidos de aprendizaje se centran en la migración a Estados Unidos de América, y aunque parte importante de la historia de Guatemala tiene como base a las migraciones, ocultan la relación mesoamericana de la antigüedad entre los dos espacios geográficos hoy políticamente separados; al igual que México, tienen una gran tendencia a la historia occidentalizada.

Entrevistando al historiador José Eduardo Cruz Beltrán, se le preguntó: ¿Qué opina que en algunos países como España o Guatemala se enseñen Ciencias Sociales y no Historia? ¿Por qué cree que la historia de México excluye la historia con Guatemala? Él respondió:

Hay detrás de ello un enfoque curricular con miras a la interdisciplinariedad. Los procesos sociales desde diversos ángulos, aunque en algunos lugares se privilegian más la historia y la geografía que otras disciplinas como la economía, la política o la sociología. Algunos teóricos de esa tendencia, surge en los setenta con Immanuel Wallerstein. En el caso de España es por cierta oposición a estudiar sólo reyes, batallas, capitales. Lo que hizo Latinoamérica fue seguir esa tendencia. Por lo mismo que sucede con Arizona, Texas, Nuevo México: representan territorios perdidos, que ya no pertenecen al país. Por otra parte, es la visión excesivamente centralista en donde las fronteras no resultan interesantes o creen que no aportan nada a la historia de México importa más el hecho, para reafirmar el nacionalismo mexicano, que territorios como Yucatán y Chiapas a final de cuentas se integraron a México, pero la historia oficial omite que estos estados algún día buscaron independizarse. La mira historiográfica de México, como en muchos aspectos, gira más a las

tensiones con Estados Unidos que con las de Guatemala porque con este país la cosa fue más pacífica que con Estados Unidos. Es como si a México no le hubiera dolido perder Nicaragua, Guatemala y Centroamérica en general. Duele más, por así decirlo, haber perdido Texas o California. (Historiador José Eduardo Cruz Beltrán, 2019)

De acuerdo con el historiador, el tipo de asignaturas que organiza la enseñanza tienen que ver con una cuestión de enfoques: uno más histórico y otro más social. La oposición y el nacionalismo radical han llevado a conflictos en muchos países que en el currículo prefiere evitar.

Guiándonos de las categorías de *territorios perdidos* y *territorios ganados*, comprenderemos lo que el currículum desea omitir o mostrar. Los territorios perdidos son aquellos que nos llevan a recordar el dolor de la pérdida y del deseo de regreso, por ello tender a exaltar en el currículo aquello que nos quitaron, resulta atractivo para no olvidar que algo nos perteneció. En el caso de Chiapas, es un logro que no implicó una pérdida de lo nacional; por lo tanto, no lo exaltamos tanto y no se ve reflejado en la enseñanza de la Historia en México. Exaltar el odio hacia el otro que se “*apropió de*”, pareció ser una tendencia en la enseñanza de la historia por muchos años.

A pesar de la gran relación que tenemos con Centroamérica, ésta es olvidada, desapercibida en la historia de los programas educativos, igual que las problemáticas de migración entre México y Centroamérica, y por supuesto, los espacios educativos transnacionales no reconocidos.

Hasta aquí hemos mostrado un poco de cómo son las dinámicas escolares transnacionales en la frontera sur de México; es necesario recordarles que este es el primer acercamiento que se hace dentro de las escuelas fronterizas en la frontera sur. Ha resultado ser muy complicado describir todas aquellas dinámicas que se presentan; por ello, sólo nos enfocamos a elementos muy esenciales como la incorporación escolar, las relaciones entre compañeros y docentes, y la relación del alumno extranjero con el currículum. Es necesario enfocar nuestra mirada

académica a este grupo que ha resultado ser una novedad hasta para los mismos mexicanos en la frontera sur. Es nuestra obligación no sólo como investigadores, sino como personas preocupadas por nuestra sociedad y por la población infantil, tener conciencia de que hay un grupo de estudiantes que está siendo desprotegido por dos gobiernos nacionales, por lo que es necesario guiar la mirada de la sociedad y de los gobiernos hacia ellos.

CONCLUSIÓN

Esto debería ser una conclusión, pero no lo es; simplemente estoy obligada a comentar que es imposible finalizar con esta investigación, pues quedan muchos vacíos sin responder. Esta es, más bien, una invitación a que se abran espacios de investigación a nivel nacional para el grupo de migrantes centroamericanos que viven y transitan por México.

El estudio surge, en primer lugar, como un asunto personal, una implicación en el tema de migración sin realmente estar implicada con las familias centroamericanas. Las rutas migratorias de mi infancia, mis experiencias en otros países como turista y trabajadora, mi familia viviendo en Estados Unidos, mis amigos originarios del sur de México y mis conocidos de Centroamérica, me llevaron al estudio de los niños migrantes centroamericanos en México.

En 2016 me permití darle vida a un proyecto de investigación que permeaba en mis intereses desde muchos años, al que titulé: *La inserción de niños migrantes centroamericanos al sistema educativo mexicano*. La problemática de la migración centroamericana en México, en la actualidad, ha sido de poco interés para los ámbitos académicos y políticos. Esta investigación se desarrolló desde la mirada educativa, analizando políticas y experiencias de migración, donde la pregunta de investigación fue: *¿Cuáles son los procesos de inserción escolar de los hijos de migrantes centroamericanos en México?* Dos objetivos específicos orientaron el avance de la investigación: Identificar las políticas educativas de inserción escolar para analizar los alcances y limitaciones respecto a la incorporación de niños migrantes centroamericanos a la Educación Básica en México; e interpretar los procesos de inserción escolar de los hijos de las familias centroamericanas al incorporarse al sistema educativo mexicano en las regiones de los Llanos de Apan, Hidalgo, y la Meseta Comiteca-Tojolabal en Chiapas.

Realizar este estudio implicó un esfuerzo metodológico e intelectual bastante complicado. Orientada hacia lo metodológico, organicé el trabajo en etapas: en la primera desarrollé un análisis del discurso escrito en leyes nacionales e internacionales para encontrar todos aquellos diálogos que se emiten sobre el derecho a la educación de los migrantes. Durante la búsqueda se analizaron los acuerdos y las leyes, haciendo interpretaciones respecto a lo mencionado en cada documento sobre educación. Realizamos un análisis nacional sobre la población centroamericana en México, a través de *La Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México (Emif Sur)*, enfocándonos en el periodo comprendido entre 2015 y el primer trimestre de 2020.

Posteriormente, en una primera etapa, intenté enfocar esta investigación con las experiencias de los migrantes centroamericanos en México, haciendo uso de una epistemología cualitativa, apoyándome de técnicas como las entrevistas y las observaciones. Realicé entrevistas a familias de Honduras y El Salvador en el estado de Hidalgo, pero al ver que se requería de mayor profundidad en el tema, hice entrevistas en el estado de Chiapas, México.

Para tener una visión más global sobre las percepciones de los migrantes centroamericanos en México, a un nivel macro, realicé entrevistas a los directores del Instituto Nacional de Migración y a los directores del único programa de la Secretaría de Educación Pública que se enfoca a la atención de la población infantil migrante: Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM); a nivel meso, a los directores de escuelas primarias y secundarias; y finalmente, en un espacio micro, a menores centroamericanos que estudian en escuelas mexicanas.

Me gustaría reflexionar sobre las complicaciones de las investigaciones etnográficas con menores: de acuerdo con técnicas de investigación, como la entrevista, puedo compartirles que este es un trabajo que implica poner en juego diversas estrategias de acercamiento a los menores. La entrevista realizada a un adulto no puede compararse con la entrevista que se le realiza a una población

infantil. Para que una entrevista funcione, se requiere de una aproximación profunda con los niños, mayor tiempo de interacción dentro de los espacios escolares, conversaciones informales e, incluso, convertirte en cómplice de sus actos y pensamientos.

Una vez que tienen mayor confianza e interacción con el investigador, es posible hacer una entrevista; primero es aconsejable realizar observaciones no participativas, posteriormente sí participativas. Después de cierto tiempo de interacción con los alumnos, entonces sí podemos ya aplicar las entrevistas. El tiempo de preguntas debe ir encaminado a las acciones que se han observado. Un ejemplo podría ser el siguiente:

Pregunta incorrecta hacia los niños: ¿Han recibido actos de discriminación en la escuela? Esta pregunta es tan generalizada que, en ocasiones, ni un adulto puede percibir actos de discriminación o definirlos. Para ello, podemos sustituir la pregunta con las acciones que se observaron como: Me di cuenta de que no quisieron realizar el trabajo en equipo contigo, ¿por qué? ¿Alguna vez no han querido hacer tareas escolares contigo por ser centroamericano? Una pregunta más relacionada con la vida cotidiana de los estudiantes, nos puede abrir camino a múltiples interpretaciones enfocadas a nuestro trabajo de investigación.

Otra de las estrategias utilizadas en esta investigación, y que puede ser de utilidad para futuros trabajos, es el uso de dibujos a través de una pregunta detonadora, en que se les solicita, posterior al dibujo, nos platicuen lo que han plasmado, y de esta manera ir indagando el significado que les asignan los estudiantes a ciertas partes de su dibujo. Este tipo de esquematizaciones ha sido de gran utilidad para que los alumnos tengan mayor confianza en la entrevista.

Otra táctica es convertirte en su maestro por un momento; es decir, en forma de clase, generar debates dentro del grupo para ir encontrando una opinión generalizada. Fue así como descubrimos la forma en la que hacen uso de la lengua

indígena cuando no están de acuerdo con los otros; de esta forma conocimos las relaciones entre tradiciones musicales y fiestas religiosas que existen en sus territorios de origen.

Finalmente, para la creación de esta tesis, fue necesario un análisis de las entrevistas y las observaciones, a fin de poder encontrar un conductor que nos llevara a la interpretación. La búsqueda anticipada del estado del arte y las investigaciones relacionadas con el tema, a pesar de ser reducidas, daban orientaciones a nuestras interpretaciones como investigador.

La metodología utilizada para el análisis bibliográfico se basó en el fundamento del análisis historiográfico, lo que nos llevó a buscar lo que se escribe sobre un tema determinado, cómo se escribe, las frecuencias en las áreas temáticas, la base ideológica de los textos. Partiendo de lo anterior, se me permitió asumir una postura sobre la importancia de investigar, proponer y escribir sobre temas que a simple vista no parecieran ser relevantes para la sociedad académica, ya sea por la invisibilidad de los sujetos, los pocos estudios, o porque se asume como una problemática naturalizada o estudiada en exceso.

La búsqueda bibliográfica en México tuvo una duración de tres años, y en España, específicamente en Madrid, me llevó aproximadamente cinco meses, bajo un intenso trabajo de pesquisas. Se revisaron áreas temáticas, asignaturas; se elaboró un catálogo general, y se reclasificó para que finalmente obtuviéramos una base digitalizada de todos aquellos libros que abordan las temáticas que orientaran las interpretaciones de nuestra investigación: educación, migración, infancia e integración.

Este trabajo me permitió realizar, también, un estudio comparativo de lo que se escribe en México y España sobre migración, educación e integración de niños migrantes al país de recepción, que por razones de extensión no se presenta en

esta tesis. Fue necesario recurrir a trabajos de España, ya que tienen mayor experiencia en la recepción de niños migrantes en las escuelas.

Existen distintos enfoques conceptuales que permiten orientar las interpretaciones sobre los fenómenos de la migración. En los estudios sobre los flujos migratorios es necesario orientarse sobre una perspectiva teórica que defina la conceptualización del grupo que se estudia.

Los estudios migratorios son muy interesantes, porque forman parte de la comprensión del movimiento histórico de las sociedades y sus transformaciones. Podemos hacer un estudio desde el comienzo de la vida donde la migración de las especies dio origen a distintos ecosistemas naturales, siendo fundamental la adaptación en su desarrollo.

Los movimientos migratorios dentro de la sociedad, resultan importantes en el desarrollo de un lugar; pero, dependiendo la época, el contexto y la coyuntura, es como se definirá si un éxodo de personas se observa de manera positiva o negativa para una sociedad ya establecida. En este sentido, la idea de la creación de la vida y la migración de las especies, son vistas como positivas, por ser el surgimiento de las nuevas especies que habitaron el mundo. Por otro lado, observamos que la migración de las aves u otras especies por el calentamiento global, se tiene como una migración negativa que no se esperaba, como es el caso de las cotorras argentinas que llegaron a Madrid, en donde el Ayuntamiento explica que son una amenaza para las especies autóctonas, por lo que ha determinado un plan para eliminarlas. Lo mismo sucede con la especie humana.

Una visión positiva de la migración se puede observar en los siguientes casos: cuando los países requieren de vecindades más jóvenes para el repoblamiento; se requieren personas cualificadas para una investigación o un trabajo técnico; el turismo temporal; necesidad de inversionistas o mano de obra. La visión de los migrantes desde una perspectiva negativa se percibe en los éxodos que se dan por

violencia de género, para adquirir un empleo, y cuando los grupos étnicos o religiosos salen por persecución o preferencia sexual, entre otros.

A partir de estas ideas podemos observar que la recepción de migrantes es concebida de distintas formas, pues se orienta sobre la imagen del migrante, la de su grupo, o el estereotipo que prevalece al respecto de su nacionalidad. También el concepto de migración se mueve frente a las situaciones políticas, económicas y sociales de la época.

Respecto a las investigaciones sobre los flujos migratorios, encontramos que hay distintos enfoques para estudiarlos; enunciare algunos, no son todos, pero sí los más recurrentes en los estudios sociales.

Migración y naturalismo: se unieron con interpretaciones donde se hacía explícito que la biología determinaba los comportamientos humanos. La sociobiología, basándose en la teoría darwiniana, trata de comprender los movimientos migratorios como una forma de conservación y evolución.

Migración y culturalismo: aunque los inicios del culturalismo no dejaban a un lado al naturalismo, inclinaron su mirada hacia el psicoanálisis, donde las ideas freudianas se vieron presentes en los estudios de la cultura; los temas iniciales que se desarrollaron fueron la cultura y personalidad. Respecto a los estudios de migración, se entendía que la cultura del migrante era una estructura social diferenciada del país de recepción. Desde esta idea, se caracterizaba a la cultura como cambio cultural y no como transformación cultural. En los años 70 y 80 surgieron los estudios sobre culturalidad, y posteriormente interculturalidad; actualmente, en este último enfoque se inscriben estudios sobre migración con una representación más sobre la identidad cultural de los migrantes, y la integración de las culturas receptoras con las que irrumpen en ellas, dejando a un lado la idea de asimilación cultural de los migrantes.

