



## CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

---

Migración e inclusión educativa: experiencias docentes en  
un territorio transfronterizo

### **TESIS DOCTORAL**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

**DOCTORA EN EDUCACIÓN INCLUSIVA**

PRESENTA:

CAROLINA PANO FUENTES

DIRECTOR DE TESIS:

DRA. MARÍA ALEJANDRA MARCELÍN ALVARADO

CODIRECTOR DE TESIS:

DR. JOSÉ SÁNCHEZ SANTAMARÍA

Comitán de Domínguez, Chiapas.  
Miércoles 30 de noviembre de 2022.

**ASUNTO: DICTAMEN DE APROBACIÓN DE TESIS DOCTORAL.**

**MTRO. LUIS ANTONIO DOMÍNGUEZ COUTIÑO**  
ENCARGADO DE LA JEFATURA DE DIVISIÓN DE POSGRADOS  
PRESENTE

En respuesta al estudio y revisión de la tesis titulada **" Migración e inclusión educativa: experiencias docentes en un territorio transfronterizo "**, de la doctoranda Carolina Pano Fuentes, egresada del Doctorado en Educación Inclusiva, con el registro CRESUR/DSE/DRT/RP-006/2022, me permito expresar a usted que el estado actual de esta es pertinente para la sustentación de Examen de Grado, para lo cual se solicita fecha para realizar este acto.

Agradezco de antemano su atención a esta solicitud y envío un cordial saludo.

ATENTAMENTE



**DRA. MARÍA ALEJANDRA MARCELÍN ALVARADO**  
DIRECTOR DE TESIS DOCTORAL

C.c.p. Dr. Abraham Velasco Hernández.-Rector del CRESUR.-Para su conocimiento.  
C.c.p. Mtro. Luis Ángel Domínguez Ruiz.- Director de Servicios Escolares del CRESUR. -Para su conocimiento.  
Archivo/minutorio  
MAMA/SZJ

OFICIO No. CRESUR/SAC/EJDP/189/2022.  
Comitán de Domínguez, Chiapas.  
10 de diciembre de 2022.

**ASUNTO: DICTAMEN DE APROBACIÓN DE TESIS DOCTORAL  
PARA IMPRIMIR Y EMPASTAR.**

**MTRA. CAROLINA PANO FUENTES  
PRESENTE**

En respuesta a la revisión de la tesis titulada "**Migración e inclusión educativa: experiencias docentes en un territorio transfronterizo**", con el registro CRESUR/DSE/DRT/RP-006/2022, me permito expresar a usted que se autoriza la impresión y empastado de 5 ejemplares, por otra parte, el departamento de registro y titulación le notificará la hora, la fecha y el lugar para sustentar el Examen de Grado.

Nos es grato felicitarlo por su esfuerzo y compromiso para la obtención del grado.

**ATENTAMENTE**



**DR. MAURICIO ZACARÍAS GUTIÉRREZ  
SECRETARIO ACADÉMICO DEL CRESUR**



**MTR. LUIS ANTONIO DOMÍNGUEZ COUTIÑO  
ENCARGADO DE LA JEFATURA DE DIVISIÓN  
DE POSGRADOS**

C.c.p. Dr. Abraham Velasco Hernández -Rector del CRESUR.-Para su conocimiento.  
C.c.p. Mtro. Luis Ángel Domínguez Ruiz.- Director de Servicios Escolares del CRESUR.-Para su conocimiento.  
Archivo/ministerio  
M2GSZJ

*Mi dedicatoria y agradecimiento a,*

*Daniel, Rodrigo y Pablo, mi fortuito encuentro de amor.*

*La fortaleza que habita en el otoño invencible.*

*La presencia gentil y bondadosa de quienes son parte del camino que condujo  
a este resultado.*

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	11
CAPÍTULO 1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD EN SITUACIÓN DE MIGRACIÓN EN MÉXICO .....	16
1.1 Descripción sobre el enfoque de la política migratoria de México .....	16
1.2. El derecho a la educación en el marco de la Ley de Migración .....	25
1.3. Programas educativos para niños, niñas y jóvenes en situación de migración .....	27
1.4 El estado de Chiapas como contexto transfronterizo .....	36
1.5 Educación inclusiva en contextos de migración.....	44
CAPÍTULO 2. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y SOCIODRAMA: ESTRATEGIAS PARA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO.....	54
2.1 Las lógicas del decir, el rescate de la dimensión personal de la práctica docente .....	54
2.2 La sistematización de experiencias como método de producción de conocimiento desde la práctica profesional .....	60
2.3 El sociodrama como técnica para la (re) construcción de la experiencia.....	68
CAPÍTULO 3. HABLEMOS DE NOSOTROS: LA RUTA QUE RECUPERÓ EL SABER EXPERIENCIAL DOCENTE.....	72
3.1 ¿Cómo sistematizar el saber de los docentes? .....	72
3.2 Solo es posible narrar lo vivido, reflexiones a partir de las experiencias recuperadas .....	81
<b>3.2.1 Proyección del pasado</b> .....	81
<b>3.2.2 Pensar las barreras para el aprendizaje y la participación</b> .....	91
<b>3.2.3 Juego de roles o role playing</b> .....	93
<b>3.2.4 Modelación de respuesta</b> .....	97
CONCLUSIONES.....	100
REFERENCIAS.....	107
ANEXOS .....	115
Anexo 1. Secuencia didáctica del taller “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración” .....	115

Anexo 2. Lista de asistencia. ....	125
Anexo 3. Carta consentimiento (de datos personales).....	126
Anexo 4. Presentación “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración” .....	127
Anexo 5. Formato “Proyección del pasado” .....	133
Anexo 6. Presentación “El derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes migrantes en México” .....	134
Anexo 7. Formato “Pensar en las barreras para el aprendizaje y la participación” .....	147
Anexo 8. Formato “Juego de roles o role playing (guion)” .....	149
Anexo 9. Formato “Juego de roles o role playing (Análisis) .....	152

## TABLAS

Tabla 1.	
Marco normativo actual para la atención de los flujos migratorios en México.....	20
Tabla 2.	
Ejemplos de indicadores de las perspectivas teóricas de análisis sobre la migración.....	22
Tabla 3.	
Modificaciones a diversos documentos que buscan armonizar con lo señalado en la Ley de Migración en materia de acceso a la educación básica de niños, niñas y adolescentes en situación de migración.....	25
Tabla 4.	
Eventos de aseguramiento en México según nacionalidad (2002, 2006, 2012 y 2018) .....	40
Tabla 5.	
Eventos de aseguramiento en México según delegación regional (2002, 2006, 2012 y 2018) .....	40
Tabla 6.	
Enfoques y modelos de relación con el “otro cultural” implementados en el marco de los sistemas educativos.....	45
Tabla 7.	
Definiciones de competencia intercultural.....	52
Tabla 8.	
La competencia como competencia intercultural.....	52
Tabla 9.	
Algunas líneas sobre el desarrollo de la trayectoria de la sistematización de experiencias.....	61
Tabla 10.	
Etapas para un proceso de sistematización de experiencias.....	65

## FIGURAS

Figura 1. Programas educativos en México dirigidos a población binacional (México- EUA) y Agrícola Jornalera Migrante.....	31
Figura 2. La Región Soconusco y sus municipios.....	37
Figura 3. Dimensiones de la “Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares”	47
Figura 4. Dialéctica de reconstrucción del yo.....	56
Figura 5. Comprender y situar las vidas individuales.....	58
Figura 6. Esquema explicativo sobre la interacción entre elementos particulares y específicos.....	63
Figura 7. Técnicas e instrumentos del taller “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración” .....	78
Figura 8. Interconexiones del proceso reflexivo.....	80
Figura 9. Dramatización “No te vayas papito” .....	94
Figura 10. Dramatización “Estudiante migrante agrícola” .....	95
Figura 11. Dramatización “Llegada a un nuevo hogar” .....	96
Figura 12. Dramatización “Poesía en otra lengua” .....	96
Figura 13. Epistemología de la práctica docente.....	104

## GRÁFICAS

Gráfica 1. Distribución porcentual del flujo de centroamericanos devueltos por las autoridades migratorias mexicanas, por destino final, según país de origen, 2009, 2012, 2015-2018.....	41
---	----



## INTRODUCCIÓN

El fenómeno migratorio es un hecho político, social y cultural inexorablemente creciente, motivado principalmente por el desequilibrio político-económico entre diversas zonas del mundo (Jordán, Ortega y Mínguez, 2003). Estados Unidos de América (EUA) es el principal país receptor de los flujos migratorios de la subregión México-Centroamérica<sup>1</sup> –en específico de los países del Triángulo Norte de Centroamérica (TNCA): Guatemala, Honduras y El Salvador– y también de otras latitudes continentales. En tanto, por su ubicación geográfica, con respecto a la de EUA, México tiene un importante papel como territorio de tránsito, tanto regular como irregular, al cual se suma su histórico papel como país emisor y de retorno; además, por el endurecimiento de la política migratoria del país del norte, México figura cada vez más no solo como territorio de tránsito sino también de destino para la población en comento.

En el contexto de esta dinámica, la frontera sur del país tiene una relevancia incuestionable, y, en específico, el estado de Chiapas y la región Soconusco, al considerarse el principal punto de acceso para la población en situación de migración, regular e irregular, que tiene por país de destino a los EUA. Además, la región registra movimientos migratorios de carácter histórico y laboral, definidos principalmente por la presencia de población guatemalteca. Por otra parte, a partir de 1980, se produce una recepción masiva de personas desplazadas y solicitantes de asilo debido a los conflictos bélicos en El Salvador, Honduras y Guatemala (González, Aguilar y Filloy, 2019).

Hasta finales del siglo XIX, México mantuvo un perfil de fronteras abiertas para los flujos migratorios hacia, en y a través del territorio nacional. Sin embargo, a partir del siglo XX, estos se sujetaron a lineamientos que buscaron regular la movilidad humana en el territorio nacional; por ello, entre 1908 y 1974, se expidieron diversas leyes para tal fin. La Ley General de Población de 1974 fue hasta 2011 la base legal para la regulación de los flujos migratorios en el país. Esta ley se implementó de

---

<sup>1</sup> La migración de la subregión México-Centroamérica –compuesta por los países de México, Belice, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá– tiene un marcado carácter laboral y económico (Canales y Rojas, 2018).

manera paralela junto con programas focalizados en la frontera sur<sup>2</sup>, que se reconocen como un proceso sistemático de “sellamiento” de esta y control de los flujos migratorios.

De manera paulatina, tanto la Ley General de Población como los programas que la acompañaron hicieron visible su baja pertinencia para la adecuada atención al movimiento migratorio en el país debido a su enfoque de seguridad nacional<sup>3</sup>, que se manifestó en acciones restrictivas de contención (detención y deportación) instrumentalizadas de manera trilateral junto con Estados Unidos y Canadá. Lo anterior afectó a los trayectos de tránsito migratorio presionando su clandestinidad y aumentando el grado de exposición de las personas migrantes a situaciones de inseguridad, violencia, extorsión, asalto, secuestro e incluso asesinato. La expresión más dolosa de esta problematización fue la masacre de San Fernando, Tamaulipas, en 2010. Este título hace referencia al secuestro, asesinato y exposición al aire libre de 72 ejecutados —58 hombres y 14 mujeres— principalmente, migrantes centro y suramericanos en tránsito por México con rumbo a los EUA; crimen perpetrado por el cartel de Los Zetas entre el 22 y 23 de agosto de ese año en el ejido de El Huizachal, municipio de San Fernando, Tamaulipas (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], s.f.a).

Este hecho avivó el debate sobre la necesidad de una atención integral y con perspectiva de derechos humanos<sup>4</sup> hacia la migración urgiendo, entre otros, la promulgación de una legislación específica. En tanto, en un ejercicio de gobernanza, el gobierno y la sociedad civil se unieron para dar forma a la Ley de Migración, promulgada en 2011 y, que, junto a su reglamento, sustentan el marco normativo actual de la política migratoria de México, la cual busca acercarse a un enfoque de

---

<sup>2</sup> Plan Sur, Programa de Fortalecimiento de las Delegaciones Regionales de la Frontera Sur, Iniciativa Mérida, por citar algunos.

<sup>3</sup> El concepto de seguridad nacional hace referencia a las acciones dirigidas “(...) a la preservación del territorio, la soberanía, las instituciones nacionales, la gobernabilidad democrática, el Estado de derecho y la preservación de la democracia, el mantenimiento del orden constitucional y el fortalecimiento de las instituciones democráticas de gobierno” (Morales y Sanromán, 2016, p. 359).

<sup>4</sup> Este enfoque promueve la integración de las personas migrantes en las comunidades de origen y destino en las dimensiones económica, social, cultural y política, para impulsar esquemas de migración y movilidad internacional a favor del desarrollo, principalmente (García, Gaspar y García, 2010).

derechos humanos que se desplaza del de seguridad nacional, hasta antes imperante en las acciones de gobierno.

Sin embargo, a más de una década de su promulgación, el paradigma de seguridad nacional se sobrepone en las acciones de gestión de los flujos migratorios, lo cual limita el pleno ejercicio, promoción y protección de los derechos humanos de las personas en situación de migración. Así, la política migratoria del país manifiesta un quehacer ambiguo, producto de una tensión entre los enfoques de seguridad nacional y de derechos humanos, debido a que estos en esencia incompatibles. Esta tensión, además, matiza las relaciones que se dan en escenarios interculturales mediatizados por condiciones de migración, puesto que asimilarla como un fenómeno de seguridad nacional estimula, por ejemplo, el desarrollo de actitudes discriminatorias y xenófobas que tienen consecuencias para la persona en situación de migración en lo económico, lo familiar, lo físico, lo moral, entre otros aspectos relevantes como el educativo. Por el contrario, un proceso importante de inclusión en el país de acogida puede incentivarse desde la inclusión de las familias en situación de migración a través de los servicios educativos, considerando los procesos que se desarrollan al interior de estos como una vía para el desarrollo de competencias para una vida digna y plena.

En este contexto, en el marco de la revisión de la política educativa mexicana, se han desarrollado con mayor direccionalidad programas educativos para dos realidades migratorias. La primera de ellas es la binacional que atiende a la población migrante mexicana de retorno o en tránsito cíclico y enfatiza las relaciones binacionales México- EUA. En segundo lugar, están las acciones referentes a la atención de niños, niñas y jóvenes jornaleros agrícolas migrantes. Posteriormente, a partir de la promulgación de la Ley de Migración hubo modificaciones a la Ley General de Educación y a las Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica, dirigidas a la eliminación de los condicionamientos de presentación de documentos para el ingreso a la educación básica y a la promoción del acceso a la educación, independientemente de la situación migratoria y la nacionalidad. Estas adecuaciones pueden comprenderse como aplicables a la oferta educativa general; sin embargo, pese al creciente número de población migrante internacional que

transita por México o bien que se ha asentado en el país, como más adelante se justifica de manera estadística, no se identifican programas educativos específicos para esta población; esto resulta problemático en la medida que la diversificación del espacio escolar en términos migratorios requiere de una respuesta pertinente que parta de un adecuado diagnóstico en relación con la interrogante sobre ¿cuáles son las características y necesidades de atención propias de este colectivo? La respuesta puede variar en función de las características del flujo migratorio en cuestión, pero no debe olvidarse que en la formulación de este cuestionamiento y su contestación el Estado – a través de su sistema educativo y los actores inmersos en él– debe asumir un rol protagónico para prevenir un ejercicio diferenciado del derecho a la educación en términos de acceso, permanencia y logros educativos, caso contrario, los sistemas educativos incurren en prácticas discriminatorias que impiden la movilidad social desde la educación escolar. En este orden de ideas, autores como Aguado, Gil y Mata (2008) han identificado que los docentes pueden llegar a percibir la presencia de alumnos en situación de migración como problemática, de cara a una formación profesional y a un sistema educativo estructurados desde y para la homogeneidad; sin embargo, es importante reconocer que este no es un enfoque *sine qua non*, y, por tanto, puede transformarse. Reconocer los aspectos performativos del espacio escolar es una oportunidad para su transformación a través de su reflexión. En esta tesitura, el saber experiencial de los docentes inmersos en tal dinámica puede convertirse en objeto de conocimiento para reconocer el sustrato vital de eso que puede ser problemático y, deseablemente, transitar a la acción transformativa en la relación con lo identificado como factor (s) de tensión.

La posibilidad de objetivar al docente como agente creador de condiciones para el cambio, radica en recuperar su práctica como espacio de (re) producción, transformación y modificación de saberes preprofesionales, profesionales y experienciales. Desde esta consideración reposan las bases para la construcción de un repertorio de conocimientos para la enseñanza basado en la dimensión formativa de la experiencia, que prefigura una epistemología de la práctica, vinculada a una racionalidad de tipo narrativa. La escuela de Chicago, junto al contexto del denominado “giro hermenéutico” en las ciencias sociales, visibilizaron esta racionalidad que dio

lugar a la investigación biográfico-narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). En sintonía con la apuesta de este enfoque, la sistematización de experiencias puede comprenderse como un método participativo de producción de conocimiento desde la experiencia a partir de la práctica, tanto individual como colectiva, que se vale de la narración como medio para reconstruirla y problematizarla (Jara, 2018). Sin embargo, el reto metodológico consiste en encontrar la técnica y las estrategias adecuadas para mediar este ejercicio de recuperación; entre ellas, el sociodrama se erige como una posibilidad.

En este orden de ideas, el presente trabajo comparte una reflexión sobre una posible ruta metodológica que permita trascender una perspectiva enunciativa de lo que un docente “debe hacer” en determinada situación, para pensar, valorar y visibilizar lo que los docentes en efecto hacen, en este caso específico, en la atención educativa de alumnos en situación de migración. Para ello, el recorrido que se plantea es el siguiente: vincular un contexto epistemológico en las ciencias sociales en el que se recupera a la subjetividad como objeto de conocimiento (enfoque biográfico-narrativo) a un contexto metodológico anclado a una perspectiva cualitativa y narrativa (sistematización de experiencias) y, finalmente, a una técnica que permite aprehender el saber experiencial docente (sociodrama), en vinculación con los primeros dos planteamientos. Lo anterior, para atender al propósito de investigación planteado como *Sistematizar la experiencia docente sobre la atención educativa de alumnos en situación de migración, con base en el sociodrama como estrategia de recuperación y producción de conocimiento*. Dicho proceso de recuperación de experiencias se llevó a cabo en el mes de julio de 2022 a través del taller “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración” que contó con el respaldo de valor curricular del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, en el que participaron de manera voluntaria 21 docentes de las escuelas de educación regular “Agustín Yáñez” de la ciudad de Tapachula y “13 de enero” de la ciudad de Villa Comaltitlán, ambas adscritas a la Jefatura de Sector 13 de Educación Primaria de Tapachula, Chiapas, México.

## CAPÍTULO 1. EL DERECHO A LA EDUCACIÓN PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD EN SITUACIÓN DE MIGRACIÓN<sup>5</sup> EN MÉXICO

*Las leyes apuntan al producto, a cómo llegar a él, a qué hacer con él para poseerlo eficiente y rentablemente. Por consiguiente, la normatividad no es ajena a los intereses extra/teóricos (políticos), a las confrontaciones por el poder. Por medio de esta normatividad se encierra la realidad en una plataforma conceptual que se considera coherente y todo aquello que entra en contradicción queda descartado, puesto al margen, olvidado, visto como algo sin valor... (Ghiso, s.f., p. 5).*

### 1.1 Descripción sobre el enfoque de la política migratoria de México

Hasta finales del siglo XIX, México mantuvo un perfil de fronteras abiertas, tanto para los procesos de emigración como de inmigración; sin embargo, a partir del siglo XX estos comenzaron a ser objetos de una política, es decir, un asunto de agenda de gobierno. En ese sentido, entre 1908 y 1974 se expidieron diversas leyes sobre migración, tema después incluido en la Ley General de Población (1974), que buscaron regular la movilidad humana en y a través del territorio nacional, a saber: Ley de Inmigración (1909), Ley de Migración (1926, 1930), Ley General de Población (1936, 1947, 1974 y sus consecutivas reformas). Estas abordaron de manera recurrente temas como: limitaciones sobre la participación política de los inmigrantes en el país, la emigración de connacionales calificados, deportación, rechazo, permanencia y expulsión de inmigrantes, entre otros. Las citadas leyes manifestaron un carácter selectivo sobre los flujos de emigración y de inmigración, a través de criterios que ponderaban -y aún hoy lo hacen- las condiciones económicas, de nacionalidad, de edad, de sexo, de cualificación, etc.

EUA, es el principal país receptor de los flujos migratorios de la subregión México-Centroamérica<sup>6</sup> –en específico de los países del Triángulo Norte de Centroamérica (TNCA): Guatemala, Honduras y El Salvador–. En este sentido “(...)

---

<sup>5</sup> “Término genérico no definido en el derecho internacional que, por uso común, designa a toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual, ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones.” (Organización Internacional para las Migraciones, 2021).

<sup>6</sup> La migración de la subregión México-Centroamérica –compuesta por los países de México, Belice, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica y Panamá–, tiene un marcado carácter laboral y económico (Canales y Rojas, 2018).

desde hace ya varias décadas, los países del TNCA [ , pero también de otras latitudes continentales,] tienen una destacada participación en la migración internacional que se dirige a Estados Unidos.” (Canales y Rojas, 2018, p. 15). En tanto, por su ubicación geográfica con respecto a la de EUA, México tiene un importante papel como territorio de tránsito migratorio, tanto regular como irregular. Además, en este escenario, México tiene un histórico papel como país emisor y de retorno. En esta dinámica, la frontera sur de México tiene una relevancia incuestionable, y en específico, el estado de Chiapas, al considerarse el principal punto de acceso de la población en situación de migración que tiene por país de destino a los EUA. Debido a lo anterior, en el territorio nacional pueden identificarse ocho principales tipos de movimientos migratorios nacionales e internacionales y que, según sea el caso, versan entre los polos de la legalidad (movilidad humana reglamentada) y la ilegalidad (introducción clandestina o no reglamentada en un país de tránsito o destino), lo que respectivamente complejiza su atención: emigración (connacionales en el exterior), migración de retorno o repatriación, migración circular o también conocida como estacional o temporal, movimientos trasfronterizos, inmigración, extranjeros y naturalizados, migración de tránsito y refugiados; y en estos movimientos, el aumento de la presencia de niñas, niños y adolescentes no acompañados y acompañados (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2010; Palma y Ángeles, 2009). Es importante considerar que estos flujos son diversos en “(...) su magnitud, sus modalidades y las características sociodemográficas y económicas de las personas que los conforman, la duración de la estancia, y su integración a la sociedad de llegada, entre otros.” (CONAPO, 2010, p. 24).

La Ley General de Población, publicada en 1974, fue hasta la promulgación de la Ley de Migración de 2011, la base legal para la regulación de los flujos migratorios en el país; acción que quedó a cargo del Ejecutivo Federal a través de la Secretaría de Gobernación y el Instituto Nacional de Migración. Esta, de manera paulatina, hizo visible su baja pertinencia como referente para la adecuada atención del movimiento migratorio, en tanto que fue un instrumento de carácter general, que, entre sus diversas temáticas, tomó esta cuestión; además,

(...) desde diversos sectores se criticó su espíritu criminalizador, la existencia de imprecisiones que acrecentaban la discrecionalidad de las autoridades [para la vigilancia, control, aceptación, rechazo y expulsión de aquellos extranjeros que ingresen, permanezcan o deban salir del país así como aplicar las sanciones administrativas previstas (Cortés, 2003, p. 21)], la falta de armonización respecto de los estándares internacionales de derechos humanos y que no respondía a las necesidades de protección de las personas que ingresan y transitan por el país (crímenes, violación, secuestro, extorsión). (Muñoz y Arellano, 2012, p. 8).

A pesar de los anteriores señalamientos, esta ley se implementó de manera paralela junto con programas focalizados en la frontera sur, basados en un enfoque de seguridad nacional, que en su conjunto se reconocen como un proceso sistemático de “sellamiento” y control de los flujos migratorios, los cuales se describen a continuación con base en Silva (2014).

Durante el sexenio de Vicente Fox (2001-2006), el Plan Sur fue un programa que tuvo como objetivo el control y la vigilancia de los flujos migratorios a través del sur de México. Para su implementación este programa contó con la participación del ejército mexicano y la policía para desarrollar operativos antiinmigración indocumentada que llevaron a múltiples detenciones, encarcelamientos y deportaciones. Durante este mismo periodo se implementó el programa de Fortalecimiento de las Delegaciones Regionales de la Frontera Sur (que sustituyó al Plan Sur), se estableció el Sistema Integral de Operación Migratoria, se incorporó al Instituto Nacional de Migración –creado en 1993– al Sistema de Seguridad Nacional y se suscribió la Alianza para la Seguridad y la Prosperidad de América del Norte (ASPAN) entre los países de México, EUA y Canadá.

