



ESCUELA DE PAPEL. INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN UNA INSTITUCIÓN DONDE ASISTEN NIÑAS Y NIÑOS MIGRANTES

Martha Josefina Franco García

Currículo: doctora en Pedagogía por la UNAM. Estancia posdoctoral en la Universidad Iberoamericana, ciudad de México. Sus líneas de investigación versan sobre educación y migración y el derecho a la educación.

Recibido: 10 de julio de 2014. Aceptado para su publicación: 22 de septiembre de 2014.

Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_escuela_de_papel_intervencion_educativa_en_una_institucion_donde_asisten_ninas_y_ninos_migrantes

Resumen

Este estudio de corte cualitativo se realizó en la primaria indígena Niños Héroes de Chapultepec, a la que asisten veinte estudiantes inmigrantes. Allí identificamos la realidad educativa de estos alumnos y advertimos las condiciones internas y externas que posibilitan la intervención educativa y las dificultades que se presentan para trabajarla. Nos centramos en dos aspectos: la revisión del proyecto Educación Básica sin Fronteras para la atención de estudiantes migrantes, y un análisis de la intervención educativa que se lleva a cabo en esta escuela. Entre los hallazgos encontramos la dificultad de transformar la escuela cuando ésta se halla en condiciones de marginación. En este caso, el proyecto de intervención tiene riesgos de fracasar por la fragilidad de este tipo de escuelas que parecen “de papel” ante el embate externo.

Palabras clave: estudiantes inmigrantes, Educación Básica sin Fronteras, intervención educativa.

Abstract

This is a report of a qualitative research realized in an indigenous elementary school with twenty immigrant students. In this school we identified the educative reality in which these boys and girls. We observed the different internal and external conditions which possibilities the educative intervention as well as the labor with these students. We review two analytic levels: the first, the analysis of the Educación Básica sin Fronteras, project that attend migrant students; and second one, a review of the educative intervention. We conclude that is very hard to transform the school when it is in conditions of marginalization. In this case an intervention project is possible to fail because of the fragility of this kind of schools as a result of the external conditions of the migrant students.

Keywords: immigrant students, Educación Básica sin Fronteras, educative intervention.

INTRODUCCIÓN

La realidad migratoria mexicana hacia Estados Unidos de América (EUA) nos muestra a sujetos e incluso familias emigrantes, inmigrantes, pendulares y en tránsito que habitan y se desplazan de manera constante en condiciones muchas veces adversas y complejas. En este proceso se conforman familias transnacionales que, si bien su país de origen es México, algunos de sus hijos o todos son nacidos en EUA.

El censo de 2010 captó que 1.1 millones de personas residentes en México vivían en otro país en junio de 2005; de este total de inmigrantes internacionales recientes, 18.1% son menores de cinco a diecisiete años, y de éstos 93.1% residían en EUA. Esta proporción se refiere, en gran medida, a la presencia de los hijos de migrantes de retorno provenientes de aquel país (INEGI, 2012, p. 4).

En esta dinámica, niñas, niños y jóvenes se incluyen en el proceso de manera por demás difícil; ellos/as representan el grupo etario más vulnerable, sobre todo cuando son repatriados. De acuerdo con el Instituto Nacional de Migración, cada año alrededor de cuarenta mil niños y niñas que migran son repatriados desde Estados Unidos a México; de éstos, 18,000 viajan solos (UNICEF, s.f.).

Estos datos nos muestran a una población en condición de máxima vulnerabilidad. Son niñas, niños y jóvenes desplazados que transitan sin su consentimiento a otro contexto y en condiciones de evidente exclusión social. También existen casos en los que la migración de retorno se da como proyecto familiar, es decir, por diversas circunstancias la familia decide regresar o los padres mandan a sus hijos con los abuelos.

En todos los casos son niñas, niños y jóvenes inmigrantes que requieren que se les garanticen sus derechos, estipulados en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), como la supervivencia, el desarrollo pleno, la protección contra influencias peligrosas, malos tratos y explotación, la plena participación en la vida familiar, cultural y social, y con ello a la educación, que se considera un derecho clave para acceder a los demás derechos humanos (Latapí, 2009).

Sin embargo, esta población infantil atraviesa de manera muchas veces difícil de un país a otro sin las mediaciones pertinentes, y deja su casa, sus prácticas cotidianas, sus amigos, parte de su familia y su escuela. Con ello, experimentan una transición entre uno y otro contexto y entre una y otra escuela. Esta última, un espacio socialmente aceptado para la formación de la infancia; un lugar en el que aprenden las significaciones culturales, se socializan y participan de modo activo desde sus referentes de sentido.

En la realidad escolar de los estudiantes que se desplazan, el problema nodal no es la transición, sino los procesos como se realiza y la intención institucional. Hemos advertido que estos procesos carecen de las mediaciones pertinentes para que estos niños, niñas y jóvenes rearticulen sentidos desde más de una filiación. En virtud de que se les insta a reconocer sólo una de ellas, el cambio del rol de estudiante estadounidense a estudiante mexicano trastoca posiciones y construcciones identitarias al no aceptarlos dentro del "nosotros" hasta que no renuncien a su primera filiación estudiantil y es que "... ni las escuelas de Estados Unidos, ni las escuelas mexicanas han sido concebidas para preparar a los alumnos a enfrentar una experiencia transnacional. Ambas delimitan sus visiones a un mundo nacional cerrado" (Zúñiga y Hamann, 2008).

Haciendo una revisión de la literatura sobre la escolarización de estudiantes inmigrantes en México, encontramos investigaciones que ponen el foco de atención en el niño inmigrante que llega de Estados Unidos, hijo de padres mexicanos. Valdez (2012) refiere que en las investigaciones sobre menores migrantes, éstos deben ser vistos como actores sociales y, a partir de esto, visibilizar su problemática social. Respecto al ámbito educativo, los estudios muestran las dificultades que tienen estos alumnos al transitar entre una escuela y otra y entre dos sistemas educativos. Ellos/as tienen que responder a los esquemas que determinan las

escuelas por las que transitan. Además, estos estudios advierten la necesidad de crear escuelas pertinentes que los atiendan. Los trabajos de López (1997, 2000, 2005) en Michoacán; Franco (2000, 2012, 2014) y Macías y Reyes (2004) en Puebla; Yurén *et al.* (2005) en Morelos; Valdez (2011, 2012), González *et al.* (2012), Martínez (2012) y Ruiz y Valdez (2012) en Sonora; Zúñiga y Hamann (2008) en Nuevo León y Zacatecas; Zúñiga (2013) en Nuevo León, Puebla y Zacatecas; y Noriega (2009) para el caso del país y Zúñiga, Hamann y Sánchez (2011) desde una mirada transnacional, visibilizan los procesos escolares que viven las y los niños inmigrantes en las aulas mexicanas desde diversas aristas.

López (1997) analiza la relación entre las y los niños migrantes de una región de Michoacán y la educación como manera de empezar a explicar las identidades que estos niños y niñas están construyendo en un ambiente permeado por la migración y en el seno de familias no sólo migrantes, sino ya plenamente binacionales. En esta realidad, las y los niños que atraviesan los dos sistemas escolares tienen serias dificultades de logro educativo; sin embargo, para los padres, la escuela es un lugar estratégico que permitirá a sus hijos insertarse a la vida laboral en Estados Unidos. López (2000), tomando el caso de un estudiante que migra entre Michoacán y Chicago, advierte lo complejo de esta situación, ya que el chico debe encarar dos ambientes escolares y dos maneras de estar situado en el tejido de relaciones sociales, y experimentar la dureza del mundo, debido a que no puede controlar ningún aspecto.

López (2005) advierte que en Michoacán se ha conformado un ambiente donde la migración forma parte de la vida económica, cultural, política, religiosa, psicológica y educativa de la inmensa mayoría de las familias; en este sentido, la escuela debe replantearse en torno a la realidad migratoria, por ser el eje de la vida social y personal.