Demografía y geografía en la migración: estas dos disciplinas también las hemos encontrado en los estudios de los flujos migratorios. Pudimos observar que sus estudios iniciales se enfocaban a conceptualizar y a caracterizar a las poblaciones migrantes como sujetos en un espacio. Explicaban que una migración debía cumplir con tres características: tiempo, una duración larga; espacio, existir un cambio de residencia; y desplazamientos. Desde estas disciplinas, sólo se enfocaban los estudios a espacios de los migrantes y no de lo que contienen esos espacios.

Economía y Política en la migración: aquí los estudios se reducen al análisis de clases sociales, remesas de los migrantes y las leyes de migración a nivel nacional e internacional.

Filosofía y pedagogía en la migración: nuestra investigación se ha inscrito dentro de la línea de la sociología de la educación, lo que me permitió comprender la migración centroamericana desde un ámbito macrosocial, pero apoyada de la filosofía y la pedagogía pude comprender que los sujetos entrevistados son agentes, que tienen una habilidad de reflexividad, y aunque se ven oprimidos por las esferas políticas, buscan estrategias para lograr migrar a otro país y adaptar su cultura a una nueva. Los espacios educativos en México son espacios que han sido creados para los mexicanos, y no para la diversidad cultural; por eso, indagar sobre los espacios que comparten los estudiantes de diferente nacionalidad, fue una prioridad para este estudio, porque son espacios que desde la educación no se han investigado, y además es necesario hacerlos visibles para canalizar políticas educativas, y que sus necesidades de integración sean satisfechas.

Fue realmente difícil, encontrar estudios desde la educación respecto al fenómeno migratorio, ya que la mayoría de los estudios se centra en los procesos de enseñanza y aprendizajes, sin una mirada socioeducativa. La filosofía y la pedagogía me permitieron mirar este estudio desde una perspectiva más humanista y sensible a la situación de la población migrante centroamericana. Me apoyé de la filosofía y la pedagogía para el análisis de esta investigación.

El estudio realizado se centra en la migración centroamericana que como principales motivos de expulsión migratoria tienen a la pobreza y la violencia que se viven en aquellos países. De los casos de migración guatemalteca, “casi todos partieron de Guatemala para huir ya sea de la guerra, de la tasa extremadamente alta de agresiones, robos y asesinatos del periodo de la posguerra, o bien de la violencia estructural de la pobreza y la falta de oportunidades” (Maya, 2015: 118)”. En El Salvador, tras los conflictos políticos de la Guerra Civil que se desarrolló en la década de los 80, y aunque oficialmente se dice que concluyó a finales de la década de los 90, los estragos y las consecuencias aún persisten, no sólo en la memoria de los habitantes, sino en la persecución y delincuencia que actualmente se vive. En Honduras, la pobreza y la violencia también obligan a sus nacionales a dejar su país de origen.

En 2003, la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), señaló que la migración era una de las cuestiones globales determinantes en el siglo XXI, pues se estimaba que cerca de 175 millones de personas, incluidos 10,4 millones de refugiados, residían fuera de su país de origen. Lo cual quiere decir que, en ese año, una de cada 35 personas en el mundo era un migrante (OIM, 2003).

La situación que enfrenta la población migrante es grave; no obstante, la Unicef señala que la crisis mundial de refugiados y migrantes es una crisis de los niños, dado que más de la mitad de las personas desplazadas a la fuerza, son niños: cerca de 30 millones (UNICEF, s/f).

En gran parte del mundo se presentan problemas relacionados con la migración: Asia, África, Europa y América. En México, tan sólo en 2015, indica el gobierno mexicano la deportación de 150 mil inmigrantes indocumentados, provenientes principalmente de países como el Salvador, Guatemala y Honduras. (Gómez, 2016).

La configuración de espacios de investigación para el reconocimiento de la niñez migrante es escasa, mostrándose oculta ante los ojos de muchos. El Centro de

Estudios Migratorios de México, informa que la presencia de migrantes centroamericanos menores de edad ha aumentado. Hasta el año 2010, los migrantes menores de edad ocupan el 7.3% en la migración de países centroamericanos hacia México, en comparación con la migración de jóvenes y adultos que abarca un 92.7%. El interés en esta investigación se enfocó en poner de manifiesto la importancia de la educación de niños migrantes centroamericanos que se encuentran viviendo en México, y que forman parte de este porcentaje, viendo vulnerados sus derechos por redes criminales, e incluso por las mismas políticas educativas. Se sabe, según estudios de la UNICEF, que 6 de cada 10 niñas y mujeres migrantes sufren violencia sexual, y que de los 35,000 menores que fueron detenidos por las autoridades mexicanas en 2015, únicamente el 1% recibió atención de asilo.

El análisis de datos que se realizó en esta investigación, arrojó que de 2015 a 2020, en México fueron detenidos por las autoridades, 1,212,316 hombres y 236,092 mujeres. Originarios de Guatemala detuvieron a 31,597 menores; de Honduras, 21,160 menores; y de El Salvador, 15,814 menores. Estos son datos de las personas sobre las que se ha podido tener registro de contabilización, debido a que fueron retenidas, pero se habla de que aproximadamente 400,000 personas originarias de Centroamérica transitan al año por México.

Observamos, en las encuestas nacionales de México, que de 2015 a 2017, México era país de destino para los que decidían emigrar de Centroamérica. No obstante, las estadísticas cambiaron a partir del 2018, cuando se revive el sueño americano y se vuelve a pensar en Estados Unidos como país de destino; esto se pudo deber al pacto mundial que firmó México sobre las migraciones seguras, también al cambio presidencial y a los medios de comunicación que informaban que se acercaba una crisis económica severa. Otros datos interesantes son que del 2015 al 2020, las personas de Centroamérica decidían salir de su país, en primer lugar, por la pobreza y en segundo la violencia.

En los datos que analizamos, se asoció el sexo de los adultos con el número de menores que viajaban con ellos, y se encontró que entre menos niños viajan con un adulto, lo hacen con mujeres; pero entre más niños viajan (de 5 a 20 menores), lo hacen con un adulto hombre. En un año encontramos que había hombres que viajaron con hasta 20 niños, por lo que asumimos que, si viajaban con más de 6 niños, era gente dedicada a traficar personas o trasladarlas de un lugar a otro, o sea, como coloquialmente se les llama en México, “polleros”.

Recurrimos al análisis de las instituciones mexicanas que se dedican a la protección de las personas migrantes en su tránsito por el país. El Instituto Nacional de Migración (INM) es un organismo dependiente de la Secretaría de Gobernación, cuya misión es fortalecer la protección de los derechos y la seguridad de los migrantes nacionales y extranjeros, con estricto apego a la Ley de Migración.

Se han establecido algunos programas para el apoyo de migrantes en tránsito como: Grupo de Protección al Migrante (con uniforme naranja, llamados BETA), Programa de Repatriación Voluntaria, Oficiales de Protección a la Infancia (OPI) y “Vete Sano, Regresa Sano”.

Al analizar el alcance de estos programas para personas en tránsito en el país, vemos que su operatividad y su alcance a personas extranjeras es deficiente. De los centroamericanos encuestados, aproximadamente el 90% desconocía los programas.

Nos pareció sorprender cómo la figura y el programa de Oficiales de Protección a la Infancia era totalmente desconocida por las personas centroamericanas retenidas que transitaban con menores.

Nos preocupa que las instituciones de protección de migrantes estén ejerciendo el papel de persecución y cacería de las personas extranjeras, más que el de protectores de los derechos humanos.

Las visitas realizadas a centros de retención nos hacen creer que existe un descuido hacia los migrantes extranjeros, y su condición es deshumanizada y criminalizada, siendo acreedores a esta condición por salir en búsqueda de una mejor vida. Será necesario que las instituciones replanteen su función y regresen a la visión humanitaria.

La investigación se nos dificultó porque existe una escasa información sobre las personas migrantes centroamericanas en México y el papel de las instituciones con ellos, situación que nos llevó a hacer un recorrido histórico, un reconocimiento social e institucional a través del análisis de encuestas; todo ello nos dio como resultado un panorama global sobre cómo son los flujos migratorios en México, los niveles de importancia de las agendas políticas en el tema, junto con sus alcances y limitaciones.

Lo anterior nos enfocó a nuestro tema de interés y grupo focal: el primero, “educación y migración”; y el segundo, “menores centroamericanos”. Es importante reconocer la injerencia que tienen los acuerdos internacionales en las políticas nacionales.

Uno de nuestros propósitos fue el análisis de cuatro acuerdos y foros internacionales que se encaminan a la protección de los derechos humanos y la educación.

La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* se publica el 10 de diciembre de 1948, tras el pacto de paz entre los países miembros de la ONU, entre los que figuran México, Honduras, Guatemala y El Salvador.

Los artículos enfocados fueron: 3º Libertad; 7º Protección a la discriminación; 13º Libre tránsito y libertad de residencia; 15º Derecho a la nacionalidad; 26º Derecho a la educación.

Se destaca la libertad de tránsito, derecho a una identidad y la educación; pero, en la realidad, los migrantes centroamericanos son obstaculizados por las leyes nacionales, pues cada Estado tiene una ley que limita el tránsito libre de personas que no nacieron en el país. Por lo tanto, se ven obligados a ocultar su identidad y les es negada una identidad en el nuevo país. El rubro de la educación es otro derecho que no se cumple, al menos en México, porque las estaciones migratorias no cuentan con espacios pedagógicos para los niños migrantes, pues las autoridades buscan más bien su deportación. Los niños que ya viven en México, pero son originarios de algún país del Triángulo Norte de Centroamérica, se ven forzados a trabajar para apoyar los gastos de la familia; claras vivencias de este tema las podemos observar en Tapachula, Chiapas. Por otro lado, en las escuelas de la frontera sur que reciben y matriculan a los menores centroamericanos, sólo podrán estudiar hasta la educación básica, por su estatus de ilegalidad. Los derechos se proponen en los acuerdos internacionales, pero los contradicen las leyes de los Estados.

La *Convención sobre los Derechos del Niño*, es un tratado internacional de las Naciones Unidas, firmado en 1989, y que entró en vigor en 1990. En esta convención se expresa que se asumen como menores de edad aquella población infantil que no rebase los 18 años. Analizamos de ella, los artículos: 27º Es obligación del Estado el desarrollo físico, mental, espiritual, moral, social; y 28º Educación obligatoria hasta la primaria.

Justo como lo mencionábamos en el tratado anterior, la obligación del Estado es hasta la educación primaria, pero observamos que esta situación trae consigo dificultades, debido a que los menores, al menos los centroamericanos que entrevistamos, se encuentran en búsqueda de documentación para que les permitan acceder al nivel medio superior. De no regularse la ley, cada día tendremos mayor población migrante sin la oportunidad de alcanzar niveles más altos de escolaridad.

En la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*, se establece una serie de conferencias y foros que se organizaron en Jomtien, Tailandia, con la finalidad de analizar los niveles educativos de los países. Ahí se aprueban artículos como objetivos a alcanzar; los que analizamos en esta investigación fueron: 3º Universalización al acceso educativo y fomento a la equidad; y el 5º Que todos tengan los medios para recibir educación básica, y que los Estados los amplíen y los pongan al alcance de la gente.

La educación que se les brinda a los hijos de familias centroamericanas en México no es equitativa, porque no todos tienen acceso, además de que existe el desconocimiento de las instituciones educativas sobre la situación de los migrantes centroamericanos, lo que obstaculiza la integración de sus hijos a las escuelas.

El *Foro Mundial sobre la Educación* se lleva a cabo en Dakar, Senegal, en el año 2000; ahí se establecen como metas, compromisos para que en el 2015 se alcanzara una atención educativa, alfabetización, una primaria universal, igualdad y calidad educativa en los países garantes. En este foro se analizaron los planteamientos anteriores a este, se habló de la importancia del capital humano, inversión en educación, el compromiso colectivo, la cooperación institucional, la elaboración de planes nacionales, y de la necesidad de que los Estados hagan una rendición de cuentas, además de que se asegure un entorno educativo seguro, sano, integrado y dotado de recursos. Al no alcanzarse las metas, se establece el foro *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4; donde*, al igual que en Dakar, en el 2016, se establecen las metas para alcanzar en el 2030. Ahí se expresa que deberá lograrse una educación inclusiva, equitativa, de calidad y más oportunidades de aprendizaje.

Lo que podemos interpretar en un contexto mexicano, es que se diseñan planes y programas para la educación básica, sin tomar en cuenta las características de la población, y se sigue viendo a la educación como un capital de desarrollo humano;

es así como al ser un capital que se adquiere a través de ciertas negociaciones, a los niños migrantes les será difícil adquirirlo.

Bajando nuestro análisis al nivel nacional, nos encargamos de interpretar distintas leyes que se enfocan a la protección de migrantes y a los derechos de los menores, donde se analiza el acceso que se tiene a la educación a través de las leyes.

En la *Ley de Protección a los niños, niñas y adolescentes*, publicada el 4 de diciembre de 2014, se establece que se debe garantizar el ejercicio del respeto, protección y promoción de los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes. Se debe tomar en cuenta la cultura, etnia, salud y educación de los niños, además de implementar mecanismos de seguimiento y evaluación de políticas, derivados de los tratados internacionales. Se debe asegurar el derecho a la identidad, a la igualdad, la protección de la salud y la seguridad social, además de entender al proceso migratorio como un derecho inalienable.

Esta es una ley que se establece para la protección de niñas, niños y adolescentes, observamos que se establece la garantía de respeto a los derechos de los menores; sin embargo, se encuentra enfocada a los mexicanos; para los menores migrantes en México, su derecho básicamente es el de un proceso que tiene como objetivo su deportación. Resulta incongruente, porque los tratados internacionales marcan protección absoluta para la población infantil migrante. Hemos realizado un análisis profundo sobre los mecanismos de los procesos migratorios de los menores, y cuestionamos el Interés Superior de los Niños, un protocolo que, en lugar de ayudar y orientar sobre las necesidades de los menores, es usado como un protocolo administrativo para la repatriación.