Durante el sexenio de Felipe Calderón (2007-2012) se sumó la Iniciativa Mérida como un acuerdo trilateral entre EUA, México y los países de Centroamérica para la seguridad fronteriza; y se creó el Grupo de Alto Nivel de Seguridad Fronteriza (GANSEF), sustituido por el Grupo de Alto Nivel de Seguridad (GANSEG) a partir de 2008. De manera paralela, por intercesión de organismos internacionales en materia de derechos humanos, junto a la sociedad civil, en 2008 y 2010, hubo dos reformas parciales a la Ley General de Población, a través de las cuales se derogaron los artículos que castigaban con cárcel “(...) la migración indocumentada y a las personas y organizaciones que proporcionaban ayuda a esta población. (...) De ser la migración



indocumentada un delito que se castigaba con cárcel pasó a ser una falta administrativa” (González, 13 de junio de 2019); asimismo se reconoció a las personas en situación de migración el acceso a la justicia. En este periodo se contrajeron acuerdos de carácter regional con los países del Triángulo Norte de Centroamérica (TNCA), como el Memorándum regional firmado con El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua para la repatriación digna, ordenada, ágil y segura de migrantes (2006) y la Conferencia Regional de Migración (CRM), en la que se aprobaron los Lineamientos Regionales para la Atención de Niños, Niñas y Adolescentes no Acompañados en Casos de Repatriación (2009).

La linealidad del anterior recuento fue interrumpida por la masacre de San Fernando, Tamaulipas, en 2010. Este título hace referencia al secuestro, asesinato y exposición al aire libre de 72 ejecutados —58 hombres y 14 mujeres— migrantes centro y suramericanos en tránsito por México con rumbo a los EUA; crimen perpetrado por el cartel de Los Zetas entre el 22 y el 23 de agosto de ese año en el ejido de El Huizachal, municipio de San Fernando, Tamaulipas (CNDH, s.f.a).

Este hecho reflejó la vulnerabilidad y las violaciones a los derechos humanos de los migrantes en tránsito por el territorio nacional, a quienes “(...) se les han violado sistemáticamente sus derechos humanos, desde las causas de su salida que tienen sus raíces en los quiebres estructurales de sus países de origen.” (González, 13 de junio de 2019); hasta la afección en los trayectos de tránsito que, como resultado del desarrollo de una política de contención, detención y deportación del tránsito migratorio, ven presionada su clandestinidad, aumentando el grado de exposición de las personas migrantes a situaciones de inseguridad, violencia, extorsión, asalto, secuestro e incluso asesinatos. Asimismo, avivó el debate en torno a la necesidad de una atención integral y con perspectiva de derechos humanos hacia la migración; urgiendo, entre otros, la promulgación de una legislación específica. En tanto, en un ejercicio de gobernanza, el gobierno y la sociedad civil se unieron para dar forma a la Ley de Migración, promulgada en 2011 y, que, junto a su reglamento, sustentan el marco normativo actual de la política migratoria de México, mismos que están basados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales suscritos por México. Dicha Ley y su Reglamento tienen por objeto

regular los procesos de entrada, salida, estancia y tránsito de personas extranjeras y mexicanas en el país. Este referente normativo, incluye los siguientes aspectos a destacar (Muñoz y Arellano, 2012):

- La definición de una política migratoria que se separa de la política poblacional y que procura reunir en un único instrumento las disposiciones relativas al fenómeno migratorio.
- La inclusión del principio del interés superior de la niñez entre los preceptos que guían la política migratoria.
- La regulación de la actuación de las autoridades en la materia.
- El reconocimiento y acceso a los derechos reconocidos en la Constitución y los tratados internacionales, independiente de la situación migratoria.

La Ley de Migración se acompañó de la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político y su respectivo reglamento, así como los instrumentos internacionales suscritos por México en materia migratoria. En su conjunto las leyes, los reglamentos y los instrumentos internacionales que se detallan en la siguiente tabla conforman el marco normativo actual para la atención de los flujos migratorios en México.

**Tabla 1.**  
***Marco normativo actual para la atención de los flujos migratorios en México.***

<b>Referente</b>	<b>Documentos</b>
<b>Leyes y reglamentos</b>	-Ley de Migración y su reglamento -Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria y Asilo Político y su reglamento
<b>Instrumentos internacionales suscritos por México</b>	-Convenio sobre los Trabajadores Migrantes -Convenio sobre las Migraciones en Condiciones Abusivas y la Promoción de la Igualdad de Oportunidades y de Trato de los Trabajadores Migrantes -Protocolo Contra el Tráfico Ilícito de Migrantes por Tierra, Mar y Aire -Convención sobre el Estatuto de los Refugiados -Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados -Opinión Consultiva OC-21/14 Corte Interamericana en Derechos Humanos (CIDH, Opiniones consultivas, Documentos original)

**Fuente: CNDH, s.f.b**

Con base en los hitos que introdujo la Ley de Migración, la política migratoria en México buscó acercarse a un enfoque de derechos humanos, que se desplaza del de

seguridad nacional. Sin embargo, a 10 años de su promulgación, este último se superpone en las acciones de gestión de los flujos migratorios, lo cual limita el pleno ejercicio, promoción y protección de los derechos humanos de las personas en situación de migración. El concepto de seguridad nacional hace referencia a las acciones dirigidas “(...) a la preservación del territorio, la soberanía, las instituciones nacionales, la gobernabilidad democrática, el Estado de derecho y la preservación de la democracia, el mantenimiento del orden constitucional y el fortalecimiento de las instituciones democráticas de gobierno” (Morales y Sanromán, 2016, p. 359). Con base en ello, Morales y Sanromán (2016) hacen un recuento de los artículos (1, 2, 20, 23, 46, 48, 64, 80, 144) donde este concepto aparece en la Ley de Migración. Este ejercicio los llevó a identificar los contenidos “(...) que revisten a la migración internacional de personas de un cariz relevante para la seguridad nacional” (Morales y Sanromán, 2016, p. 361), que resulta incongruente con el enfoque de derechos humanos.

En 2013 se publicó el Programa Especial de Migración 2014-2018. Este tuvo el propósito de apegarse al enfoque de derechos humanos en la gestión de los flujos migratorios de México como país de origen, de retorno, de tránsito y de destino. Para su construcción se contó con la interlocución de múltiples asociaciones civiles unidas en el Colectivo Plan Nacional de Desarrollo-Migración, el cual elaboró la Agenda Estratégica Transnacional de Migración para el Plan Nacional de Migración y Desarrollo 2013-2018. A la par se implementó el programa Frontera Sur, que se caracterizó por ser una acción de contención, ejecutada por diversos agentes de seguridad nacional, que tuvo como resultado una cantidad sin precedentes de detenciones, de aseguramientos y de deportaciones de migrantes indocumentados; hecho que organizaciones de la sociedad civil, periodistas y academia denunciaron como “(...) [más cercanos al] hostigamiento, persecución, maltrato y tortura” (Morales y Sanroman 2015, p. 355), lo cual contradice la anunciada protección, promoción, garantía y defensa de derechos humanos o del interés superior de la niñez, ambos promovidos desde la Ley de Migración en el marco del Programa.

A partir de esta información es que la Comisión Interamericana claramente insiste en que México tiene la obligación de adoptar medidas tendientes a garantizar la vida, la integridad y la seguridad personal de todas las personas migrantes en tránsito por México y sus defensores, así como la

necesidad de implementar acciones alternativas a la detención; obligaciones que quedaron plenamente atribuidas al Estado mexicano en el informe “Derechos humanos de los migrantes y otras personas en el contexto de la movilidad humana en México”, emitido por la propia Comisión. El comunicado que se analiza fortalece lo externado por las instancias nacionales y extranjeras en torno al propio programa y a su operación (Morales y Sanromán, 2016, p. 359).

En el sexenio 2019-2024, bajo el mandato de Andrés Manuel López Obrador, se buscó, una vez más, atender el desarrollo de una política migratoria bajo el paradigma de los derechos humanos, al que se sumaron los de desarrollo económico y de cooperación internacional. En este punto es interesante destacar dos perspectivas teóricas de análisis sobre la migración (Palma y Ángeles, 2009). La primera de ellas la considera como un proceso económico en el que la movilidad humana se explica como una decisión personal en relación con “El proceso de oferta y demanda de trabajo [que] tiene su origen en los problemas estructurales de los países emisores (pobreza, desigualdad, falta de oportunidades) y en la constante necesidad de mano de obra barata de los países receptores.” (Palma y Ángeles, 2009, p. 106). La segunda se basa en una perspectiva social que explica la migración como un proceso en el que las redes sociales configuran una estrategia de sobrevivencia. En este sentido, la perspectiva de desarrollo económico busca disminuir el flujo migratorio con base en estrategias de producción que permitan un arraigo en las comunidades de origen; en sintonía con esto, la perspectiva de derechos humanos sería un eje transversal para minimizar los riesgos y maximizar los beneficios de este proceso (Palma y Ángeles, 2009).

**Tabla 2.**  
**Ejemplos de indicadores de las perspectivas teóricas de análisis sobre la migración.**

Perspectiva social	Perspectiva económica
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Violencia e inseguridad derivada de la presencia y conflicto entre pandillas.</li> <li>• Reclutamiento forzado de niños para participar en grupos de la delincuencia organizada.</li> <li>• Inseguridad alimentaria.</li> <li>• Desastres naturales.</li> <li>• Desestabilidad política, agitación, luchas internas, conflictos armados y dictaduras.</li> <li>• Pobreza.</li> <li>• Falta de empleo.</li> <li>• Políticas basadas en las exportaciones de productos agrícolas que provocó el</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Brecha de productividad.</li> <li>• Brecha salarial.</li> <li>• Niveles de Producto Interno Bruto <i>per cápita</i>.</li> <li>• Dificultad e incapacidad de los países de la región de retener su bono demográfico (crecimiento demográfico, que ha provocado, en los últimos años, un aumento de la población en edad de trabajar) y beneficiarse de él, siendo positivamente explotado en los países de destino.</li> <li>• Incapacidad en los países de origen para generar los empleos que demanda el crecimiento de la población en</li> </ul>

desplazamiento de campesinos y benefició a empresas extranjeras.	edades activas (el déficit en la creación de empleos formales y la creciente necesidad de mano de obra en los EUA).
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reunificación familiar y redes migratorias.</li> </ul>	

**Fuente: elaboración propia con base en Canales y Rojas, 2018; Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL), 2019; Pederzini, Riosmena, Masferrer y Molina, 2015.**

Con base en lo anterior, los principales ejes de la política migratoria 2019-2024 son:

- El enfoque de derechos humanos.
- La modernización del Instituto Nacional de Migración en sus reglamentos y procedimientos, estructura del gasto y especialización del personal.
- Fortalecimiento Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados a través de integrar en las estrategias de desarrollo a la población mexicana en el extranjero, homologar certificación y validación de los sistemas educativos, encuentros artísticos y culturales y contravenir procesos administrativos discriminatorios.
- Renovación del diálogo con los EUA mediante una acción coordinada y multilateral en la asignación de recursos para el desarrollo de la frontera sur de México y los países de Centroamérica.
- Renovación del diálogo con Guatemala, Honduras y El Salvador.

En este periodo también participó la sociedad civil a través del Grupo de Trabajo sobre Política Migratoria. Sin embargo, el inicio de la política migratoria en el sexenio en comento resultó atropellado, debido a que por los flujos migratorios a través de las caravanas de migrantes que ingresaron en la frontera sur, a partir de 2017, EUA impuso presión política y económica a México. En tanto, el gobierno mexicano se comprometió de manera emergente a mantener el registro y control fronterizo a través de la militarización de la frontera sur a cargo de la Guardia Nacional. A la par, presentó el Plan de Desarrollo Integral (PDI) México-Centroamérica, realizado en coordinación con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), el cual propone cuatro ejes de acción I) desarrollo económico, II) bienestar social, III) sostenibilidad ambiental y IV) gestión integral del ciclo migratorio con seguridad humana (CEPAL, 2019). Esta propuesta parece estar vinculada a la incentivación del desarrollo

económico de la comunidad expulsora, con el fin de revertir los efectos negativos que el flujo migratorio puede representar para los lugares tanto de origen como de destino.

La política migratoria correspondiente al periodo 2019-2024 tiene el desafío de concertar acuerdos multilaterales para la construcción de políticas de desarrollo económico entre los países de origen, de destino y de tránsito migratorio, además de considerar la participación de los colectivos y las personas en situación de migración para el desarrollo de acciones que cuenten con respaldo legal, técnico y presupuestal necesario. En suma, cabe cuestionar retos como los siguientes: I) un presupuesto específico en materia de migración, II) contemplar la asignación de presupuesto a los municipios con flujos migratorios, III) implementar una política de acogida e integración social, económica y cultural como una medida de cohesión social, IV) todo lo anterior acompañado de un marco normativo pertinente (Hass, Sánchez y Zedillo, 24 de febrero de 2021).

## 1.2. El derecho a la educación en el marco de la Ley de Migración

La Ley de Migración, publicada en 2011, señaló entre sus disposiciones la eliminación de candados en materia de acceso a la educación básica de niños, niñas y adolescentes en situación de migración. Esto repercutió en modificaciones al artículo tercero constitucional, la Ley General de Educación y las Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica y la Ley General de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, como se muestra a continuación.

**Tabla 3.**

***Modificaciones a diversos documentos que buscan armonizar con lo señalado en la Ley de Migración en materia de acceso a la educación básica de niños, niñas y adolescentes en situación de migración.***

<b>Referente</b>	<b>Documentos</b>
<b>Ley de Migración</b>	<p>Artículo VIII:</p> <p>(...) acceder a los servicios educativos provistos por los sectores público y privado, independientemente de su situación migratoria y conforme a las disposiciones legales y reglamentarias aplicables. 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 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 25 de mayo de 2011, p. 7).</p> <p>Para el caso de los migrantes con situación de estancia de residentes temporales y residentes permanentes, dicta la garantía de su integración en las distintas esferas económicas y sociales, respetando su identidad y diversidad.</p>
<b>Ley General de Educación</b>	<p>Artículo IX, fracción X:</p> <p>Señala que las autoridades educativas en función de permitir el ejercicio pleno del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes –bajo los principios de equidad y excelencia– deberán,</p> <p>Adoptar las medidas para que, con independencia de su nacionalidad o condición migratoria, las niñas, niños, adolescentes o jóvenes que utilicen los servicios educativos públicos, ejerzan los derechos y gocen de los beneficios con los que cuentan los educandos nacionales, instrumentando estrategias para facilitar su incorporación y permanencia en el Sistema Educativo Nacional (DOF, 30 de septiembre de 2019, p. 5).</p> <p>Artículo XXXVI:</p> <p>Señala que la educación impartida por el Estado responderá a las características y necesidades de los distintos sectores de la población, entre ellos los grupos migratorios.</p>

<p>Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Eliminación del requisito de Apostilla o Legalización para el Acta de Nacimiento y los documentos escolares emitidos en otro país.</li> <li>•Eliminación de cartas compromiso, emitidas por las escuelas, para el caso de alumnos que no presentaban el Acta de Nacimiento o documento equivalente, en las que se establecía la inscripción condicionada y la fecha límite para la entrega de la documentación. La falta de la documentación no sería obstáculo para el ingreso de los estudiantes a los servicios de educación básica.</li> <li>•Eliminación de la leyenda de “documento provisional” en los certificados escolares emitidos por los planteles educativos, a los alumnos que no contaban con su Acta de Nacimiento o documento equivalente.</li> </ul>
--	---

**Fuente: elaboración propia con base en Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación, 29 de abril de 2019; DOF, 25 de mayo de 2011, p. 7 y DOF, 30 de septiembre de 2019.**

Si bien los anteriores hacen hincapié en el acceso a los servicios educativos en el país, sus señalamientos carecen de un correlato específico, dejando la sustantivación del derecho carente de una vinculación y compromiso más allá de la mera enunciación. Por el contrario, un marco normativo que avale este derecho para la población migrante necesita materializarse en acciones y programas que se armonicen con una política que garantice el ejercicio de este derecho. A lo anterior antecede un trabajo profundo para identificar, analizar y transformar las prácticas de los actores involucrados en el proceso. Asimismo, puede observarse otro factor problematizador. Si bien la misma ley, su reglamento y las disposiciones oficiales, manifiestan la intención de transitar a una valoración de la persona en situación de migración desde un enfoque de derechos humanos, es evidente la permanencia de una latente visión de seguridad nacional que dificulta el reflejo de “(...) principios clave como lo son, el promover la equidad entre nacionales y migrantes, el facilitar la integración social y cultural entre nacionales y migrantes o el facilitar la reinserción social de los emigrantes mexicanos y sus familias” (Guzmán, 2014, p. 21).



### **1.3. Programas educativos para niños, niñas y jóvenes en situación de migración**

El programa binacional de educación migrante México-EUA (PROBEM) se propone asegurar la continuidad de los estudios de primaria y secundaria a quienes cursan de manera alterna el ciclo escolar entre México y EUA. Este programa se fundó en 1982 a través del “Memorándum de entendimiento sobre educación entre el gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el gobierno de Estados Unidos”, a partir del cual se creó el documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México- EUA que “Permite el reconocimiento de los estudios cursados por los estudiantes que migran entre México y los EUA y, por tanto, no requiere ninguna revalidación, legalización o notarización.” (Peña, 2013, p. 87). El documento está en ambos idiomas (inglés y español), la escala de calificación es válida en los dos países y contiene información pertinente para la inscripción, reinscripción y ubicación del alumno. Los ejes de acción del programa son I) información y difusión, II) intercambio de maestros México- EUA, III) promoción del acceso a la escuela y documentos de transferencia e IV) implementación de apoyos educativos, investigación y desarrollo pedagógico y curricular. El PROBEM es producto de una relación de cooperación entre México y EUA para la protección y apoyo a los connacionales migrantes. Destaca como su principal línea de acción la simplificación en los trámites de acceso a la educación básica y la sistematización de un formato para su validación en ambos territorios. No obstante, algunos retos del programa son atender algunos factores que afectan el acceso, permanencia y egreso de la población binacional como son: la movilidad, el estatus migratorio, las diferencias entre los planes de estudio y sistemas de evaluación, la identidad y el idioma.

Por otra parte, se encuentra el Programa de educación preescolar y primaria para niños de familias jornaleras agrícolas migrantes (PRONIM), el cual comenzó a operar en 1980 y a partir de 2002 se sujetó a reglas de operación<sup>7</sup>. Su objetivo es ofrecer educación preescolar y primaria a los hijos, de entre 3 y 14 años, de familias

---

<sup>7</sup> Es importante destacar que en 2014 el PRONIM fue absorbido por el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE); sin embargo, este hecho fue fuertemente criticado, por lo que en 2019 se separó nuevamente y cambió de nombre al Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante.

jornaleras agrícolas, nacionales e internacionales, mestizas o indígenas, que trabajan de manera cíclica en fincas del territorio nacional; cuya movilidad se caracteriza por darse en grupos familiares, siendo el trabajo infantil una constante en este flujo: “La participación en el trabajo, junto con la baja calidad de la oferta educativa, representa uno de los principales obstáculos para que estos menores puedan disfrutar de oportunidades educativas significativas.” (Rojas, 2017, p. 54).

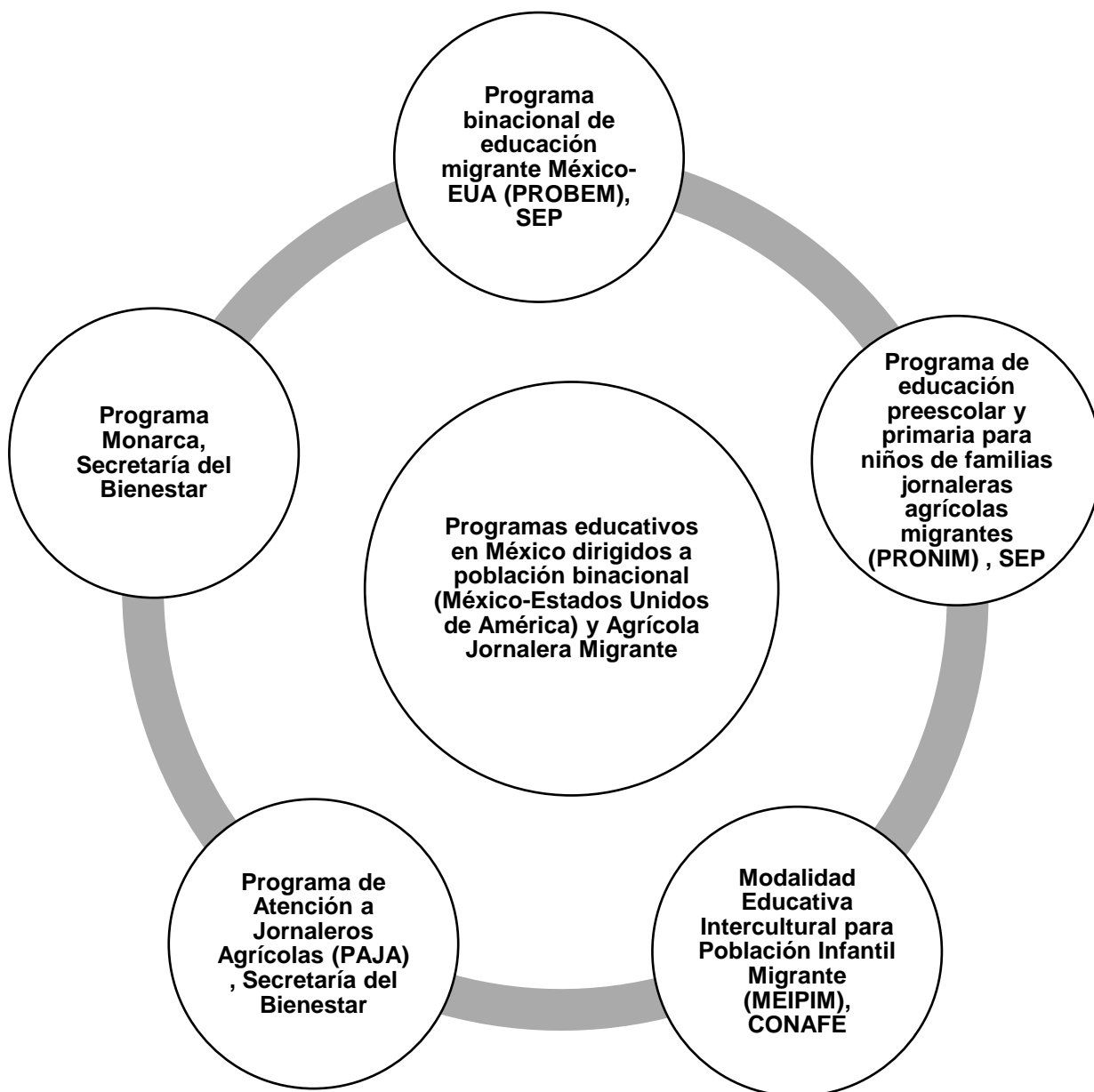
Según el CONAPRED (2009) de los niños y niñas jornaleros migrantes en el Soconusco (originarios de Guatemala), más de 60% dejó de asistir a la escuela en la temporada de trabajo en la región, y casi 40%, trabajaba mientras se encontraba en el periodo vacacional en Guatemala (octubre-diciembre) (...) Un 60% restante, señaló que faltó a clases, pues comenzó a trabajar desde julio o agosto con su familia (cuando comienza la pizca) o que se empleaban de manera individual en cultivos distintos al café durante todo el año (CONAPRED, 2009, p. 177 citado en Ayala y Cárcamo, 2012, pp. 32-33).

Los servicios educativos se establecen a solicitud de los trabajadores y los empleadores, siendo estos últimos quienes proporcionan la autorización y las condiciones para la instalación del servicio educativo. En tanto, la oferta educativa del PRONIM enfrenta un doble reto. En primer lugar, la movilidad de la población jornalera agrícola migrante cuyo tiempo, flujo y periodo depende de factores como la oferta laboral, los periodos de trabajo en el campo y las condiciones climáticas. En segundo lugar, está la diversidad cultural y lingüística de los grupos de su atención (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2016). Por ello –entre 2001 y 2006–, el PRONIM desarrolló un modelo modular de enseñanza acompañado de materiales de apoyo al docente para el trabajo con grupos multigrado (INEE, 2016), sin embargo, no se cuenta con información sobre los resultados de esta acción. Con un propósito similar al PRONIM, está la Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPI) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) establecida en 1997. Esta es “(...) una variante de educación comunitaria diseñada especialmente para proporcionar servicios de nivel básico a NNA en contexto migrante en las regiones de origen, recepción, campamentos o albergues agrícolas (Rojas, 2011a).” (INEE, 2016, p. 71).

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en el análisis de 2017 titulado “Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes”, señala las siguientes dificultades del PROMIN: I) la ausencia de diagnósticos y su análisis, II) la ausencia de procesos de coordinación gubernamental e intergubernamental para la implementación de este programa, III) la insuficiencia en las condiciones de infraestructura, equipamiento y materiales en los servicios educativos, IV) Finalmente, la sujeción de la instalación de los servicios educativos a la autorización de los propietarios de los lugares de trabajo.