Franco (2000), al identificar las prácticas educativas en escuelas de preescolar, primaria y telesecundaria en una comunidad poblana, reconoce que la mayoría de los profesores de estas instituciones ponen como pretexto de los bajos resultados académicos de sus estudiantes a la migración. Con ello, dejan de responsabilizarse por mejorar sus prácticas educativas. Sin embargo, allí mismo se constató que las prácticas de enseñanza con calidad y calidez observadas en dos maestras que recuperaban el sentido y la realidad migratoria en sus actividades, así como el acercamiento afectivo con las y los niños, determinaron, en gran medida, tanto el éxito escolar como el interés de las y los niños por asistir al colegio.

Franco (2014), a partir de reconocer la presencia de estudiantes inmigrantes en México, revisa la construcción histórica que desde el derecho a la educación permite que, en la actualidad, pueda brindarse a las y los niños inmigrantes una educación acorde con sus necesidades educativas, que tienen que ver con una realidad transnacional. Sin embargo, advierte también que esto aún no es posible, porque la normativa se mantiene lejos de la realidad escolar.

Yurén *et al.* (2005), al referirse a las condiciones educativas de la población marginada, plantean que el caldo de cultivo del rezago está en la interrelación de dos factores: un desencanto respecto a la educación escolar y la condición de indigencia que empuja al sujeto a forjar competencias y motivaciones al margen de la escuela. En este sentido, lo ejemplifican con los jóvenes que migran, quienes adquieren un habitus reconfigurado a partir de estrategias de supervivencia y sin la intervención de la escuela.

Por su parte, Macías y Reyes (2004) refieren que en los procesos migratorios se ven afectados algunos segmentos del sistema educativo por el abandono de los estudiantes, al observarse cómo se va configurando un proceso en que los jóvenes, hombres principalmente, abandonan las aulas y, por la vía de distintos patrones culturales, pasan a engrosar los flujos de trabajadores migrantes.

Otros estudios de caso que presentan un panorama de las experiencias educativas de niños y niñas inmigrantes en las aulas mexicanas son los de Franco (2012) y Vargas y Lugo (2012), que coinciden en que la escuela cobra importancia como transmisora cultural del nuevo contexto.

Valdez (2011), Ruiz y Valdez (2012), González *et al.* (2012) y Martínez (2012) señalan las condiciones en que se inscriben las y los niños inmigrantes a las escuelas de Sonora, entre éstas destacan los problemas administrativos y la falta de preparación de los docentes para recibirlos.

Sierra y López (2013), tomando el caso de la frontera en Baja California, refieren que la dimensión educativa de la migración transnacional ha sido casi ignorada y, con ello, las y los niños se sienten desprotegidos en el sistema educativo al que se inscriben.

Zúñiga y Hamann (2008), en sus trabajos de corte cuantitativo, analizan con datos duros la presencia de estudiantes transnacionales tomando como referente las encuestas aplicadas en los estados de Nuevo León y Zacatecas. Muestran las trayectorias migrantes y escolares que conducen a los estudiantes encuestados a la escuela mexicana; además, advierten la relación que existe entre las experiencias educativas de estos estudiantes en México y Estados Unidos.

Para Zúñiga, Hamann y Sánchez (2011), la migración internacional posee un componente escolar y éste trae consigo dilemas para los sistemas educativos, ya que se observa un proceso multidireccional: la transnacionalidad de nuevas generaciones. A partir de las trayectorias, advierten que los estudiantes migrantes cruzan fronteras y las vuelven a cruzar, por lo que es necesario el apoyo y la comprensión hacia los educandos en riesgo; esto, debido a que lo que les pasa en Estados Unidos no está dislocado de lo que les sucede en México.

Zúñiga (2013), en otro estudio comparativo, en el que, además de recuperar los datos de Nuevo León y Zacatecas, incluye los de Puebla, anota de manera crítica que la transición de los estudiantes transnacionales al sistema educativo nacional “no es más que una secuencia de rupturas; su inscripción es, en ocasiones, un viacrucis burocrático; su integración pasa por periodos de desaliento e incompreensión por lo tanto su éxito escolar está comprometido” (Zúñiga, 2013, p. 11).

Sánchez (2011), a partir de casos identificados de los alumnos transnacionales de Nuevo León, comenta que las escuelas mexicanas tienen limitadas capacidades para trabajar con estudiantes transnacionales y plantea que la migración internacional y sus implicaciones guardan una estrecha relación con la democratización de las oportunidades educativas.

Por su parte, Noriega (2009), en un trabajo macro denominado “Migración, ciudadanía y escuela. Miradas del Norte y del Sur”, plantea para el caso de nuestro país, desde una perspectiva histórica, que los problemas educativos y de construcción de ciudadanía han desbordado fronteras. Su estudio es complementario al de Mariano para Francia, Castro para Argentina y Roverselli para Italia; en conjunto, advierten que en los países considerados en el estudio, las políticas de inserción de los extranjeros al sistema educativo han intentado ante todo que estos estudiantes aprendan los programas nacionales escolares. Siempre la condición para

el acceso y éxito escolares es el grado de asimilación a la cultura conservadora y predominante. Esto puede conducir a que la institución escolar tenga un papel de reproductora de desigualdades y, en el caso de la ciudadanía, los debates, juicios y prejuicios en torno a las poblaciones migrantes penetran en la escuela y desde ahí desafían las formas de construcción de ciudadanía.

López (2002), en el proyecto regional sobre “Menores migrantes: derechos humanos, protección y servicios en los países miembros de la Conferencia Regional sobre Migración (CRM)”, plantea la recomendación B3 a los gobiernos miembros del CRM (entre ellos México) para que: “Incluyan los temas de migración y especialmente la migración de menores, tanto en la currícula formativa de profesores de educación elemental y media básica, como en los planes y programas de estudios de las escuelas primarias y secundarias tanto para hacer visible el fenómeno, como para educar en los peligros y riesgos que corren los menores migrantes” (López, 2000, p. 7).

La revisión de la literatura y el acercamiento a la realidad migratoria que tenemos de la entidad poblana desde hace más de una década nos condujo a analizar una propuesta de estado en atención a los estudiantes inmigrantes, el proyecto Educación Básica sin Fronteras (EBSF) para conocer su operación en una escuela y la intervención que realizan los profesores más allá de dicho proyecto.

Nos situamos en la escuela primaria indígena Niños Héroe de Chapultepec en Nealtican, Puebla, a la que asisten veinte niñas y niños migrantes con experiencias educativas previas en escuelas de EUA. Analizamos el proyecto EBSF y luego realizamos un estudio etnográfico en la institución para conocer en contexto la intervención de los profesores en atención a estos estudiantes más allá de los documentos que soportan el citado proyecto.

Iniciamos con la presentación sucinta de los planteamientos que sustentan la atención de minorías en la escuela, en este caso los inmigrantes, y la metodología que empleamos en el estudio; posteriormente, realizamos un análisis crítico del proyecto EBSF, que operó durante dos años en la escuela, y describimos el contexto comunitario y escolar. Por último, abordamos la intervención educativa por parte de la escuela primaria.

ATENCIÓN A MINORÍAS EN LA ESCUELA Y ENTRAMADO METODOLÓGICO

“En la transición del milenio, el contexto original adquirió características que colocan nuevas necesidades de aprendizaje y modifican las configuraciones de la educación” (Di Pierro, 2008, p. 113). Ante esto, la escuela de hoy vive grandes retos debido a que se ha convertido en un espacio donde los sujetos confluyen desde construcciones familiares y sociales diversas, incluso desde otras cartografías.