En la *Ley de Migración* se establece, en el artículo 8º, la prestación de servicios educativos y médicos, además de que se señala que ningún acto administrativo establecerá restricciones al extranjero, mayores a las establecidas de manera general para los mexicanos.

Me pregunto, si el menor tiene derecho a un proceso migratorio, ¿cómo hará valer el artículo octavo de la ley de migración donde se establece el deber de prestar un servicio educativo al menor? Si el menor es retenido, la atención psicológica sería primordial, pero los espacios educativos también lo deberían ser, ya que a través de ellos se pueden elaborar programas de educación emocional para su atención. Pienso que la escuela podría funcionar como protocolaria de conocimiento de la situación del menor migrante.

En el ámbito mundial se establece que la educación básica es obligatoria, sin importar tu estatus de legalidad. El artículo tercero de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, establece que todos los niños, sin importar su condición social, deben recibir educación. Fue hasta 2018 que el artículo se modifica y establece a la educación superior como obligatoria; nos preguntamos qué pasará con la población migrante centroamericana que, por condiciones diversas, no cuentan con un estatus de legalidad. Si el artículo tercero en México establece una educación obligatoria hasta la universidad, ¿los migrantes centroamericanos en México, también pueden adquirir este derecho?

El *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, se presentó justo cuando el presidente de los Estados Unidos de América, Donald Trump, amenazaba con la deportación de familias mexicanas a nuestro país, e insistía en la construcción del muro fronterizo entre nuestras naciones, haciendo hincapié que sería México quien lo pagaría. Ante estas amenazas, los menores mexicanos serían retornados e integrados a distintas escuelas. A pesar de las problemáticas que se asomaban, en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 no se anexó nada a la reforma ni a los planes y programas sobre la integración escolar de la población migrantes. Se hablaba de una educación de calidad a partir de la reforma educativa, pero lo que se impuso fue una reforma laboral a los docentes.

El *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*, a través del apartado **Migración: soluciones de raíz**, expresa que México dará oportunidades y condiciones para

que los extranjeros transiten y se integren a la cultura mexicana de manera segura. Uno de los principios en los que se basa el plan es el de “No más migración por hambre o por violencia”.

Cabe mencionar que ambos Planes tienen un enfoque nacionalista, y su prioridad de atención es la población mexicana que migra o retorna de los Estados Unidos.

El Informe sobre la Problemática de Niñas, Niños y Adolescentes Centroamericanos en Contexto de Migración Internacional no acompañados en su tránsito por México y con necesidades de Protección Internacional, es un diagnóstico emitido por la CNDH²³ en el año 2016; en él se organizan sugerencias acerca de la situación y atención de niñas, niños y adolescentes centroamericanos en condición de migración no acompañada.

En el informe:

- Se cuestiona y se sugiere que las autoridades no sean juez y parte en la defensa de los menores centroamericanos; es decir, que no puede ser la misma autoridad que emita un juicio de la situación de deportación de los menores, a la vez de ser el protector de sus derechos de asilo.
- Se cuestiona el perfil de quienes elaboran el expediente Interés Superior del Niño.
- Se propone que Oficiales de Protección a la Infancia dejen la figura de oficiales y se reubiquen en programas de atención familiar.
- Se propone que los niños, una vez detenidos por la policía migratoria, no sean enviados a centros de retención sino con familias de acogida.

En el 2020 aún no se saben los alcances de este informe, pues no se ha realizado seguimiento, y únicamente se estableció como un referente a la situación de niñas, niños y adolescentes centroamericanos no acompañados.

²³ La Comisión Nacional de los Derechos Humanos es un organismo público autónomo del Estado mexicano; es decir, no depende de ninguna otra autoridad. Su misión es la defensa, promoción, estudio y divulgación de los derechos humanos reconocidos en la Constitución Mexicana, los tratados internacionales y las leyes (CNDH,2020).

Distintos países con alta atracción migratoria han incorporado a sus sistemas educativos programas para la atención de la población migrante.

En Europa:

- *Alemania*: Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPY) y Cursos de transición o Willkommensklassen.
- *Andorra*: Sistema educativo plurilingüe.
- *Países Bajos*: Programas de intervención de Educación de la Primera Infancia (ECE).
- *Suecia*: Language Introduction Programme (LIP).
- *Austria*: Sprachsensibler Unterricht.
- *España*: Las aulas de enlace (Madrid); Temporary Classrooms for Linguistic Adaptation, ATAL (Andalucía); Bilingual Program, Aula Virtual de Español, AVE; Aulas de Acogida para alumnos extranjeros con desconocimiento de español (Región de Murcia); TAE Plans educatius d'entorn, Espais d'acollida, Pla per a la Llengua i la Cohesió social (Cataluña).

En América:

- *Estados Unidos de América*: Project ACCESS (Fresno, California); Welcome Program; ESL English as a Second Language.
- *Canadá*: l'éducation à la citoyenneté mondiale.
- *México*: Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) y Educación Básica sin Fronteras.

Lo que analizamos es que la base fundamental de los programas de integración educativa son las competencias lingüísticas. El idioma es una frontera simbólica que deben cruzar los migrantes para poder tener acceso a la misma educación que los estudiantes locales; en este sentido, el conocimiento del idioma del país receptor se convierte en un privilegio.

En los programas, tanto europeos como americanos, los términos “cultura” e “interculturalidad”, son términos apropiados por los programas educativos dirigidos a migrantes, como pretexto de integración; sin embargo, una muestra cultural no representa la identidad de los niños migrantes.

El Programa Binacional de Educación Migrante en México requiere de una vigilancia mayor sobre las acciones de integración educativa de los niños migrantes, ya que tiene nula participación con los niños de países centroamericanos, y se enfoca específicamente a los nacionales que viven en Estados Unidos, y a los niños de retorno.

Algunas preguntas que hemos dejado sin resolver son: ¿Cómo se manifiesta la interculturalidad en los programas de integración, ya que tenemos una mirada sobre la cultura, reducida al idioma, el folclor y a los grupos étnicos? ¿Qué sucede con el otro grupo de población migrante originaria de Centroamérica que comparte un mismo idioma, pero diferentes lenguas indígenas? Saben español, el país de acogida comparte el mismo idioma; entonces, ¿qué supondría una integración de los estudiantes migrantes centroamericanos? Siendo que los programas de integración se enfocan a la enseñanza de la lengua del lugar, ¿qué es una educación intercultural? ¿La integración cultural se aplica desde la cultura del país de recepción o desde la cultura del alumno que recientemente ha llegado a un nuevo país? ¿Cuál es el papel que las escuelas deben asumir sobre un entorno educativo intercultural? Estos, son cuestionamientos que deberían ser retomados para próximas investigaciones.

Todo lo que anteriormente hemos analizado respecto a leyes e informes, nos permitió entender que existe una separación entre lo que se establece como un ideal a perseguir y la realidad de la población migrante.

Tratamos de comprender las subjetividades de las familias centroamericanas en México, a través de algunas categorías analíticas basadas en J. Lacan.

Comprendimos que el migrante centroamericano crea una imagen anticipada del deseo de migrar que motiva a tomar la decisión de salir de su país de origen. Los centroamericanos construyen su fantasía sobre las expectativas que desean alcanzar, creando una ilusión del buen vivir.

En un nuevo país los migrantes centroamericanos empiezan una búsqueda del yo colectivo, una identificación en el otro, que les permita el acceso a la cultura nacional. El cuerpo del migrante centroamericano se convierte en una frontera por cómo los otros lo identifican, ya sea por la forma de hablar, el color de piel, sus niveles de estudios o su nacionalidad. Al encontrarse que su propio cuerpo es una frontera, el migrante centroamericano aprende a controlarlo, al mismo tiempo que el Estado también lo hace.

Me di a la tarea de identificar las dinámicas de los menores centroamericanos en contextos de integración educativa. El análisis se delimitó a un nivel microsocioal; es decir, a las escuelas de educación secundaria (población de 12 a 15 años). Con base en las observaciones y entrevistas realizadas a niñas y niños que viajan todos los días de Guatemala a México, y a quienes ya radican en Chiapas, logramos conocer la rutina y trayectoria escolar transnacional de esta población.

¿Cuáles son las trayectorias escolares de los niños migrantes centroamericanos en México? ¿Cuál es la forma de integración y convivencia entre alumnos transnacionales? ¿Cuál es el papel del docente ante la transnacionalidad escolar? ¿Cuáles son las dinámicas de inclusión y exclusión que se dan en las escuelas cercanas a la frontera sur? Estas son preguntas que nos orientaron para comprender la dinámica escolar y la inserción de niños migrantes centroamericanos al sistema educativo mexicano.

El análisis lo basamos en identidades comunitarias y etnias fronterizas, donde los estudiantes entrevistados expresaron sentirse orgullosos de pertenecer a dos

países; quienes no contaban con la legalidad, manifestaban agradecimiento a sus maestros por permitirles estudiar en México sin ninguna retracción administrativa.

Los alumnos que estudian en la frontera sur de México se identifican por sus lenguas maternas, acateco y chuj; entre ellos pueden diferenciar su pertenencia cultural desde la lengua. Se analizaron distintas funciones de la lengua que manifiestan los estudiantes, entre estas: construcción identitaria, objeto de pertenencia, identificador colectivo, como medio para conseguir sus intereses, integrar, excluir, como medio para la acción colectiva, formas de consenso colectivo, organización, selección, interacción, poder, protección de la cultura colectiva, como un acto contrahegemónico y de exclusión.

Se identificaron prácticas de racismo en las dinámicas escolares transnacionales desde un ámbito jurídico-político como la negación a la asistencia a actos cívicos y políticos, aunque algunos ya pertenecen a una segunda generación; es decir, que nacieron en México, pero sus padres están en una situación de ilegalidad. Tampoco se les apoya con las becas para estudiantes pertenecientes a zonas desfavorecidas, y no pueden acceder a una educación media superior. Finalmente, se analizó cómo el currículum y el papel del docente pueden ser vínculos o no para la inserción de niños migrantes centroamericanos al sistema educativo nacional.

Existe una falta en estrategias de sensibilización para la recepción de migrantes centroamericanos en México. Nos encontramos en una crisis migratoria que los Estados se niegan a reconocer. La política internacional y nacional sobre la restricción de movilidad, posiciona a los niños en una desprotección política y colectiva.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO N. Y VISALBERGHI, A. (1994). *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- AFS (S/A). L'éducation à la citoyenneté mondiale avec AFS, Montreal Quebec. Disponible en: <<https://www.afscanada.org/education/gced-agenda/>> Consultado: 15/02/2020
- AGENCIA AFP (7 de diciembre de 2018). "AMLO promete mejorar ayuda humanitaria para caravana migrante en México" en *El Herald*. Disponible en: <<https://www.elheraldo.hn/mundo/1240253-466/amlo-promete-mejorar-ayuda-humanitaria-para-caravana-migrante-en-m%C3%A9xico>>
- AGUILAR VILLANUEVA, Luis F., (2003). *El estudio de las políticas públicas*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- ALEXANDER, J.; GIESEN, B. (1994). "De la reducción a la vinculación: la visión a largo plazo del debate micro-macro". In J. Alexander et al., eds. *El Vínculo Micro - Macro*. Guadalajara, pp. 9–58.
- ALMASY, Steve (25 de noviembre de 2013). "Más de 11.000 niños han muerto por la guerra civil en Siria" en *CNN en español*. Disponible en: <<https://cnnespanol.cnn.com/2013/11/25/mas-de-11-000-ninos-han-muerto-por-la-guerra-civil-en-siria/>> Consultado: 23/10/2016
- ÁLVAREZ VELASCO, Soledad (2016). *Frontera sur Chiapaneca. El muro de la violencia. Análisis de la normalización de la violencia hacia los migrantes indocumentados en tránsito*, México Universidad Iberoamericana.
- ARCHER, M. (2007). *Making our Way through the World*, New York: Cambridge University Press.
- BANCO MUNDIAL (2015). "Migración internacional en su máximo histórico", Banco de Mundial, Madrid.
- BAUMAN Zygmunt (2000). *Liquid Modernity*, Polity Press, Great Britain.
- BÉJAR Helena (2007). *Identidades inciertas: Zygmunt Bauman*, Herder, España.
- Currículo Nacional Base Guatemala (2020). Disponible en: <http://cnbguatemala.org/index.php?title=Bienvenidos_al_Curr%C3%ADculum_Nacional_Base&tour=inicio> Consultado: 16/03/2020

- BERTELY, María (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós, México.
- BEUCHOT PUENTE, Mauricio (2009). "La Hermenéutica en México." en Muñoz Rosales Victorico (coord.) *Filosofía Mexicana*, México Editorial Torres Asociados.
- BOAS, Franz. (1964). *Cuestiones fundamentales de antropología cultural [The mind of primitive man]*. Buenos Aires: Solar/Hachette.
- BONAL, Xavier (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*, Barcelona, Paidós.
- BOUMARD, Patrick (2016). "Las metodologías etnográficas. La etnografía como metodología de las epistemologías constructivistas en el campo educativo" en Ducoing, Patricia (coord.) *La investigación en Educación: Epistemologías y metodologías*. México, Plaza y Valdés.
- BOWEN, James (1976). *Historia de la educación Occidental. Tomo Primero. El mundo antiguo, oriente próximo y mediterráneo, 2000 a.c – 1054 d.c*. Editorial Herder, Barcelona.
- BUNAR, Nihad (2017). *Migration and Education in Sweden: Integration of Migrants in the Swedish School Education and Higher Education System*, Stockholm, NESET II. Disponible en: <<https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/Migration-and-Education-in-Sweden.pdf>>
Consultado: 10/02/2020
- BUTTNER, Anne (2004). "Torsten Hägerstrand (1916-2004), en *Investigación Geográfica*, no. 54. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112004000200012> Consultado: 07/06/2017
- "CARTA DE MIER Y TERÁN A ITURBIDE, TUXTLA EN LA PROVINCIA MEGICANA DE CIUDAD REA. OCTUBRE 24 DE 1821. AÑO 1 DE LA INDEPENDENCIA" en Lujan Muñoz, Jorge (1975), *La independencia y la anexión de Centroamérica a México, Guatemala*, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.