Mención aparte merecen dos condiciones: las de llegada de los estudiantes al servicio educativo y la formación de las figuras educativas. En referencia a las primeras, cabe problematizar la dimensión social de las condiciones de llegada de los estudiantes, quienes acceden al servicio educativo después de jornadas de trabajo agrícola o doméstico (trabajo infantil); a esto se suman condiciones de pobreza, desnutrición, violencia, duelo, etc. A nivel escolar, una oferta educativa que no corresponde a los ciclos de movilidad de este estudiantado, además de una baja pertenencia lingüística y cultural de la misma. Si bien el PROMIN tiene la facultad de acreditar y certificar a los estudiantes que cursan su oferta, esto es complejo en términos de seguimiento. A razón de esto, se creó el Sistema Nacional de Control Escolar para la Población Migrante (SINACEM), con la intención de aumentar las probabilidades de permanencia, conclusión y certificación de los estudios cursados por esta población, que, por sus características de alta movilidad, requiere de un sistema especial; sin embargo, su funcionamiento es limitado. Por otra parte, estos servicios funcionan a través de figuras educativas, generalmente egresados del nivel Medio Superior, quienes son sometidos a una breve capacitación antes de estar frente a grupo, en la cual no se agotan dimensiones como enfoques, contenidos y métodos, ni su tratamiento pedagógico en contextos de migración a través de las condiciones antes descritas; en tanto, el acompañamiento pedagógico sería un elemento indispensable, pero que no ha logrado consolidarse. A esto se suman las precarias condiciones laborales, la alta rotación de estos y el número insuficiente de profesores para estos servicios.

Por otra parte, creado en 1990, está el Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) de la Secretaría de Bienestar (antes Secretaría de Desarrollo Social). Este se dirige a personas “(...) de 16 años o más que laboran como (...) agrícolas, así como los integrantes de su hogar en situación de pobreza, que tienen su (...) lugar de trabajo en las regiones de atención jornalera, (...) de forma permanente o temporal” (INEE, 2016, p. 66). En el caso de la educación otorga estímulos para la asistencia y permanencia escolar en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Asimismo, los jornaleros o productores agrícolas pueden solicitar apoyo para la mejora de inmuebles, entre ellos, los destinados a actividades educativas. De la misma institución se tiene registro del Programa Monarca que tiene como objetivo fomentar la incorporación y la permanencia de hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes, entre 6 a 14 años, que asisten a la primaria en los servicios de CONAFE o PRONIM, a través de apoyos en efectivo y en especie.



**Figura 1. Programas educativos en México dirigidos a población binacional (México- EUA) y Agrícola Jornalera Migrante.**  
**Fuente: elaboración propia.**

Los programas educativos hasta el momento revisados atienden dos realidades migratorias. La primera de ellas se relaciona con población migrante mexicana de retorno o en tránsito cíclico y enfatiza las relaciones binacionales México- EUA, la cual goza de mayor sistematización y direccionalidad. En segundo lugar, están las acciones referentes a la atención educativa de niños, niñas y jóvenes jornaleros agrícolas

migrantes. Estos pueden ser indígenas mexicanos que están en constante migración interestatal o regional; o bien, migrantes internacionales, como el caso de Chiapas que es un grupo compuesto en su mayoría por población guatemalteca y recientemente, hondureña, salvadoreña y en menor medida nicaragüense. La población binacional (México- EUA), así como la agrícola jornalera, forman una parte importante de la dinámica migratoria del país. No obstante, por su ubicación geográfica, con respecto a la de EUA, México, tiene un importante papel como territorio de tránsito, regular e irregular, para migrantes, sobre todo centroamericanos, pero también de otras latitudes continentales, con destino a la Unión Americana. Pese al creciente número de población migrante internacional que transita por México o bien que se ha asentado en el país, como más adelante se justifica de manera estadística, no se han podido identificar programas educativos que atiendan las específicas condiciones de esta población en materia educativa, lo cual es una necesidad de cara a los señalamientos de la Ley de Migración.

La diversificación del espacio escolar en términos migratorios requiere de una respuesta pertinente que parta de un adecuado diagnóstico que responda a la interrogante sobre ¿cuáles son las características y necesidades de atención propias de este colectivo? La respuesta puede variar en función de las características del flujo migratorio en cuestión, pero no debe olvidarse que en la formulación de este cuestionamiento y su contestación, el Estado – a través de su sistema educativo– debe asumir un rol protagónico “(...) a la hora de resolver el denso rompecabezas de variables que nos han de permitir una convivencia fundamentada en la equidad y la igualdad de derechos para todos” (Essomba, 2006, p. 8, citado en Cernadas, Santos y Lorenzo, 2013, p. 556). A nivel internacional –y en el caso de México– hay evidencia del desarrollo de programas para la atención educativa de la población migrante, sin embargo, salvo los casos de situación migratoria antes citados, la oferta educativa para la población migrante internacional se apega a una tendencia compensatoria (Sleiman, 2006), es decir, esta oferta se aborda desde otros programas existentes en los sistemas educativos y que tienen propósitos distintos a la educación en contextos de migración, pero que llegan a ser considerados pertinentes porque desde ellos se pueden atender algunas características y necesidades de este colectivo; pero esto no

es recomendable, toda vez que una oferta educativa de calidad para este colectivo pasa por la especificidad, en el sentido de ofrecer una respuesta educativa institucional acorde con sus necesidades y situación.

La población de niños y jóvenes migrantes presenta necesidades específicas que deben ser tomadas en cuenta a la hora de pensar en políticas públicas. Entre ellas, la cuestión del idioma, la integración cultural, el desarraigo con el país de origen, la separación de las familias y su reencuentro, la interrupción en los estudios y el reconocimiento de los certificados educativos. Estos problemas se ven agravados en las poblaciones de bajos recursos o en situación de pobreza y marginalidad, donde también influyen la dificultad en el acceso a la escuela, ya sea por trabas burocráticas de documentación o por motivos particulares de los estudiantes; o el hecho de que no asisten a la escuela porque tienen que trabajar. (Sleiman, 2006, pp. 23-25)

La anterior cita es un ejemplo de las necesidades de la población de niños y jóvenes en situación de migración que deben ser tomadas en cuenta en el diseño de políticas públicas para prevenir un ejercicio diferenciado del derecho a la educación en términos de acceso, permanencia y logros educativos. No obstante, la consideración de estas variables como insumo de atención en las políticas es marginal en la mayoría de los casos. Como consecuencia, al encontrarse con el sistema educativo de acogida, los alumnos en situación de migración son vulnerados y marginados.

(...) en el campo educativo, los estudios llevados a cabo en los últimos años en los países latinoamericanos (Velasco y Rentería, 2019; Bustos y Gairín, 2017; Cigarroa, et. al., 2016; Hernández, 2016; Winikor, 2013) han demostrado que el alumnado que vive procesos de migración interna e internacional se enfrenta a problemas como la infravaloración de su cultura dentro del sistema escolar, prejuicios en relación con su desempeño académico y sus formas de vida, discriminación en las relaciones sociales o reproducción de estereotipos, o bien, obstaculización del derecho a la educación formal por estar en situación irregular o no contar con algún documento exigido por las autoridades escolares. (Ramírez, 2020, p. 58)

En la misma línea, autores como Guzmán (2014) y Fernández (s.f., p. 2) identifican en México algunas áreas problemáticas comunes. Pese a que la ley no contempla lo siguiente como un impedimento, un obstáculo frecuente en el acceso es la documentación solicitada a alumnado para su identificación en los centros educativos, ya que ante este proceso puede haber desconocimiento o apatía para la aplicación de las leyes y reglamentos que regulan los procedimientos administrativos, en tanto, en

la práctica, el cumplimiento de dicha normativa se flexibiliza, quedando a decisión de las autoridades locales el aceptar o no al alumnado en situación de migración.

El criterio, en muchos casos queda bajo la consideración o información que el mismo docente tenga con respecto a los reglamentos (...) Las formas en que los directivos entienden la aplicación de los reglamentos administrativos para el acceso, llega en muchos a casos a tomar sentidos sumamente estrictos y autoritarios creando posturas determinantes e inflexibles que se establecen y estandarizan en los centros escolares. Y desde el punto de vista de los padres de familia, que viven la problemática, existe información incorrecta sobre los requisitos para el ingreso, lo que obstaculiza seriamente el proceso de acceso, pues los profesores, quienes realizan el registro de inscripción de acuerdo con el grado al que hayan sido asignados, pareciera que desconocen los procedimientos, en especial, si se trata de inmigrantes que aún no han resuelto su situación migratoria (Rojas 2010; Choy, 2010; Rivas, 2012). (...) queda a criterio de una apreciación propia en la aplicación de los reglamentos internos de los centros escolares. (Cigarroa, 2015, pp. 48-50).

A lo anterior puede sumarse la ausencia de capacitación docente para trabajar desde las singularidades de los estudiantes, así como posibles obstáculos para la adecuada atención de este grupo humano: grupos numerosos, infraestructura inadecuada, falta de personal de apoyo y técnico para resolver dificultades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, falta de motivación y de compromiso social de los propios docentes, la presencia de prejuicios entre otros. También es importante considerar las diferencias entre los planes y programas de estudio entre países y la duración de los ciclos lectivos, que vuelven complejos los procesos de ubicación, revalidación, incluso certificación; y el escaso reconocimiento de las barreras para el aprendizaje y la participación a las que se enfrenta esta población estudiantil y una limitada oferta para su resolución. A lo anterior se suman las condiciones socioculturales y económicas a las que han estado o están sometidas estas personas menores de edad, derivando en necesidades educativas que se manifiestan en el medio escolar, o las condiciones de vida y subsistencia de la familia, en muchos casos es itinerante o poco estable en un lugar determinado.

Estos temas merecen una atención prioritaria; de lo contrario, los sistemas educativos incurren en prácticas discriminatorias sobre el derecho universal a la educación impidiendo la movilidad social desde la educación escolar, "(...) generando una relación desequilibrada y potencialmente dañina que provoca la negación de

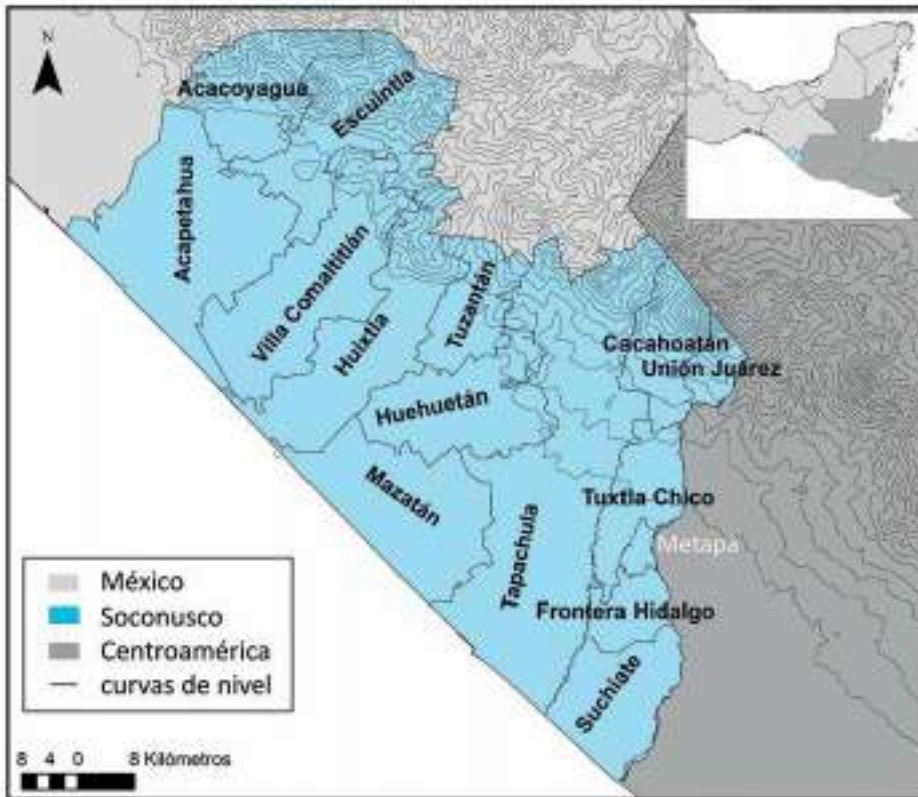


derechos y de trato igualitario y con equidad " (Cigarroa, 2015, p.68). La experiencia de la atención educativa a la población migrante internacional en México demuestra que una oferta con calidad a este sector pasa por (González, Aguilar y Filloy, 2019; Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2016; Rojas, s.f.; Zacarías, 2014; Guzmán, 2014): I) desarrollar una política de formación docente inicial y continua, apoyada en programas que alienten la educación intercultural con enfoque migratorio de manera transversal, II) diseñar y/o modificar los mecanismos para la integración en el Sistema Educativo Nacional de las personas en situación de migración, a través de solucionar las dificultades de acreditación, revalidación y certificación, haciendo coincidir estas acciones con las medidas adoptadas para facilitar los procesos de documentación migratoria y el marco legislativo en esta materia, III) desarrollar un calendario escolar, currículo, contenidos y materiales que se ajusten a los ciclos migratorios, así como a las características de contextos interculturales; IV) intensificar la cooperación con EUA, Centroamérica y Canadá para facilitar el flujo de información y documentación entre sistemas educativos a través de un andamiaje institucional transnacional, V) mejorar mecanismos de comunicación y cooperación entre las distintas instituciones y niveles de gobierno, así como a nivel binacional y regional, VI) mejorar los sistemas de información estadística, VII) promover la investigación en el tema, de tal forma que los resultados de esta sean parte del diseño de una política pertinente; en suma y VIII) la educación en contextos de migración debe ser pensada en función de las características intrínsecas de los flujos migratorios y estar basada en acuerdos de cooperación multilaterales que apuesten por la equidad educativa, con especial énfasis en los procesos.

#### **1.4 El estado de Chiapas como contexto transfronterizo**

Chiapas, y sobre todo la región Soconusco, registra movimientos migratorios de carácter histórico y laboral, definidos principalmente por la presencia de población guatemalteca. Asimismo, a partir de 1980, hubo un arribo significativo de desplazados y solicitantes de asilo del TNCA debido a los conflictos bélicos en dichos países. Por otra parte, en la década siguiente, hubo un aumento en el tránsito regular e irregular de personas en situación de migración provenientes en su mayoría de Guatemala, Honduras y El Salvador, pero también de otras latitudes continentales con la intención de llegar a EUA. Finalmente, a razón del endurecimiento de la política migratoria del país del norte, México figura cada vez más no solo como territorio de tránsito sino también de destino para la población en comento.

La frontera sur de México está compuesta por los estados de Chiapas, Tabasco, Campeche y Quintana Roo, todos los cuales colindan con Guatemala y en el caso de Quintana Roo, con Belice. La extensión total de esta franja fronteriza es de mil 149 kilómetros, de los cuales Chiapas abarca 57.3%, el equivalente a 658.5 kilómetros, que colinda con Guatemala. La región Soconusco, en Chiapas, se compone por los municipios de Mapastepec, Acacoyagua, Escuintla, Acapetahua, Villa Comaltitlan, Huixtla, Tuzantán, Huehuetán, Mazatán, Tapachula, Cacachoatán, Unión Juárez, Tuxtla Chico, Metapa, Frontera Hidalgo y Suchiate, siendo los últimos seis los que comparten frontera directamente con Guatemala, es decir, los que conforman la línea fronteriza de la región Soconusco.



**Figura 2. La Región Soconusco y sus municipios.**  
**Fuente: Primer Informe de Gobierno, Estado de Chiapas, 2013.**

La frontera entre el sur de México (en específico Chiapas, y sobre todo la región Soconusco) y Guatemala registra movimientos migratorios de carácter histórico y laboral, definidos principalmente por la presencia de población guatemalteca, “(...) el cual corresponde a un flujo transfronterizo de carácter circular y recurrente, y que forma parte de la configuración demográfica de la zona fronteriza entre ambos países.” (Canales y Rojas, 2018, p. 14). Con base en lo antes expuesto, podemos definir a la región como un espacio transnacional compuesto por “(...) residentes fronterizos, trabajadores temporales, visitantes locales, comerciantes a pequeña escala, entre otros, (...) [quienes] establecieron vínculos familiares y comerciales que permanecen hasta el presente.” (Armijo, s.f., p. 37).

Históricamente, la firma del Tratado de Límites, celebrada en 1892, delimitó la frontera sur de México. En este contexto, el gobierno mexicano desarrolló una serie de políticas migratorias de poblamiento productivo que privilegió a nacionalidades como la alemana, la estadounidense y la japonesa. Las personas migrantes de origen alemán establecieron fincas de café, hecho que estimuló el uso intensivo de mano de obra y “(...) desde entonces, los trabajadores agrícolas estacionales provenientes de Guatemala serían una pieza clave para sostener la economía de la región.” (Ángeles, 2010, pp. 453-454); esta determinante laboral provocó una dinámica migratoria caracterizada por la entrada y la salida cíclica de personas trabajadoras temporales de los pueblos vecinos de Guatemala. Por otra parte, en la región se han mantenido intercambios comerciales entre los países de ambas fronteras y una movilidad de personas por motivos familiares. Esta histórica movilidad de la región Soconusco ha sido interpelada por nuevos e intensificados flujos migratorios. En los años ochenta la recepción masiva de asilados fue un tema relevante, de hecho, diversos investigadores identifican esto como un punto de quiebre a partir del cual se visibilizó la “existencia” de la frontera sur del país (Castillo, 2011). Si bien un porcentaje importante de esta población retornó en la década de los noventa a su país de origen y otro tanto legalizó su estancia en el país; las precarias condiciones en los contextos de retorno y la intensificación de fenómenos como la violencia, la pobreza, la falta de empleo y la falta de estabilidad política, económica y social, tornó el papel de Chiapas como región de destino y de tránsito migratorio. Una vez concluido el periodo de conflictos en Centroamérica, con la firma de los acuerdos de paz en El Salvador y Guatemala en 1992 y 1996, respectivamente, los flujos migratorios no desaparecieron, por el contrario, se modificaron e incrementaron (Armijo, s.f.). Así, en la región Soconusco, además de la presencia de trabajadores agrícolas guatemaltecos, se registra el aumento de transmigrantes, especialmente provenientes del TNCA. En tanto, los flujos migratorios de la frontera sur se caracterizan por: I) su carácter binacional entre México y Guatemala, II) un alto movimiento transfronterizo, III) el ingreso de trabajadores agrícolas migrantes jornaleros y sus familias y IV) las internaciones regulares e irregulares de migrantes. En este contexto, la región no solamente juega un papel

como geografía de ingreso al territorio nacional y tránsito para aquellos cuyo destino son los EUA, sino además como región de destino y/o asentamiento.

En 2004 se comenzó a aplicar la Encuesta sobre migración de la frontera sur (Emif-sur). Esta capta a nivel estadístico las características de los flujos migratorios laborales provenientes de Centroamérica, divididos en dos poblaciones de enfoque: migración laboral entre México y Guatemala y –a partir de 2009– el flujo de personas migrantes devueltas a Centroamérica por parte de autoridades migratorias mexicanas y estadounidenses.

Con base en la citada encuesta, la migración laboral entre México y Guatemala se caracteriza por ser un flujo predominante masculino (83%). Sobre la edad promedio, esta oscila entre los 30 a 49 años para hombres y los 15 a 29 años en el caso de las mujeres. En cuanto al nivel de escolaridad el *grosso* del porcentaje en ambos sexos se concentra en el indicador “Hasta primaria”, siendo 61.5% en el caso de los hombres y 59.6% en el caso de las mujeres. En este sentido, el porcentaje de años promedio de escolaridad de esta población es de 4.2. Como hablantes de una lengua indígena los porcentajes son 52.8% en el caso masculino y 27.5% en el caso femenino.

Sobre el promedio de estadía se observa que el 37.9% de los hombres pasa entre 15 a 30 días en México, y en el caso de las mujeres el 60.2% reporta que hasta 24 horas. Asimismo, el promedio de días de estancia en México es de 26. Lo anterior tiene su correlato en el siguiente indicador. Cuando se mide la razón de retorno a Guatemala 76% de los hombres y 84.8% de las mujeres declara: “Porque vive en Guatemala”, esto confirma la circularidad de este movimiento migratorio transfronterizo, así como su carácter predominantemente laboral. Las personas migrantes de Guatemala provienen de los departamentos de Huehuetenango, San Marcos, Quiché, Quetzaltenango, Retalhuleu y Suchitepéquez.

Por otra parte, con base en el indicador, “Perfil sociodemográfico del flujo de centroamericanos devueltos por las autoridades migratorias mexicanas, indicadores seleccionados por sexo, 2018”, se observa que este flujo es predominantemente masculino (79%). Asimismo, la edad promedio para ambos sexos se concentra entre los 18 a 29 años. A ello se une el nivel educativo promedio que para ambos sexos es

el indicador “Hasta primaria”, además los años promedio de escolaridad en esta población son 6.4. Este flujo es predominantemente no indígena.

Un indicador parcial del volumen de los flujos transmigrantes en el país es el número de aseguramientos/detenciones hechas por las autoridades migratorias mexicanas. Si se analiza su comportamiento en lo que va del presente Siglo, se observará cómo las personas con nacionalidades de los países del TNCA representan la mayoría del flujo.

**Tabla 4.**

***Eventos de aseguramiento en México según nacionalidad (2002, 2006, 2012 y 2018).***

	2002		2006		2012		2018	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
<b>Guatemala</b>	67336	48.8	84523	46.3	40060	45.2	47682.5	34.4%
<b>Honduras</b>	41801	30.3	58001	31.7	28892	32.6	59603.1	43%
<b>El Salvador</b>	20800	15.1	27287	14.9	12397	14.0	14277	10.3%
<b>Otros</b>	8124	5.8	12894	7.1	7157	8.2	17049.4	12.3%
<b>Total</b>	138061	100	182705	100	88 506	100	138 612	100

**Fuente:** elaboración propia con base en Unidad de Política Migratoria 2003, 2007, 2013 y 2019.

Ahora bien, con base en el indicador, “Eventos de aseguramiento en México según delegación regional” puede constatarse como Chiapas juega un papel determinante en el ingreso y primer punto de tránsito hacia EUA de población migrante que ingresa por México.

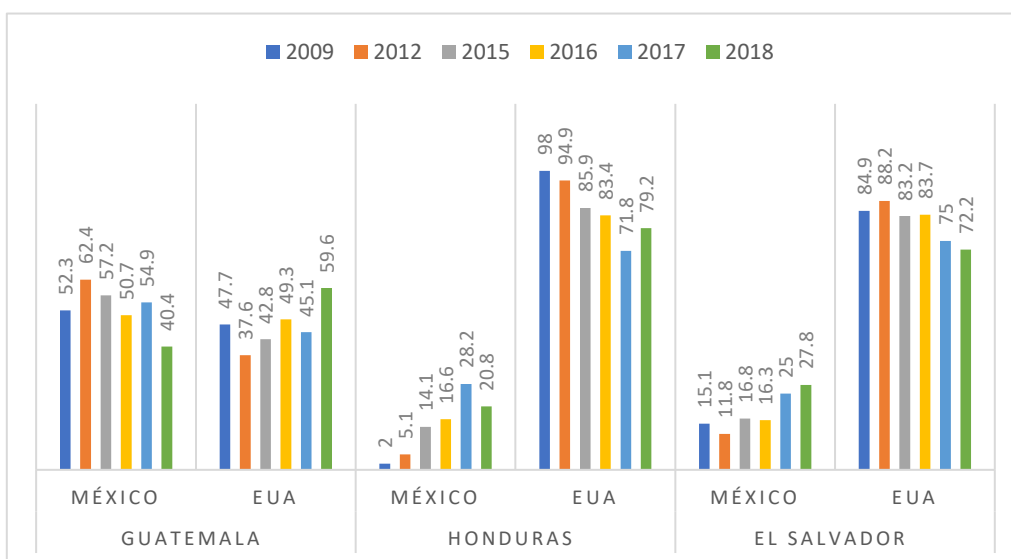
**Tabla 5.**

***Eventos de aseguramiento en México según delegación regional (2002, 2006, 2012 y 2018).***

	2002	2006	2012	2018
<b>AGUASCALIENTES</b>	77	789	325	ND
<b>BAJA CALIFORNIA</b>	1404	1315	811	3 413
<b>BAJA CALIFORNIA SUR</b>	28	41	10	ND
<b>CAMPECHE</b>	1082	882	712	ND
<b>CHIAPAS</b>	60695	90601	44619	63109
<b>CHIHUAHUA</b>	3078	1252	623	ND
<b>COAHUILA</b>	1118	3221	1149	3 862
<b>COLIMA</b>	29	29	14	ND
<b>DISTRITO FEDERAL</b>	3410	5653	1982	ND
<b>DURANGO</b>	606	729	105	ND
<b>ESTADO DE MÉXICO</b>	1167	1547	2343	ND

<b>GUANAJUATO</b>	413	1312	983	ND
<b>GUERRERO</b>	89	57	131	ND
<b>HIDALGO</b>	2375	2329	1234	ND
<b>JALISCO</b>	1182	464	247	ND
<b>MICHOACÁN</b>	41	64	60	ND
<b>MORELOS</b>	27	21	166	ND
<b>NAYARYT</b>	164	208	298	ND
<b>NUEVO LEÓN</b>	1111	2178	1607	3 936
<b>OAXACA</b>	14302	5534	5091	7 488
<b>PUEBLA</b>	770	1529	792	ND
<b>QUERÉTARO</b>	3622	869	1221	ND
<b>QUINTANA ROO</b>	1526	1582	493	ND
<b>SAN LUIS POTOSÍ</b>	1406	3773	2705	ND
<b>SINALOA</b>	1321	3506	1260	ND
<b>SONORA</b>	1928	4241	1173	ND
<b>TABASCO</b>	14972	23387	5498	13482
<b>TAMAULIPAS</b>	4758	5474	3623	8 983
<b>TLAXCALA</b>	1115	2203	664	ND
<b>VERACRUZ</b>	13628	17122	7846	13701
<b>YUCATÁN</b>	260	245	230	ND
<b>ZACATECAS</b>	357	548	491	ND
<b>TOTAL</b>	138061	182705	88506	138612

Fuente: elaboración propia con base en Unidad de Política Migratoria 2003, 2007, 2013 y 2019.