Así, las familias inmigrantes que retornan a sus comunidades con requerimientos específicos, debido a las experiencias y condiciones que han vivido en el desplazamiento, demandan servicios sociales, como el educativo, para sus hijos. Sin embargo, su exigencia no es sólo de acceso a la escuela; ellos/as requieren una institución educativa donde sus hijos aprendan dos idiomas, donde les sean respetadas sus formas de aprender y se potencien sus conocimientos en más de un contexto (confr. López, 2000, 2005; Zúñiga, 2006, 2007, 2008; Valdez, 2012; Franco, 2012).

Esto debería ser posible, ya que a través de la historia del derecho a la educación se observa, como señala Tomasevski (2002), un largo proceso de superación de exclusiones que puede condensarse en tres etapas fundamentales: la primera se refie-

re a la concesión del derecho a la educación a aquellos a los que se les ha denegado (los pueblos indígenas o los no ciudadanos). Esta etapa entraña una segregación; se otorga el acceso a la educación, pero se les confina a escuelas especiales.

La segunda etapa demanda abordar la segregación educativa y avanzar hacia la integración, en la que los grupos que acaban de ser admitidos tienen que adaptarse a la escolarización disponible. Las y los niños pertenecientes a minorías se integrarán en escuelas que imparten enseñanza en lenguas desconocidas para ellos/as y versiones de la historia que les niegan su propia identidad.

La tercera etapa exige una adaptación de la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación, y sustituye el requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito (Tomasevski, 2002, pp. 15,16). Las tres etapas nos muestran cómo se ha ido propiciando que el excluido, que se mira socialmente como una minoría, en este caso el inmigrante, haya accedido a una educación pertinente.

Sustentado en la tercera etapa, el artículo 5° de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, de Jomtien, Tailandia, 1990, denominado: "Ampliar los medios y el alcance de la educación básica", refiere que "la diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de las y los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica" (UNESCO, 1994) y para ello plantea que la educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y las niñas y tener en cuenta la cultura y las necesidades de la comunidad.

Reconociendo las necesidades básicas de los estudiantes inmigrantes que viven en un contexto transnacional, en este caso en contacto permanente con la cultura de México y Estados Unidos, analizamos el proyecto EBSF, diseñado para la atención a los estudiantes inmigrantes, que en su planteamiento general se inscribe en los postulados de inclusión a la población minoritaria recomendados en Jomtien. Para ello, revisamos diversos documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre el proyecto EBSF para identificar el objetivo, su línea de acción y forma de operar. Además, realizamos una entrevista con la responsable de operar el proyecto EBSF en el estado de Puebla.

Para el análisis del proyecto, empleamos el modelo de las 4as planteado por Tomasevski (1999):

- Escuela asequible o disponibilidad, que tiene que ver con la obligación del estado para que existan escuelas a disposición de todos los niños y las niñas en edad escolar para asegurar así que cursen la educación elemental. Además, que exista en los colegios la infraestructura mínima y los servicios necesarios, como sanitarios, agua y electricidad.
- Escuela accesible, que garantice el acceso de las y los niños y adolescentes en edad escolar. En este sentido, no debe existir discriminación alguna por motivos de sexo, idioma, religión, origen étnico, condición de discapacidad, de asilo, etcétera. Incluso, se debe incentivar el acceso con un programa de apoyo social si se juzga necesario.
- Escuela aceptable, en la que se señala la obligación del Estado de asegurar que todas las escuelas se ajusten a los criterios mínimos que éste ha elaborado. De esta manera, se considera el cumplimiento del currícu-

lo en cuanto a planes, programas, horarios, etcétera. También, el cerciorarse que la educación sea aceptable tanto para los padres como para las y los niños. En tal sentido, la escuela debe ser acogedora y permitir que los estudiantes en verdad aprendan a partir de una intervención pedagógica adecuada.

- Escuela adaptable, que tiene que ver con lo que las y los niños necesitan aprender y la manera en que debe revisarse el proceso de aprendizaje. La educación debe responder a la realidad a que hacen frente las y los niños en sus mundos, así como en realidades más amplias.

Para el trabajo en contexto, la metodología empleada fue de corte cualitativo y su eje fue la comprensión del fenómeno educativo, con el interés de lograr su interpretación (Piña, 1998; Woods, 1998; Taylor y Bogdan, 1990). Maxwell (citado en Vasilachis, 2006, p. 26), refiere que entre los rasgos más característicos de la investigación cualitativa se encuentran: el interés por el significado y la interpretación; el énfasis sobre la importancia del contexto y de los procesos; y la estrategia inductiva y hermenéutica. Para este ejercicio, consideramos relevante indagar la construcción de sentido que los propios actores dan del hecho social, tomando en cuenta el contexto sociohistórico en que están inscritos.

Reconociendo que “la investigación cualitativa como un modo de encarar el mundo empírico, es inductiva” (Taylor y Bogdan, 1990, p. 20), el trabajo atento cara a cara nos permitió el reconocimiento comprensivo de las prácticas discursivas de los actores sociales en torno al hecho de indagación. El método inductivo parte de “obtener principios explicativos a partir de los fenómenos que se han de explicar” (Mardones, 1983, p. 17).

De esta manera, tanto las observaciones como las entrevistas recogidas de los estudiantes, maestros y padres de familia generaron datos descriptivos cada vez más ricos que ayudaron a “desarrollar intelecciones y comprensiones” (Schutz y Luckman, 2009), con el apoyo de herramientas teóricas y material documental que consideramos pertinentes.

Determinamos trabajar en San Buenaventura Nealtican, Puebla, debido a que esta población rural vive una importante dinámica migratoria que la ubica como parte del circuito transnacional Puebla-Nueva York, y en específico en la escuela primaria Niños Héroes de Chapultepec, porque a ella han llegado niños y niñas inmigrantes, desde hace más de quince años, cuestión que ha permitido que los docentes se familiaricen con la dinámica migratoria de la comunidad, reconozcan las necesidades educativas de los estudiantes inmigrantes y ajusten de cierta manera su práctica docente; además, la escuela primaria indígena trabajó dos años con el proyecto EBSF.

En el proceso de construcción metodológica, focalizamos seis grupos de observación y presenciamos en calidad de observadores seis reuniones técnico-pedagógicas. Como parte complementaria, hicimos entrevistas en profundidad a seis estudiantes inmigrantes, una madre de familia, seis profesores y al director de la primaria. Con este último y con la responsable del proyecto EBSF en la institución, además de la entrevista en profundidad, el diálogo fue permanente durante los dos años de permanencia en el sitio. Este estudio forma parte de la investigación “Experiencias de frontera. Niños inmigrantes en la escuela. Una mirada desde el derecho a la educación” realizada durante dos años en el marco de la estancia posdoctoral en la Universidad Iberoamericana con la doctora Mercedes Ruiz Muñoz.

Para analizar los datos que recabamos en campo, empleamos de nueva cuenta el modelo de las 4as propuesto por Tomasevski (1999). El trabajo que implicó mayor cercanía fue el de carácter empírico, debido a que el documental únicamente se circunscribió a una revisión de materiales (y una entrevista informal con quien operó EBSF en Puebla para ratificar y aclarar información). No obstante, ambos ejercicios nos permitieron realizar un trabajo comparativo entre lo que plantean los documentos y la realidad (cfr. Woods, 1998, p. 112).

La pregunta ahora es saber si un proyecto como EBSF, propuesto por la SEP para trabajar a partir de “las necesidades educativas de estudiantes migrantes en las escuelas con mayor grado de intensidad migratoria en el país” (SEP/DGDGIE, 2008), está a la altura de los retos que tienen los docentes. Para ello, analizamos los planteamientos y alcances de dicho proyecto.

PROYECTO EBSF, PROPUESTA DEL ESTADO PARA INCLUIR A LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES

El proyecto EBSF estuvo a cargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión en Innovación Educativa de la SEP, a través de la Coordinación Nacional de Programas Educativos para Grupos en Situación de Vulnerabilidad. Este proyecto inició en 2008 y concluyó en 2013. Su objetivo fue contribuir a mejorar el desempeño educativo de los alumnos provenientes del extranjero en las escuelas de educación básica del sistema educativo nacional; se tomó como referente importante la transición de estos estudiantes, sus experiencias de vida y educativas de un país a otro (SEP/DGDGIE, 2008).