- CÁRDENAS DENHAM, Sergio (2012). "La corrupción en sistemas educativos: una revisión de prácticas, causas, efectos y recomendaciones", en *Revista electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, no. 2, p. 52-72.
- CARMACK, Robert M. (1993). *Historia general de Centroamérica. Tomo I, Historia Antigua*, Madrid, Sociedad Estatal Quinto Centenario, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- CASSIRER, Ernst, (1951). *La ciencia de la cultura*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CATALANO Theresa (2017). "When Children Are Water: Representation of Central American Migrant Children" in *Public Discourse and Implications for Educators, Journal of Latinos and Education*. Pp. 124-142. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1080/15348431.2016.1205988>> Consultado: 28/09/17.
- _____; WAUGH, Linda R. (2013), "The ideologies behind newspaper crime reports of Latinos and Wall Street/CEOs: a critical analysis of metonymy in text and image", in *Critical Discourse Studies*. Pp. 406-426. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.1080/17405904.2013.813774>>. Consultado: 28/09/2017.
- CENTRO DE ESTUDIOS LEGALES Y SOCIALES [CELS], (22 de junio de 2017). "Un pacto global sobre los derechos de las personas migrantes". Disponible en: <<https://www.cels.org.ar/web/2017/06/un-pacto-global-sobre-los-derechos-de-las-personas-migrantes/>> Consultado: 22/07/2017
- COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS - CNDH (2016). "Informe sobre la Problemática de Niñas, Niños y Adolescentes Centroamericanos en Contexto de Migración Internacional no acompañados en su tránsito por México y con necesidades de Protección Internacional", Ciudad de México, D.F.: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Disponible en: <http://informe.cndh.org.mx/uploads/menu/15009/2016_IE_Ninas_ninos.pdf> Consultado: 10/02/2017.
- COMISIÓN NACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS- CNDH – MÉXICO (2020). "Qué es la CNDH" Disponible en: <<https://www.cndh.org.mx/cndh/preguntas-frecuentes>>. Consultado: 25/06/2020.

- COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO HISTÓRICO (1999). *Guatemala, memoria del silencio*. Guatemala, Guatemala: CEH.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y JUVENTUD (S/A). “Aulas de enlace” en *Unidad de Programas Educativos*. Comunidad de Madrid. Disponible en: <<https://www.educa2.madrid.org/web/direcciones-de-area/aulas-de-enlace>>
Consultado: 22/01/2020
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. (2020) Disponible en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf> Consultado: 01/07/2020
- CONTRERAS R. J. Daniel, (1983). *Breve Historia de Guatemala*, Guatemala, Piedra Santa, Biblioteca Centroamericana de las Ciencias Sociales.
- CROSNOE, Robert (2013). “Preparing the Children of Inmigrants for Early Academic Success”. Disponible en: <<http://www.migrationpolicy.org/research/preparing-children-immigrants-early-academic-success>> Consultado: 22/01/2020
- CUCALÓN TIRADO, Pilar (2014). *Tránsitos Límites y migrantes en las escuelas. Una investigación en las aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid (tesis doctoral)*. Universidad Complutense de Madrid.
- DAHL, U. (2012). “The Road to Writing an Ethno (Bio) Graphic Memoir.” In M. Livholts (ed.) *Emergent Writing Methodologies in Feminist Studies*. New York: Routledge.
- DARWIN, Carlos (1997). “La lucha por la existencia” en *El origen de las especies* México, Porrúa., p. 43-54.
- _____ (1997). “La selección natural o la supervivencia de los más aptos” en *El origen de las especies* México, Porrúa, p. 55-91.
- _____ (1997). “La variación en la naturaleza” en *El origen de las especies*, México Porrúa, p. 30-42.
- “DEL JEFE POLÍTICO A LOS CIUDADANOS DE GUATEMALA, 15 DE SEPTIEMBRE DE 1821” en Lujan Muñoz, Jorge (1975), *La independencia y la anexión de Centroamérica a México*, Guatemala, Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala.

- DEL OLMO Margarita (2010). *Re-Shaping Kids through Public Policy. Lessons From Madrid*, Madrid, 'NAVREME, AUSTRIA.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2016). Protocolo de actuación para asegurar el respeto a los principios y la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes en procedimientos administrativos migratorios. México. Disponible en: <<http://www.diariooficial.gob.mx> Consultado> Consultado: 15/05/18.
- DIRECCIÓN GENERAL DE RELACIONES EXTERIORES (2019). “Convocatoria. Programa de Intercambio de Maestros México – Estados Unidos 2019”
- “DISCURSO DEL LICENCIADO DON JOSÉ CECILIO DEL VALLE, ABOGADO POR LA INDEPENDENCIA DE GUATEMALA, ANTE LA JUNTA PROVISIONAL CONSULTIVA, EL 5 DE ENERO DE 1822” en Helidoro Valle Rafael (1927) *La anexión de Centro América a México. (Documentos y escritos de 1821 – 1822) Tomo II*. México, Publicaciones de la Secretaría de Relaciones Exteriores.
- ECHAVARRÍA CANTO, Laura (2017). “Introducción” en *Construcción de identidades y violencia: mujeres migrantes en Nueva York*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Ed. Monosílabo, p. 11-23.
- _____ (2017), “Violencia subjetiva y territorio: migrantes mexicanos en el Harlem latino” en *Construcción de Identidades y violencia: mujeres migrantes en Nueva York*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Ed. Monosílabo, p. 67-107.
- ECO, Humberto (2019). *Migración e intolerancia*. Lumen, España.
- EDUCACIÓN INCLUSIVA (s/f), “¿Qué significa inclusión educativa?”. Disponible en: <<http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1>> Consultado: 18/06/18
- Encuesta sobre Migración en la frontera sur de México* (2015). El Colegio de la Frontera Norte, Secretaría del Trabajo y Previsión Social, Consejo Nacional de Población, Unidad de Política Migratoria, Secretaría de Relaciones Exteriores, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Secretaría de Desarrollo Social, (2015, 2016, 2017). Disponible en: <www.colef.mx/emif> Consultado: 15/05/2018

- ESTÉVEZ Ariana (2014). *Derechos humanos, migración y conflicto: Hacia una justicia global descolonizada*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América del Norte.
- FAIST, Thomas (1999). "Developing Transnational social Spaces: The Turkish German Example" en Pries, Ludger (1999) *Migration and Transnational Social Spaces*. Ashgate Publishing Ltd, England. 36 - 72
- FERNÁNDEZ DE LA REGUERA, A. (2014). Procesos de autonomía para participar en decisiones: una propuesta teórico-metodológica en contextos migratorios. *GénEros Revista de Investigación Y Divulgación Sobre Los Estudios de Género, Época 2(15)*, México. Pág. 37.
- FERRAROTTI, Franco. (1988). Biografía y Ciencias Sociales. In V. Acuña, ed. *Historia Oral e Historias de Vida*. San José de Costa Rica: FLACSO, pág. 96
- FIGUEROA, Rubén (10 de febrero de 2017). "Migrar en tiempos de Trump" en *Movimiento migrante mesoamericano*. Disponible en: <https://movimientomigrantemesoamericano.org/2017/02/10/migrar-en-tiempos-de-trump/> Consultado: 10/02/2017
- FOUCAULT, M. (1998). Los cuerpos dóciles. En *Vigilar y castigar* Ciudad de México: Siglo XXI, p. 139-160.
- FRANZÉ, Adela (2008). "A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO" en Jociles, María Isabel y Franzé, Adela *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía educación*, Madrid, Editorial Trotta.
- GARCÍA, Dennis A. (5 de enero de 2017). "Dos mil niños muertos por guerra contra el narco" en *El Universal*. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/seguridad/2017/01/5/dos-mil-ninos-muertos-por-guerra-contra-el-narco>. > Consultado: 05/01/2017
- GARIBAY, David (2009). "De la guerra civil a la violencia cotidiana. El difícil arraigo de las democracias centroamericanas" en Baby Sophie, Compagnon Olivier y González Calleja Eduardo (2009) *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX*, Madrid, Casa Velázquez.

- GIL ANTÓN, Manuel (2017). "El ombligo", en *El Universal*, México, CD. México, 11 de febrero de 2017 (Consulta: 19 de febrero 2017).
- GIRÓN, Carol Torres (2010). "Migrantes" Mam entre San Marcos (Guatemala) y Chiapas (México)" en P. Alicia (Coord.), *Niñez Indígena en migración. Derechos en riesgo y tramas culturales*, FLACSO, AECID, UNICEF, Quito, Ecuador.
- GOBIERNO DE MÉXICO (2019). Historia de México. Secundaria. Disponible en: <<https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/secu-ae-explora-historia3.html>> Consultado: 3/03/2020
- GOEL, U. From (2015). Methodology to contextualization. The politics and epistemology of intersectionality. *Raisons Politiques*, 2(58). Pág. 33
- GOETZ, Judith; Lecompte, Margaret. (1988). "El rol del etnógrafo" en Goetz, Judith; LeCompte, Margaret, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- _____ (1988). "Características y orígenes de la etnografía educativa" en Goetz, Judith; LeCompte, Margaret, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- GÓMEZ ALCALÁ, Jorge (15 de abril de 2016). "¿Que fue del Culturalismo?" En: *Periodismo digital. Culturalismo, Cultura Y Personalidad, Antropología psicológica*. Disponible en: <<http://blogs.periodistadigital.com/eldivan.php/2006/04/15/p22310>>. Consultado: 17/03/2017.
- GÓMEZ QUINTERO, Natalia (2016). "México deporta 150 mil inmigrantes en 2015," *El Universal*, 12 de febrero, sección Nación.
- GONZÁLEZ CONTRÓ, Mónica (2015). *Derechos de los niños y las niñas*, Instituto Nacional De Estudios Históricos de las Relaciones de México – Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones Jurídicas, México, D.F.
- GRECO Sabina Y GEONECHA PERMISÁN, Cristina (2018). "La evolución de las políticas educativas de Países Bajos hacia los alumnos inmigrantes: del multiculturalismo al asimilacionismo" en *Revista Internacional de Estudios*

- Migratorios*, ISSN: 2173-1950, 2, Vol. 8(1), pp. 49-80. Disponible en: <http://www.riem.es/lib/pdf/esp/ART_18_1_003.pdf> Consultado: 12/12/19
- GRUPOS BETA DE PROTECCIÓN A MIGRANTES (S/A). Disponible en: <<https://www.gob.mx/inm/acciones-y-programas/grupos-beta-de-proteccion-a-migrantes.>> Consultado: 15/05/18.
- HALL Stuart (1990). "Cultural Identity and Diaspora" en Rutherford, Jonathan (1990) *IDENTITY Community, Culture, Difference*. Lawrance and Whishart, London.
- HAMMERSLY, Martyn; ATKINSON Paul. (1994). *Etnografía, métodos de investigación*. Paidós. Pág. 7, 157
- HERNÁNDEZ BRINGAS, Héctor; FLORES ARENALES, René; SANTOYO SÁNCHEZ Rafael Y MILLÁN BENÍTEZ, Prócoro (2012). "Situación del rezago acumulado en México". En: Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.). (2012) Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional. [En línea]. México: DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES Y FOMENTO EDITORIAL (2015), UNAM. Disponible en: <<http://www.planeducativonacional.unam.mx>> Consultado: 10/01/15
- HERNÁNDEZ ZAMORA, Gregorio (1992). "Identidad y proceso de identificación". Disponible en: <https://www.uv.mx/blogs/uvi/files/2008/10/unidad-3_3hernandez.doc> Consultado: 19/05/16.
- HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. (1991). *Metodología de la investigación*. 4ª ed. MacGrawHill, México.
- HERRERA CARASSOU, Roberto. (2006). *La perspectiva teórica en el estudio de las migraciones*, Siglo XXI Editores, México, pp. 230
- HIRAI, Shinji. (2012). "¡Sigue los símbolos del terruño!: etnografía multilocal y migración transnacional". En M. Ariza y L. Velasco (Eds.), *Métodos Cualitativos y su Aplicación Empírica Por los caminos de la investigación sobre migración internacional*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales.
- INSTITUTO DE LOS MEXICANOS EN EL EXTERIOR (2016). "Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)", Disponible en:

<<https://www.gob.mx/ime/acciones-y-programas/programa-binacional-de-educacion-migrante-probem-61464>> Consultado: 23/01/2020

INSTITUTO NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN DE LOS ADULTOS (2019). Educación sin Fronteras, México. Disponible en: <<https://www.gob.mx/inea/acciones-y-programas/educacion-sin-fronteras-190952>> Consultado: 18/01/2019.

JOCILES, María Isabel Y FRANZÉ, Adela (2008). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía educación*, Madrid, Editorial Trotta.

JOSETXO, Berrain (1996). “La construcción de la identidad colectiva en las sociedades modernas” en Josetxo, Berrain y Lanceros Patxi (comps.) (1996) en *Identidades Culturales*, Universidad de Deusto, Bilbao, Serie Filosofía, Vol. 24. Pp. 13 - 43

KENNEDY Elizabeth (2014). “Introduction and Summary” en *No childhood here. Why Central american children are fleeing theirs homes*. Américan Inmigration Council, Special Report, USA, July.

LACAN, J. (1979). “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano”. En *Escritos*. Siglo XXI. México. T. I

LACAN, J. (1990). “El estadio del espejo como conformador de la función del ‘Yo’, tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica” (pp. 86-93). En: *Escritos I*. México: Siglo XXI.

_____ (2009). *Escritos 2*, trad. Tomás Segovia, Siglo XXI, México, 2009. “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano” [1960], pp. 755-787.