**Gráfica 1. Distribución porcentual del flujo de centroamericanos devueltos por las autoridades migratorias mexicanas, por destino final, según país de origen, 2009, 2012, 2015-2018.**

Fuente: El Colef et al., 2019, p. 29.

Como puede observarse en la gráfica anterior y con base en el periodo que se considera, en promedio, para el caso de la población guatemalteca, México se muestra como país de destino final en mayor porcentaje que EUA; aunque no es este el caso

con la población hondureña y salvadoreña, si puede argüirse un aumento en la consideración de México como país final de destino. Estos datos permiten confirmar la importante presencia de estas nacionalidades en la región; a la que además se suman otras centroamericanas, aunque con menor frecuencia, como aquellos migrantes provenientes de Costa Rica, Nicaragua y Panamá. Por otra parte, en este apartado se muestra como necesario problematizar el aumento de población migrante de origen haitiano en la región. En general, para México, la diáspora haitiana es notable y se encuentra en continuo aumento, debido a una conjunción de factores políticos, económicos y desastres socioambientales, esto último intensificó el flujo de haitianos en el país a partir de 2010 (Rojas, s.f.b; Arreola, 02 de septiembre de 2022). No obstante, 2016 se considera un hito debido al aumento exponencial de haitianos migrantes en la frontera norte de México, cuyo punto de ingreso al país es la región Soconusco. A través del indicador estadístico de *presentaciones* del INM, en 2016 se registraron 17 mil 78 de estas, cuando en 2015 la cifra fue de solo 77 eventos de presentación; en ambos años, el grueso de detenciones se registró en Chiapas (Rojas, s.f.b). Por otra parte, en 2021 la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados, registró 51 mil solicitudes de condición de refugiado de personas haitianas. Los datos hasta el momento expuestos permiten confirmar el tipo de flujos migratorios que caracterizan a la región Soconusco como territorio de tránsito y de destino, en la que la migración guatemalteca tiene un marcado carácter histórico y laboral. Por otra parte, el tránsito de migrantes del TNCA, si bien fue incentivado en un primer momento por los conflictos armados de la región, estos se mantienen en función de una aspiración por llegar a los EUA. Finalmente, el papel que la región juega como punto de acceso para los flujos de migración de diversas nacionalidades con destino a los EUA, entre ellas, la haitiana. Sin embargo, la región no solo representa un territorio de paso, sino también de asentamiento o de “espera” debido a que en este primer punto muchos migrantes comienzan el desarrollo de trámites burocráticos ante las autoridades mexicanas con el fin de ser acreedores de las figuras de protección complementaria, refugio o bien obtener un salvoconducto conocido como “oficio de salida” para transitar de manera regular a través del país. Este tiempo de espera representa diversas necesidades laborales, económicas, de vivienda, de salud y educativas, tanto para quienes viajan



solos como para aquellos que lo hacen junto a su familia; y que a la vez se enfrentan a diversas dificultades de acceso, mediadas por distintos factores como lo es la condición de la estancia o el idioma, por citar un par de ejemplos. En este contexto resulta indispensable una revisión de los esquemas de actuación que en las distintas esferas despliega el Estado mexicano, materializado a través de sus políticas, sus actores, sus prácticas y las culturas que van configurando y que se convierten en un marco de actuación; y que, en el caso de este proyecto, conducen a revisar los alcances y los límites de lo desarrollado en el ámbito educativo en relación con la atención de alumnos en situación de migración.

En la región operan los programas PRONIM y MEIPIM, además de estos, no se han identificado otros relacionados con la atención educativa de niños, niñas y adolescentes en situación de migración. Al igual que a nivel nacional, en el estado PRONIM y MEIPIM enfrentan retos en los procesos de revalidación, certificación y seguimiento de la trayectoria educativa de estos estudiantes; así como otros relacionados con programas curriculares y contenidos diferentes, desfases de los ciclos escolares entre países, la movilidad de la población, la diversidad cultural y la diversidad lingüística. La circunscripción de la atención educativa en contextos de migración a los programas citados es problemático, porque además de alumnos agrícolas jornaleros migrantes, existen por lo menos cuatro dinámicas más de las cuales provienen los niños, las niñas y los jóvenes en situación de migración que acceden o desean acceder a las escuelas mexicanas: i) inmigrantes indocumentados con hijos mexicanos y extranjeros, II) migrantes temporales con hijos mexicanos y extranjeros, III) trabajadores transfronterizos con hijos mexicanos y extranjeros y IV) niños, niñas y adolescentes residentes fronterizos en Guatemala que quieren estudiar en escuelas del lado mexicano (Rojas, s.f.). En tanto, resulta indispensable reconocer estas condiciones para evitar resultados como trayectorias escolares fragmentadas (CONEVAL, 2011 citado en INEE, 2016, p. 60).

### **1.5 Educación inclusiva en contextos de migración**

La decisión de migrar es compleja, movilizadora por un sentido de esperanza en el encuentro de mejores condiciones de vida, frente a situaciones límite con las cuales se convive (Aruj, 2008); sin embargo, dicha decisión, no exime a la persona en situación de migración de tensión y conflicto en su trayectoria, puesto que “el que llega es un excluido, portador de una desigualdad originaria, pero, además, es un expulsado que ingresa a una sociedad, no sólo dominada, sino constituida por la desigualdad.” (Aruj, 2008, p. 106). En tanto, en los contextos de arribo o tránsito resultan preocupantes los efectos de la fragmentación familiar, los problemas psicosociales aparejados al proceso migratorio, la ausencia de políticas demográficas y sociales para la atención de las personas en situación de migración, ya sea legal o ilegal, las condiciones laborales y del mercado de trabajo, la escasa pertinencia de la oferta de los sistemas de servicios públicos y la ausencia de un reconocimiento de la condición social y jurídica de la persona a razón de la naturaleza y condición de estancia. A lo anterior se suma la tensión presente en los procesos de integración y adaptación tanto económica, como política y cultural, puesto que “(...) [¿] cómo se puede integrar un conjunto de personas en una sociedad que (...) recibió una educación basada en el prejuicio hacia todo aquél que no fuese un connacional o, por lo menos, un parecido [?]” (Aruj, 2008, p. 105). Un proceso importante en el país de acogida puede incentivarse desde la inclusión de las familias migrantes y sus hijos e hijas a través de los servicios educativos, considerando los procesos que se desarrollan al interior de ellos como una vía para el desarrollo de competencias individuales y colectivas. En este sentido, la interculturalidad, como forma de hacer escuela, se desplaza hacia un hacer pedagógico dialógico en la experiencia de lo singular, contrario a los valores, a las políticas y a las prácticas que han producido un estado de relación asimétrico, para transitar a planos de igualdad basados en la hospitalidad y procurar la emergencia de una circunstancia y contexto más solidario.

En la siguiente tabla, se presenta un recorrido por los enfoques y modelos de relación con el “otro cultural” implementados en el marco de los sistemas educativos. A través de lo descrito, al inicio de la tabla, se encontrará que el núcleo de los modelos y enfoques desarrollados es lo singular comprendido como deficiencia, pérdida o

retraso, en relación con un referente cultural al que se le ha conferido un estatus de superioridad, de ahí que las acciones propuestas en esta dinámica tengan carismas de compensación, apartamiento o bien asimilación. Hacia el medio de la tabla, aparecen conceptos como representatividad, preservación y participación, a través de los cuales se percibe una intensión por visibilizar el “yo cultural” de los grupos minoritarios, no obstante, siempre bajo los márgenes y el *statu quo* de la cultura mayoritaria. Finalmente, en el desenlace de esta se distingue el surgimiento de un enfoque que apuesta por la reflexión y la acción crítica sobre el estado de relación asimétrico, para transitar a planos de igualdad basados en la hospitalidad y procurar la emergencia de una circunstancia y contexto más solidario, con la cooperación de todos los actores involucrados en la relación “ellos”- “nosotros”.

**Tabla 6.**  
***Enfoques y modelos de relación con el “otro cultural” implementados en el marco de los sistemas educativos.***

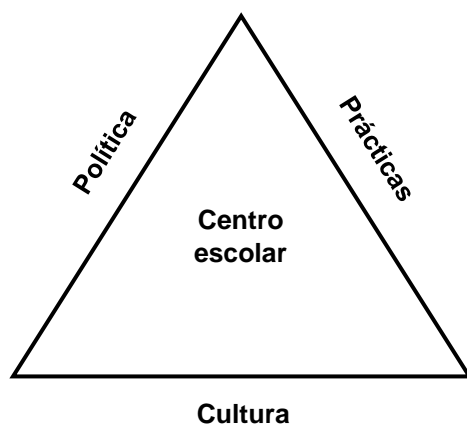
<b>Enfoque</b>	<b>Modelo</b>	
<b>Hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida</b>	Asimilacionista	Se trata de erradicar la diferencia en la minoría, para que esta no sea objeto de retraso.
	Segregacionista	Espacios educativos distintos para las minorías étnicas.
	Compensatorio	Se considera que el alumnado minoritario tiene un déficit sociocultural que busca ser atendido mediante programas compensatorios.
<b>Hacia la integración de culturas</b>	Integracionismo	“La pretensión es mantener la coexistencia y el equilibrio entre las culturas minoritarias y ofrecer lo mejor de la cultura dominante para todos (...) El integracionismo se encuentra en una posición ambigua entre la idea progresista de la lucha por la igualdad de oportunidades y la teoría de la deficiencia (...) Para muchos teóricos sigue constituyendo una forma sutil de racismo y una creencia en la superioridad de la cultura receptora.” (Muñoz, s.f., pp. 8-9).
<b>Hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas</b>	Curriculum multicultural	Consiste en modificaciones parciales o globales del curriculum para que las diversas culturas de los alumnos tengan presencia en el mismo. Algunos ejemplos de programas con este enfoque son: aditividad étnica, bilingües-biculturales o de mantenimiento de la lengua materna.
	Orientación multicultural	Promueve el fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías para la preservación y desarrollo de la cultura en estos grupos.

	Pluralismo cultural	Es una respuesta contraria al asimilacionismo, que afirma el valor en igualdad de cada cultura, asegurándola a través de ratificar diferencias y particularidades.
	Competencias multiculturales	Desde la educación con enfoque multicultural, es un proceso para preparar a todo el alumnado en "(...) conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas) y actitudes (positivas respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que les permitan participar, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria" (Muñoz, s.f., p. 10).
<b>Opción intercultural basada en la simetría cultural</b>	Críticas a la educación centrada en las diferencias culturales	Modelo de corte teórico que señala que enfatizar en exceso las diferencias, produce una paradoja que encasilla a la persona.
	Modelo de educación antirracista	Modelo desde el cual se sostiene que la principal tarea del sistema educativo debe ser la de combatir la ideología racista que se reproduce a través del proceso educativo.
	Modelo holístico	Subraya la necesaria aportación de la escuela a la construcción social, a través de implicar a su alumnado en un análisis y hacer crítico contra las desigualdades. Lo anterior, desde un enfoque sociocrítico e intercultural.
	Modelo de educación intercultural	En este modelo designa la formación del alumnado en: "(...) la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos." (Muñoz, s.f., p.14).

**Fuente: elaboración propia con base en Muñoz, s.f.**

Como puede observarse, los valores presentes en la interacción con el otro influyen en el grado de tensión de las relaciones desarrolladas dentro de los sistemas educativos. En este sentido, pueden observarse intensiones de erradicación de la diferencia, el uso de la identidad o el concepto de diferencia como justificaciones para la negación o un acceso diferenciado al sistema educativo, asimismo una consideración de la diferencia como déficit o retraso y la incesante intención de hacer del "otro", "uno mismo". En este sentido, autores como Booth y Ainscow, a través de la "Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares" (2011), han propuesto un modelo de reflexión que puede accionarse entre los actores y actoras que son parte de cualquier "sistema de prácticas" o bien, en específico, que se ubican en un centro escolar, para escudriñar los valores inmersos en la performatividad del espacio escolar y que se traducen como

barreras o como recursos para la inclusión, entendida como un proceso sistemático atravesado por un conjunto de valores que expresan el deseo de superar la exclusión y promover la participación. Por tanto, se trata de un enfoque de transformación cultural de las prácticas de participación social en el aprendizaje de los centros educativos.



**Figura 3. Dimensiones de la “Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares”.**

**Fuente: elaboración propia con base en Booth y Ainscow, 2011.**

Dicho modelo, se compone de tres dimensiones. La primera de ellas son las políticas, que en el contexto de un sistema educativo se manifiestan, por ejemplo, en los planes y programas de estudio. En segundo lugar, están las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, las culturas. Estas contienen los valores que subyacen a las acciones que se configuran como prácticas. En realidad, las culturas son la base del triángulo, debido a que las políticas y las prácticas son influidas y sostenidas por estas. Los autores definen la cultura como aquello que establece un sentido y forma identidades, “(...) implican normas explícitas e implícitas para identificar y responder” (Booth y Ainscow, 2011, p. 51). En tanto, reconocer los aspectos performativos del espacio escolar es una oportunidad para su transformación a través de la reflexión sobre “(...) los modos institucionalizados de vivir juntos en sociedad y, consecuentemente, problematizar el tipo de relaciones y las formas de conceptualizar lo propio (identidad) y lo ajeno (alteridad) promovidas en el principal espacio de formación de ciudadanos: la escuela.” (Ibáñez et. al. 2012, p. 218). Es importante no perder de vista que “todas las formas de inclusión y exclusión son sociales, y surgen en la interacción entre las personas y los contextos en los que se

desarrollan o desenvuelven.” (Booth y Ainscow, 2011, p. 24). En esta tesitura se habla entonces de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), y no únicamente de necesidades educativas especiales (NEE), con la intención de visibilizar “(...) las barreras existentes en todos los contextos o sistemas en los que los estudiantes se desarrollan y aprenden (...) [sin ocultar] las dificultades que experimentan aquellos estudiantes “sin etiqueta” y que, sin embargo, también enfrentan barreras que limitan su aprendizaje y participación.” (Booth y Ainscow, 2011, p. 45). En tal sentido, es importante pensar las tensiones en relación con los valores y el grado de disposición para transformarlas, desde una postura que comprende al otro, no desde su diferencia sino desde su singularidad (Centro de Estudios CELEI, 19 de noviembre de 2020)<sup>8</sup>. Con base en lo expuesto, es “(...) la responsabilidad de la sociedad y la escuela la creación de comunidades democráticas, donde cada niña o niño reciba todo aquello que necesita para crecer” (Arroyo, 2013, p. 145).

Los actuales procesos de globalización son acompañados por intensificados flujos de migración, sobre todo de sur a norte, motivados por desfases económicos-productivos que anuncian su permanencia (Fernández, s.f.). Esta dinámica social interpela la fisonomía de los contextos educativos a través de un número mayor de estudiantado en situación de migración que ingresan al sistema educativo nacional, de manera que un quehacer desde la inclusión y la interculturalidad es un imperativo ético para los sistemas educativos. A partir de 1948 la educación fue señalada como un Derecho Humano en la Declaración Universal. En este sentido, la educación escolar, entendida como un sistema organizado de acceso al conocimiento y formación de las personas a lo largo de su ciclo vital, se asume como una norma imperativa del derecho internacional (es decir, que no admite un acuerdo contrario). En la normativa tanto internacional como nacional, existe un consenso en torno a la educación como: mecanismo para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura, instrumento de desarrollo

---

<sup>8</sup> “La referencia de singularidades múltiples permite desplazarse de conceptos y procesos de diferencialidad o diferenciación que llevan a desequilibrar las posibilidades de tener, de poder, de ser y de hacer de los actores y actrices individuales y colectivos; a través, por ejemplo, de sustantivaciones cuando se habla de individuos o colectivos racializados, sexualizados, marginados, oprimidos, entre otros.” (Centro de Estudios CELEI, 19 de noviembre de 2020).

integral del individuo y de la sociedad, herramienta para fortalecer el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales, derecho que habilita para el ejercicio de otros derechos y medio de movilidad social. Lo anterior, a través de una propuesta educativa pertinente –que se relaciona con las condiciones particulares de las personas–, relevante –que responde a los desafíos de desarrollo que debe afrontar el individuo– y coherente -está en relación con las necesidades individuales y las aspiraciones colectivas-; por tanto, “el reto de la escuela actual es potenciar el vínculo entre el proceso de escolarización y el proceso de emancipación que deben vivir los sujetos” (Cascante Fernández y Martínez Bonafé, 2013 citado en Palomares-Montero y Sánchez-Santamaría, 2016, p. 28).

En este sentido, la equidad, articulada con los valores de la inclusión y la justicia, es fundamental para “(...) generar un estado del proceso educativo orientado al éxito educativo del conjunto del alumnado” (Echeita, 2013; Sánchez-Santamaría y Manzanares, 2015 citados en Palomares-Montero y Sánchez-Santamaría, 2016, p. 30). Lo anterior implica la consolidación de sistemas educativos que han identificado las barreras para el aprendizaje y la participación presentes en ellos, y, que, a partir de un proceso reflexivo, desde una postura comprometida con las singularidades, reconoce y promueve otras alternativas para que cada persona pueda desarrollarse. Como política pública, la equidad en los sistemas educativos toma diversas formas como oferta y acceso (cobertura, obligatoriedad y gratuidad), como resultado (mínimo común de aprendizajes y competencias clave) o como inclusión (procesos de reflexión en torno a los valores presentes en las interacciones). En los dos primeros casos:

Las políticas educativas centran su atención en combatir y prevenir la exclusión social afianzando la idea de que los sistemas educativos han de garantizar el éxito escolar en base a unas competencias mínimas como condición esencial para el éxito en la vida. De este modo, las reformas educativas que mayor protagonismo serían las orientadas a la reestructuración. Se trata de un conjunto de reformas que aspiran a imponer una cultura educativa con sus correspondientes estructuras y modelos, para conseguir un funcionamiento eficaz y un alto rendimiento del alumnado en el desarrollo de sus aprendizajes (Sahlberg, 2004 citado en Palomares-Montero y Sánchez-Santamaría, 2016, p. 32).

Por otra parte, la equidad como inclusión, implica un proceso de revisión de los valores, las prácticas y las políticas escolares para identificar, corregir y superar “(...) las barreras de distinto tipo [afectivas, cognitivas, sociales y culturales, entre otras] que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar” (Arroyo, 2013, p. 151). En tanto, el nivel de inclusión o exclusión que alcance un sistema educativo será considerado a través de las posibilidades de participación en la sociedad que los y las educandas alcancen como resultado de su trayectoria escolar. Esto solo puede ser resultado de un proceso reflexivo que conduce a las personas involucradas a una alfabetización ética.

Desde el ámbito educativo, por tanto, el proceso intercultural (...) nos plantea como exigencia ética la búsqueda de códigos y puentes de conexión comunes y recíprocos a todas las identidades y cosmovisiones en interacción y/o conflicto, de manera que éstos nos sirvan para el contraste y crítica de los mecanismos culturales presentes y, a partir de ahí, para establecer pautas de traducción plausibles desde las distintas ópticas culturales implicadas como condición de posibilidad para la convivencia. (...) Y esto a su vez conlleva que hablemos de la pedagogía intercultural como una pedagogía de la escucha, de los encuentros y de las posibilidades, de las negociaciones y los espacios comunes, de las indefiniciones y las pertenencias, de lo afianzado y aquello por construir. (Vila, 2012, p. 125).

Educar en la diversidad, es uno de los retos más importantes que los docentes del siglo XXI perciben (Jordán, 2007). La presencia de estudiantado en situación de migración en la escuela –cada vez más visible debido al cambio de la migración temporal a la permanente–, puede producir tensión en función de los valores, las prácticas y las políticas pensadas desde la homogeneidad y la arraigada certeza en lo propio; en tanto, el mayor o menor grado de tensión, dependerá de la disposición individual, colectiva e institucional en la relación con los y las otras, dado que esto influye, entre otros aspectos, la forma en que se gestiona el conflicto o la tensión.

A medida que la gente reflexiona de manera conjunta sobre los valores que subyacen a sus acciones y las de los demás, y sobre aquellas que les gustaría adoptar de una forma más consistente, desarrollan lo que bien podemos llamar una *alfabetización ética* y se convierten en personas con argumentos morales. Esto depende de una comprensión profunda y de un compromiso con lo que significan los valores mencionados y cómo influyen en nuestras acciones. (...) Un marco consensuado de los valores debe surgir como resultado del diálogo entre el equipo educativo, los estudiantes, las familias y los directivos [y] (...) significa



vincular los valores a los diferentes “sistemas de prácticas” que en ellos se establecen, desde el currículum, a las formas de enseñar y a las actividades de aprendizaje, pasando por el clima de relaciones y la interacción en la sala de profesores, y llegando a lo que ocurre en las áreas de juego y los recreos o en las relaciones entre los estudiantes y los adultos (Booth y Ainscow, 2011, p. 25).

En esta dinámica la práctica de un o una docente emerge como una oportunidad para cristalizar un proceso reflexivo consolidado en un conjunto de disposiciones que le permitan recrear en el contexto escolar en el que se encuentra condiciones de equidad desde y para la circunstancia y el contexto que le son propios y los actores inmersos en los mismos. Autores como Aguado, Gil y Mata (2008) han identificado que los docentes pueden llegar a percibir la presencia de alumnos en situación de migración como problemática, de cara a una formación profesional y a un sistema educativo estructurados desde y para la homogeneidad. En esta dinámica, lo percibido y vivido por los docentes, es decir, su experiencia, puede convertirse en objeto de reflexión para reconocer el sustrato de eso que puede ser problemático y, deseablemente, transitar a la acción transformativa sobre lo identificado como factor de tensión. Esto es posible en un contexto abierto al diálogo que pide al profesorado ejercer “(...) su práctica desde sus capacidades reflexivas y críticas, siendo consciente de su rol como agente de inclusión social y que, en consecuencia, desarrolle su labor hacia la construcción de una convivencia en condiciones de igualdad” (Ramírez, 2020, p. 60). La figura docente como potencia de transformación y resistencia, radica en recuperarla como espacio de creación y recreación, pero, además, reconocer su trascendencia como vínculo y traductor entre la cultura, la práctica y las políticas en el contexto educativo.

Las disipaciones de los y las docentes que trabajan en centros escolares que reciben a alumnos en situación de migración, pueden comprenderse desde el referente teórico-práctico de la competencia intercultural. Este concepto fue desarrollado y aprobado por asociaciones como la American Psychological Association; y los trabajos y publicaciones asociados a esta, con el objetivo de brindar a los profesionales de la salud mental herramientas para interactuar positivamente con clientes pertenecientes a grupos culturales minoritarios. Este enfoque se ha hecho común a otros campos de conocimiento como el educativo. Las definiciones sobre

competencias interculturales que a continuación se presentan, parten del hecho de que un modelo por competencias se basa en actitudes y creencias, conocimientos y habilidades. Ellas hacen referencia a una disposición de la persona para la empatía, el diálogo, así como otras características deseables en el proceso de construir relaciones más horizontales.

**Tabla 7.**  
**Definiciones de competencia intercultural.**

<b>Autor</b>	<b>Definición</b>
<b>Iglesias, 2003</b>	Habilidad para relacionarse efectiva y apropiadamente en una variedad de contextos.
<b>Aneas, s.f.</b>	Conocimientos, habilidades y actitudes para: -Diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural. -Negociar, comunicarse y trabajar en equipos interculturales y hacer frente a las incidencias mediante el autoaprendizaje intercultural. -Desarrollar de manera eficiente tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales.
<b>Gómez, 2009</b>	Habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural.

**Fuente: elaboración propia con base en Iglesias, s.f.; Aneas, s.f. y Gómez, 2009.**

Es importante comprender que, en su conjunto, las competencias interculturales señalan esa disposición de apertura hacia el otro. En tanto, estas pueden agrupar a un conjunto de valores y prácticas, aún en construcción o definición, partiendo del hecho de que las circunstancias y los contextos son tan dinámicos como específicos; sin embargo, las prácticas, los valores y las políticas ubicadas en esta reflexión tendrían en común una comprensión y una sensibilidad intercultural, basada en "(...) el conocimiento de uno mismo y la comprensión y respeto por el otro, (...) [para] analizar las situaciones y plantear las respuestas más adecuadas de una manera proactiva." (Aneas, 2003 citado en Aneas, s.f., p. 3). Algunas manifestaciones de lo antes expuesto pueden ser las siguientes.