En los estados el personal del Programa Binacional de Educación Migrante México-Estados Unidos (PROBEM) operó el proyecto EBSF, lo que articuló las acciones de ambos programas: “Educación Básica sin Fronteras trabaja en sinergia y complementariedad con el propio PROBEM en el desarrollo de un modelo de intervención pedagógica, de gestión y de formación docente que incida en los resultados educativos: permanencia, aprobación, tránsito entre grados y niveles educativos y logro educativo” (SEP-Nayarit, s.f.).

El antecedente del PROBEM es el interés de una profesora norteamericana por conocer y vincularse con la realidad de los lugares de origen de sus alumnos. Con base en esta iniciativa se dio, en 1976, una colaboración institucional local entre los estados de Michoacán y California; posteriormente, este programa se constituyó con la participación y regulación de instituciones gubernamentales a nivel nacional de ambos países. Así, en 1995, la SEP y la Secretaría de Relaciones Exteriores impulsaron la cooperación internacional para el fortalecimiento del PROBEM y en 1997 operaron en ambos países de manera formal. El programa tiene cuatro ejes temáticos: información y difusión; intercambio de maestros; acceso a las escuelas y evaluación y seguimiento. De esta manera, se trabaja para que las y los estudiantes migrantes accedan a la escuela y continúen estudiando en el lugar en que se encuentren. En la actualidad, el PROBEM se enfoca en México a garantizar que los estudiantes que llegan de Estados Unidos tengan acceso a las escuelas primarias y secundarias públicas “en cualquier momento del ciclo escolar, siempre y cuando sea antes del último día hábil del mes de junio” (SEP/PROBEM, s.f.).

Sin embargo, a diferencia del PROBEM, el proyecto EBSF reconocía y atendía a dos poblaciones de inmigrantes: una conformada por las y los niños de retorno, así como las y los niños estadounidenses de origen mexicano que vienen a residir

de manera permanente o temporal al país; y la otra compuesta por niños y niñas inmigrantes de Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Honduras), migrantes temporales o residentes en nuestro país. Con este programa, fue la primera vez que el Estado educador reconoció y planteó la atención pertinente a población de origen centroamericano en territorio mexicano.

El proyecto EBSF, en la parte técnico-pedagógica, se estructuró desde tres dimensiones: la gestión escolar e institucional, las estrategias de intervención pedagógica y la vinculación con otros programas. La articulación de estas dimensiones tenía como objeto garantizar el seguimiento, la continuidad y la transición con éxito entre grados por parte de los estudiantes inmigrantes. Esto, a partir de generar un diagnóstico de la situación real de estos niños y niñas (ubicación, condición etaria, género, idioma, nivel de bilingüismo, escolaridad, logros educativos, aprendizajes contextualizados en el lugar de procedencia, nivel socioeconómico, condiciones familiares, entre otros). En un principio, se realizaba la identificación de estos estudiantes para luego realizar un diagnóstico socioeducativo a fin de poder crear proyectos de intervención apropiados. En este sentido, el EBSF planteaba la necesidad de que en los estados se efectuaran investigaciones que mostraran la realidad educativa de estos estudiantes.

Otras líneas del programa fueron la capacitación docente, con la que se intentaba sensibilizar a los profesores de las escuelas insertas en este programa para que apoyaran a estos estudiantes y crearan un ambiente de aprendizaje intercultural, así como materiales didácticos de apoyo al proceso de enseñanza aprendizaje. Este programa intentó con sus ejes de acción responder de manera efímera a la obligación que tiene el sistema educativo mexicano de potenciar las formas de aprendizaje de estos niños y niñas inmigrantes y los saberes con que llegan al aula.

Las tareas sustantivas que se desarrollaron en las escuelas inscritas en este programa tuvieron el objetivo de crear un proyecto escolar a partir de un diagnóstico, y construir una escuela multicultural de reconocimiento, respeto y trabajo colaborativo. Además, después de clase, los estudiantes inmigrantes debían recibir tutorías para transitar entre un idioma y otro (sobre todo en la lectoescritura) y mejorar en los aspectos académicos en los que tuvieran dificultades.

El proyecto EBSF se implementó en las escuelas que el responsable del PRO-BEM estatal identificó como centros escolares con alumnos inmigrantes y en ellas se nombró a un responsable del programa, quien asistió a cursos de capacitación, diseñó el proyecto escolar y fungió como tutor de los estudiantes. A este docente se le asignó un recurso económico muy precario para operar el programa y, de manera eventual, se le entregaron materiales (libros y cuadernos). El programa tuvo en los estados un presupuesto muy limitado en relación con las tareas sustantivas que debía realizar: investigación, capacitación, seguimiento, materiales, acompañamiento, apoyo económico para el pago de tutorías, etcétera. Esto y su corta operatividad nos muestran que la SEP nunca consideró prioritario el proyecto.

Entre los factores que limitaron su éxito se encuentra el hecho de que no todos las y los niños inmigrantes en territorio mexicano asisten a la escuela; así, ni siquiera han accedido a la educación ni tampoco se han visto beneficiados con este proyecto. En este estudio, identificamos que la escuela no es ni asequible (disponible) ni accesible (sin rasgos de exclusión o discriminación), ya que existen casos en que no está disponible para ellos/as o existen barreras para que el estudiante permanezca en ella.

Respecto a la aceptabilidad, la responsable del proyecto EBSF en el estado de

Puebla señaló que “con el exceso de trabajo de los profesores, el programa fue una tarea más que en la mayoría de los casos no logró formar parte integral del proyecto educativo escolar” (responsable del EBSF en Puebla, 4 de agosto de 2014); esta declaración revela que el proyecto EBSF no se articuló al currículo. Otro aspecto que tiene que ver con la aceptabilidad es la formación de profesores, la cual se limitó a una breve capacitación de sensibilización y técnicas para el trabajo intercultural. Esto no fue suficiente para que los profesores/as brindaran una educación con pertinencia.

En cuanto a la adaptabilidad, el propósito del proyecto EBSF es precisamente que la escuela se adapte a los estudiantes inmigrantes; sin embargo, con presupuesto limitado y prácticas sedimentadas que tienden a adaptar al estudiante inmigrante a las actividades escolares establecidas, el impacto no fue importante.

El problema más serio es que el proyecto EBSF no diseñó ni implementó acciones para potenciar el bilingüismo en los estudiantes, pues esto implicaba diseñar un currículo bilingüe y contratar maestros que hablaran español e inglés capacitados en la enseñanza de los dos idiomas. Este es un problema importante debido a que la principal necesidad educativa de estos estudiantes es lograr un bilingüismo académico para transitar en cualquiera de los dos sistemas educativos; además, por su función social, la escuela no puede favorecer la pérdida de las lenguas que hablan los estudiantes. Esta grave ausencia se debe a que la SEP no tuvo disposición de erogar un recurso económico para ello.

Por otro lado, existe una disparidad en el trabajo que realizó el proyecto EBSF en cada entidad; observamos estados en los que el PROBEM tiene un trabajo serio con respaldo académico, como Michoacán, Jalisco y Nuevo León, donde se implementó de manera pertinente y con gran responsabilidad el proyecto EBSF, contrario a otros estados donde se operó, incluso, sin un diagnóstico verídico.

De esta manera, el impacto del proyecto EBSF no garantizó un tránsito adecuado y la continuidad educativa de los inmigrantes ni tampoco cobijó a las y los niños centroamericanos que están fuera de las escuelas. Para Zúñiga (2013), el proyecto EBSF fue apenas una tímida respuesta del sistema educativo mexicano; en ello coinciden Sierra y López (2013). No obstante, antes que eliminar este proyecto, la SEP debió mejorarlo (sobre todo presupuestariamente), pues existe una necesidad real de apoyo educativo específico a los estudiantes inmigrantes.