LERBET- SERENIL, Frédérique (2016). “Estudio de lo singular. Las ciencias humanas como ciencias de lo singular: ¿analizar, predecir, comprender, interpretar” en Ducoing, Patricia (coord.) *La investigación en Educación: Epistemologías y metodologías*. Ed. Plaza y Valdés, México. Pág. 478

LIWSKI Norberto (2006). “Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos”, Disponible en: <http://www.derechosinfancia.org.mx/Documentos/Migraciones_liwski.pdf> Consultado: 19/07/2017

- LIWSKI, NORBERTO (2008). *Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos*. Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, OEA. Disponible en: <http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/3_1/Migraciones%20de%20Ni%C3%B1os%20Ni%C3%B1as%20y%20Adolescentes%20bajo%20el%20Enfoque%20de%20Derechos.pdf> Consultado: 07/08/2018.
- MARCUS, George (1995). "Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography" En *Annual Review of Anthropology*, no. 24, p. 95-117. Disponible en: <http://anthro.vancouver.wsu.edu/media/Course_files/anth-490-edward-h-hagen/marcus-1995-ethnography-in-of-the-world-system_the-emergence-of-multi-sited-ethnography.pdf> Consultado: 25/05/2017.
- MÁRQUEZ COVARRUBIAS (2015). "No vale nada la vida: éxodo y criminalización de migrantes centroamericanos en México" en *Migración y Desarrollo* Núm. 25, segundo semestre. p. 151-173.
- MARTÍNEZ GUZMÁN Vicent y Sandoval Forero Andrés (eds.) (2009). *Migraciones, conflictos y cultura de paz*, México, Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, 2009, p. 76 – 85
- MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, Ángel (2011). "El dibujante de límites. Franz Boas y la (im) posibilidad del concepto de cultura" en *Antropología Historia, Ciencias, Saúde*. Manguinhos, p. 876-861.
- MAYA KNAUER Lisa (2015). "Desde el periodo del posconflicto en Guatemala a la posredada de la inmigración en New Bedford: temporalidad, violencia y ciudadanías alternativas en New Bedford: temporalidad, violencia y ciudadanías alternativas" en Levine Alaine, *Experiencias de migrantes indígenas mexicanos y guatemaltecos en Estados Unidos*, UNAM –CISAM, México, 2015, p. 117-151.
- MIGRANTE (PROBEM), MÉXICO (S/A). Disponible en: <<https://www.gob.mx/ime/acciones-y-programas/programa-binacional-de-educacion-migrante-probem-61464>> Consultado: 28/02/2019
- MILLA, José (1976). *Historia de América Central*, Guatemala, Editorial Piedra Santa.

- MINISTERIOS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2018). “Austria” en *El mundo estudia español 2018*, Madrid, Maqueta: Solana e hijos, AG, SAU. Disponible en: <<http://www.educacionyfp.gob.es/suiza/dam/jcr:ef06b914-910a-42e8-8748-fcc8ff3a489c/el%20mundo%20estudia%20esp%202018%20austria.pdf>>
Consultado: 20/11/19.
- MIRANDA LÓPEZ, Francisco (2015). *Preescolares Migrantes, Diagnóstico y propuestas de política pública*, Editorial Praxis, México, D.F.
- MOCTEZUMA, Miguel L. (2011). “Capítulo I Transnacionalidad y transnacionalismo de los migrantes” en *La transnacionalidad de los sujetos: Dimensiones, metodologías y prácticas convergentes de los migrantes en Estados Unidos*, México: Universidad Autónoma de Zacatecas-Miguel Ángel Porrúa Editor, pp. 27 – 54
- MONTES SALES, María José. (2003). *La integració de l'alumnat immigrant al centre escolar. Orientacions, propostes i experiències*, Barcelona, GRAÓ.
- MORA, David (2013) “Metodología para la investigación de las migraciones” en *Integra Educativa*, Vol. VI, No. 1, Bolivia. Pp. 13 – 42
- MORALES, Magda Concepción (2015). “Aporética, un ángulo de visión para pensar lo educativo” en Pontón, Claudia y Valle, Ana María (coords.), *Filosofía y Educación: vínculos y desarticulaciones*. Ediciones Díaz de Santo, UNAM, México.
- MUZZAFFAR Chishti y Hipsman Faye (2016). “Increased Central American Migration to The United States May Prove an Enduring Phenomenon” Migration Policy Institute, USA.
- NACIONES UNIDAS. ASAMBLEA GENERAL (30 Julio de 2018). “Conferencia Intergubernamental encargada de Aprobar el Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular”. Marrakech (Marruecos). Documento final de la Conferencia. Disponible en: <<https://undocs.org/es/A/CONF.231/3>>. Consultado: 25/06/20

- NAVARRO BARBA, Juan. (2006). "La escolarización de niños inmigrantes en la región de Murcia: diez años, diez razones para pensar en sus retos, mitos y realidades." En *Anales de Historia Contemporánea*, 22, 135-150.
- NOTIMEX (9 de noviembre de 2018). "ONU descarta dar transporte a migrantes" en *Excélsior*, Disponible en: <<https://www.excelsior.com.mx/nacional/onu-descarta-dar-transporte-a-migrantes/1277417>> Consultado: 09/11/2019
- OCDE (2019). *El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias*. Disponible en: <<https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>> Consultado: 27/02/2020
- ODINA AGUADO, Teresa (2009). *El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación*. En Aguado Odina, Teresa y Del Olmo Margarita (2009) *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*. ALFA Program (European Commission), Madrid. Pp. 13 – 28
- OFICIALES DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA (2018). Disponible en: <<https://www.gob.mx/inm/acciones-y-programas/oficiales-de-proteccion-a-la-infancia-opi>> Consultado: 15/05/18.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [ONU] (1945). *Carta de las Naciones Unidas*. Disponible en: <http://www.un.org/es/charter-united-nations/index.html>. Consultado: 23/04/18
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, (21 de marzo de 2011). "Vinculación entre la educación y el desarrollo del capital humano". Disponible en: <http://www.un.org/es/development/desa/news/ecosoc/linking_education.html> Consultado: 21/03/2011.
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PAR AL MIGRACIÓN (2003). Octogésima Sexta Reunión: La migración en un mundo globalizado, 10 de noviembre de 2003. Disponible en: <http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/about_iom/es/council/86/MCINF_268.pdf> Consultado: 22/09/2016.
- OSUNA NEVADO Y DEL OLMO Margarita (2019). "El racismo oculto. Sobre la complicidad involuntaria en el mecanismo racista", Madrid, Convives 25.

- PASCUAL, Alejandro (2003). "Testimonio" en Verónica Ruiz Lagier, En busca de la comunidad. El caso de La Gloria, Chiapas, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Tesis de maestría en Antropología Social.
- PÉREZ BRIGNOLI Héctor (1993). *Historia general de Centroamérica. Tomo V, Historia Antigua*, Madrid, Sociedad Estatal Quinto Centenario, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- PÉREZ BRIGNOLLI, Héctor (2017). *El laberinto centroamericano. Los hilos de la historia*, San José, Vicerrectoría de Investigación, Centro de Investigaciones Históricas de América Central.
- PÉREZ, Daniel Marcial (20 de mayo de 2018). "El fantasma del miedo al migrante agita la frontera sur de México", en *El País*. Disponible en: https://elpais.com/internacional/2018/05/17/actualidad/1526585140_068348.html Consultado: 20/05/2018.
- PLAN DE IGUALA, (Iguala, 21 de febrero de 1821) Agustín de Iturbide.
- PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2013-2018 [PNE], en *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5299465. Consultado: 17/03/2010
- PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2019-2024, en *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf> Consultado: 27/06/2020
- PORRAS CARRILLO, Eugeni (2007). "Fronteras étnicas y proceso de simbolización" en Olmos Aguilera Miguel (2007) *Antropología de las fronteras. Alteridad, historia e identidad más allá de la línea*. Miguel Ángel Porrúa, México. 49 – 60
- PRENSA LIBRE PERIÓDICO LIBRE DE GUATEMALA (18 DE SEPTIEMBRE DE 2017). Así surge el apelativo "chapín. Disponible en: <https://www.prensalibre.com/hemeroteca/asi-surge-el-apelativo-chapin/PorHemeroteca>. Consultado: 22/11/2019

- PROGRAMA BINACIONAL DE EDUCACIÓN MIGRANTE (2015). Informe Nacional 2010 – 2014, México, D.F. Disponible en:
<https://www.seducoahuila.gob.mx/PROBEM/InformacionGeneral/archivos_2015/new/Informe%20Nacional%20PROBEM.pdf> Consultado: 10/03/2020.
- PROGRAMA BINACIONAL DE EDUCACIÓN MIGRANTE (S/A). “Consejo Mexicano del PROBEM”. En *Programa Binacional de Educación Migrante*, México. Disponible en:
<[https://www.seducoahuila.gob.mx/PROBEM/archivos2018/PROBEM/PROBEM%20Estados%20participantes%202018%20\(1\).pdf](https://www.seducoahuila.gob.mx/PROBEM/archivos2018/PROBEM/PROBEM%20Estados%20participantes%202018%20(1).pdf)> Consultado: 10/03/2020
- PROGRAMA BINACIONAL DE EDUCACIÓN MIGRANTE (S/A). “Ejes Temáticos”. Disponible en: *Programa Binacional de Educación Migrante*, México. Disponible en:
<<https://www.seducoahuila.gob.mx/PROBEM/ejes.htm>> Consultado: 10/03/2020.
- PROGRAMA DE INCLUSIÓN SOCIAL, PROSPERA, (2019). Disponible en:
<<https://datos.gob.mx/busca/organization/about/prospera.>> Consultado: 10/03/2020.
- PROGRAMA DE REPATRIACIÓN (2018). Disponible en:
<[https://www.gob.mx/inm/acciones-y-programas/programa-de-repatriacion-12469.](https://www.gob.mx/inm/acciones-y-programas/programa-de-repatriacion-12469)> Consultado: 15/05/18.
- PUGA, Cristina; PESCHARD, Jackeline; Teresa, CASTRO (2007). *Hacia la sociología*. México, Pearson Educación.
- RAGIN, C (2007). *La construcción de la investigación social, introducción a los métodos y su diversidad*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- REIMERS, Fernando (2000). “¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio 2000, vol. 5, no. 9, pp. 11-69. Disponible en:
<<http://comie1.amenasesm.com/v1/sitio/portal.php?sec=SC03&sub=SBA>>
Consultado: 30/01/07
- REYES DE LA CRUZ, Virginia Guadalupe (2015). *Migración de retorno y políticas públicas. El desafío de la región migratoria*, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca – Juan Pablo Editor; S.A., México.

- Reyes de la Cruz, Virginia Guadalupe (2015). *Migración de retorno y políticas públicas. El desafío de la región migratoria*, México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca – Juan Pablo Editor.
- RICOEUR, Paul (2009). *Amor y justicia*, México, Siglo XXI Editores.
- RODRÍGUEZ, Hipólito (1980). “¿Zoociología o sociobiología? *Sobre la naturaleza humana* de Edward O. Wilson”. Disponible en: <<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/10149/margen1-8.pdf?sequence=2&isAllowed=y>> Consultado: 19/04/2017.
- ROJAS WIESNER Martha (2014). *Narrativa y fotografía de niños y adolescentes trabajadores guatemaltecos en Tapachula, Chiapas*, El Colegio de la frontera sur, Chiapas México.
- ROUSSEAU, Jean Jacques (2008). *Emilio o de la Educación*, Xalapa, Universidad Veracruzana.
- SAN FABIÁN, Maroto (1992). "Evaluación etnográfica de la educación", en B. Blasco Sánchez (y otros), *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Oviedo, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- SÁNCHEZ PARGA, José (2006). “El culturalismo: atrofia o devastación de lo social” en *Perfiles latinoamericanos*, vol. 14, no. 27. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-6532006000100008>. Consultado: 17/03/2017.
- SANDOVAL FORERO, Andrés (2009). “Ciudadanía universal, derechos políticos y paz en la migración” Martínez Guzmán Vicent y Sandoval Forero Andrés (eds.) *Migraciones, conflictos y cultura de paz*, México, Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, p. 19-45
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA [SEP] (1993). *Ley General de Educación*. En *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf> Consultado: 05/06/2018
- SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN [SEGOB] (2018). “Acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los

- aprendizajes esperados, acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica”. En *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018 Consultado: 05/04/2017
- SECRETARÍA DE RELACIONES EXTERIORES [SRE] (2011). *Ley de migración*. En *Diario Oficial de la Federación*. Disponible en: <https://sre.gob.mx/component/phocadownload/category/2-marco-normativo?download=294:ley-de-migracion-dof-25-05-11>.> Consultado: 09/03/2017
- SIMON, Patrick (1996). “Pratiques linguistiques et consommation médiatique” en Tribalat, Michèle (1996) *De l’immigration à l’assimilation. Enquête sur les populations d’origine étrangère en France*. LA DÉCOUVERTE/INED, Paris. Pp. 188 – 210
- SMITH G. Alfred (1966). “Chapter XIII Intercultural Communication. Introduction” en *Communication and culture. Readings in the codes of human interaction*. Holt, Rinehart and Winston. United States of America.
- SÖHN Janina (2011). “Immigrants Educational Attainment: A Closer Look at the Age – at – migration Effect” en Wingens Matthias, Windzio Michael, De Valk Helga y Aybeck Can, *A Life-Course Perspective on Migration and Integration*, Springer, New York, pp. 27 – 53
- SOTO Miguel (2015). “Historiografía contemporánea” Disponible en: <http://historiografiacontemporanea.blogspot.mx/> Consultado: 18/05/17.
- SUBDIRECCIÓN GENERAL DE LENGUA I COHESIÓ SOCIAL (2007). Pla per a la llengua i la cohesió social. Educació i convivència intercultural, Catalunya, Departament d’Educació. Disponible en: http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0055/7192e6a8-1bb3-4030-b7f8-562ecd7ff933/annex1_aules_nov_09.pdf Consultado: 24/01/2020
- TAVERNELLI Romina Paola (2011). “El enfoque transnacional de las migraciones y el desafío de un análisis integral que tome la percepción de los nativos como

- parte del proceso” en *Red de Posgrados. Documentos de trabajo*, CLACSO Buenos Aires, PP. 5 – 22 Disponible en: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20120420034648/Tavernelli.pdf>> Consultado: 20/03/17.
- TIJOUX, María Emilia (4 de marzo de 2018). “Inmigrantes en Chile: trabajar y sobrevivir al racismo” en *Prensa irreverente desde los movimientos sociales*. Disponible en: <<http://prensairreverente.cl/inmigrantes-chile-trabajar-sobrevivir-al-racismo/>> Consultado: 04/03/2018
- TORIBIO, Aura; PÉREZ CORONA, Fernando; RINCÓN, Emmanuel, *et. al.*, (2015). “CNDH, cara y poco efectiva: expertos”, en *Excélsior*. Disponible en: <<https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/07/26/1036720>> Consultado: 14/03/2017.
- TORRES – RIVAS Edelberto (1993). *Historia general de Centroamérica. Tomo VI, Historia Antigua*, Madrid, Sociedad Estatal Quinto Centenario, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- TRUMP, Donald (22 de octubre de 2018). “Sadly, it looks like Mexico’s Police and Military are unable to stop the Caravan heading to the Southern Border of the United States. Criminals and unknown Middle Easterners are mixed in. I have alerted Border Patrol and Military that this is a National Emergency. Must change laws!” [Tuit] Disponible en: <<https://twitter.com/realdonaldtrump/status/1054351078328885248?lang=es>> Consultado: 22/10/2018.
- UNICEF (2015). “Niños sin escolarizar: 1 de cada 5 adolescentes no puede ir al colegio”. Disponible en: <<https://www.unicef.es/noticia/ninos-sin-escolarizar-1-de-cada-5-adolescentes-no-puede-ir-al-colegio>> Consultado: 18/06/17.
- UNESCO (2016) Garantir una educació inclusiva i equitativa de qualitat i promoure oportunitats d’aprenentatge al llarg de la vida per a tothom. Disponible en: <https://unesco.cat.org/wpcontent/uploads/2019/04/ED2030_DeclaraciInch eonCAT.pdf> Consultado: 02/07/2020
- UNITED NATIONS CHILDREN’S FUND, THE; RED LATINOAMERICANA DE RECOGIMIENTO FAMILIAR [UNICEF-RELAF] (2015). *Guía de Estándares para las prácticas*.