**Tabla 8.**  
**La competencia como competencia intercultural.**

<b>Dimensiones de la competencia intercultural</b>	<b>Indicadores</b>	<b>¿Cómo se manifiesta la competencia intercultural?</b>
Actitudes o creencias (actitudinal)	Reflexión, auto introspección, apertura	Reflexión sobre la influencia de la propia identidad en la relación con los otros con el referente

		ético y crítico de los derechos humanos.
Conocimientos (cognitiva)	Conocimiento del Otro, reconocimiento de lo propio	-Conocimiento del sistema de valores en las teorías, técnicas y estrategias usadas por el profesional - Conocimiento del universo cultural del Otro y su impacto en su hacer - Conocimiento de las influencias sociopolíticas en los diferentes grupos, en especial los procesos y situaciones de discriminación que viven ciertos grupos culturales
<b>Habilidades (destrezas, comportamental)</b>	Adquisición y desarrollo de capacidades específicas (técnicas de intervención, estrategias, entre otros.) para trabajar en la diversidad Técnico-pedagógica (estrategias organizativo-didácticas)	- Conocimiento del posible poder discriminatorio tanto de los procesos de atención al usuario, como de las prácticas institucionales - Ser capaz de interactuar diferencialmente según el patrón cultural del cliente - Implicación de las experiencias multiculturales - Ser capaces de estar al corriente de la investigación multicultural relevante

Fuente: elaboración propia con base en Castellano, 2005; Aneas, 2003; Gómez, 2009; Cernadas, Santos y Lorenzo, 2013; Leiva, 2010.

Colocados en el ámbito de las competencias interculturales es posible identificar lo que las comunidades de práctica hacen, no hacen o cómo lo hacen a partir de una mirada empática para hacer conscientes de sus experiencias, promoviendo la búsqueda de alternativas desde experiencias comunes, en condiciones de equidad y desde la resolución pacífica de los conflictos a través del diálogo (Nieto y Santos, 1997; Vila, 2012).

## **CAPÍTULO 2. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y SOCIODRAMA: ESTRATEGIAS PARA LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO**

*Tal vez las respuestas que aún no se han encontrado a la búsqueda de un paradigma de transformación ética de la política y de construcción efectiva de una democracia radical, no se vayan a encontrar en la mente ilustrada de nadie, sino que se encuentran en germen en las experiencias diversas que se realizan en los múltiples campos de la acción económica, social, política y cultural, y que requieren ser recogidas, ordenadas, reconstruidas e interpretadas críticamente para alimentar esos nuevos paradigmas.*  
(Jara, 2018, p. 66).

### **2.1 Las lógicas del decir, el rescate de la dimensión personal de la práctica docente**

La dinámica migratoria en el país y en la Región, conduce a relacionar la necesidad e importancia de desarrollar un proceso de interculturalización en la escuela en relación con la atención educativa de la población en situación de migración. En este contexto, el mayor o menor grado de tensión con el que cada persona experimenta esta realidad política, social y cultural, depende de su disposición en la relación con su singularidad. Por ello, es importante comprender su sentido al interior de las comunidades educativas. En esta tesitura, el saber experiencial de los y las docentes, inmersos en sus dinámicas, puede convertirse en objeto de conocimiento para reconocer una dimensión problematizadora y, deseablemente, transitar a la acción transformativa en la relación con ella.

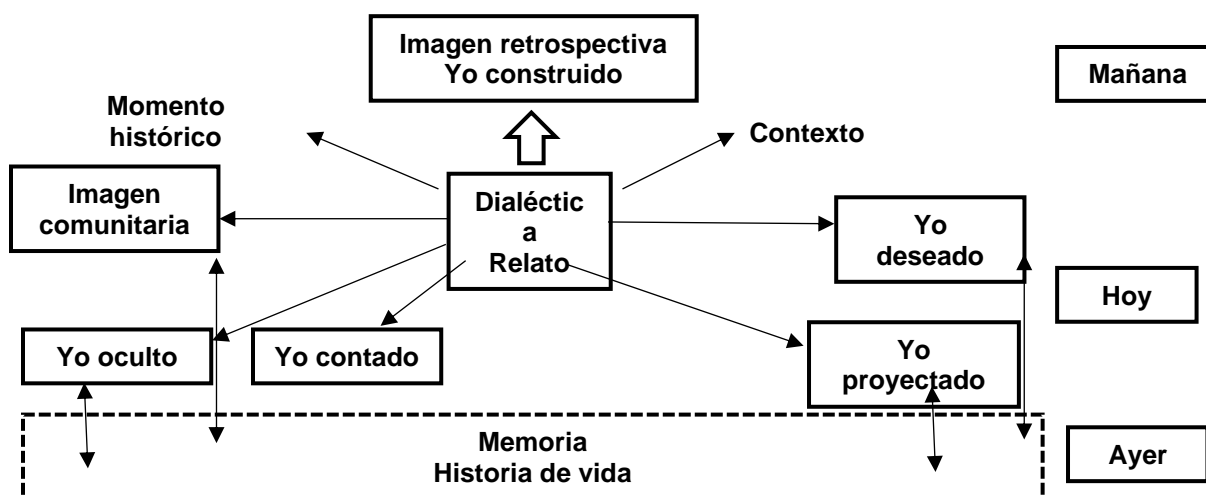
Pero, ¿qué es ese objeto de conocimiento al que se denomina saber experiencial? Al respecto, Tardif (2014) ha propuesto una tipología de saberes con base en su origen social, es decir, en sus fuentes de adquisición. Los primeros los divide en *preprofesionales* para designar aquellos adquiridos en el ámbito de los grupos de socialización primaria (la familia, por ejemplo) y por el tránsito en la formación escolar previa (preescolar, primaria, secundaria, etc.). Se suman los *saberes profesionales* que son aquellos transmitidos por las instituciones que desarrollan la formación de docentes en los cuales, entre otras, aparece una dimensión disciplinaria, pedagógica y curricular. Sobre estos últimos, el autor sugiere que la relación que el docente establece la mayoría de las veces es de exterioridad porque

no han sido parte activa de su definición; en tanto su relación con ese saber profesional es reproductiva, porque estos saberes dominan su práctica, pero no provienen de ella. Finalmente, el autor propone un *saber experiencial*, ligado a la historia vital de cada persona, que resulta del afrontamiento que el docente hace de situaciones de su práctica cotidiana y que provienen de tres elementos en interacción: las relaciones con el otro, las obligaciones y las normas y la propia institución. Este saber es constructivo e interpretativo, porque retoma la práctica como un espacio de producción, transformación y movilización de saberes, a través del cual es posible hacer su recuperación para retroalimentarlos.

En relación con las anteriores consideraciones reposan las bases para la construcción de un repertorio de conocimientos para la enseñanza basados en la dimensión formativa de la experiencia, que prefigura una epistemología de la práctica profesional destinada “(...) al estudio del conjunto de los saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas” (Tardif, 2014, p. 188). Metodológicamente, esta epistemología implica la restitución de la subjetividad como objeto de conocimiento, lo cual tiene profundas implicaciones, entre las cuales, los profesores dejan de ser objeto de conocimiento para transitar a un posicionamiento como actores de este. Para Tardif (2014) este saber experiencial va de la mano de una racionalidad de tipo narrativa que se objetiva a través de la narración, entendida como una reconstrucción de la experiencia que permite hacerla inteligible y dotarla de significado (Ricoeur, 1995 citado en Bolívar, 2002). Entrar en contacto con los saberes experienciales implica un ejercicio de reflexión, introspección, responsabilidad y libertad, porque es conocimiento de la práctica y también de la persona: “Hablo o actúo racionalmente cuando soy capaz de justificar, por medio de razones, declaraciones, procedimientos, etc., mi discurso o mi acción ante otro actor que me cuestiona sobre la pertinencia, el valor de ellas, etc. (Tardif, 2014, p. 146). En este orden de ideas, la *escuela de Chicago*, junto al contexto del denominado “giro hermenéutico” en las ciencias sociales, influyeron de manera importante en visibilizar esta racionalidad narrativa que dará lugar a la investigación biográfico-narrativa, en la que la subjetividad se retoma como fuente de conocimiento, siendo “(...) reintroducida como elemento explicativo de los fenómenos sociales”

(Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 78). En el campo educativo, la investigación desde esta perspectiva implicó transitar del conocimiento “sobre” los profesores hacia “(...) el conocimiento que los profesores poseen” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 83). La innovación, en este caso, radica en fundamentar la teorización de la práctica desde el saber del actor del quehacer pedagógico.

El ejercicio que se hace de recuperación del saber docente desde la narración considera un hoy, un ayer y un mañana (como se ejemplifica en la figura 4) que configura la circunstancia de lo enunciado y su significado. Esto es una comprensión reflexiva de sí mismo, en tanto que el individuo se posiciona como autor de sus actos a través de trasladarse a un ayer, que permite comprender el quehacer presente, con una posibilidad de un futuro proyectado y, posiblemente, transformado. Por ello, la narración solo puede devenir como resultado de la acción; o, dicho de otra manera, solo es posible narrar lo vivido. Esta perspectiva contribuye a reconsiderar al docente como agente de conocimiento y no solo como reproductor de este. Solo vale la pena aclarar que, el saber narrativo no corresponde a cualquier anécdota arbitraria; Tardif (2014) atisbará que un saber es resultado de dar cuenta del por qué y para qué.



**Figura 4. Dialéctica de reconstrucción del yo.**  
**Fuente: Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 73.**

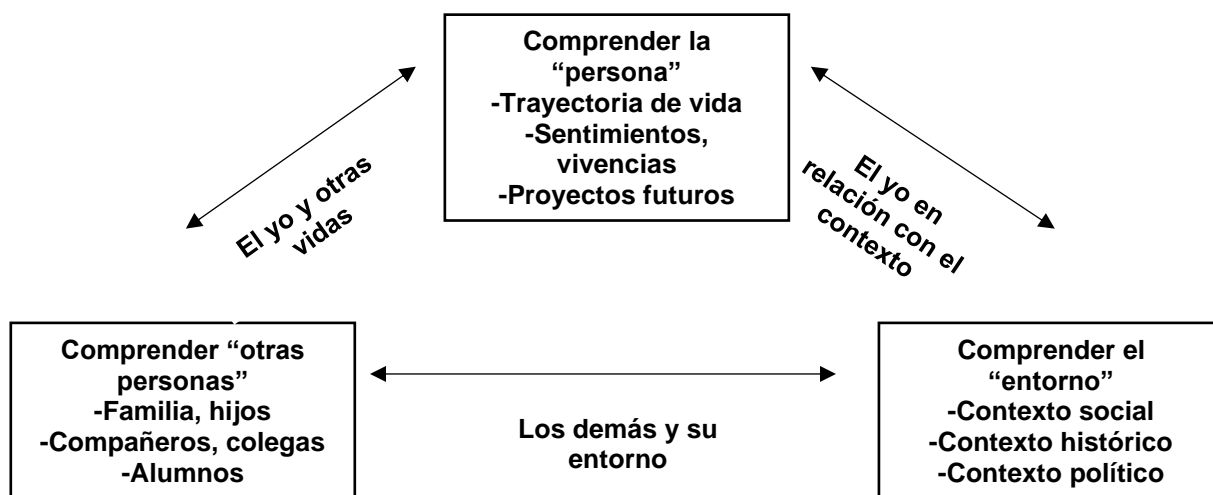
Nos colocamos así ante un individuo narrativo y ante la narrativa como una forma específica de discurso, ya sea oral o escrita. La investigación educativa desde

el enfoque biográfico-narrativo recupera a los actores desde su práctica profesional y el significado expresado por estos es el foco de investigación, al mismo tiempo que una posibilidad de otra forma de existencia o individualidad en y para la práctica. En este sentido, “(...) la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 62).

El enfoque biográfico-narrativo está ligado a perspectivas posmodernistas que reconocen discursos plurales, transitado de las macro-narrativas a las micro-narrativas individuales y locales de los individuos. En este contexto, metodológicamente es importante tener en cuenta que las narrativas, así como los individuos que las enuncian, están en construcción y reconstrucción permanente. En tanto, desde este enfoque conviene hablar de una “dialéctica de reconstrucción del yo”, como se muestra en la figura 4; en tanto, “El conocimiento narrativo está basado en una epistemología constructivista [lenguaje no representa, sino que construye la realidad] e interpretativa.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 22).

La introducción del enfoque biográfico-narrativo es una respuesta ante “(...) cierta crisis de los métodos cuantitativos por no poder dar cuenta de los microdispositivos que regulan la vida cotidiana, las vivencias de los individuos en contextos sociales determinados, o la incapacidad de cuestionarlos para captar la voz de los agentes.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 79). La tradición positivista o paradigmática de conocimiento se edificó sobre la máxima que rezaba mayor objetividad entre mayor distancia entre el objeto y el sujeto investigado. Este modo de conocimiento aplicado en las ciencias sociales implica un mundo objetivo e independiente del investigador y una explicación causal de las cosas. De ahí la valía de un modo de conocimiento narrativo, que, apoyado en la fenomenología y la hermenéutica, permite “(...) dar sentido y *comprender* (frente a “explicar” por relaciones causas-efecto) la experiencia vivida y narrada.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 101), posicionando a la narrativa y a los sujetos como medio (objeto) y forma (método) de conocimiento.

No obstante, uno de los dilemas sobre el conocimiento producido desde la investigación narrativa son sus horizontes, de cara a un anhelo de explicación comparativa, generalizable o teórica: “(...) parece legítimo buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares que nos induzcan posibles explicaciones de por qué dicen lo que dicen.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 113); esto conduce a una propuesta intermedia en la que el análisis del conocimiento producido desde en el enfoque biográfico-narrativo se matice con algunos modos paradigmáticos de análisis que permitan la inteligibilidad de la narración, más allá de su propio horizonte. El propósito es evitar circunscribir las narraciones a su propia inmediatez, renunciando a cualquier ejercicio de vinculación contextual; por el contrario, la reflexión sobre la narración docente implica comprender las interrelaciones situadas o resituadas en relación con la experiencia vital, pero también en relación con otras personas y el entorno. En tanto, “Lo social se constituye en lo personal, la singularidad de una historia personal puede ser una vía de acceso al conocimiento del sistema social en que está inmerso o ha vivido” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 118).



**Figura 5. Comprender y situar las vidas individuales.**  
 Fuente: Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 126.

La relación expresada en el esquema anterior converge con la comprensión de la narrativa como la manifestación individualizada de procesos de socialización de la



persona: “Las biografías son actualizaciones particulares de modelos sociales, cuyas normas y representaciones sociales han sido internalizadas de una manera particular. (...) La interacción entre factores estructurales o contextuales y aquellos propiamente individuales marcarían el desarrollo del individuo.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 127). Metodológicamente, lograr esta mediación entre la historia individual y la historia social, es decir, reconocer los relatos ubicados en un espacio y tiempo específico, implicaría un esfuerzo matizado por analizar los relatos a partir de cierta triangulación, que ayude a comprender su más amplio sentido, a través, por lo menos, de tres voces: el narrador, el marco teórico y la interpretación del investigador (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), reconociendo los límites y los alcances de una verdad histórica y otra narrativa.

## **2.2 La sistematización de experiencias como método de producción de conocimiento desde la práctica profesional**

La sistematización de experiencias puede comprenderse como un enfoque y método de recuperación y producción de conocimiento desde el saber experiencial de los actores, que surgió en la década de los setenta en el campo del trabajo social y se implementó en el desarrollo de sus procesos de constitución como disciplina científica y profesional. Esta propuesta fue retomada por otras corrientes teórico-prácticas que la asumieron como un medio para re-pensar los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social, pensados y dirigidos desde fuera, en el marco de “(...) procesos sociales, políticos y culturales en América Latina [, que] pusieron en cuestión toda la lógica de interpretación colonial y subordinada que había sido predominante hasta los años 1950.” (Jara, 2018, p. 42). En su uso en diversas corrientes teórico-prácticas como la comunicación popular, el teatro del oprimido, la teoría de la liberación y la teoría de la dependencia, por citar algunas, primó su valoración como enfoque y método de investigación que permitiría generar un conocimiento y pensamiento alternativos desde la práctica, en un contexto de cuestionamiento epistémico sobre el determinismo, la objetividad, la universalidad o la neutralidad, frente al reconocimiento del carácter complejo, simbólico e intersubjetivo de la realidad social. Como se puede apreciar en la siguiente tabla, estos procesos tuvieron una influencia común de “(...) planteamientos epistemológicos y metodológicos de corte hermenéutico, crítico, cualitativo y participativo.” (Torres-Carrillo, 2021, p. 31).

**Tabla 9.**

**Algunas líneas sobre el desarrollo de la trayectoria de la sistematización de experiencias.**

<b>Año</b>	<b>Campo</b>	<b>Descripción</b>
<b>1970</b>	Trabajo social	Como estrategia de producción de conocimiento desde la práctica, desde las propias experiencias de profesionales en un doble movimiento: la circunscripción del campo de conocimiento propio de la disciplina; y la reconceptualización, es decir, superar la influencia teórica y metodológica de corte funcionalista y positivista.
<b>1980</b>	Educación para adultos Educación popular	Estrategia de documentación y análisis de la información de prácticas educativas. Ejemplo de lo anterior es el texto “Tendencias de la educación de adultos en América Latina: Una Tipología Orientada a su Evaluación Cualitativa” (Latapí, 1984). En este mismo periodo la Red Centro americana de Educación Popular <i>Alforja</i> (...) propuso una ruta para sistematizar experiencias inspirada en la concepción metodológica dialéctica” (Torres-Carrillo, 2021, p. 30).
<b>1990</b>	Educación popular Ciencias sociales	Modalidad de investigación que incorporó “(...) aportes de la fenomenología, la etnometodología y el interaccionismo Simbólico” (Torres-Carrillo, 2021, p. 30) para el desarrollo de modelos analíticos. También destacan los casos de Brasil y Argentina. En este último país se encuentran los trabajos de De Souza y Falkembach desde el ámbito de las ciencias sociales.
<b>Siglo XXI</b>	Desde los movimientos sociales Desde las ciencias sociales y el pensamiento crítico y emancipador Desde las agencias cooperación e institucionales estatales	Formas de resistencia y alternativas a las políticas neoliberales; como posibilidad de generar conocimiento y pensamiento alternativo. Primó su valoración como metodología de investigación social alternativa en un contexto de cuestionamiento epistémico como el determinismo, la objetividad y la universalidad o su neutralidad pese sus vinculaciones con el eurocentrismo, el colonialismo y el capitalismo; frente al reconocimiento del carácter complejo de la realidad social; el carácter simbólico e intersubjetivo de la construcción social; la sospecha a la divisibilidad entre el sujeto y objeto de la investigación; la subjetividad; la presencia del sujeto que investiga; reivindicando el principio de reflexividad.

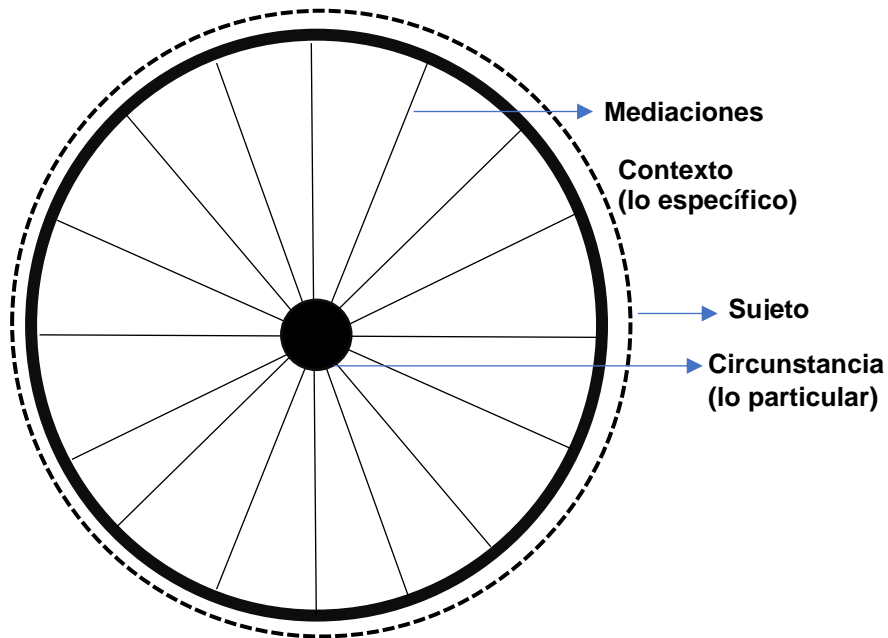
**Fuente: elaboración propia con base en Torres-Carrillo, 2021.**

Ante la complejidad, el replanteamiento de las ideas de verdad y totalidad y el resquebrajamiento de la matriz de conocimiento por disciplinas, se cuestionó el paradigma de conocimiento racional–cartesiano como medio unívoco de conocimiento, para afirmar conocimientos historizados e intersubjetivos, es decir, otros objetos epistémicos, lo cual también implicó poner en cuestión la matriz central de las dicotomías de la ciencia positiva, la separación entre el sujeto y el objeto en la investigación, tramitando así una epistemología que no reconoce tal neutralidad del

proceso de conocimiento, en el marco de “(...) perspectivas interpretativas y críticas de ciencia social, asociadas a los métodos cualitativos y participativos de investigación social” (Torres-Carrillo, 2021, p. 38) que van del silenciamiento del individuo a su escucha; es decir, a una razón narrativa en la que la subjetividad se reconoce y valida como fuente de conocimiento, siendo definida como “(...) un conjunto de instancias y procesos de producción de sentido, a través de las cuales los individuos y colectivos sociales construyen y actúan sobre la realidad, a la vez que son constituidos como tales.” (Cendales y Torres, s.f., p. 12). Debe tenerse en cuenta que tanto el conocimiento paradigmático como el narrativo son formas distintas de conocer con sus propios términos de validez (Bolívar, 2002). En este entramado, es importante comprender que este giro no es un rechazo de la ciencia, como sí una crítica hacia el conocimiento como racionalidad técnica, a la vez que una propuesta por “(...) tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal.” (Manen, 1994, p. 159 citado en Bolívar, 2002, p. 7).

Entraba en la escena del debate educativo latinoamericano una nueva modalidad de producción de conocimiento: las reflexiones provenientes no de teorías o parámetros predefinidos, sino surgidas del encuentro entre sus protagonistas, quienes aportan una mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción en las cuales participan. Así, se manifiesta una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría, se construyen aproximaciones teóricas teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas [-en este caso-] educativas (Martinic y Walker, 1984; Martinic, 1984; Cadena, 1987 citados en Jara, 2018, p. 40).

En este contexto, denominado en las ciencias sociales “giro hermenéutico” se visibilizó una racionalidad de tipo discursiva que recupera a la subjetividad como fuente de conocimiento, sin perder de vista que en su problematización es necesario ligar la reflexión que emerge de lo que se vive (circunstancia) con otras aproximaciones (contexto), para poder comprender la experiencia más allá de la pura descripción o inmediatez. En este sentido, la experiencia se define como un conjunto de “(...) procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos.” (Jara, 2018, p. 52), con dimensiones objetivas y subjetivas susceptibles de ser objetivadas y cualificadas (Jara, 2001; Cendales y Torres, s.f.).



**Figura 6. Esquema explicativo sobre la interacción entre elementos particulares y específicos.**

Fuente: Pano, 2016.

Nota. El siguiente esquema es una reelaboración del desarrollado en el proyecto “Familia y Estado. Significado y relación en torno al caso Ayotzinapa” (Pano, 2016). Toma el concepto de mediaciones como referentes o dimensiones activas en el proceso de significación que interactúan con un contexto macrosocial, y que, en su conjunto, en la particularidad del sujeto, forman una circunstancia. En este sentido, Martín-Barbero (1993) integra a los estudios de comunicación las “(...) condiciones sociales de producción de sentido” (p. 223); sin embargo, esta relación puede ser considerada en cualquier proceso de producción de sentido.

El anterior esquema busca representar la dialéctica del proceso de sistematización, en la interacción entre factores particulares (forma y apropiación, circunstancia) y específicos (lo social que se introyecta, contexto), en tensión y fundidos en los sujetos individuales y colectivos y su (s) experiencia (s), que configuran el lugar desde el cual producen significados y entretajan su relación con el entorno (Pano, 2016); esta es la condición de la experiencia fuera de la cual no es factible entenderla. Por tanto, hay que tener en cuenta que la sistematización es construcción de sentido sobre “(...) por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido” (Jara, 2001, s.p.). La proyección de la experiencia es posible a través del acto narrativo como proceso estructurante donde “(...) se originan cambios en la descripción, expresión, explicación, comprensión y valoración del quehacer.” (Ghiso, 2011, p. 7). Una relación consciente con la

experiencia puede sacarla del silencio y nombrarla, darle un significado y después reincorporarla con un nuevo sentido, que no niega el anterior, sino que construye a partir de él.

La memoria humana, tanto individual como colectiva, no es almacenamiento y recuperación de información sobre el pasado, sino un proceso de construcción activa de significado sobre el pasado construido social y culturalmente, el cual opera a través de una dialéctica de recuerdo y el olvido; por tanto, la memoria es creativa y selectiva, más que informar sobre el pasado lo interpreta desde las lógicas culturales y los requerimientos de los sujetos del presente. Por eso, la memoria no dice tanto sobre los acontecimientos y experiencias pasados como sí del significado que tuvo para sus protagonistas y del sentido y utilidad que le otorgan los sujetos en el presente. (Cendales y Torres, s.f., pp. 12 y 13).