Lo anterior se torna difícil porque en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, resultado de la actual Reforma Educativa, al hacer referencia a los estudiantes que llegan de Estados Unidos, se señala en la acción 3.6.9: “Apoyar programas que faciliten *la adaptación en la escuela* de las niñas y niños y jóvenes repatriados que llegan de Estados Unidos de América” (SEP, 2013, las cursivas son nuestras). Con esta postura consecuente a la cancelación en 2013 del proyecto EBSF, observamos claramente el interés del Estado educador para que estos alumnos se adapten a la escuela hegemónica, en detrimento de sus intereses, necesidades y del desarrollo adquirido en la escuela de la que provienen.

Sin políticas educativas que impacten la realidad transnacional de niñas y niños inmigrantes, lo que plantea la SEP son únicamente paliativos como “garantizar” (y aun no lo logra en todos los casos) el ingreso de estos niños y niñas a la escuela primaria y secundaria. Al desinteresarse la SEP por una educación relevante para estos estudiantes, mantiene una deuda histórica y social con la población, que a pesar de todo, en su territorio o en la diáspora, construye el día a día comunitario, como lo hacen los pobladores de San Buenaventura Nealtican.

SAN BUENAVENTURA NEALTICAN, TIERRA DE MIGRANTES

Ubicado en los Valles Centrales de Puebla, en las faldas del volcán Popocatepetl, San Buenaventura Nealtican es una población rural-urbana con raíces nahuas donde prevalece el vínculo con la madre tierra a través de la actividad agrícola; además, mantiene diversas costumbres familiares y comunitarias, como la gastronomía que privilegia el empleo del maíz, frijol y calabaza en la elaboración de los alimentos; el uso del náhuatl entre los abuelos; las celebraciones religiosas, como la fiesta patronal el 14 de julio; el pedimento de la novia; el baile del xochipilzaua en ceremonias festivas; y el recibimiento a sus muertos desde el 31 de octubre y la despedida el 2 de noviembre.

En el municipio se observa la relación que tienen sus habitantes con sitios naturales, como el volcán Popocatepetl (Don Goyo) y los manantiales; el reconocimiento a sus lugares con valor histórico-social, como la iglesia del siglo XVI y la Cruz de Piedra del zócalo. En el mismo cuadrángulo se encuentra la Presidencia municipal que apenas en 2012 fue inaugurada. Esta construcción es moderna, debido a que se derribó la construcción anterior para sustituirla por la actual. Para la población, esta nueva construcción representa modernidad y prosperidad. Todos éstos son geosímbolos del territorio, entendido como espacio de inscripción de la cultura (Giménez, 1996), donde evidentemente hacen comunidad y crean tejido social.

En este espacio donde se realizan prácticas ancestrales observamos también prácticas modernas globalizadas, como la vestimenta de los jóvenes; la utilización de celulares; el empleo de los medios de comunicación y de maquinarias para el trabajo agrícola, en la empresa tortillera y en las bloqueras; el uso de transportes; la vinculación comercial con el exterior; la incorporación en el poblado de múltiples servicios; el consumo de mercancía globalizada; la constante ampliación de la infraestructura y los servicios; y, por supuesto, una dinámica migratoria que mueve a siete por ciento de la población dentro de un circuito transnacional entre este lugar y Nueva York a partir de las redes sociales tendidas entre ambos sitios gracias a la telefonía y el internet.

Todo esto tiene que ver con “la forma en que los habitantes de la región han configurado sus formas de vida frente a los cambios globales [...] que lejos de describir un proceso de transición hacia lo urbano, son estrategias de sobrevivencia y diversificación que muestran las nuevas ruralidades” (Salas, Rivermar y Velasco, 2011, p. 23).

La población total en Nealtican, según el censo de 2010, es de 12,011 habitantes; de ellos, la población de cinco años y más que asiste a la escuela es de 3,596 y existe un promedio de escolaridad de 6.4 años entre la población de quince años en adelante (INEGI, 2011). Respecto a la infraestructura escolar, cuenta con un preescolar general y dos de educación indígena, tres primarias generales y una indígena, una secundaria general, una secundaria técnica y un bachillerato. De todas estas instituciones escolares, nuestro trabajo de campo se situó en la primaria indígena Niños Héroe de Chapultepec, que en el ciclo escolar 2012-2013 contaba con 270 alumnos y de éstos 20 eran inmigrantes.

A partir de este espacio sociocultural se ha desplazado de manera procesual (desde finales de los ochenta) población económicamente activa hacia Estados Unidos, en busca de mejores oportunidades de vida o con la intención de construir un proyecto personal o familiar diferente al que tienen en su lugar de origen.

Sin embargo, en la actualidad algunas familias, por diversos motivos, han retornado con sus hijos, los cuales han nacido y se han socializado en Estados Unidos, incluso algunos han asistido a escuelas estadounidenses. Ahora estos niños y niñas están inscritos en las escuelas de Nealtican para concluir sus ciclos escolares o se encuentran de manera transitoria en las instituciones escolares del municipio.

UNA INSTITUCIÓN CON POBLACIÓN MIGRANTE

Hacia el oriente del pueblo de Nealtican, rumbo a la zona de sembradíos, se ubica la escuela primaria indígena Niños Héroe de Chapultepec (ENHCH). Esta institución educativa está alejada del centro y, por su ubicación, a ella asisten los alumnos del rumbo, los que no encontraron lugar en otras escuelas primarias que están más céntricas, y algunos estudiantes inmigrantes, a quienes se les informó que es una institución bilingüe.

Es generalizado que en los poblados rurales en el estado de Puebla, donde existe una escuela federal y una indígena, la población de más recursos (incluso indígena) prefiere enviar a sus hijos a la federal, que suele estar más céntrica del poblado, enseña español y cuenta con mayores recursos en infraestructura y en la formación de sus docentes. En estas circunstancias, las y los niños que viven en los barrios más alejados y con menos recursos económicos son los que asisten a las escuelas indígenas. Así sucede en Nealtican.

La escuela se construyó hace más de veinte años con la intención de atender a la población indígena hablante de náhuatl; sin embargo, la mayoría de las y los niños del poblado han dejado de hablar la lengua materna, a pesar de que aún se registra diez por ciento de hablantes de esta lengua en el municipio (CEIGEP, s.f.). Éstos son sobre todo personas mayores (abuelos y algunos adultos); no obstante, en la escuela algunos niños y niñas entienden náhuatl aunque no se comunican con esta lengua en la institución.

El personal de la escuela es indígena y setenta por ciento hablan su lengua materna, pero en su práctica docente todos emplean el español. Las actividades en náhuatl se circunscriben a la clase en dicha lengua que imparten los profesores de grupo una vez por semana durante una hora; el saludo por las mañanas; el canto del himno nacional en forma bilingüe (náhuatl y español) en las ceremonias cívicas; y letreros en esa lengua en los baños, la biblioteca y muros.

Por estar situada la escuela en un contexto de alta migración hacia Estados Unidos, desde hace más de quince años empezaron a llegar niños y niñas inmigrantes. Eran uno o dos que se inscribían a la escuela con o sin boleta de transferencia. En ese tiempo, los profesores advertían que era un problema trabajar con ellos/as “por el idioma y porque llegan con pocos conocimientos” (maestra Consuelo, ENHCH, 2000). Con el tiempo, siguieron llegando los estudiantes; el director de la escuela reconoce este hecho: “Aquí siempre han llegado alumnos que vienen de Estados Unidos” (ENHCH, 2013).

Ante la presencia de estos estudiantes, los profesores se han encargado de trabajar con ellos/as para lograr que aprendan a leer y escribir en español y realicen las actividades grupales. A pesar de esta preocupación, el apoyo había sido espontáneo e improvisado.