Acogimiento Familiar. Disponible en:
<<https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/Acogimiento%20Familiar%20-%20Guia%20de%20Estandares%20para%20las%20Practicas.pdf>>

Consultado: 02/05/17

UNICEF (S/F), EL ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA DE 2014 EN CIFRAS. Revelando las disparidades para impulsar los derechos de la niñez en: <https://www.zaragoza.es/contenidos/medioambiente/onu/546spaed2014_The_State_of_the_World_Children_2014.pdf> (Consulta: 22/09/2016).

UNITED NATIONS FOR EDUCATION, SCIENCE AND CULTURE ORGANIZATION [UNESCO] (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Disponible en: <http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF> Consultado: 17/05/2018

_____ (2000a). *Foro mundial sobre la educación. Informe final*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>.

_____ (2000b). *Foro mundial sobre la educación. Marco de acción de Dakar*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>.

_____ (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

_____ (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

_____ (2014). "Decreto por el que se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y se reforman diversas disposiciones de la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil". En *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014

_____ (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/LeyGeneral_NNA.pdf

_____ (8 febrero 2017). "Para buscar que menos niños queden excluidos de la educación, UNICEF y la SEP reúnen en un seminario a expertos de México y

América Latina”. Recuperado de:
https://www.unicef.org/mexico/spanish/noticias_35566.html.

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA (21 de junio de 2017). “1.2 Desarrollo teórico de la antropología 1.2.4 El culturalismo”. Disponible en:
<<https://ocw.unican.es/mod/page/view.php?id=779>>. Consultado: 17/03/2017.

UNOTV (7 de diciembre de 2018). “AMLO promete mejorar ayuda humanitaria para caravana migrante” en *CBS News*. Disponible en:
<<https://www.cbsnews.com/news/amlo-ayuda-humanitaria-caravana/>>
Consultado: 07/12/18.

USUARIO (19 de octubre de 2018). “Si México deja entrar a todos estos maleantes, México será el fin de su camino. Y para nosotros, mexicanos, el fin de la poca o nula seguridad que nos queda. Todos esos hondureños, guatemaltecos, salvadoreños y de más. Son criminales, narcotraficantes, violadores, asesinos, rateros, secuestradores. Ojalá nuestro país, por primera vez en su historia haga algo bien, cerrándoles el paso. Que no vengan a mendigar lo que nosotros tampoco tenemos. Que no vengan con sus mentiras y berrinches. Que no vengan con disque niños y mujeres a hacernos creer que son buenos y solo quieren pasar a trabajar. YA NO MÁS MÉXICO. ÁRMATE DE VALOR Y BLOQUEA EL TRÁNSITO DE TODA ESA GENTE. Porque si no lo haces. Te vas a arrepentir por el resto de la poca vida que nos queda vivir como mexicanos. [Actualización de estado de *Facebook*].

VALENZUELA, J. R. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de Investigación educativa, Volumen 2*, México, Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

VALLE, Ana María. (2015). “Formas de hablar entre filosofía y educación” en Pontón, Claudia y Valle, Ana María (coords.), *Filosofía y Educación: vínculos y desarticulaciones*. Ediciones Díaz de Santo, UNAM, México. Pág. 31

VASILACHIS, Irene. (2006). “La investigación cualitativa” en Vasilachis, Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial, España. Pág. 24

Velasco Juan Carlos (2016). *El azar de las fronteras. Políticas migratorias, ciudadanía y justicia*, México, Fondo de Cultura Económica.

- VETE SANO Y REGRESA SANO (migrantes) (2018). Disponible en:
 <http://www.promocion.salud.gob.mx/dgps/interior1/programas/vete_sano.html> Consultado:15/05/18.
- WIHTOL DE WENDEN, Catherine (2013). “Las migraciones internacionales: una apuesta mundial” en *El fenómeno migratorio en el siglo XXI. Migrantes, refugiados y relaciones internacionales*, México, Fondo de Cultura Económica, p. 19-66.
- WILSON, Edward O. (1982). “¿Qué es la sociobiología?” en *Teorema*, Vol. XII/3, Ed. Universidad Complutense, Madrid, pp. 238
- WOLF, Sonja (2013). “Los OPIs: ¿protectores de personas en riesgo de vulnerabilidad o de la imagen del INM?”, en *La gestión migratoria en México. INSYDE*, no. 8, noviembre, p. 1-3. Disponible en: <<http://insyde.org.mx/wp-content/uploads/2013/11/Boletin08-DMDH-Insyde-Noviembre-2013.pdf>>
 Consultado: 19/04/2018
- XIRAU, Ramón (2004). *Introducción a la historia de la filosofía*, Decimotercera Ed., 8ª reimp. Ed. Universidad Autónoma Nacional de México, México. pp. 32
- ŽIŽEK, Slavoj (2006). *Cómo leer a Lacan*, trad. Fermín Rodríguez, Buenos Aires, Paidós.
- _____ (1992) *El Sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.
- _____ (2000) *Mirando el sesgo*, Buenos Aires, Paidós.
- ZÚÑIGA, Víctor (2012). “La bienvenida escolar: a los fondos de conocimiento de los alumnos de clases trabajadoras” en *La escuela incluyente y justa, antología comentada al servicio de los maestros de México*. Monterrey, Fondo Editorial Nuevo León.
- ZÚÑIGA, Víctor; HAMANN, Edmund T.; SÁNCHEZ GARCÍA, Juan. (2008). "Alumnos Transnacionales: Las Escuelas Mexicanas Frente a la Globalización" en *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*. 97. <<http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/97>>
 Consultado: 14/05/2017.

Fuentes primarias

MOTA PERUSQUÍA, NATHALIE (comunicaciones personales con Alumnos Extranjeros De Origen Centroamericano., 20 de febrero de 2019)

_____ (comunicaciones personales con Alumnos Extranjeros De Origen Centroamericano., 21 de febrero de 2019)

_____ (comunicaciones personales con Alumnos Extranjeros De Origen Centroamericano., 22 de febrero de 2019)

_____ (cuestionarios personales con Alumnos Extranjeros De Origen Centroamericano., 20 de febrero de 2019)

_____ (cuestionarios personales con Alumnos Extranjeros De Origen Centroamericano., 21 de febrero de 2019)

_____ (cuestionarios personales con Alumnos Extranjeros De Origen Centroamericano., 22 de febrero de 2019)

_____ (comunicación personal con Carlos originario de Honduras., 08 de enero de 2017)

_____ (comunicación personal con Elizabeth originaria de El Salvador., noviembre de 2016)

_____ (comunicación personal con Juan originario de Honduras., 09 de enero de 2017)

_____ (comunicación personal con director de Telesecundaria, con Alumnos Extranjeros De Origen Centroamericano., 22 de febrero de 2019)

_____ (comunicación personal director_1, 20 de abril de 2016)

_____ (comunicación personal con Historiador José Eduardo Cruz, 15 de diciembre de 2019)

ANEXOS

Anexo 1. Espacio educativo con el que cuenta el centro de retención para menores en Comitán Chiapas.



Fotografía propia

Anexo 2. Fragmento de la experiencia de un profesor (escrita por él), en la convocatoria 2016 sobre el intercambio docente a USA.

El encuentro con lo escolar: tres de tantas anécdotas

Es momento de abordar la esencia de este trabajo y proyecto que por años se ha conservado que es la intervención de nosotros como docentes mexicanos en el ámbito escolar en Estados Unidos un país con altos índices de migración. Cuando me presentaron el edificio en el que trabajaría, me comentaron que era una escuela para niños con escasos recursos económicos y con diversos problemas familiares, así como procesos migratorios distintos; al escuchar lo que me decían de la situaciones de pobreza de estos niños me imaginaba que la escuela estaría en las mismas condiciones en su estructura física escolar deplorable como en ocasiones se asocia en países tercermundistas, estructura física escolar igual a situación de pobreza extrema; sin embargo aquí fue la excepción esta escuela color rojizo, entradas con seguridad privada, pasillo limpios, casilleros a la medida de los alumnos, salones con al menos cinco computadoras de escritorio, laptops para cada uno de sus estudiantes, aire acondicionado, proyector, un cuarto con infinidad de materiales, cocina para los maestros, áreas verdes, bebederos, gimnasio, también utilizado como comedor, salones marcados en braille, rampas, sótano de emergencia, alarma de emergencia, entre muchas otras cosas, infinidad de materiales y recursos que me llevó a creer que si tuviéramos esas condiciones de trabajo o al menos los materiales la mayoría de nuestras prácticas docentes serían exitosas, pero después recuerdo que el uso de material reciclado, el material que nos brinda la naturaleza es una fuente potencial que genera el cuidado de medio ambiente y creatividad en los alumnos y alumnas.

Al presentarnos con otros docentes nos dimos cuenta que compartíamos ciertas formas de ser en el aula, pero también aprendíamos nuevas estrategias de trabajo con los alumnos; recuerdo que por las mañanas trabajábamos: español, inglés y matemáticas, sin duda se pone mayor énfasis en esos aspectos, no puedo olvidar a Jonathan un niño que provenía del Oaxaca y que tenía dos meses, aproximadamente de haber llegado a Nebraska; este pequeño sentía poca confianza en expresarse, equivocarse o participar frente a sus compañeros; la docente titular del grupo a la que apoyaba por las mañanas me pidió que apoyara a Jonathan a integrarse al grupo, lo primero que pensé es que Jonathan necesitaba expresarse a través de su medio más próximo al que se identificaba y no con su medio actual, ya que como lo mencioné anteriormente en “la llegada” parecía que Jonathan traía conectado un *muttig* que no quería desconectar, pero al hacer empatía Jonathan se lo quitó y empezó a interactuar conmigo, se preguntaran ¿cómo? Pareciera que al hablar de con él acerca de: sus gustos, sus actividades que realizaba antes de estar en Estados Unidos, su escuela anterior, su familia, hasta su experiencia migratoria (llegó a los Estados Unidos de América en avión) me permitió acercarme a él e introyectar nuevas formas de aprender en su nueva escuela. Por las tardes junto con mi compañero Jaime de Jalisco, Méx. Nos dedicábamos a compartir con todos los grupos parte de nuestras culturas y tradiciones de México como una forma de que los alumnos reconocieran el mundo de infancia de sus padres, recordar momentos de ellos en México y también fermentar el respeto a los otros, sin importar las nacionalidades. Recuerdo mi viaje de México a Nebraska cargando 5 kilos de arcilla para una actividad que duró 45 minutos,

pero creo quedó grabado en sus mentes por más tiempo; Los alumnos tenían que hacer figurillas de barro, anticipadamente les mostré algunos ejemplos y por supuesto la explicación del uso tradicional del barro en México. Jonathan en especial elaboró una figura con textura, forma y medidas a la perfección, no tengo idea como se le llama a eso desde la academia, pero para mí me pareció una figura inigualable; al hablar con Jonathan me contó que su abuelo en México era alfarero y antes de llegar a Nebraska le ayudaba. Entre Jonathan y yo hubo un apego que nos identificaba y que favoreció a que el empezara a escribir sin temor en los dos idiomas, el compañerismo siempre existió.

La segunda experiencia significativa es el intercambio de cartas que se dio entre los alumnos de México con Estados Unidos de América; antes de partir a Nebraska solicité a mis alumnos de tercer año de preescolar el apoyo para escribir cartas, en el que indicaran su nombre, juegos favoritos y cómo se conformaba su familia; de igual forma, articulando la educación básica, le comenté mi actividad a una docente de primaria de cuarto año de Tulancingo, Hgo. Quien al mismo tiempo pidió a sus alumnos cartas para sus compañeros de Nebraska. La reacción de los alumnos de México fue de felicidad, pero más aún saber que recibirían respuesta a sus cartas. En Nebraska expliqué la actividad y los alumnos de igual forma sentía gran felicidad por leer las cartas de alumnos de México, fue muy satisfactorio observar cómo los niños se identifican en el número de integrantes de familia, algunos juegos que al parecer lo único diferente que tenían era el nombre, pero las reglas y las estrategias de los juegos eran iguales. Ver que entre los niños las fronteras se difuminan, no existen.

Po último quisiera plasmar otra de mis experiencias: los niños bilingües; creía que eso no existía, que era una mentira, no sé desde que perspectiva lo veía, pero descubrí la magia de nuestro cerebro; era increíble observar y escuchar como los niños se conectaban de un idioma a otro, es como una conexión innata; lo mejor es que el idioma se convierte en un vínculo de apoyo para los estudiantes, un vínculo de compañerismo en el que la manera de expresión era cuestionada y apoyada para mejorarla. A mí me ensañaron muchísimo vocabulario, conjugarlo, pero también me motivan al decirme: “parece que eres de aquí cuando hablas en inglés” “miss García” lo ha dicho muy bien” “Miss García usted no dijo nada, se dice así”; y aunque mi papel principal era ir a enseñarles, terminé aprendiendo más de ellos de lo que yo los apoyé.

Despedida

Simbólicamente la despedida fue a través de una puesta de un baile de folclor típico del Estado de Hidalgo *El Hidalguense*, compuesta por Nicandro Castillo:

Una flor que no se seca
Y que su aroma convence
Es mi querida huasteca,
Esa huasteca hidalguense.
Bajo un sol que abraza tanto
Se canta y se baila el son
Los tordos ríen en su canto
Diciendo date un "quemón."
Le he cantado a Veracruz,

a Jalisco y a Tamaulipas,
Con gusto le canto a Hidalgo
que tiene cosas bonitas.