Transcender la experiencia requiere de un proceso crítico que escudriñe e hilvane lo particular y lo específico; es decir, poner en diálogo a la circunstancia con el contexto y en esa relación reconocer las “(...) continuidades discontinuidades, coherencias e incoherencias, similitudes y diferencias [de la experiencia particular] con otros procesos, reiteraciones y hechos inéditos” (Jara, 1998, pp. 9 y 10). Para lograrlo, es necesario generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que se vive, se ve, se siente y se piensa para encontrar vínculos con otras prácticas sociales de las que forma parte. Así entendida, la sistematización de experiencias se vincula a lo señalado por Morin (1997, p. 7 citado en Reyes, 2008, p.2) sobre la necesidad de aprender y enseñar “(...) métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo”. En esta tesitura, la sistematización de experiencias como medio holístico para la recuperación de sentidos en las experiencias, hace posible un reconocimiento de “(...) un todo en influencia recíproca con las partes” (Reyes, 2008, p.2) expresado en los sentidos de los participantes.

Con base en lo revisado hasta ahora, la sistematización de experiencias puede comprenderse como un método participativo de producción de conocimiento desde la experiencia sobre la práctica, tanto individual y como colectivo, que se vehiculiza a través de la narración como reconstrucción de lo vivido por los actores de la experiencia y la interpretación crítica de las categorías que la constituyen en su circunstancia y contexto, resignificando su sentido para reconstrucción de la práctica,

y las dimensiones teóricas y metodológicas del campo temático en el que se inscribe (Torres-Carrillo, 2021; Jara, 1998, 2018). Esta definición condensa las etapas que se proponen para el proceso de este trabajo y que pueden ser identificadas en los trabajos de la Red Alforja y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), bajo diferentes nombres, pero con similares propósitos que guían los procesos de “(...) descripción, expresión, explicación, comprensión y valoración del quehacer.” (Ghiso, 2011, p. 7).

**Tabla 10.**

***Etapas para un proceso de sistematización de experiencias.***

<b>Paso 1. Concienciación de la experiencia</b>	<p><b>1.</b> Está dirigido a hacer un proceso de concienciación de la experiencia a partir de tres puntos iniciales vinculados a tres aspectos: lo específico, el lugar y la temporalidad (Navarro y Roche, s.f.; Jara, 2001):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Definir el objetivo.</li> <li>-Delimitar el objeto.</li> <li>-Precisar los ejes de la sistematización, es decir, parte (s) de la experiencia en torno a la cual (es) se organiza y desarrolla la reconstrucción narrativa de la práctica.</li> </ul>
	<p>Este paso se nutre de un contexto teórico y del diálogo y acuerdo con el colectivo junto al que se llevará a cabo el proceso de sistematización. En consecuencia, se reconoce que este proceso de sistematización, como otros, parte de un contexto teórico del cual surgen categorías inductivas; las cuales serán complementadas por las categorías deductivas que emergerán durante el proceso.</p>
	<p>Lo anterior conforma un contexto teórico (diferente del marco teórico) “Es con ese bagaje con el que nosotros vamos a definir los objetivos de la sistematización, vamos a delimitar su objeto, precisar el eje, formular los criterios de ordenamiento y, también es la base fundamental de la que surgirán las categorías para la interpretación.” (Jara, 1998, p. 8).</p>
	<p>Dicho contexto no tiene una función dogmática, sino como tal, la de reconocer el punto de partida, pero lo deseable es que el proceso lleve a poner dicho contexto y sus contenidos en cuestión sobre todo cuando parece ser insuficiente su fuerza explicativa.</p>
<b>Paso 2. Apropiación del enfoque</b>	<p>Consiste en la presentación de la perspectiva teórica del proceso.</p>
<b>Paso 3. Consentimiento y compromisos</b>	<p><b>3.</b> En este momento se presenta la propuesta metodológica; incluyendo una breve semblanza de esta, las técnicas, instrumentos y cronograma de trabajo.</p>
<b>Paso 4. Construcción narrativa de la experiencia</b>	<p>En este paso se propone la recuperación de lo concreto vivido (Jara, 1998). Esta fase consiste en la implementación de los instrumentos y técnicas a través de los cuales se abre camino la inteligibilidad del proceso [recuperación de la información]. Para ello se propone un movimiento cíclico entre lo individual y lo colectivo.</p>

---

**Paso 5. Definición y profundización de los núcleos temáticos** Con base en el objetivo definido, la delimitación del objeto, teniendo presentes los ejes de la sistematización, así como las categorías inductivas, así como el análisis de los puntos de inflexión nos permite llegar a “lo concreto pensado” (Jara, 1998) y sumar al conocimiento generado las categorías deductivas. En este paso el propósito es “(...) interrogar a la experiencia para entender por qué pasó lo que pasó. (...) comprensión de cómo se pusieron en juego los diferentes componentes y factores presentes en la experiencia, para poder enfrentarla ahora con una visión de transformación.” (Jara, 2001, s.p.). Es así como en vinculación dialéctica entre la circunstancia y el contexto se llega a el corpus de análisis (Navarro y Roche, s.f.).

El paso anterior hizo posible objetivar la experiencia, lo que permite que en este paso de re-lectura se dé un distanciamiento en el sentido de ver y analizar la experiencia proyectada. Este paso así llevado permite generar aprendizaje, conocimiento y anuncia las transformaciones prácticas.

Para ello es importante apoyarse de todos los materiales disponibles, así como las fuentes trabajadas para establecer lazos de conexión entre los sucesos para explicar las categorías que derivan en el proceso (Navarro y Roche, s.f.). Para autores como Aracelly de Tezanos (1998 citada en Torres-Carrillo, 2021) el proceso de interpretación suma la triangulación de tres aspectos información recuperada a través del proceso descriptivo, el contexto teórico y los sujetos de la sistematización.

Este es un ejercicio que “(...) trata de ampliar la conciencia sobre lo que hemos vivido contrastando, confrontando con lo que otros opinan, con lo que hemos aprendido de autores que han escrito sobre el tema, pero siempre a partir de un relato en que hemos intentado.” (Borjas, s.f., p. 5). Aquí yace la oportunidad de una práctica reflexiva.

---

**Paso 6. Análisis y prospectiva de las experiencias** La acción/reflexión/acción es un movimiento propio de la sistematización, “(...) Este movimiento dialéctico y recreador caracteriza los procesos emancipadores.” (Ghiso, 2011, p. 8)

---

**Fuente: elaboración propia.**

Como puede observarse algunos sentidos que la sistematización de experiencias anima son (Torres-Carrillo, 2021; Jara, 2018): comprender críticamente las transformaciones y saberes generados por la práctica o fortalecerla, comunicar a otras prácticas sociales, fortalecer la acción colectiva, identificar potencialidades, fortalecer la capacidad de propuesta y reconocer y reforzar la capacidad de gestión de proyectos y procesos propios. Asimismo, la sistematización de experiencias presenta escenarios desde los cuáles partir: experiencias de las que no se ha participado de forma activa o bien de las experiencias de las que se ha sido parte; en cualquiera de los casos, es condición indispensable contar con la voluntad de quienes participan del



proceso (Cendales y Torres, s.f., p. 2). En otras palabras, decidir adentrarse a un proceso de sistematización de la experiencia es influido por su significatividad. Después del punto de partida, es decir, de reconocer qué lugar se ocupa en relación con la experiencia, viene el para qué sistematizar; acá hay tres alternativas: para ordenar lo sucedido, para compartir lo sucedido o bien para comprender lo sucedido; en cualquier caso, la "(...) sistematización es una oportunidad para la formación del sujeto que sistematiza." (Borjas, s.f., p. 3). Asimismo, en última instancia lo importante es identificar "prácticas significativas" (Jara, 2001) no solo marcadas por la idea de éxito, sino también por el fracaso. Una de las posibilidades de este método, es crear conocimientos de abajo hacia arriba, magnificando el conocimiento y saber de manera contextual, lo cual tiene la intención de reivindicar el potencial transformador de la investigación en el quehacer cotidiano. Así, se manifiesta una nueva vinculación entre la teoría y la práctica. A este respecto, es viable vincular la sistematización de experiencias como método, al saber de los profesionales como objeto epistémico, en el marco de perspectivas de investigación interpretativa y cualitativa, tales como la narrativa.

### **2.3 El sociodrama como técnica para la (re) construcción de la experiencia**

Hasta ahora I) se ha vinculado un contexto epistemológico en las ciencias sociales en el que se recupera a la subjetividad como objeto de conocimiento, II) a un método anclado a una perspectiva cualitativa y narrativa y III) a una técnica que permite aprehender el saber experiencial docente, en vinculación con los primeros dos planteamientos. En concordancia con estos tres puntos, la fase narrativa de la experiencia es sustancial, porque a través de esta se hace la reconstrucción de lo vivido por los actores de la experiencia. No obstante, el obstáculo, y a la vez la posibilidad creativa, es encontrar los medios para vehicular la narración. Entre ellos, la propuesta de esta reflexión es sumar al sociodrama como técnica para objetivar la experiencia.

El psicodrama y el sociodrama son métodos desarrollados por Jacobo Levy Moreno. Estos procesos se basan en la expresión de las personas a través de técnicas de acción dramática enmarcadas dentro de un proceso que permite entrar en contacto con los conflictos y las personas presentes en su átomo social<sup>9</sup>, buscando transitar hacia el enriquecimiento. La diferencia entre el psicodrama y el sociodrama es el protagonista; mientras que en el primero es la persona, en el segundo es el grupo. El sociodrama es un método que permite crear las condiciones para que este se coloque en una relación activa con su experiencia, proyectada con la ayuda de técnicas de acción dramática que de manera intrínseca “(...) fusiona[n] la acción, la reflexión y la conversación, de manera natural [...]” (Baldwin, 2014, p. 162 citado en Romero, 2020, p. 73), buscando llevar a la transformación o enriquecimiento de esta. Desde el grupo como protagonista, las relaciones de conflicto o tensión presentes en el átomo social se recuperan a partir de ubicar acontecimientos específicos, los cuales se establecen como una experiencia aquí-ahora, que al revivirla de manera acompañada permite al grupo reorganizar sus relaciones con el mundo y vivir sus roles diarios de manera consciente. En este proceso, la escenificación es un recurso que permitirá que la o las historias emergidas del grupo sean ordenadas, reconstruidas e interpretadas

---

<sup>9</sup> “...el núcleo de todos los individuos con quienes [-grupos a los que el individuo está unido por interés o consanguinidad-] una persona está relacionada sentimentalmente, o que están vinculados con ella al mismo tiempo” (Moreno, Psicodrama 254 citado en Castillo, 2013, p. 121).

críticamente para alimentar nuevas formas, “(...) en el aquí-ahora el pasado muerto se vuelve a vivir, pero como lo haríamos en el presente, liberando los traumas y conflictos.” (Castillo, 2013, p. 127). Este es el sentido de la catarsis a través del sociodrama, un desahogo que conduce al bienestar a través del ejercicio colectivo. Trabajar en grupo desde esta premisa, antepone la creación de un ambiente que permita el surgimiento de una relación de confianza en la que esta disposición sea posible, a través de tres pasos: el caldeamiento, la dramatización y la reflexión.

En un primer momento puede llevarse a cabo una presentación en la cual se introduzca un diagnóstico para reconocer desde el grupo aquella información que permita captar experiencias potenciales para el proceso sociodramático. El segundo proceso se denomina caldeamiento, este implica la construcción de un ambiente de confianza para generar una disposición de cooperación entre los participantes y proclive a la introducción del tema de trabajo, el cual emerge del grupo y es la base para canalizar la situación de la dramatización. Regularmente, el caldeamiento se trabaja a través del juego, el dibujo o la metáfora<sup>10</sup>, en cualquier caso, este paso “(...) tiene el objetivo de hacer circular energías y emociones creando en el grupo un clima que permita a las personas tomar la decisión de aventurarse como sujetos en una situación estructurada para explorar los propios sentimientos interpersonales” (Boria, 2001, p. 41 citado en Romero, 2020, p. 54). Desde la presentación, pero sobre todo en el caldeamiento, el papel protagónico del grupo se ha cuajado de cara a la dramatización. Este proceso busca un devenir de la proyección que será trabajada en el momento de la escenificación; sin embargo, esta debe pasar por dos elementos: emociones y actos, de tal forma que las experiencias elegidas sean aquellas significativas para las personas.

El teatro, en su definición más disciplinaria, puede comprenderse como un lugar para ver y ser visto. La potencia del sociodrama es que permite superar esta dicotomía: todos somos actores y observadores de la experiencia desarrollada. Así, el siguiente paso es la escenificación. Las dramatizaciones siguen una estructura básica narrativa:

---

<sup>10</sup> El uso de metáforas puede consistir en lanzar una frase con base en el objetivo de ser completada por el grupo “yo siento que mi vida es como si fuese...” Con base en el objetivo se retoman algunas intervenciones o por voluntad de alguien se retoma una intervención, todo perfilado a la dramatización.

planteamiento, desarrollo y desenlace. Estos tres momentos permiten ordenar conscientemente los elementos de la experiencia, de tal forma que de manera paulatina se presente información como: el lugar, el tiempo y las personas, en suma, el contexto de la acción; el conflicto donde se presentan las características de los personajes, las situaciones, lo que hizo, cómo se hizo, para finalmente llegar al desenlace. Este proceso de objetivación de la experiencia, a través del drama, tiene la posibilidad de abrir caminos marcados por una manera distinta de entender y compartir la realidad de la que se es parte, reduciendo el conflicto, intensidad común en los procesos de aplicación del sociodrama, dado que esta técnica tiene cabida en el “insight” o toma de conciencia: “comprensión súbita de la constelación de elementos que responden a la situación conflictiva” (García de Vicente, et al, 1998, p. 173). Si se vincula este método con la sistematización de experiencias, esta sería la expresión más literal de la objetivación de la experiencia y de la expresión del saber experiencial del individuo como fuente de conocimiento, ya que el contenido de la escena deviene de los propios individuos, quienes, como protagonistas, ponen en acción las experiencias reelaboradas con el objetivo de profundizarlas e interpretarlas de manera crítica. En la experiencia colectiva del sociodrama, “Cada integrante vive la experiencia de forma interna en el enlace de sus recuerdos al mismo tiempo que el grupo lo hace en su individualidad mientras todos forman parte de la práctica.” (Romero, 2020, p. 13). Esto es posible porque el proceso permite un doble movimiento: la escucha y la exposición. Los núcleos temáticos para la escenificación están en la experiencia del grupo, sin embargo, el proceso se acompaña de técnicas dramáticas que dinamizan la exploración de la situación real, imaginaria o simbólica escenificada, de tal forma que estas permiten “(...) abrir los sentidos para entender las situaciones que se plantean en la vida cotidiana y analiza[r] los conflictos que deben resolverse” (Romero, 2020, p. 40). Las técnicas más comunes empleadas en el sociodrama son las proyecciones, la dramatización, la inversión de roles y la modelación de respuesta, todas las cuales se proponen llevar a los participantes a través de una fluctuación entre un hoy, un ayer y un mañana, en relación con el cual, el sujeto se posiciona como autor de sus actos a través de trasladarse a un ayer, que permite comprender el quehacer presente, con una posibilidad de un futuro proyectado y, posiblemente, transformado.

Este acompañamiento es en realidad un estímulo presente, es decir, en el aquí-ahora que lleva a la recuperación pasada y a su reconstrucción para el futuro. La elección de las técnicas para incentivar la dramatización de la experiencia es una decisión que dependerá de la que se considere idónea para la expresión de las ideas del grupo, con base en las características de los temas o de lo que se quiere recuperar o lograr en el proceso.

El uso de ellas juega un papel importante para acceder a la información de los saberes previos que cada individuo participante, ya sea en modo acción o espectador, logre proyectar sus experiencias, sensaciones e interpretaciones provenientes de la cultura social en la que se desenvuelven y que lo definen como integrante de la colectividad. (Romero, 2020, p. 62).

Además de la aportación temática, el protagonismo del grupo también se manifiesta en “(...) las aportaciones que cada uno integre en sus expresiones corporales, adopción de roles acorde la información de sus experiencias y finalmente, la colaboración grupal para construir las características del escenario: determinar un tiempo, establecer personajes, proponer circunstancias, soluciones, etc.” (Romero, 2020, p. 43).

## CAPÍTULO 3. HABLEMOS DE NOSOTROS: LA RUTA QUE RECUPERÓ EL SABER EXPERIENCIAL DOCENTE

*“(…) las historias, resultados de la acción y el discurso, revelan un agente, pero este agente no es actor o productor. Alguien la comenzó y es su doble protagonista en el doble sentido de la palabra, o sea, su actor o paciente, pero nadie es autor.” Arendt, 1993, 2008.*

### 3.1 ¿Cómo sistematizar el saber de los docentes?

El presente apartado consiste en la descripción de la construcción e implementación del taller para la recuperación de experiencias “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración”, el cual tuvo el propósito de *sistematizar la experiencia docente sobre la atención educativa de alumnos en situación de migración, con base en el sociodrama como estrategia de recuperación y producción de conocimiento.*

Su diseño partió de una epistemología de la práctica profesional en cuyo contexto es posible estudiar la práctica como espacio de producción, transformación y movilización de los saberes realmente usados por los profesionales, en este caso, de la educación. Con base en Tardif (2014) estos saberes pueden provenir principalmente de tres fuentes complementarias entre sí: preprofesionales, profesionales y experienciales, siendo esta última el resultado del afrontamiento cotidiano del docente a situaciones que surgen en la interacción con el otro, las obligaciones, las normas y la propia institución, hecho que permite percibir una dimensión formativa de la experiencia y del profesor como sujeto de conocimiento, y no solo como objeto de este. En tanto, se habla de un conocimiento constructivo e interpretativo a partir del cual es posible hacer una recuperación de los tres tipos de saber para retroalimentarlos críticamente. Esta perspectiva epistemológica sobre la práctica va de la mano de una racionalidad de tipo narrativa, que reivindica a la experiencia individual como fuente de conocimiento, recuperando al sujeto personal y sus significados (Bolívar, 2002).

Metodológicamente, la epistemología de la práctica profesional puede desarrollarse en el marco de la investigación biográfico-narrativa, entendida de manera genérica “(…) como forma de reflexión oral o escrita que emplee la experiencia personal” (Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001, p. 54) como objeto de

conocimiento, transitando de una perspectiva exógena sobre el saber docente, a una de carácter biográfico en la que la fundamentación de la teorización surge desde el actor del quehacer pedagógico, reconsiderando al docente como agente de conocimiento y no solo como reproductor de este.

Sin embargo, en la construcción metodológica desde la investigación biográfico-narrativa, vale la pena hacer la siguiente advertencia. Si bien la valía de esta es que permite “(...) dar sentido y comprender (frente a “explicar” por relaciones causas-efecto) la experiencia vivida y narrada.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 101), un anhelo de explicación comparativa, generalizable y teórica a partir de esta requiere de apoyar su diseño y análisis en algunos modos paradigmáticos que permitan la inteligibilidad de la narración, sacándola de la inmediatez de su propio horizonte para comprender las interrelaciones situadas o resituadas de la experiencia vital. En tanto, el reto metodológico es analizar los datos a partir de cierta triangulación de por lo menos tres voces: el narrador, el marco teórico y la interpretación del investigador (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Lo anterior condujo a la búsqueda de un método y una técnica acorde con el planteamiento epistemológico descrito. En este sentido se retomó a la sistematización de experiencias como un método participativo de producción de conocimiento desde y sobre la práctica, tanto individual y como colectivo, que se objetiva a través de la narración, entendida de manera general como una reconstrucción de lo vivido por los actores de la experiencia para la interpretación crítica de las categorías que la constituyen, resignificando su sentido. En tanto, la sistematización es construcción de sentido sobre “(...) por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido” (Jara, 2001, s.p.). En este sentido, la sistematización de experiencias es un método dialéctico que permite, a la vez que requiere, entretejer la trama de lo particular con lo específico, cuya suma configura el lugar desde el cual los actores producen significados y sentidos (Pano, 2016), permitiendo identificar “(...) continuidades, discontinuidades, coherencias e incoherencias, similitudes y diferencias con otros procesos, reiteraciones y hecho inéditos” (Jara, 1998, pp. 9-10).

En este orden de ideas, la fase narrativa de la experiencia es sustancial, por ello, en el presente proyecto se sumó al sociodrama como técnica para objetivar la experiencia y acompañar a los docentes en el proceso de “(...) convertirse en actores capaces de nombrar, objetivar y compartir su propia práctica y vivencia profesional.” (Tardif, 2014, p. 176). El sociodrama, como técnica, permite crear las condiciones para que el grupo se coloque en una relación activa con su experiencia, proyectada con la ayuda de técnicas de acción dramática que de manera intrínseca “(...) fusiona[n] la acción, la reflexión y la conversación, de manera natural [...]” (Baldwin, 2014, p. 162 citado en Romero, 2020, p. 73), buscando llevarla a la transformación o enriquecimiento. Desde el grupo como protagonista, las relaciones de conflicto o tensión presentes en el átomo social se recuperan a partir de ubicar acontecimientos específicos, los cuales se establecen como una experiencia aquí-ahora, es decir, en el presente, que, al revivirlas de manera acompañada, permite al grupo reorganizar sus relaciones con el mundo y vivir sus roles diarios de manera consciente. En este proceso, la escenificación es un recurso que permitirá que las historias emergidas del grupo sean ordenadas, reconstruidas e interpretadas críticamente para alimentar nuevas formas sobre “(...) como lo haríamos en el presente, liberando los traumas y conflictos.” (Castillo, 2013, p. 127). Lo expuesto se traduce en tres momentos: el caldeamiento, la dramatización y la reflexión. A continuación, se explican los instrumentos que se siguieron en el marco del taller para lograr su objetivo y con base en los momentos mencionados. No sin antes aclarar que dicho proceso de recuperación de experiencias se llevó a cabo en el mes de julio de 2022, a través del taller titulado “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración”, que contó con el respaldo de valor curricular por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (Chiapas, México), en el que participaron de manera voluntaria 21 docentes de las escuelas “Agustín Yáñez” de la ciudad de Tapachula y “13 de enero” de la ciudad de Villa Comaltitlán, ambas escuelas adscritas a la Jefatura de Sector 13 de Educación Primaria de Tapachula, Chiapas, México.

La secuencia de actividades se dividió en dos sesiones con una duración de cinco horas cada una. La primera sesión consistió en el caldeamiento. Esta tuvo el



propósito de reconocer con los participantes las experiencias potenciales que se trabajaron durante la fase de dramatización, que se desarrolló en la segunda sesión. La primera reunión se apoyó de las siguientes técnicas e instrumentos. La técnica “Proyección del pasado” se consideró pertinente como un ejercicio de inicio en el acompañamiento para la recuperación de la experiencia docente, que tuvo el propósito de incentivar entre los participantes la rememoración de su práctica cotidiana para observar detenidamente a los alumnos que son parte de ella, en específico, aquellos en situación de migración, y las singularidades que han resultado disruptivas en relación con los propósitos y los contenidos de su formación. Este ejercicio se desarrolló con la ayuda de actividades de relajación, acompañamiento musical y preguntas de guía, todas las cuales se describe puntualmente en el Anexo 1. Secuencia didáctica del taller “*Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración*”; al finalizar, el facilitador entregó a los participantes el formato “Proyección del pasado” (Anexo 5), que contiene ocho cuestionamientos a través de los cuales los docentes describieron de manera individual elementos de la experiencia rememorada. Las respuestas de cada participante fueron compartidas en plenaria y retroalimentadas entre el facilitador y el grupo. A partir de este ejercicio y una revisión de conceptos compartida por el facilitador a través de una exposición, el facilitador pidió a cada persona volver al cuestionario e integrar las precisiones que considerase necesarias. Las preguntas del Anexo 5 se construyeron con base en la siguiente lógica. En primer lugar, conocer si han sido docentes de uno o varios alumnos en situación de migración o bien la presencia de estos en el centro de trabajo donde laboran. En segundo lugar, reconocer quién es para ellos un alumno en situación de migración y sus características. En tercer lugar, acercarse al reconocimiento de las dificultades a las que el docente considera que un alumno en situación de migración puede enfrentarse durante su trayectoria escolar, dividida en tres momentos: acceso, permanencia y egreso. En último y cuarto lugar, conocer de qué manera han experimentado dicho encuentro en su práctica.