Con estudiantes migrantes en la escuela durante más de una década, los docentes adquirieron cierta práctica para trabajar con ellos/as y crearon un vínculo pedagógico. Su familiarización con los procesos migratorios de la comunidad les

permitió apoyar a los alumnos inmigrantes en aspectos que se les dificultaban en la adquisición de los conocimientos marcados por el currículo.

El interés de los maestros se centró en adaptar a los estudiantes inmigrantes a la escuela mexicana, sin reconocer y apoyar los conocimientos, habilidades, formas de aprender y comportarse que poseían tras la experiencia educativa en la escuela y en el contexto estadounidense. Esto, a pesar de que los estudiantes y sus madres tienen claro el valor de esa experiencia e incluso hacen una comparación entre las jornadas escolares en Estados Unidos y en México.

En los Estados Unidos nos enseñaban de otra forma y aquí de otra, allá se me hacía más fácil, aquí no, aunque estoy menos tiempo, aquí nos pasamos haciendo lo mismo” (estudiante inmigrante, 3º, ENHCH).

Me gustaba más allá, porque hacíamos más cosas, nos enseñaban que debíamos hacer para no enfermarnos, ciencia, leíamos, salíamos a museos, al zoo, nos sacaban, habían más materiales; aquí siempre es lo mismo (estudiante inmigrante, 6º, ENHCH).

Allá porque enseñan mucho inglés, acá no puedo bien el español (estudiante inmigrante, 2º, ENHCH).

No obstante, los profesores no conocen las percepciones de sus estudiantes sobre los procesos educativos que experimentan porque no se acercan a ellos/as para conocer sus antecedentes escolares, las formas y los conocimientos que poseen ni tampoco advierten que estos estudiantes han aprendido a participar de manera abierta y a reconocer sus derechos:

Allá [en Estados Unidos] se trabaja la disciplina, pero como una responsabilidad común; los maestros enseñan que deben respetar y llegar a acuerdos para estar mejor. También los niños adquieren en la escuela una buena actitud, que no tengan vergüenza de preguntar, allá les dan su tiempo por si no entienden algo y eso les ayuda y se sienten seguros (madre de familia).

Incluso los profesores tratan de imponerles una disciplina autoritaria porque creen que las actitudes que tienen constituyen una falta de respeto. Como refiere Rockwell (1991), en la escuela los estudiantes reciben y reinterpretan la norma oficial dentro de un orden institucional existente y desde la tradición pedagógica ahí sustentada. En el caso de estos alumnos, el tránsito entre uno y otro sistema educativo los confunde y hasta que identifican que las prácticas disciplinarias son diferentes, entonces transforman su conducta, sin que se les permita argumentar de manera crítica y abierta sobre ello.

De esta manera, los estudiantes inmigrantes se incorporan a la escuela y al trabajo que llevan a cabo los docentes de la institución, la cual se rige sobre todo por las actividades que plantea el libro de texto (práctica consolidada de tiempo atrás), a pesar de que la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) propone modos de trabajo basadas en el socioconstructivismo mediante proyectos, resolución de problemas y la investigación. Debemos aclarar que entre estos maestros también observamos que, de manera procesual, van incorporando otras formas de trabajo que implican que los alumnos sean más activos.

De las asignaturas más relevantes que aprenden estos niños y niñas en la escuela

mexicana está el español, que tiene como propósitos, según refiere el Programa de Español de Educación Primaria, “desarrollar las competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales más comunes de la escuela, la familia y la comunidad; puedan hacer uso de la lectura, escritura y la oralidad para lograr sus propios fines, y construyan las bases para otras prácticas propias de la vida adulta” (SEP, 2011, p. 28). Señalamos la relevancia del español en la escuela mexicana porque es la asignatura, junto con matemáticas, que en el mapa curricular tiene más tiempo asignado para trabajarse en el aula; además, es el aspecto rector de la mayoría de los proyectos escolares; en las evaluaciones nacionales e internacionales también es la asignatura que siempre se evalúa, al igual que matemáticas.

Los profesores advierten que leer y escribir es lo que les resulta más difícil a los estudiantes, por lo que realizan constantemente actividades especiales con ellos/as para incidir en el aprendizaje de la lectoescritura en español; el problema es que lo hacen sin una mediación entre el inglés y el español, ya que los profesores no saben inglés.

Las narraciones de los alumnos/as inmigrantes sobre las dificultades que han tenido en lectoescritura nos muestran los apoyos elementales que les brindan los docentes en este aspecto:

Quando vine sabía más inglés y me confundía en las palabras. Aunque sabía español porque mi mamá me había enseñado a escribirlo y hablarlo, pero yo sabía más inglés. A veces no podía apurarme, no me fijaba y la maestra ya había borrado. Otras veces lo escribía en inglés y lo llevaba a calificar así. La maestra me decía que así estaba en inglés y me fijaba y lo corregía al español (estudiante inmigrante, 4º, ENHCH). Si enseña bien, pero a veces me distraigo y no entiendo. Si no entendemos el maestro, nos explica y nos regaña si nos distraemos (estudiante inmigrante, 5º, ENHCH).

Lo anterior también propicia que los alumnos no usen y mejoren la habilidad comunicativa del idioma que dominan, a pesar de que el currículo de primaria señala la enseñanza de una segunda lengua que puede ser el inglés y, en contrapartida, se les insta a aprender el náhuatl, pero de manera elemental, sin bases sociolingüísticas ni didácticas y sin existir el uso funcional de dicha lengua.

Este acercamiento a la práctica escolar nos muestra las dificultades y retos que se presentan en la escuela para lograr una atención pertinente en el orden de los contenidos curriculares, los logros educativos y los procesos de enseñanza que debieran adaptarse a las necesidades de los estudiantes inmigrantes.

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA COMO UNA NECESIDAD SITUADA

Quando los profesores se situaron frente a su realidad de manera crítica advirtieron la necesidad de intervenir después de reflexionar sobre las prácticas instituidas e institucionalizadas (Remedi, 2004) que hasta entonces habían regido la vida escolar. El propósito fue transformar la práctica educativa tomando en cuenta la diversidad de sus estudiantes y sus necesidades educativas; para ello, realizaron un diagnóstico que se considera esencial en la intervención. Esto fue importante porque pasaron de las prácticas improvisadas y aisladas a la identificación de manera sistemática de la realidad que hasta ese momento habían construido.

Sin embargo, esto no fue sencillo debido a que “intervenir o modificar una

práctica al nivel del aula y la escuela, significa tener en cuenta que esa práctica no es una práctica aislada sino que tiene que ver con comunidades de afiliación, con identidades de los sujetos, con prácticas y haceres de los sujetos y con significados de experiencia” (Remedi, 2004, p. 5). Es desplazarse de una situación establecida (sin perder el legado identitario) a formas diferentes de hacer y ver las cosas.

La intervención sitúa en el inter, es decir, entre un antes y un después, al colectivo escolar que se vislumbra como posibilitador de “sujetos de la agencia” (Giddens, 2006), pues permite que decidan para transformar, ya que “la intervención es un encadenamiento táctico, entre el análisis, el hacer ver, el producir y el decidir con qué recursos se pueden producir actos educativos. Y permite reconocer el espectro de posibilidades” (Negrete, 2013, p. 6).

La intervención que realizó el colectivo de la ENHCH se llevó a cabo en 2012, cuando el director, junto con los docentes, acompañados por dos académicas, una de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211 (UPN-211) y otra de la escuela de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) diseñaron un proyecto para trabajar desde la inclusión pedagógica con el propósito de permitir que todos los estudiantes desarrollaran sus potencialidades y aprendieran en un contexto intercultural.