Pachuca la bella airosa
de mi tierra es capital,
De la que vivo orgulloso
por su rico mineral.

Pa' mujeres Tulancingo
lo mismo que en Zimapán
Hay unas coloraditas
que hasta calentura dan.

Es tan linda mi huasteca
Y lo más lindo es saborear,
"zacahuil" y carne seca
y "pemoles" del lugar

Al ritmo del violín y la guitarra, el zapateado de aquellos niños de cuarto año resonaba en el gimnasio de la escuela; a los que hice cómplices de esta aventura, giraban y me veían temerosos al qué dirán los que se encuentran frente a ellos, tal vez para muchos de los alumnos en ese momento no significo nada, pero para sus padres quienes los veían conmovidos, empezaban a remover fibras sensibles del recuerdo de aquel terruño añorado, pero también olvidado, pero

A veces seguimos cerca de donde está, otras no. Bien visto, nunca nos quedamos ahí: todos migramos, ya sea a otros parajes cuando nos llevan, nos vamos o expulsan, o porque al ir creciendo, así, en gerundio, vamos cambiando. Todos mudamos, cerca o lejos de donde está enterrado nuestro ombligo: somos migrantes. (Gil, 2017)

Tal como lo dice Manuel Gil Antón ¡todos somos migrantes! y por eso a pesar de sobrepasar los límites fronterizos y políticos siempre nos encontramos con aquel, en el que nos encontramos a sí mismos.

La clausura, significó acercamiento con los padres de familia; ellos me pedían que me quedara; algunos otros agradecían las enseñanzas sobre su cultura inicial a sus hijos; algunos más sólo disfrutaban los olores y sabores de los dulces tradicionales (velitas, obleas, tamarindos, mazapanes, chicles) que se tenían en la mesa; también disfrutaban de los trabajos de sus hijos, máscaras, piñatas, figurillas de barro, papel picado; había quienes se encontraban jugando con sus hijos juegos de mesas tradicionales de México como la lotería, quiero aclarar que a *el borracho* lo tuvimos que borrar, esas imágenes van en contra del ideal del alumno que se quiere formar según nos lo informaron antes de implementar ese juego de mesa; baleros, trompos, matatenas.

Las niñas y los niños agradecían mi presencia y la labor sin palabras: llevándole a *la miss García* a galletas que introducían al salón a escondidas, que era parte de su desayuno, así que

yo disfrutaba cada morona de aquellas galletas que habían sido una selección exclusiva y limitación de un desayuno para hacer presencia con la Miss García, no sé si fue por agradecimiento, vínculos de confianza o amistad.

Anexo 3. Documento de transferencia

Parte frontal

INFORMACIÓN ACADÉMICA/ACADEMIC INFORMATION						
GRADO GRADE		PERIODO ESCOLAR SCHOOL YEAR				
PERIODO QUE REPORTEA REPORTING PERIOD	DEL DÍA FROM DAY	MES MONTH	AÑO YEAR	AL DÍA TO DAY	MES MONTH	AÑO YEAR
NOMBRE DE LA ESCUELA NAME OF SCHOOL						
DOMICILIO ADDRESS			CIUDAD CITY	MUNICIPIO COUNTY		
ESTADO STATE		ZONA ESCOLAR DISTRICT		CÓDIGO POSTAL ZIP CODE		

INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE/STUDENT INFORMATION	
NOMBRE COMPLETO DEL ESTUDIANTE COMO SE UTILIZA EN MÉXICO PUPIL'S NAME AS USED IN MEXICO	
CLAVE ÚNICA DE REGISTRO DE POBLACIÓN (CURP)	
FECHA DE NACIMIENTO (DÍA-MES-AÑO) DATE OF BIRTH (DAY-MONTH-YEAR)	SEXO SEX
NOMBRE DEL PADRE O TUTOR (APELLIDO-NOMBRE) FATHER'S NAME/GUARDIAN (LAST-MIDDLE-FIRST)	
NOMBRE DE LA MADRE O TUTORA (APELLIDO-NOMBRE) MOTHER'S NAME/GUARDIAN (LAST-MIDDLE-FIRST)	

PARA OBTENER INFORMACIÓN ADICIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL O DE SALUD DEL ESTUDIANTE FAVOR DE COMUNICARSE CON: FOR ADDITIONAL INFORMATION ON PUPIL'S SPECIAL EDUCATION OR HEALTH NEEDS CONTACT:		
NOMBRE/NOME	TELÉFONO/TELEPHONE	INFORMACIÓN ADICIONAL/ADDITIONAL INFORMATION
		<input type="checkbox"/> SALUD HEALTH <input type="checkbox"/> EDUCACIÓN ESPECIAL SPECIAL EDUCATION

VALIDACIÓN/VALIDATION
<p>SE RECOMIENDA SE TOME EN CUENTA LA OPINIÓN DEL TUTOR O PADRES DE FAMILIA Y LA DE LAS AUTORIDADES DE LA ESCUELA PARA DETERMINAR SI EL ALUMNO REQUIERE ATENCIÓN ESPECIAL.</p> <p>IT IS RECOMMENDED TO CONSIDER GUARDIAN OR PARENTS AND SCHOOL STAFF OPINION IN ORDER TO DECIDE IF THE PUPIL NEEDS SPECIAL ATTENTION</p>
<p>NOMBRE Y FIRMA DEL PROFESOR O DIRECTOR TEACHER'S OR PRINCIPAL'S NAME AND SIGNATURE</p>

SE SANCIONARÁ A QUIEN CON TODO O FINES LUCRATIVOS REPRODUZCA TOTAL O PARCIALMENTE ESTE FORMATO
ANYONE WHO REPRODUCES PARTIALLY OR TOTALLY THIS DOCUMENT FOR ANY BUSINESS PURPOSE WILL BE PROSECUTED

DOCUMENTO DE TRANSFERENCIA DEL ESTUDIANTE MIGRANTE BINACIONAL MÉXICO • EUA PRIMARIA 1° A 6° GRADO



TRANSFER DOCUMENT FOR BINATIONAL MIGRANT STUDENT USA • MEXICO ELEMENTARY 1-6

SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



RODAC
REGISTRO NACIONAL DE EMISIÓN,
VALIDACIÓN E INSCRIPCIÓN DE
DOCUMENTOS ACADÉMICOS



ESTE DOCUMENTO DE TRANSFERENCIA ES VÁLIDO EN LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS Y NO REQUIERE TRÁMITE ADICIONAL DE LEGALIZACIÓN
THIS TRANSFER DOCUMENT IS VALID AND DOES NOT REQUIRE ANY ADDITIONAL LEGALIZATION

SE SUGIERE INSCRIBIR ESTE DOCUMENTO EN EL REGISTRO NACIONAL DE EMISIÓN, VALIDACIÓN E INSCRIPCIÓN DE DOCUMENTOS ACADÉMICOS (RODAC). PARA MAYOR INFORMACIÓN, VISITE EL PORTAL ELECTRÓNICO: www.rodac.sep.gob.mx
IT IS SUGGESTED TO REGISTER THIS DOCUMENT IN THE NATIONAL REGISTRY OF EMISSION, VALIDATION AND REGISTRATIONS OF DOCUMENTS (RODAC). FOR FURTHER INFORMATION, VISIT THE WEBSITE: www.rodac.sep.gob.mx

Parte trasera

ASIGNATURAS SUBJECTS	PROMEDIO DEL PERIODO QUE REPORTA PORTAL GRADE OF AVERAGE	OBSERVACIONES OBSERVATIONS	SUGERENCIAS SUGGESTIONS
ESPAÑOL SPANISH			
INGLÉS ENGLISH			
MATEMÁTICAS MATHEMATICS			
EXPLORACIÓN DE LA NATURALEZA Y LA SOCIEDAD NATURE AND SOCIETY EXPLORATION			
LA ENTIDAD DONDE VIVO THE STATE WHERE I LIVE			
CIENCIAS NATURALES NATURAL SCIENCES			
GEOGRAFÍA GEOGRAPHY			
HISTORIA HISTORY			
FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA CIVICS AND ETHICS FORMATION			
EDUCACIÓN FÍSICA PHYSICAL EDUCATION			
EDUCACIÓN ARTÍSTICA ARTISTIC EDUCATION			

ESCALA DE CALIFICACIONES GRADING SCALE		
NOTACIÓN NOTATION	INTERPRETACIÓN INTERPRETATION	
0-5.9	F DID NOT PASS	NO PROMOVIDO
6	D NOT SATISFACTORY	P R O M O V I D O
7	C AVERAGE	
8	B GOOD	
9	A VERY GOOD	
10	A+ EXCELLENT	

AL TRANSITAR A LOS ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA SE RECOMIENDA ACOMPANAR AL PRESENTE DOCUMENTO CON LA CARTELANACIONAL DE VACUNACIÓN

WHEN TRAVELING THROUGH THE USA IT IS RECOMMENDED TO BRING THE NATIONAL VACCINATION CARD

INFORMACIÓN SOBRE EL PROGRAMA BINACIONAL DE EDUCACIÓN MIGRANTE
INFORMATION ABOUT THE BINATIONAL PROGRAM FOR MIGRANT STUDENT

EN MÉXICO: EN EL ÁREA DE CONTROL ESCOLAR DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN U ORGANISMO PÚBLICO DESCEN, UBICADA EN LA CAPITAL DE CADA ESTADO. EN EL DISTRITO FEDERAL EN LA DIRECCIÓN GENERAL DE ACREDITACIÓN, INCORPORACIÓN Y REVOCACIÓN DE BECAS DE BECÓN NUM. 79, 5º PISO, COL. CENTRO, C.P. 06000, DELEG. CUAUHTEMOC, TEL. EN LA LÍNEA GRATUITA DE ATENCIÓN TELEFÓNICA EXCLUSIVA PARA CONSULTAS RELACIONADAS CON EL DI DE TRANSFERENCIA, 01 800 288 42 68

IN MEXICO: IN THE SCHOOL ADMINISTRATION IN THE STATES CAPITAL CITIES

EL DOCUMENTO DE TRANSFERENCIA DEL ESTUDIANTE MIGRANTE BINACIONAL MÉXICO-EUA ES EQUIVALENTE A REPORTE DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL, POR LO TANTO NO SE REQUIERE LA RESOLUCIÓN DE REVOCACIÓN DE ESTUDIOS PARA TRÁMITE ALGUNO

SINCE THE TRANSFER DOCUMENT IS EQUIVALENT TO A "REPORTE DE EVALUACIÓN" IT DOES NOT NEED A "RESOLUCIÓN DE REVOCACIÓN" NOR ANY ADDITIONAL REQUIREMENTS.

FOLIO A

NÚMERO DE FOLIO DEL REGISTRO NACIONAL DE EMISIÓN, VALIDACIÓN E INSCRIPCIÓN DE DOCUMENTOS ACADÉMICOS (RODAC).

ESTE DOCUMENTO DE TRANSFERENCIA NO ES VÁLIDO SI PRESENTA BORRADURAS O ENMIENDAS
THIS DOCUMENT IS NOT VALID IF IT HAS BEEN ALTERED

BA1 70 24

Anexo 4. Cuestionario Único de Evaluación para maestros que participaron en el intercambio de maestros México-Estados Unidos 2018.

PROGRAMA BINACIONAL DE EDUCACIÓN MIGRANTE MÉXICO-ESTADOS UNIDOS

INTERCAMBIO DE MAESTROS MÉXICO-ESTADOS UNIDOS 2018

CUESTIONARIO ÚNICO DE EVALUACIÓN

Entidad Federativa:

Estado en el que participó en EUA:

DATOS DEL(A) MAESTRO(A) PARTICIPANTE

Nombre: _____

RFC: _____ Sexo: (F) (M)

e-mail: _____

Nivel Educativo donde labora: _____

Grado máximo de estudios: _____

Nivel de dominio del idioma Inglés: _____

El presente Informe contempla las principales actividades realizadas por el (la) que suscribe, durante el proceso de selección, capacitación y participación en el Intercambio de Maestros, en la Institución Estadounidense que cito a continuación. Asimismo, presento mis comentarios y sugerencias que considero importantes para fortalecer el Programa de Intercambio de Maestros en ambos países.

I PROCESO DE SELECCIÓN

1.- ¿Cómo se enteró del Programa de Intercambio de Maestros?

2.- ¿Cuáles requisitos le fueron solicitados para participar en el Programa de Intercambio de Maestros?

3.- ¿El Coordinador Estatal le informó de los resultados de su evaluación, para participar en el Programa?

II UBICACIÓN Y TIEMPO DE ESTANCIA EN ESTADOS UNIDOS

1.- Datos de la Institución Educativa.

NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN	DOMICILIO	DISTRITO ESCOLAR	COMUNIDAD o LOCALIDAD	CIUDAD	ESTADO DE LA UNIÓN AMERICANA

2.- Periodo del intercambio:

3.- ¿Cuántas semanas participó en el Programa de Intercambio de Maestros?

4.- Marque el lugar donde se hospedó durante su estancia en los Estados Unidos.

- | | | | |
|--------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Hotel | <input type="checkbox"/> | Familia Estadounidense |
| <input type="checkbox"/> | Departamento | <input type="checkbox"/> | Familia Migrante |
| <input type="checkbox"/> | Casa del Maestro | <input type="checkbox"/> | Otros. Especificar _____ |
| <input type="checkbox"/> | Campus Universitario | | |

III CAPACITACIÓN

1.- ¿Asistió al XXII Seminario Nacional de Capacitación para Maestros Participantes en el Intercambio 2018?

SÍ () NO ()

2.- En relación a los contenidos o temática de los Talleres del Seminario de Capacitación, ¿qué sugerencias u observaciones tendría?

3.- En relación a la logística y organización del Seminario de Capacitación, ¿qué observaciones y sugerencias tiene?

4.- ¿Qué cursos, talleres o asesorías recibió en su entidad, de parte del Coordinador Estatal?

5.- ¿Qué materiales elaboró durante la capacitación que le fue impartida por el coordinador del programa?