Como segunda actividad, el facilitador pidió a los asistentes reunirse en equipos y les entregó el Formato “Pensar en las barreras para el aprendizaje y la participación” (Anexo 7). Este se construyó con base en el modelo de reflexión propuesto por Booth

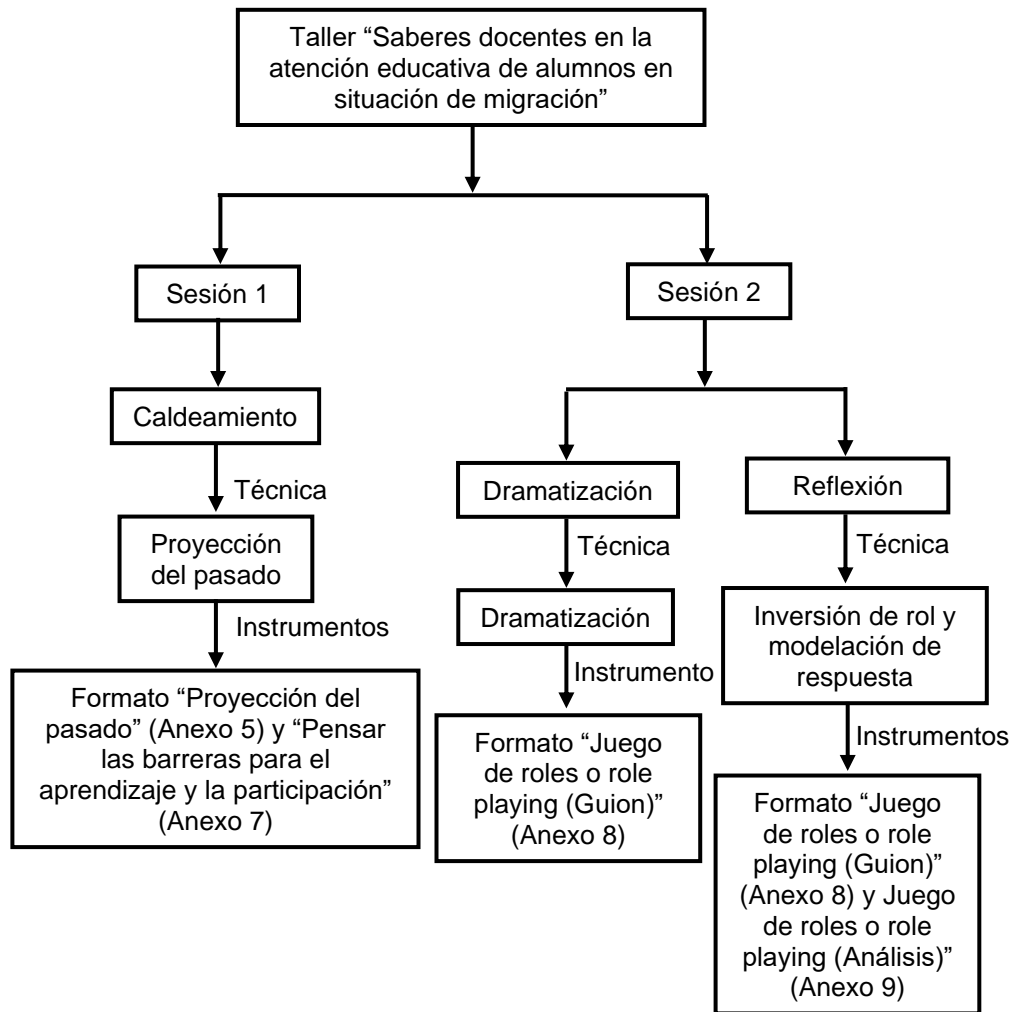
y Ainscow (2011), que permite escudriñar, entre las comunidades de práctica, los valores inmersos en la performatividad del espacio escolar y que subyacen a las políticas y a las prácticas presentes en el mismo y que, dependiendo de su interacción, pueden traducirse como barreras o como recursos para la inclusión. Este formato se compuso de ocho cuestionamientos a través de los cuales se interrogó a los participantes sobre la definición del concepto de BAP, el tipo de BAP que los alumnos en situación de migración experimentan, el rol de los actores involucrados, así como la identificación de los valores y de las prácticas puestas en juego por los docentes en la relación de atención educativa que desarrollan hacia los alumnos en situación de migración. Previo a la contestación del segundo ejercicio, el facilitador abrió un espacio de reflexión, a través de la exposición, para reconocer los conceptos propuestos en este. La actividad finalizó con una retroalimentación de las respuestas en plenaria.

Como tercera y última actividad de la primera sesión se llevó a cabo un segundo ejercicio de proyección del pasado. Este tuvo como antesala las reflexiones individuales y colectivas desarrolladas por los participantes a partir de las actividades “Proyección del pasado” y “Pensar en las Barreras para el Aprendizaje y la Participación” (anexos 5 y 7), las cuales, en su conjunto, tuvieron el propósito de concientizar elementos de la experiencia de los asistentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración, de tal forma que, al llegar a este segundo ejercicio de proyección, pudiera recuperarse una experiencia por cada participante en relación con la atención educativa de alumnos en situación de migración. Una vez concluido el ejercicio, las experiencias se compartieron en plenaria de tal forma que cada equipo eligió la que consideró más representativa.

La segunda sesión comenzó con la reconstrucción de la experiencia elegida por cada equipo. Para ello, el facilitador entregó a cada uno el Formato “Juego de roles o role playing (guion)” (Anexo 8). Este se construyó con base en la estructura aristotélica de representaciones teatrales que consiste en un desarrollo, un nudo y un desenlace. Una vez concluido el guion, los equipos procedieron a su dramatización. Durante cada representación se proporcionó a los equipos que permanecieron como audiencia el Formato “Juego de roles o role playing (Análisis)” (Anexo 9) el cual fue respondido por los observadores en relación con la escenificación en curso. Este formato tuvo el

propósito de permitir a los participantes analizar la experiencia representada en función de los conceptos trabajados en el taller: BAP, culturas, prácticas, valores y competencias interculturales.

Una vez concluidas las representaciones se dio paso a la técnica de “Inversión del rol”. Esta tuvo el propósito de propiciar entre los participantes un momento de escucha y análisis sobre cómo el otro vivió lo representado, a través de la expresión de cada equipo por medio del Formato “Actividad Juego de roles o role playing (análisis)” (Anexo 9). Al final se pidió a los equipos intercambiar la información y se dio un espacio para que señalaran aquello en lo que estuviesen de acuerdo y en lo que no; y además se les pidió llenar las columnas de la 9 a la 11 del Anexo 9, que en su conjunto condujeron a la actividad final, titulada “Modelación de respuesta”, para esta, en plenaria, cada equipo compartió lo que señaló, lo que integró y sus respuestas a las columnas de la 9 a la 11, quedando abiertos a sugerencias de sus compañeros que podían ser incluidas y así tener la versión final del documento con su respectiva reflexión. El orden de las técnicas e instrumentos empleados en el taller se explica en la siguiente figura.

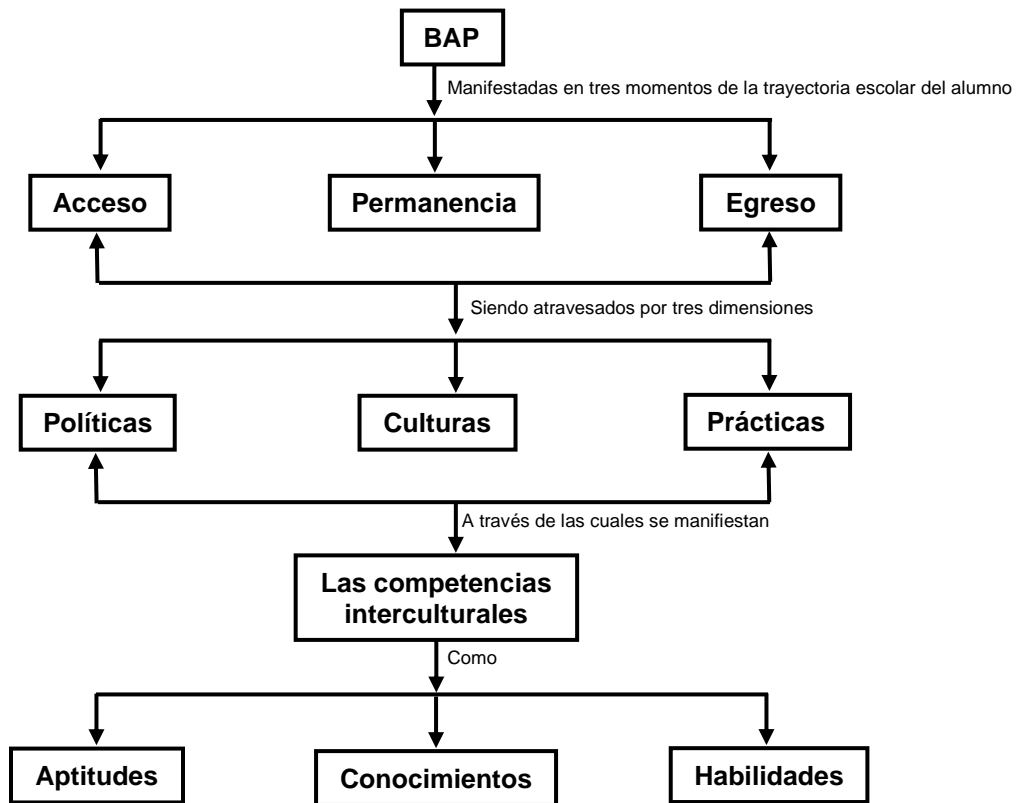


**Figura 7. Técnicas e instrumentos del taller “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración”.**

Fuente: elaboración propia.

Este trabajo se basó en una metodología cualitativa y se apoyó en la investigación biográfico-narrativa como enfoque. A esto se sumó la sistematización de experiencias como método y al sociodrama como técnica, y de este último se recuperaron las proyecciones, la dramatización, la inversión de roles y la modelación de respuesta, como una surte de instrumentos para llevar a los participantes a través de una fluctuación entre un hoy, un ayer y un mañana, en relación con el cual, el sujeto se posiciona como actor de sus actos a través de trasladarse a un ayer, que permite comprender el quehacer presente, con una posibilidad de un futuro proyectado y,

posiblemente, transformado. La naturaleza del sociodrama como técnica, para este caso, si bien permitió hablar a partir de un otro, es decir, los alumnos en situación de migración, en el presente análisis de resultados podrá observarse como los actores vuelven a sí mismos. En tanto, si bien una BAP será el hecho de que los alumnos hablen una lengua distinta al español y se colocará en ellos la responsabilidad de mediarla para su inclusión, en el desarrollo de la reflexión podrá observarse como el docente de manera paulatina toma su lugar en dicha dinámica para reconocer lo que desde él es pertinente hacer. En tanto, en este apartado se exponen las aportaciones de los participantes en función de lo recuperado a través de cada instrumento. En esencia, la lógica de construcción de estos se propuso guiar a los participantes a través un proceso reflexivo de identificación de BAP en tres momentos de la trayectoria del alumno: acceso, permanencia y egreso; vinculando estas BAP a tres dimensiones, con base en el modelo de Booth y Ainscow: culturas, políticas y prácticas y la manera en que en cada dimensión operan las siguientes competencias: actitudes, habilidades y conocimientos.



**Figura 8. Interconexiones del proceso reflexivo.**  
 Fuente: elaboración propia.

## **3.2 Solo es posible narrar lo vivido, reflexiones a partir de las experiencias recuperadas**

### **3.2.1 Proyección del pasado**

Este apartado comienza por recuperar, desde la experiencia del grupo, la definición sobre quién es un alumno en situación de migración. Esta conceptualización parte de la idea de movimiento: *“Alumnos que han tenido que moverse de su lugar de residencia”* (Participante 1). Este elemento coincide con la definición general de migrante, como aquel que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual (OIM, 2021), sin embargo, esta expresión se acompaña por *“han tenido”*, denotando una decisión que se muestra como necesaria. Este sentido puede complementarse con aportaciones como la siguiente: *“Es aquel sujeto que tuvieron que salir de su país para tener mejores condiciones de vida con su familia”* (Participante 9). La idea de *“mejores condiciones”*, por oposición, dibuja un estado previo de precariedad que entre los participantes fue definido como carencia *“(…) de algunas condiciones básicas para tener una vida de calidad”* (Participante 8), precisando estas como *“alimentación, vestido, escuela, servicios básicos, hogar, núcleo familiar, libre expresión, acceso a salud, buena alimentación, un lugar digno para vivir con servicios básicos y canasta básica”* (Participante 8). Las anteriores afirmaciones conducen a dos consideraciones respecto de las características de los flujos migratorios en la región y algunas condiciones socioeconómicas del mismo.

En primer lugar, confirmar el papel de México y la región Soconusco como territorio de tránsito y de destino. Estos identificaron como común para la zona escolar donde laboran la matrícula de alumnos guatemaltecos, hondureños y salvadoreños, a la que paulatinamente se han sumado alumnos de otras latitudes continentales como Brasil, Venezuela, Colombia o Cuba, haciendo hincapié en alumnos de origen haitiano. Esta representatividad de alumnos provenientes del TNCA coincide con lo estadísticamente descrito en el apartado 1.4, pero, además, con la historicidad de los movimientos migratorios guatemaltecos en la región que responden a un flujo transfronterizo de carácter circular y recurrente con vínculos familiares y laborales, el aumento paulatino de la población centroamericana en tránsito o asentamiento, regular e irregular, registrado a partir de 1980 por los

desplazamientos motivados por conflictos armados, la configuración de la frontera sur y de México como punto de acceso y tránsito, tanto regular como irregular, hacia los EUA y, finalmente, el hecho de que, por el endurecimiento de la política migratoria de EUA, México figura cada vez más como país de destino. Finalmente, otra característica que se devela, a partir de la condición del flujo migratorio del que son parte los alumnos que se han matriculado en los respectivos centros de trabajo de los participantes, es su carácter familiar.

En segundo lugar, las aportaciones permiten argüir que la decisión de migrar encierra una esperanza sobre el encuentro con mejores condiciones de vida, frente a situaciones límite con las cuales la persona migrante ha convivido (Aruj, 2008). Las motivaciones percibidas coinciden con las causas que las perspectivas tanto económica como social han tomado para explicar la movilidad humana, es decir, como una decisión personal en relación con los problemas estructurales de los países emisores, pero también como una estrategia de sobrevivencia frente a: la violencia e inseguridad, la desestabilidad política, agitación, luchas internas, los conflictos armados y dictaduras o la falta de empleo. En este sentido, el flujo migratorio del que son parte los alumnos y las familias que se acercan a los centros de trabajo de los docentes que fueron parte de esta experiencia de recuperación de conocimientos, forman parte de un movimiento cuyas causas de salida "(...) tienen sus raíces en los quiebres estructurales de sus países de origen." (González-Arias, 13 de junio de 2019).

En muchos casos son individuos y grupos familiares que huyen de la pobreza extrema, sí, pero también de varios tipos de violencia, como la violencia de la calle (pandillas), de condiciones de catástrofes (terremotos, inundaciones, huracanes), de la desesperanza que representa vivir en lo que algunos consideran es un estado al borde del colapso, así como del racismo y la exclusión en otros países donde han residido. (...) En ese sentido, nuestro país es un punto de referencia y un nodo más en el entramado espacial-temporal de contactos y relaciones entre familiares, amigos, conocidos que dan continuidad a la experiencia diaspórica haitiana. (Arriola, 22 de septiembre de 2022).

Esta coyuntura maximiza la importancia de una disposición hospitalaria, tanto individual como colectiva, y de protección a los derechos humanos en los contextos de tránsito y de destino, de cara a la imagen construida hasta el momento que



denota a un alumno, junto a su familia, portadores de una desigualdad que los atraviesa desde la circunstancia y contexto de origen.

En este orden de ideas, es innegable la manera en que los flujos migratorios interpelan la fisonomía de los contextos educativos a partir de la matriculación de alumnos en situación de migración; haciendo emerger cuestionamientos sobre los límites y los alcances de las estructuras educativas para su adecuada atención y los valores que atraviesan a las políticas y a las prácticas que se manifiestan en relación con la alteridad así como las competencias puestas en juego, dado que en esta dinámica, la experiencia de la relación con el otro parte *“Desde la diferencia, ya que es lo que se percibe principalmente”* (Participante 4). Esta diferencia entendida como aquello que es propio del otro y que, como las aportaciones dejarán ver, no es compartido por un “nosotros”: *“Tiene una visión del mundo diferente a la nuestra por su cuestión cultural, política, económica y social. Cada cultura tiene ciertos valores que hacen únicos y que los diferencian de otros”* (Participante 8). Asimismo, las aportaciones de los participantes denotan una relación de oposición “nosotros”-“ellos” en la que dinámicas de integración toman lugar; en este sentido, la siguiente expresión es consecuente: *“Le cuesta integrarse a los demás”* (Participante 9). A partir de ella es posible visualizar como, en la experiencia del colectivo, se coloca como responsabilidad del que llega transitar hacia el encuentro de los que antecedían a su presencia, en tanto, lograr esta vinculación será su logro o fracaso. *“Es aquel que se tiene que adecuar a sus nuevos compañeros (...) a la manera de cómo ellos conviven en el contexto áulico [subrayado propio].”* (Participante 4), la expresión “se tiene que adecuar” ratifica este sentido de responsabilidad adjudicada al “otro” que llega. Como más adelante podrá observarse, esta lógica atraviesa los otros elementos que en la experiencia docente configuran la diferencia del otro, como son el idioma, la movilidad, sus condiciones socioeconómicas y familiares; sin embargo, a la par de esta emerge otra en la que el docente reconoce su responsabilidad como agente de cambio, no obstante, esta asunción aparece en tensión en relación con el tipo de valores y prácticas que la inclusión propone, y aquellas que la percepción sobre sus saberes y competencias cree que le permiten asumir. En tanto, el alumno experimenta un discurso y una práctica que versa entre

la inclusión y la exclusión porque fluctúa entre la integración como responsabilidad de este o como responsabilidad del docente. Esta lógica ambigua atravesará los elementos que a continuación se describen y que pueden reflexionarse desde, al menos, tres dimensiones las prácticas, los valores y las políticas, retomando el modelo de análisis propuesto por Booth y Ainscow (2011), así como las competencias dinamizadas en la interacción (Castellano, 2005; Aneas, 2003; Gómez, 2009; Cernadas, Santos y Lorenzo, 2013; Leiva, 2010).

La diversidad lingüística fue valorada por el grupo de trabajo como disruptiva en relación con la matriculación de alumnos hablantes de una lengua distinta al español, en específico, de origen haitiano. En este sentido, la siguiente expresión, leída en plenaria, tuvo eco entre los participantes: *“Atender a los niños migrantes no había sido un problema ni tenido complicaciones hasta que nos encontramos con los niños que hablan un idioma distinto al nuestro y eso es lo que ha afectado a todos en la institución [subrayado propio]”* (Participante 2). A través de ella se afirma que el elemento lingüístico ha interpelado la “regularidad” de la práctica docente al resultar problemático y complicado. La presencia en el aula de alumnos hablantes de una lengua distinta al español supone un cuestionamiento a los saberes del docente y a las competencias desarrolladas; ejemplo de esto son las siguientes expresiones: *“No contamos con los conocimientos para atenderlos (subrayado propio)”* (Participante 1), *“Sí, al aceptarlos y no tener las herramientas para atenderlos como se merecen (subrayado propio)”* (Participante 12), *“No se tiene experiencia para afrontarlo (subrayado propio)”* (Participante 4) o *“El no tener experiencia para trabajar con ellos por su cultura (subrayado propio)”* (Participante 7). A partir de ellas aparece una valoración de insuficiencia sobre la dimensión de los conocimientos que serían necesarios en una relación caracterizada, entre otros, por la diferencia de idiomas; seguida de una consideración en un sentido similar sobre la dimensión de habilidades relacionadas con un carácter técnico-pedagógico, es decir, con el desarrollo e implementación de estrategias para trabajar en la diversidad. El cuestionamiento de estas dimensiones también alcanza al saber de tipo profesional y, a través de este, al papel que juegan en la formación de los docentes las instituciones encargadas de socializar este tipo de saber de

manera inicial y continua, así como los dispositivos de acompañamiento pedagógico con los que el sistema cuenta, en suma, a las formas institucionalizadas que se han creado para vivir en la diversidad y el tipo de relaciones que desde estas es posible, las cuales sugieren un carácter homogéneo cuya inercia resulta en acciones que llevan a hacer del “otro”, “uno mismo”, en el que la diferencia es vista como “déficit” en relación con un *ethos* cultural hegemónico. En esta lógica parece consecuente la emergencia de una relación de integración hacia la alteridad, en la que la disposición de hospitalidad puede verse mermada o, a veces, resultar insospechada; de ahí que la dimensión de conocimientos, más allá de lo técnico-pedagógico, cuestione un desconocimiento, por ejemplo, sobre el sistema de valores en las teorías, técnicas y estrategias usadas por el profesional, o bien, del universo cultural del otro y su impacto en su hacer, como se muestra a partir de la siguiente aportación “*Los idiomas, los estilos o modelos de aprendizaje que han vivido o que manejan en sus países de origen. Adecuación de materiales, comunicación tanto con alumnos como con tutores*” (Participante 1), de ahí que entonces también se interrogue las limitaciones o los alcances en el nivel de la experiencia de cada docente.

La inclusión pasa por visibilizar lo específico, pues solo en este orden de ideas es posible un diagnóstico del cual se deriven acciones pertinentes y relevantes; de lo contrario, aumenta la probabilidad de incurrir en prácticas discriminatorias que impiden la movilidad social desde la educación escolar “(...) generando una relación desequilibrada y potencialmente dañina que provoca la negación de derechos y de trato igualitario y con equidad ” (Cigarroa, 2015, p.68). En este sentido, son cuestionables los alcances de los derechos reconocidos. La Ley de Migración es explícita al reconocer el derecho al acceso a la educación, independientemente de la situación migratoria, y en esta sintonía, la Ley General de Educación indica la adopción de medidas para el ejercicio del derecho y el goce de sus beneficios a través de estrategias de incorporación y permanencia; no obstante, el ejercicio de reflexión realizado permite visualizar lo que tendría que ser parte de esas estrategias, pero también lo que permanece ausente; por ello resulta preocupante que la ley carezca de un correlato específico para promover la equidad y la inclusión,

dejando la sustantivación del derecho carente de una vinculación y compromiso más allá de la mera enunciación.

Con base en lo descrito hasta el momento, puede tomarse como ejemplo el abordaje didáctico que los docentes desarrollan. Las estrategias por lo regular se relacionan con la adecuación de los objetivos, los contenidos y los materiales previstos en las planeaciones del docente, que obedecen a la lógica de los planes y programas de estudio: *“Adaptar mis actividades para que el alumno seas integrado a las diferentes actividades”* (Participante 6). En este sentido, lo que adecuación implica es mantener los esquemas previstos sobre los objetivos y contenidos, tratando de mediarlos en función de las necesidades de aprendizaje del alumno. De fondo es latente una perspectiva de integración, así como las conceptualizaciones de diferencia en términos de “dificultad” o “déficit”; por otra parte, es recurrente un enfoque compensatorio en el que la prioridad no es la necesidad del otro sino tramas paliativas que le permitan sumarse de manera menos atropellada a lo planificado con antelación. En consonancia aparece la definición de integración manifestada entre el grupo como *“Involucrar niños extranjeros al trabajo o contenidos que están abordando en clase (no discriminarlos, no hacerlos a un lado)”* (Participante 11). En este contexto de diversidad de tipo lingüística se menciona la imposibilidad de *“Entendernos por la diferencia de idiomas”* (Participante 2). Esta aseveración resulta enriquecedora en la medida que “entendernos” denota una postura dialógica respecto de la relación. Sin embargo, sobre el mismo tema se dice *“es difícil darle indicaciones o que exprese lo que necesita”* (Participante 4), lo cual lleva a cuestionar el sentido que se busca en el “entendimiento”, puesto que desde esta expresión pareciera una intensión que se limita a un interés instrumental en el que el deseo por el diálogo radica en que el otro sea capaz de comprender las planeaciones prefiguradas, en las que la función del diálogo es colocar al “otro” en el terreno dibujado con antelación, de un sistema educativo que responde a un solo idioma, el español y a una sola nacionalidad, la mexicana; y en el que las singularidades son recibidas desde la rigidez y el verticalismo. En este contexto expresiones como *“Atenderlos de la misma manera en que atiendo al resto del grupo respetando sus derechos”* (Participante 12) es cuestionable, en tanto que una

oferta educativa de calidad para este colectivo pasa por la especificidad; esto no implica pensar en qué tipo de estrategia para determinado tipo de alumno, sino como afirma esta valiosa y poderosa expresión “*Diversificar los medios y las herramientas necesarias para que crezcan desde donde se encuentran*” (Participante 16), así como “*Apropiarnos de las necesidades de ellos e involucrarnos a ellos y concientizarnos de sus necesidades*” (Participante 5).

En este orden de ideas, que se relaciona con las decisiones didácticas del docente en el aula, se ofrece la siguiente expresión “*Se debe buscar alternativas que no son comúnmente practicadas (subrayado propio)*” (Participante 4), en la cual el “*debe*” denota una obligación de tipo moral, es decir, una corrección en el quehacer docente. Sin duda, un profesor que didácticamente busca atender las formas de aprendizaje de la mayoría de sus estudiantes o la de todos es un ideal en el marco de prácticas educativas inclusivas, definiendo a estas de manera general como aquellas impulsadas por un conjunto de valores que tienden a prevenir la exclusión; sin embargo, este conjunto de prácticas y valores a los que la inclusión invita resultan ser un elemento que tensiona a la persona docente y a su práctica, puesto que la búsqueda de alternativas es compleja, en la medida que implica partir de una “*Disposición para tomar en cuenta las necesidades del alumno*” (Participante 11), que entre otros, requiere de “*Tener empatía*” (Participante 1), “*Conocer lo que han vivido, sienten y piensan*” (Participante 1), “*Conocer el alumno, por los conocimientos que tiene, el dialogar y conocerlo la forma en que aprende y como entiende y la vida que tiene con su familia*” (Participante 7); es decir, esta disposición hospitalaria pide implicarse de manera integral en las problemáticas extraescolares que también se evidencian como necesidades educativas en el espacio escolar. No puede obviarse que entre el colectivo docente las condiciones de una práctica educativa sustentada en una perspectiva inclusiva, no es desconocida, de hecho, causa malestar “*Las necesidades del alumno migrante que no son cubiertas o atendidas de forma eficaz mediante la práctica educativa*” (Participante 4); en tanto, esta percepción del docente sobre la insuficiencia de conocimientos, habilidades y saberes para la atención educativa de alumnos en situación de migración debe comprenderse en función de su circunstancia, es decir,

en primer lugar, reconocer los elementos que han mediado su saber preprofesional y profesional; y, en segundo lugar, identificar lo que está presente o ausente en su contexto.