Para ello, los profesores intentan trabajar mejor la propuesta educativa de la RIEB; gestionaron que se les incluyera en el proyecto EBSF, porque no estaban en la lista estatal y desde entonces, aunque ya no existe EBSF (sólo participaron dos años), elaboran su plan de trabajo y tratan de seguir con las tutorías, aunque ahora sin el apoyo económico con que contaban. También solicitaron al Colegio Americano libros de literatura infantil en inglés con el propósito de tener una biblioteca bilingüe (en español e inglés) con miras a ser trilingüe, pues la intención es tener también textos en náhuatl. Además, los estudiantes reciben clases de inglés impartidas por estudiantes de la escuela de lenguas de la BUAP. El inglés que se enseña es elemental; sin embargo, los propios estudiantes inmigrantes participan para apoyar a sus compañeros.

De igual modo, se han creado jornadas culturales en las que participan padres, estudiantes y maestros. Esto les parece importante a los padres, incluso una madre migrante comentó: “Llegando acá vemos que les enseñan más cosas del país, su cultura, eso me parece bien”.

El proyecto todavía está en construcción; incluso los profesores tienen dificultades para trabajar de manera activa en sus grupos; no se logra un óptimo funcionamiento de la biblioteca y los estudiantes inmigrantes no emplean académicamente el idioma inglés. No obstante, los profesores son conscientes de esto y tratan de impactar de manera positiva en los aspectos que consideran débiles. Es de señalar que todo esto lo han hecho con antelación y más allá de EBSF. Cuando los responsables de este proyecto y de Gestión Escolar conocieron el trabajo de la ENHCH, se sorprendieron porque habían realizado esta intervención en forma autónoma y sin apoyo de EBSF.

Encontramos en el proyecto escolar en construcción que la intervención educativa posibilita la accesibilidad de la escuela (ser incluyente y no discriminatoria), porque intenta incluir a todos respetando la diversidad y llevando a cabo acciones diseñadas para apoyar a los estudiantes (como las tutorías). Con ello, los alumnos se mantienen en la escuela y remontan las dificultades educativas que se les presentan.

Respecto a la aceptabilidad (calidad y calidez de la enseñanza), reconocemos

que éste es el punto neurálgico, debido a que las prácticas educativas todavía no son de calidad, pero el colectivo escolar tiene un plan de mejora, pues ha determinado fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, al ser esta escuela de las más lejanas de la supervisión escolar, cada ciclo existe movimiento de personal, y mientras llegan los nuevos docentes, no se atiende con regularidad a los grupos sin profesor, que pueden llegar a ser uno o dos.

Nuestro principal problema es la falta de maestros. De qué sirve que implementemos un proyecto de intervención para atender a los niños que hablan español y los que hablan inglés y además enseñar náhuatl, si no está completa la planta docente. Los padres se desaniman y tienen razón. Ellos quieren que sus hijos tengan clases, que sean atendidos por un maestro (profesor de 4º).

Llegamos a tener casi treinta niños inmigrantes en la escuela, pero en diciembre los padres tomaron por un día la escuela para exigir que llegara el maestro que nos hacía falta. Ya era diciembre y no mandaban el recurso. Con eso se fueron algunos alumnos, dicen que a una escuela de paga (profesor de 2º, ENHCH).

¿Calidad cuando hacen falta maestros? Unos se aguantan, otros mejor buscan otra escuela. El proyecto sí muy bonito, pero pasa a segundo término. Primero lo primero que haya maestros (madre de familia, ENHCH).

Como se observa, la intervención no tiene futuro cuando no se garantizan los requerimientos mínimos que debe otorgar la SEP: maestros necesarios desde el primer día de clases.

Sobre la adaptabilidad, consideramos que este aspecto es el más relevante de la intervención, porque en torno al reconocimiento de las necesidades educativas de los estudiantes, se diseña una forma de trabajo. Así, tanto la biblioteca bilingüe como la jornada cultural constituyen actividades diseñadas para las características del alumnado.

Lo anterior nos muestra que en este contexto de alta migración internacional, la intervención educativa que se ha generado en torno a las necesidades educativas de población situada y migrante reporta aspectos internos y externos que muestran su fragilidad. En cuanto a los aspectos internos que obstaculizan esta mediación, encontramos las prácticas sedimentadas acerca de procesos de enseñanza unívocos; además, no todos los maestros se involucran con el mismo interés en el proyecto. También advertimos que a los profesores se les dificulta integrar el proyecto al currículo como lo refiere el maestro de primer grado: "Bueno, yo creo que es más carga de trabajo".

Si estos obstáculos representan barreras, los factores externos parecen en momentos derrumbar lo ya construido. El principal agente externo que limita la intervención es la SEP. El primer aspecto es no brindar los materiales necesarios ni darle mantenimiento a la escuela; tampoco pagar los servicios básicos (agua, luz, internet y teléfono); en estas condiciones, los padres se hacen cargo de la escuela resuelven los requerimientos económicos necesarios para su funcionamiento. Este caso refuerza el señalamiento de Schmelkes, González y Rojo (1983), de que las poblaciones rurales más pobres son las que más aportan para solventar las necesidades de la escuela. En la ENHCH se ha vuelto prioritario garantizar los servicios mínimos para que los estudiantes permanezcan en la escuela antes que el propio proyecto de intervención.

Otro aspecto contrario a la intervención es el cierre del proyecto EBSF, ya que las autoridades federales de la SEP no lo consideraron programa estratégico. Esto y el planteamiento del Programa Sectorial 2012-2018, de “adaptar a los estudiantes repatriados a la escuela”, nos muestra el desinterés hacia esta población infantil migrante. Lo más alarmante es que el Estado educador regresa al discurso de adaptación del estudiante a la escuela.

Lo que más perjudica el trabajo escolar es que la SEP no contrata personal suficiente. Una situación de este tipo se vivió en diciembre de 2013 cuando el proyecto estaba ya en marcha. En ese entonces, hacía falta un profesor; ante ello, los padres de familia cerraron la escuela. Tiempo después, en el ciclo escolar 2014-2015, faltaron dos profesores por cambio de centro de trabajo y no fue sino hasta los quince días cuando llegaron sus reemplazos. Esto nos muestra que a pesar del trabajo de intervención del colectivo escolar, cuando la SEP no otorga lo necesario, en este caso profesores, ni garantiza los servicios mínimos y cierra el proyecto EBSF, la intervención difícilmente se sostiene. Con esto, lo que observamos es que los altos muros de la escuela no pueden ocultar su fragilidad y embestida.

CONSIDERACIONES FINALES

Con esta investigación nos inscribimos en el debate que desde el derecho a la educación está planteando otro tipo de escuela, acorde con las condiciones actuales y las expectativas de las y los diversos actores educativos. De esta manera, visibilizamos la realidad de estudiantes migrantes que ha sido soterrada a pesar de que, en su conjunto, la migración interna e internacional impacta cada vez con mayor fuerza la calidad del proceso educativo (Zúñiga y Hamann, 2008).

No se ha discutido a fondo lo que lleva implícita en la actualidad la noción de escuela nacional y qué deja fuera. Este asunto es complejo y requiere una amplia discusión cuando en nuestras aulas están inscritos niñas y niños repatriados, binacionales, transnacionales y extranjeros pobres (como el caso de las y los niños centroamericanos) para quienes la escuela en las condiciones actuales no permite un desarrollo pleno. Advertimos también las contradicciones entre los planteamientos sobre derecho a la educación estipulados en acuerdos internacionales y nacionales que reconocen la necesidad de la atención y respeto a la diversidad y la acción 3.6.9 del Programa Sectorial de Educación 2012-2018 sobre apoyar proyectos para la adaptación del niño repatriado a la escuela. Identificamos el desinterés del Estado educador por la presencia de los estudiantes migrantes, pues, al cancelar EBSF por no ser prioritario, relega la presencia de estos estudiantes, que si bien son minoría, impactan en la calidad del proceso educativo.