IV ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR LOS MAESTROS DEL INTERCAMBIO EN LA UNIÓN AMERICANA

1.- Marque la(s) función(es) que desempeñó con los grupos de alumnos que atendió en el Intercambio de Maestros.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Observador | <input type="checkbox"/> Titular del grupo |
| <input type="checkbox"/> Asesor de maestros | <input type="checkbox"/> Asesor de Alumnos |
| <input type="checkbox"/> Asistente | <input type="checkbox"/> Otras. Especifique _____ |

2.- Marque el o los programas en los que participó

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Migrante | <input type="checkbox"/> Bilingüe |
| <input type="checkbox"/> Inglés como 2ª lengua | <input type="checkbox"/> Esc. Año Redondo |
| <input type="checkbox"/> Plan Vacacional | <input type="checkbox"/> Otros. Especifique _____ |

3.- Marque el o los niveles educativos en que participó:

- | | |
|-------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Preescolar | <input type="checkbox"/> Bachillerato |
| <input type="checkbox"/> Primaria | <input type="checkbox"/> Todos los niveles |
| <input type="checkbox"/> Secundaria | <input type="checkbox"/> Otros. Especifique _____ |

4. Grados, número de alumnos y Programas atendidos

NIVELES ATENDIDOS		LUGAR DE ORIGEN				ALUMNOS ATENDIDOS POR LOS PROGRAMAS					
GRADO	GRUPO	MEXICANOS	LATINOS	OTROS	TOTAL	MIGRANTE	BILINGÜE	INGLÉS 2a. LENGUA	ESC. AÑO REDONDO	PLAN VACACIONAL	OTRO
TOTALES:											

5.- Anote los nombres de los estados de origen de los niños mexicanos que atendió.

6.- ¿Atendió niños y jóvenes hablantes de lengua indígena? _____

¿Cuáles?

¿Cuántos?

7.- Anote los nombres de los países de origen de los alumnos que atendió.

8.- Marque el Plan de Trabajo que desarrolló.

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

Desarrolló su propio programa o proyecto.

Combinó su programa con el de la Institución.

Desarrolló el programa de la institución.

Trabajó coordinadamente con el maestro titular.

Otros, especifique _____

9.- ¿Qué proyectos o programas desarrolló?

10.- ¿Qué materias, asignaturas y/o contenidos abordó?

11.- ¿Qué resultados obtuvo con los alumnos?

12.- ¿Qué problemas educativos detectó en los alumnos atendidos?

13.- ¿Cuál fue el impacto social de su participación en el programa?

14.- ¿Qué temas abordó en las reuniones pedagógicas que realizó con los maestros del plantel?

15.- ¿Qué tipo de actividades realizó con los padres de familia y cuáles fueron los temas que abordó?

16.- ¿Mantuvo contacto con el Consulado de México durante su estancia en Estados Unidos?

17.- ¿Cómo fue su relación con los funcionarios del Consulado Mexicano en Estados Unidos?

18.- ¿Cuáles fueron las dificultades que enfrentó, en Estados Unidos, para llevar a cabo el Programa de Intercambio?

19.- ¿Cuál fue el monto que recibió de estipendio semanalmente?

- | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------|
| <input type="checkbox"/> | 100 dólares | <input type="checkbox"/> | 400 dólares |
| <input type="checkbox"/> | 200 dólares | <input type="checkbox"/> | 500 dólares |
| <input type="checkbox"/> | 300 dólares | <input type="checkbox"/> | 600 dólares |
| <input type="checkbox"/> | Otros, especifique _____ | | |

ACTIVIDADES

(En hojas anexas, describa las características pedagógicas y culturales de los alumnos que atendió, los lugares de origen y ascendencia, conocimientos, desarrollo psicosocial, etc., e ilustre con algunas fotografías. Asimismo, de las siguientes actividades, mencione cuáles realizó:

- a) Académicas
- b) Culturales
- c) Sociales
- d) Actividades con maestros
- e) Escuelas visitadas
- f) Trabajo con padres de familia y cuántos atendió
- g) Otras actividades realizadas

Además, mencionar los lugares, museos, centros educativos y culturales, etc., que tuvo la oportunidad de conocer.

V DOCUMENTO DE TRANSFERENCIA

1.- ¿Cuál fue el medio por el que se enteró de la utilidad y uso del Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-Estados Unidos?

2.- Durante su estancia en los Estados Unidos. ¿Qué percepción tuvo sobre el uso del Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-Estados Unidos?

3.- ¿Entregó documentos TRANSFER al director de la escuela?

SÍ () NO ()

¿Cuántos entregó? _____

4.- ¿Capacitó al director de la escuela sobre el uso del TRANSFER?

SÍ () NO ()

¿Por qué?

5.- ¿Durante su participación en el Programa de Intercambio de Maestros, ¿Tuvo conocimiento que el director del plantel expediera Documentos de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-Estados Unidos? SÍ () NO ()

¿Cuántos Documentos de Transferencia? _____

¿En cuántas escuelas? _____

6.- ¿Qué mecanismos de difusión empleó para dar a conocer el uso del Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-Estados Unidos?

VI ASPECTO LOGÍSTICO

1.- Aspecto Logístico

Mencione las circunstancias que se dieron sobre la recepción, el hospedaje, la alimentación, el transporte local y el estipendio que recibió.

2.- Comentarios y sugerencias para la Coordinación del Programa en el Estado.

3.- Comentarios y sugerencias para la Institución Estadounidense.

4.- ¿En qué actividades de reciprocidad académica ha participado en el Programa de Intercambio de Maestros en México?

5.- ¿Qué vínculos personales estableció con los maestros con los que participó en Estados Unidos? (e-mails, cartas, intercambio de actividades académicas, invitaciones para que ser visitado en México, etc.)

6.- Evaluación y comentarios de la Institución Estadounidense.

Lugar y fecha de elaboración

Nombre y firma del maestro(a).

Nombre y firma del responsable del Intercambio de la Institución Estadounidense.

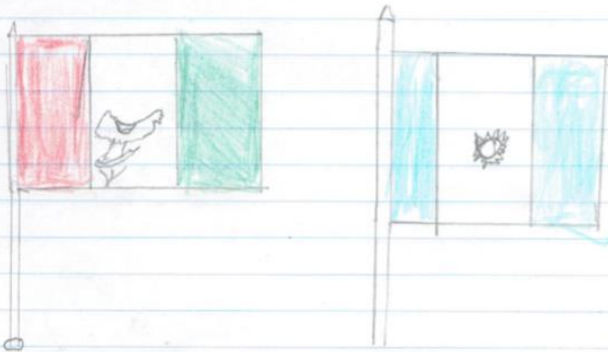
Anexo 5. Cuestionarios personales con alumnos extranjeros de origen centroamericano

• como me siento al ser de Mexico y Guatemala a la vez. Me siento muy orgulloso de representar dos paisa con culturas muy bonito y con Paisaja

- cómo me siento al ser de Mexico y Guatemala a la vez (Pinto) me siento muy contento a la vez por en Mexico casi todos escuchan español y en Guatemala todos escuchan idioma y no me gusta decir mucho en idioma

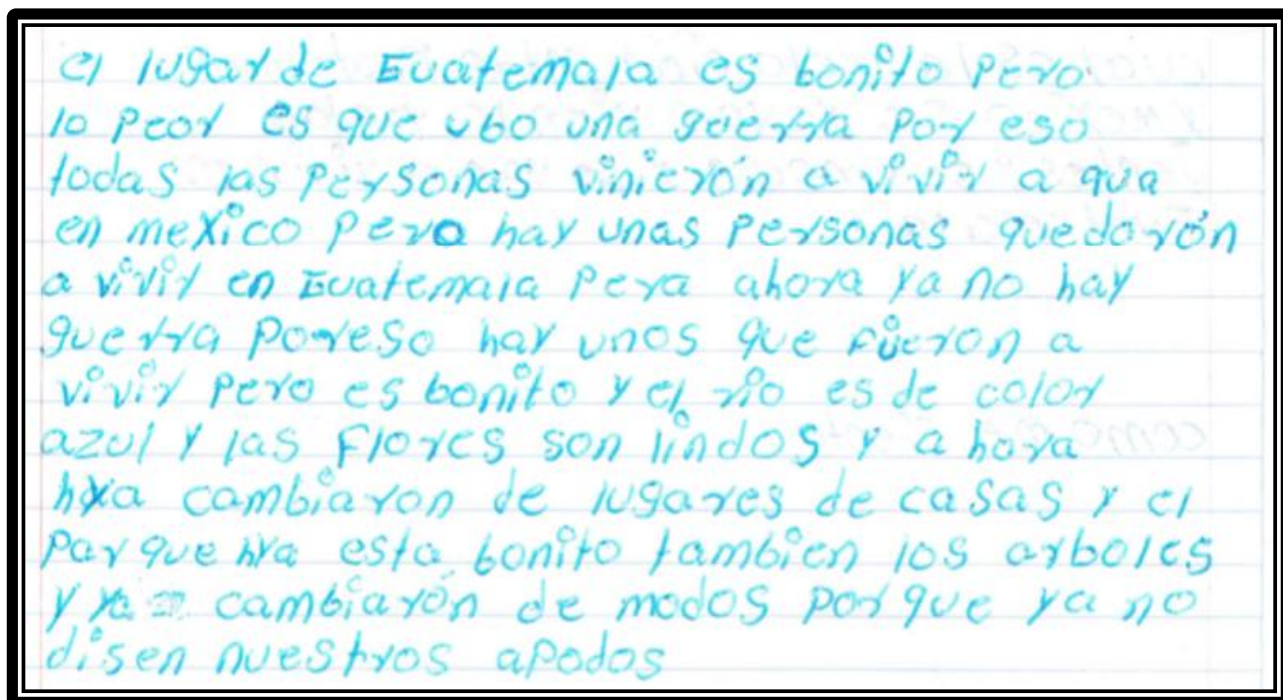
¿Cómo me siento al ser de Mexico x Guatemala a la vez? Pues me siento bien feliz de saber que soy de Mexico y Guatemala a la vez y se siente muy bien y eso me hace muy feliz y hablar otro idioma

¿cómo me siento al ser de Mexico y Guatemala a la vez? me siento muy bien porque tengo dos tipos de sangre soy mestizo



Anexo 6. Cuestionarios personales con alumnos extranjeros de origen centroamericano

¿Cómo es Guatemala?²⁴



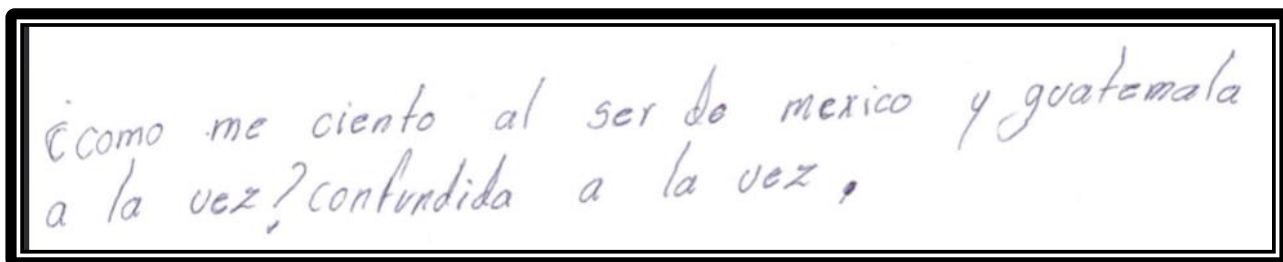
Cuestionario elaborado por alumnos de primer año de una telesecundaria.

20 de febrero de 2019

²⁴ El lugar de Guatemala es bonito. Pero lo peor es que hubo una guerra, por eso todas las personas vinieron a vivir aquí en México; hay unas personas que se quedaron a vivir en Guatemala. Ahora ya no hay guerras, por eso unos se fueron a vivir. Es bonito y el río es de color azul y las flores son lindas. Ahora ya cambiaron los lugares, casas. Cambiaron de modos porque ya no dicen nuestros apodos.

Anexo 7. Cuestionarios personales con alumnos extranjeros de origen centroamericano

¿Cómo me siento al ser de México y Guatemala a la vez?

A rectangular box with a double black border containing handwritten text in Spanish. The text reads: "¿Cómo me siento al ser de México y Guatemala a la vez? confundida a la vez,". The handwriting is in cursive and appears to be from a student.

¿Cómo me siento al ser de México y Guatemala a la vez?
confundida a la vez,

Cuestionario elaborado por alumnos de primer año de una telesecundaria.

21 de febrero de 2019

Anexo 8. Pregunta detonadora realizada a una alumna establecida en el estado de Hidalgo (con la doble nacionalidad) y originaria de Honduras.

¿Qué es para ti ser migrante centroamericano?

Para mí ser de doble nacionalidad es algo especial porque me distingue de las demás personas, es algo que me da orgullo decir, Yo me siento a veces bien y otras mal porque... Cuando estoy a favor de uno, me siento mal por ser de el país que está sufriendo. Todos me dicen que soy hondureña o mexicana.

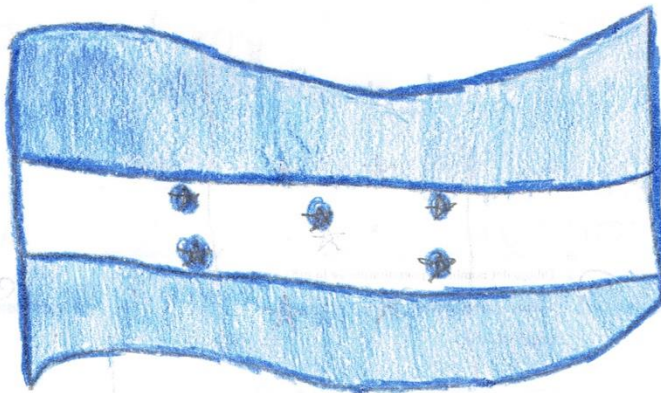
Dibujo de(nombre o pseudónimo de la niña o niño):

Nombre del aplicador:

Lugar y Fecha:

Hora:

Pero Para mi, no solo es de decirlo y que te pongas una camisa que lo diga, sino que realmente lo sientas dentro de ti, ser hondureña y mexicana me da orgullo por sus riquezas naturales, arqueologicas y muchas cosas mas, Yo me siento mas identificada con Honduras, Por el tiempo que viví ahí.



Anexo 9. Charla sobre la situación de niños migrantes en el mundo.
Producto final de una alumna de primaria.