Con la metáfora de escuela de papel, creemos representar la vulnerabilidad y fragilidad de una escuela en situación de marginalidad; en el acercamiento comprensivo a la realidad educativa de la ENHCH, identificamos que la desigualdad educativa limita de manera peligrosa los procesos de intervención educativa que allí se realizan.

Sin embargo, estamos convencidos de que “la sociedad [y la escuela] pueden pensarse dinámicamente como *lo dándose*, en un campo entre lo ya dado y lo aún por venir” (Frigeiro y Poggi, 2002, p. 21, las cursivas son nuestras). La intervención educativa que se sitúa en ese entre, nutriéndose del legado y la perspectiva de futuro de los propios sujetos sociales, es de gran valor, sobre todo cuando identificamos en este estudio el trayecto del colectivo escolar que transita de prácticas

unívocas a la construcción de un proyecto para la diversidad, lo que favorece la inclusión, la potenciación y las experiencias multiculturales de sus estudiantes. Esto sitúa al colectivo como sujetos de la agencia a pesar de los embates externos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica del Estado de Puebla (CEIGEP) (s.f.). *Fichas municipales. Información básica del municipio de Nealtican*. Puebla: Gobierno del Estado de Puebla. Recuperado de <http://www.coteigep.puebla.gob.mx/est231.phpmuni=2110>
- Di Pierro, M. (2008). Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe. En Caruso, A. et al. *Situación presente de la educación de adultos en América Latina y el Caribe*. Pácuaro: CREFAL.
- Franco, M. (2000). *Con lo poco que tengo de aquí*. Puebla: SEP, Ediciones para la Docencia.
- _____. (2012). Los menores migrantes, una minoría en el aula". En Valdéz, G. (Coord.). *Mobilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (pp. 97-120). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- _____. (2014). Los estudiantes inmigrantes: sujetos emergentes del derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, CEE, XLIV (1), primer trimestre, 93-131.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (2002). Viejos y nuevos sentidos para una educación siempre importante. En Frigeiro, G., Poggi, M. y Giannoni, M. (Comp.). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Giddens, A. (2006). *La construcción de la sociedad: Base para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giménez, G. (1996). *Territorio y cultura*. Colima: Universidad de Colima.
- González, N. et al. (2012). Estudiantes transnacionales dentro de flujos globales. Una perspectiva teórica. En Valdez, G. (Coord.). *Mobilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (pp. 41-74). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- INEGI (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010. Nealtican Puebla, 2011*. México: INEGI. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?src=487&e=21>
- _____. (2012). *Niños y adolescentes migrantes en México 1990-2010*. México: INEGI.
- Latapí, P. (2009, enero-marzo). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 255-287.
- López, G. (1997). La educación en la experiencia migratoria de niños binacionales. En XIX Coloquio de Antropología e Historia Regionales: género, familia e identidades en la migración mexicana al norte. Zamora: COLMICH.
- _____. (2000). Richard y sus amigos. Sociometría de las relaciones en la escuela: Michoacán y Chicago. *Relaciones*, XXI (83), verano, 121-138.
- _____. (2002). *Menores migrantes: derechos humanos, protección y servicios en los países miembros de la Conferencia Regional sobre Migración*. OEA/CRM.
- _____. (2005). Niños, socialización y migración a Estados Unidos en Michoacán. En *Conferencia internacional "Perspectivas mexicanas y estadounidenses en el estudio de la migración internacional"*. UNAM/Princeton Conference.
- Macías, S. y Reyes, A. (2004). Migración laboral y deserción educative. *Special ISSUE*

- of International Migration in the Americas*. Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies, 29 (57-58), 173-202.
- Martínez, Y. (2012). Estudiantes migrantes binacionales en Sonora. Algunas reflexiones sobre la atención educativa. En Valdez, G. (Coord.). *Mobilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (pp. 143- 160). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Negrete, T. (2013). *El vínculo investigación-intervención educativa*. Cuernavaca: UPN-Doctorado en Investigación e Intervención Educativa.
- Noriega, M. (2009). México: migración, ciudadanía y educación. En Noriega, M, y Mariano, T. (Coords.). *Migración, ciudadanía y escuela. Miradas del Norte y del Sur: México, Franca, Argentina, Italia* (pp. 23-107). México: UPN.
- Piña, J. (1998). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos* (78), 39-56.
- Remedi, E. (2004). La intervención educativa. En *Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa-UPN*. México: UPN.
- Rockwell, E. (1991). Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina. *Perspectivas*, XXI (2), 171-181.
- Ruiz, L. y Valdez, G. (2012). Menores de retorno, el proceso administrativo de inscripción a las escuelas sonorenses. En Valdez, G. (Coord.). *Mobilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (pp. 177- 214). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Salas, H., Rivermar, L. y Velasco, P. (2011). *Nuevas ruralidades. Expresiones de la transformación social en México*. México: UNAM/IIA/Juan Pablos Editor.
- Sánchez, J. (2011). Elementos conceptuales para la comprensión de la escolaridad transnacional. En Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: SEP.
- Schmelkes, S., González, R. y Rojo, F. (1983). La participación de la comunidad en el gasto educativo. Conclusiones de 24 estudios de caso en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XIII (1), 9-47.
- Schutz, A. y Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP/DGDGIE (2008). *Proyecto Educación Básica sin Fronteras (atención educativa intercultural a estudiantes de educación básica inmigrantes y emigrantes)*. México: DGDGIE. Recuperado de [basica.sep.gov.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=notasec62](http://www.basica.sep.gov.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=notasec62)
- SEP-Nayarit (s.f.) *Educación básica sin fronteras*. Nayarit: PROBEM/SEP. Recuperado de <http://educacionbasicasinfrontrasnay.probemnay.org/>
- SEP/PROBEM (s.f.). *Programa Binacional de Educación migrante*. México. Recuperado de <http://www.mexterior.sep.gov.mx/2probem.htm>
- _____. (2008). *Plan de estudios 2009. Etapa de prueba*. México: SEP.
- _____. (2011a). *Plan de estudios 2011*. México: SEP.
- _____. (2011b). *Programa de estudio 2011*. México: SEP
- _____. (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013- 2018*. México: SEP.
- Sierra, S. y López, Y. (2013, marzo). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México- Estados Unidos. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia* (4), 28-54.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

- Tomasevski, K. (1999). Informe Preliminar de la Relatora Especial sobre el Derecho a la Educación. Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad en la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos, ONU.
- _____. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 36. Recuperado de <http://iidh-websserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Bi>
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien Tailandia 1990*. UNESCO: París.
- UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: ONU.
- _____. (s.f.). *Niñas y niños inmigrantes en México*. México: UNICEF. Recuperado de <http://www.unicef.org/mexico/spanish/protecc>
- Valdez, G. (2011). *Diagnóstico estatal para la atención educativa de niños y jóvenes migrantes de retorno a las aulas sonorenses 2009-2010*. Hermosillo: Secretaría de Educación y Cultura.
- _____. (2012). Introducción. En Valdez, G. (Coord.). *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (pp. 13-38). Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Vargas, A, y Lugo, E. (2012). “Los que llegan, regresan y se quedan”. Experiencias de menores binacionales en las escuelas de Baja California Sur. En Valdez, G. (Coord.). *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante* (pp. 121-141). *Una mirada antropológica*. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis, I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Yurén, T. et al. (2005). Mundo de la vida versus habitus escolar. El caldo de cultivo del rezago educativo en un México de migrantes. *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Política Educativa*, XIII (13), 1-26.
- Zúñiga, V. (2013, enero-junio). Migrantes internacionales en la escuela mexicana: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica, revista electrónica de educación* (40), 1-12. Recuperada de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467009>
- Zúñiga, V. y Hamann, E. (2008, enero-abril). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos*, XXVI (1), pp. 65-85.
- Zúñiga, V. y Sánchez, J. (2011). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: SEP.