Otra característica problematizada por los participantes fue una suposición que los lleva a ponderar como débil el involucramiento de los padres en el desarrollo escolar de sus hijos, cuestionando las expectativas de estos alumnos y sus familias en relación con la escuela. Los docentes además correlacionan lo anterior con las condiciones socioculturales, económicas y familiares a las que han estado o están sometidos estos alumnos, de hecho, si se retoma la caracterización hecha por los participantes sobre el tipo de flujo migratorio que reciben en sus centros de trabajos, puede apreciarse un flujo cuya movilidad está motivada por la búsqueda de mejores condiciones de vida y que se presenta como necesaria frente a un contexto de salida sistemáticamente vulnerado, en este sentido, afirmaciones como la siguiente alcanzan sentido y profundidad, *“se enfocan en sobrevivir y no cubren las necesidades básicas del niño como la educación.”* (Participante 1). En este orden de ideas, los participantes atisban que la precariedad de las condiciones básicas se superpone a la necesidad educativa, siendo desplazada a planos ulteriores. No obstante, estas condiciones extraescolares median el desarrollo de la trayectoria educativa del alumno en torno a la presentación de materiales, el cumplimiento de actividades o el grado de apoyo que reciben de su familia para el desarrollo de estas: *“La economía de algunos estudiantes que por no contar con este recurso no puedan llevar el material que se les pida para realizar alguna actividad”* (Participante 10).

Los retos que propone la diferencia lingüística y las complicaciones socioculturales descritas se complejizan aún más en relación con el tiempo de la estancia del alumno en el centro escolar. Los alumnos en situación de migración son descritos como personas de alta movilidad o “de paso”. Las declaraciones de los participantes sobre esta condición “de paso” muestra otra característica del flujo de migratorio que accede a las escuelas de las que son parte, el cual, además de internacional, familiar y vulnerado, tiene como fin ulterior el ingreso a los EUA, en tanto, *“Se inscriben y permanecen por muy poco tiempo. En ocasiones pueden*

*permanecer días, semanas o uno o dos meses por mucho*” (Participante 12). En este sentido, la matriculación en las escuelas en comento parece estar motivada por la obtención de becas que otorgan algunas organizaciones no gubernamentales a los hijos de migrantes inscritos en el sistema educativo nacional *“Muchos se inscriben a la escuela para recibir un apoyo económico no por la educación en sí del niño y le restan importancia a la escuela”* (Participante 1). Los participantes perciben esta acción como una surte de estrategia de las familias para obtener recursos económicos en su “tiempo de espera” en relación con trámites migratorios en proceso para continuar con su trayecto. En tanto, esta categoría de tránsito no se homologa a una nacionalidad en específico, si no que se relaciona con la aspiración de migrantes que tienen por país de destino los EUA. Esta movilidad que se adjudica como característica de estos alumnos, conduce a los participantes a ubicarlos como más proclives al ausentismo, la reprobación y el abandono escolar, *“Abandonan la escuela para continuar con su viaje al destino que buscan (EE. UU.)”* (Participante 4).

Este impasse de la estancia lleva a los participantes a prefigurar la falta de intensidad de los alumnos y de sus familias por permanecer en su relación con la escuela: *“Solo están de paso”* (Participante 2), *“Como son de paso no duran en el centro escolar”* (Participante 8); y esta incertidumbre les plantea una disyuntiva entre visibilizar o invisibilizar, entre hacer o no hacer caso omiso a las necesidades que se manifiestan en la interacción, tales como la adecuación de los contenidos curriculares o la búsqueda de medios de comunicación para un entendimiento común, que van desde el aprendizaje de la lengua materna del alumno, hasta la búsqueda de mediadores. Sin embargo, frente a la incertidumbre sobre la duración de la estancia, el docente “resiste” el tiempo de la presencia de este, a la espera del momento de la deserción. La palabra resistencia conduce a pensar en un estado de padecimiento y en una persona apesadumbrada en relación con un “deber ser” y lo que en efecto “es”, en tanto en tensión, la cual *“se genera como contraste entre dos ideas o situaciones que regulan el actuar”* (Participante 16); bajo esta lógica puede apreciarse, por ejemplo, la emocionalidad desde la cual los participantes experimentan el cuestionamiento a la “regularidad” de su práctica; asimismo, esta

arista hace posible reflexionar en torno a la dimensión actitudinal de las competencias, a partir de comprenderlas como una disposición ética, es decir, personal hacia el otro, producto de la reflexión, la autocrítica y la introspección y que se manifiestan en los procesos de interacción. En este sentido, entre los participantes, aparecen en primer plano emociones como tristeza, angustia, inseguridad, frustración, preocupación o impotencia de cara a la búsqueda de vías de diálogo con el otro para el entendimiento (Participante 2) y la adecuación del trato, es decir, *“la forma en que se relaciona la parte del sujeto docente con el alumno”* (Participante 14). Estas emociones están en tensión de cara a otro espectro de actitudes como *“La empatía que debe mostrar uno como docente hacia la situación que viven los alumnos”* (Participante 15) y los valores que esta puede conllevar tales como el respeto, el amor, la solidaridad y la tolerancia, los cuales, en su conjunto, llevan a configurar una práctica caracterizada por el *“Diálogo, consenso, acuerdos, escucha atenta”* (Equipos participantes) que se traduce en algunas de las siguientes estrategias comentadas por los equipos conformados por los participantes: recurrir al apoyo de monitores y traductores, juegos/actividades de inclusión en los ejercicios en colectivo, investigación/búsqueda (materiales, contenidos, estrategias), intercambio intercultural y la formación continua. Asimismo, aparece la necesidad de mediar la socialización *“de los niños migrantes con los compañeros que radican en su lugar de nacimiento”* (Participante 10), y contravenir las prácticas discriminatorias, para que, por el contrario *“Sea aceptado por sus compañeros de clase”* (Participante 11). Sobre el espectro emocional vale la pena hacer una acotación sobre esta arista desde la vivencia del alumno, a quien los docentes describen *“Con una fuerte carga emocional”* (Participante 3), esta idea tiene una inclinación negativa en el sentido de que refiere una problemática, es decir, una emocionalidad que conduce al aislamiento, la cual puede deberse al *“enfrentarse a medios distintos a los acostumbrados”* (Participante 16) y en este sentido *“puede mostrarse con miedo, inseguridad e incertidumbre”* (Participante 16).

El análisis presentado en el párrafo anterior permite desdoblar las siguientes reflexiones. En primer lugar, reconocer la tensión que genera la alteridad frente a sujetos cuyos saberes y competencias se han construido en el marco de sociedades



que recibieron “(...) una educación basada en el prejuicio hacia todo aquel que no fuese un connacional o, por lo menos, un parecido” (Aruj, 2008, p. 105). La anterior cita puede denotar los valores inmersos en la performatividad del espacio escolar y sus actores, los cuales se traducen, con base en la tónica de lo expuesto, como barreras para la inclusión; sin embargo, “Todas las formas de inclusión y exclusión son sociales, y surgen en la interacción entre las personas y los contextos en los que se desarrollan o desenvuelven” (Booth y Ainscow, 2011, p. 24) de ahí que los procesos reflexivos sean importantes, dado que permiten vislumbran un estado presente, es decir, un “es” que prefigura “*un deber ser*” como posible camino de tránsito mediado por una disposición que comprende al otro desde su singularidad como recurso. En esta tesitura se estaría colocado en un discurso de inclusión como equidad que reconoce y promueve alternativas para que cada persona pueda desarrollarse.

### **3.2.2 Pensar las barreras para el aprendizaje y la participación**

Sobre la definición de BAP, los participantes las identificaron como elementos o brechas. Ambas nociones son interesantes. La primera de ellas sugiere la suma de partes que conforman un algo material o inmaterial; mientras que la segunda hace referencia a una especie de disrupción. En tanto, esta primera parte de la definición de BAP que el grupo de trabajo comparte, denota una percepción del concepto como una suma de elementos que producen un estado material e inmaterial en desequilibrio. Continuando con su definición, estos elementos pueden ser de carácter físico, económico, social y cultural y el resultado de su interacción es, con base en lo expresado, la limitación en el acceso del alumno al sistema escolar y de sus aprendizajes en su paso a través de este. Este ejercicio llevó al grupo a visibilizar que desde el concepto de BAP pueden problematizarse las dificultades del espacio escolar en relación con toda la comunidad, es decir, con todos los miembros que no necesariamente están sujetos a una “etiqueta”. Es importante señalar que entre las definiciones del grupo está ausente una problematización sobre cómo una BAP llega a constituirse como tal, si bien se percibe como algo disruptivo que afecta el desarrollo regular de la persona, las expresiones de los participantes de la

experiencia sugieren a la BAP como algo dado. Sin embargo, a partir del cuestionamiento a través del cual se pide describir las BAP y vincularlas a actores específicos, se logra visualizar la valoración de responsabilidades, es decir, si una BAP son las dificultades de adecuación de los contenidos curriculares debido al idioma del alumno, los participantes asumen que en su atención está la injerencia y la responsabilidad del docente, pero también de los padres de familia, por ejemplo. A través del ejercicio se identificaron las siguientes relaciones entre BAP y los actores involucrados en torno a las mismas<sup>11</sup>. Con base en las expresiones de los participantes, el valor y las expectativas que la familia asigna a la educación escolar, así como sus condiciones económicas y sociales, repercute en la permanencia del alumno y las maneras de hacerlo (entregar o no actividades, asistir o no con los materiales solicitados, mediar en lo que pueda resultar problemático para el alumno). La emocionalidad desde la que se recibe al alumno en la escuela implica a los directores, a los docentes y la manera en que estos median con el resto de la comunidad educativa. La implementación del currículo y sus adecuaciones, la tramitología y la mediación lingüística, es un tema que implica al docente directamente en el aula, pero que trasciende a la comunidad educativa del centro de trabajo y en su conjunto a todos los actores a través de quienes se materializan los recursos que la política educativa disemina. En tanto, la interacción de los elementos anteriores que redundan en ausentismo o abandono escolar puede presentarse como una suma compleja de elementos y de relaciones entre actores, marcada por la disyuntiva entre “*el ser y deber ser*”, que, *en efecto*, influyen el grado de participación y aprendizaje dentro del espacio escolar que un alumno efectivamente logra alcanzar.

Por último, este ejercicio buscó provocar entre los participantes una reflexión en torno a los valores inmersos en la performatividad del espacio escolar, que subyacen a las políticas y a las prácticas presentes en el mismo. En primer término, se reconoce una responsabilidad formal en torno a no obstaculizar el ejercicio de la educación como derecho humano. En términos de inclusión, los docentes

---

<sup>11</sup> Es importante aclarar que se consideró pertinente para la descripción de resultados unir al ejercicio de identificación de dificultades la identificación de BAP, en tanto, la identificación de estas se desarrolló en el apartado anterior.

comparten que su relación con el otro parte de la diferencia “*que es lo que percibe regularmente*” y posteriormente se constituye desde lo singular. En este orden de ideas, en torno a los valores desde los que se media esta relación aparecen aquellos como respeto, tolerancia, amor, empatía y solidaridad. Luego se sugieren estrategias que denominaron de “integración cultural” para promover el entendimiento entre las partes, la búsqueda de apoyos, la intervención de monitores o traductores, incluso la investigación o la búsqueda medios para “hacer rendir” los materiales educativos, de por sí escasos. No obstante, el ejercicio cerró con una confesión que permite situar la imagen del grupo desde el desconocimiento del “otro” y de los apoyos o recursos para una adecuada atención que permita la superación de las BAP antes descritas, en este plano, las singularidades son experimentadas desde un estado de tensión.

### **3.2.3 Juego de roles o role playing**

La primera experiencia dramatizada titulada “No te vayas papito”, se enfocó en recuperar la situación socioemocional de los alumnos y cómo esta, y sus efectos en la participación y el aprendizaje, pueden ser invisibilizados por los involucrados en la relación aula-escuela. El planteamiento de la escenificación comienza con la convivencia armónica en el aula de dos compañeras y su docente, quienes, sin inconvenientes desarrollan las actividades del día para después volver a sus hogares. Ya en casa, uno de los personajes hipotéticos ve interrumpida la regularidad de su rutina debido a que, por condiciones económicas, el padre de familia decide migrar, ante lo cual los participantes representan una despedida con dolor y tristeza. Al día siguiente ambas compañeras llegan a clase, pero en esta ocasión la docente está abrumada debido a trámites administrativos que le han solicitado, por lo cual, omite el saludo y diálogo previo que normalmente desarrolla con sus alumnas para reconocer las condiciones de ánimo y salud en las que llegan, para pasar directamente a dejarles actividades que a la par le permitan continuar con el trámite administrativo. Una de las alumnas percibe la tristeza de su compañera, a partir de ver que ese día no ha llevado los materiales y las actividades solicitados, así como verla distraída y con momentos de llanto, por lo que decide

comentarle a la maestra, sin embargo, esta señala atender el asunto en otro momento para continuar con el trámite. Si bien esta escenificación plantea una dinámica migratoria distinta, es decir, desde el enfoque de quienes “se quedan”, esta primera situación denota la arista emocional que el grupo ha venido problematizando, así como la influencia de las condiciones familiares en el desempeño del alumno y las motivaciones que subyacen a la decisión de migrar.



**Figura 9. Dramatización “No te vayas papito”.**  
**Fuente: Pano, 2022a**

La segunda experiencia se tituló “Estudiante migrante agrícola”. Esta tomó la imagen de una menor guatemalteca de origen indígena llamada “Lupita”, quien vive con su familia, la cual es de escasos recursos y trabajan por temporadas en el corte de café, motivo por el cual se ausenta regularmente de la escuela en la que está inscrita y reporta un bajo rendimiento escolar. Esta historia, aunque breve, y tomando un contexto de migración jornalero agrícola migrante, deja ver las problemáticas extraescolares que también se evidencian como necesidades educativas en el espacio escolar, así como los retos que implica la movilidad, los ciclos lectivos distintos y las adecuaciones curriculares.



**Figura 10. Dramatización “Estudiante migrante agrícola”.**  
**Fuente: Pano, 2022b**

En tercer lugar, se presenta la experiencia “Llegada a un nuevo hogar”, la cual trata de un niño hondureño que se inscribe en la escuela, aunque, junto a su familia está de paso porque su destino final son los EUA. Por la condición económica de él y su familia, por las tardes trabaja como vendedor ambulante y su lugar de residencia es un asilo para migrantes. Este alumno es llamado “Juanito”, quien en el diálogo con el docente expresa su felicidad por haber ganado lo suficiente el día anterior para poder comer, sin embargo, para las actividades de ese día “Juanito” debía llevar determinados materiales, pero, el dinero que su familia y él ganaron no alcanzó para comprarlos, ante lo cual el docente decide compartirle un poco de su propio material para solventar la necesidad. Esta experiencia pone de manifiesto nuevamente la influencia de las condiciones sociales y culturales de familia en la trayectoria escolar del alumno. Para finalizar, el alumno comparte con el docente unos plátanos, ante lo cual sus compañeros de clase se burlan, situación en la que el docente interviene para pedir respeto a las costumbres alimentarias de ese alumno en particular.



**Figura 11. Dramatización “Llegada a un nuevo hogar”.**  
Fuente: Pano, 2022c

El último ejercicio se tituló “Poesía en otra lengua”, la sinopsis de esta historia es la siguiente. En un grupo, la docente y sus alumnos se encontraban trabajando en la asignatura de español el tema de la poesía. Como actividad se seleccionó el poema “El sol de Monterrey” y cada alumno debía hacer una declamación de este, sin embargo, en el salón de clases se encontraba una alumna llamada “Katalina” de origen haitiano. Para hacer posible la participación de ella, quien entendía un poco del idioma español, la docente le dejó la opción de declamar un poema en su lengua materna, ante lo cual “Katalina” se sintió agradecida, por poder compartir desde su identidad cultural, y procedió con la actividad que resultó exitosa porque sus compañeros se interesaron en su lengua, tratando de platicar un poco con ella acerca del contenido de lo que expresó.



**Figura 12. Dramatización “Poesía en otra lengua”.**  
Fuente: Pano, 2022d

La intensión primordial de este ejercicio era exponer las experiencias reales de atención educativa, no obstante, los ejemplos expuestos reflejaron situaciones hipotéticas. A pesar de esto resultan enriquecedores en su contenido, pues exponen características importantes, que incluso son comunes a distintas realidades migratorias. Asimismo, permite observar la manera en que las BAP descritas en los apartados anteriores se dinamizan en ejemplos concretos. Esto último se reforzó con la actividad “Juego de roles o role playing (análisis)” que condujo a la dinámica final, titulada “Modelación de respuesta”, en el marco de la cual surgieron las siguientes reflexiones.

### **3.2.4 Modelación de respuesta**

A partir de la primera dramatización, los asistentes problematizaron los conocimientos y los valores movilizados por el docente. Por el contrario, propusieron los siguientes, que, en primera instancia, se relacionan con el saber sobre el universo cultural del otro y su impacto en su hacer; esto coincide con la siguiente expresión: “*Que el docente se preocupe por las emociones del alumno*”; aunado a este aparece también el conocimiento en relación con las teorías, las técnicas y las estrategias usadas por el profesional, siendo visibilizada la necesidad de desarrollar un diagnóstico sobre las condiciones de llegada del alumno. Esta dimensión además está vinculada con valores como la empatía. Resulta interesante como los participantes consideran estos conocimientos y valores como un recurso, de tal forma que la emocionalidad del alumno, siendo atendida de manera pertinente y oportuna, no se convierta en una BAP. Asimismo, los docentes aluden a la búsqueda de instancias para gestionar apoyos gratuitos de carácter psicológico.

La narración “Estudiante migrante agrícola” permitió reflexionar los siguientes elementos. En primer lugar, el posicionamiento del docente desde la empatía como valor, para, desde ese lugar, apropiarse de la necesidad planteada por la alumna de la historia y su familia. Los espectadores sugieren como habilidad necesaria la disposición del docente para atender a la alumna desde la adecuación curricular, de tal forma que considere la síntesis de contenidos o bien la utilización de modalidades diversas de evaluación y de comunicación con la estudiante; en esta

dinámica, es importante como, desde la perspectiva de los participantes, el involucramiento de la familia también juega un rol fundamental. A razón de esta experiencia se introduce nuevamente la empatía del docente como un valor en sintonía con la apertura hacia las necesidades del alumno, aunado al fortalecimiento del conocimiento sobre el otro a través, por ejemplo, de la investigación.

La dramatización “Llegada a un nuevo hogar” planteó elementos narrativos distintos a la intervención “Papito no te vayas”; no obstante, los participantes coinciden en la problematización desarrollada. En primera instancia el conocimiento del universo cultural del otro; y en segunda, la promoción de valores como el respeto. Por otra parte, este ejemplo dio la oportunidad a los participantes de sugerir los siguientes recursos como medios para reducir las BAP. En primer lugar, aparece la habilidad de los docentes sobre la adaptación curricular, en una surte de uso de la diversidad cultural en términos de recurso: “*Utilizar materiales de acuerdo con el contenido que se está abordando (por ejemplo, plato del buen comer)*”. Esta aseveración resulta enriquecedora porque se asemeja a los modelos que se proyectan hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas, desde los que se promueve el fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías para la preservación y el desarrollo de la cultura en estos grupos. Sin embargo, aunque esto no deja de ser un buen acercamiento, es necesario que aparezca vinculado con un enfoque pedagógico pensado desde y para la hospitalidad. Por otra parte, señalan como necesaria la capacitación, vista como un proceso de acompañamiento que permita responder a las necesidades puntuales que el contexto diversificado por los procesos migratorios propone. Para finalizar, a razón de esta experiencia, se plantean como aptitudes consecuentes con un quehacer configurado para la promoción de procesos de inclusión la apertura hacia el otro, acompañada por valores como el respeto y la empatía.

Para finalizar, “Poesía en otra lengua” fue considerado un caso de éxito por los participantes. De esta experiencia se destacó la intervención del docente, quien se dio la oportunidad de “*Tomar en cuenta el contexto cognitivo, emocional y cultural*”. En términos de valores se reiteraron la empatía y el respeto. Desde un punto de vista actitudinal, su disposición para entrever formas de vincular a todo el



grupo, pero, además, de promover el autorreconocimiento cultural del alumno. Esto llevó a los participantes a valorar lo desarrollado por el docente como un buen ejercicio de reconocimiento del universo cultural del otro. No obstante, hacen hincapié en que este quehacer del docente debe acompañarse de otros medios complementarios como el apoyo de un intérprete.

Este ejercicio de cierre partió de experiencias con elementos comunes que denotan lo siguiente. El objeto que las vinculó fue la atención educativa de alumnos en situación de migración. En relación con ellos, los participantes ponderaron un interesante binomio, entre el conocimiento del otro como competencia y los valores que deben ser transversales a este. Esta sinergia tendría su reflejo en habilidades técnico-pedagógicas como, por ejemplo, los ejercicios de adecuación curricular. Esta naturaleza común en la problematización de historias distintas entre sí conduce a reflexionar en la inclusión como una perspectiva ontológica de la práctica educativa y no como una dimensión únicamente técnica a través de la cual encontrar qué estrategia para qué tipo de alumno, sino, por el contrario, pensar desde qué valores configurar un *ethos* profesional en términos de inclusión.

## CONCLUSIONES

La experiencia docente recuperada a través del presente trabajo denotó interconexiones entre los retos comunes revisados a nivel internacional y nacional en relación con la atención educativa de alumnos en situación de migración, con la circunstancia de estudio, como se describe a continuación.

La experiencia recuperada entre los participantes del taller permitió confirmar el papel de México y la región Soconusco como territorio de tránsito y de destino. Estos identificaron como una interacción común en la zona escolar donde laboran la presencia de alumnos guatemaltecos, hondureños y salvadoreños, a la que paulatinamente se suman alumnos de otras latitudes continentales. Esta representatividad de alumnos provenientes del TNCA coincide con lo estadísticamente descrito en el apartado 1.4, pero, además, con la historicidad de los movimientos migratorios guatemaltecos en la región que responden a un flujo transfronterizo de carácter circular y recurrente con vínculos familiares y laborales, el aumento paulatino de la población centroamericana registrado a partir de 1980 por los desplazamientos motivados por conflictos armados, la configuración de la frontera sur y de México como nación de acceso y tránsito hacia los EUA para y, finalmente, el hecho de que, por el endurecimiento de la política migratoria de EUA, México figura cada vez más como país de destino.

Por otra parte, los participantes, a partir de la percepción sobre los alumnos y las familias que se han acercado a sus respectivas escuelas, resumen los motivos que incentivan la decisión de migrar como “*la búsqueda de mejores condiciones de vida*”. Esto prefigura un tipo específico de migración relacionada con la vivencia de condiciones sociales atravesadas por una desigualdad estructural que ha colocado a las personas que son parte de este flujo en situación de vulnerabilidad (Stefoni, 2017) y entre quienes, la migración, puede ser percibida como una estrategia de sobrevivencia. En tanto, la caracterización que los participantes hicieron desde la imagen que han construido a partir de los alumnos en situación de migración que han atendido en sus centros de trabajo, reflejan personas portadoras de una desigualdad originaria, que además se enfrentan a desigualdades en el contexto de arribo en los que los valores, las prácticas y las culturas están atravesadas por

formas de ser y hacer excluyentes, discriminatorias y segregacionistas, en las cuales las singularidades son vividas desde la rigidez y el verticalismo.

A pesar de la relevancia de esta dinámica, en el marco de la política educativa nacional y regional, no se identificaron acciones o programas en la educación regular, más allá de las disposiciones en torno al acceso descritas en la Tabla 4, del apartado 1.2, que buscan armonizar con lo señalado en la Ley de Migración y que se refieren a desbloquear los candados que condicionaban el ingreso por nacionalidad, condición migratoria o la presentación de documentación. No obstante, como política pública, un marco normativo que avale el derecho a la educación para la población en situación de migración necesita materializarse en acciones y programas que atiendan más allá del acceso (cobertura, obligatoriedad y gratuidad) y transitar a un enfoque de inclusión, entendido como un proceso sistemático atravesado por un conjunto de valores que expresan el deseo de superar la exclusión y promover la participación, que contemple procesos de reflexión en torno a los valores presentes en las interacciones, que permitan dilucidar necesidades y recursos en función de cuestionarse sobre ¿cuáles son las características y necesidades de atención propias de este colectivo? Sin embargo, la ausencia de un correlato que sustantive los pronunciamientos sobre el derecho a la educación para las personas en situación de migración refleja la tensión presente en la política migratoria del país, entre la perspectiva de seguridad nacional y el enfoque de derechos, que limita la promoción y protección de principios como la equidad y la inclusión entre nacionales y migrantes en múltiples esferas, entre ellas, la económica, la familiar y la educativa.

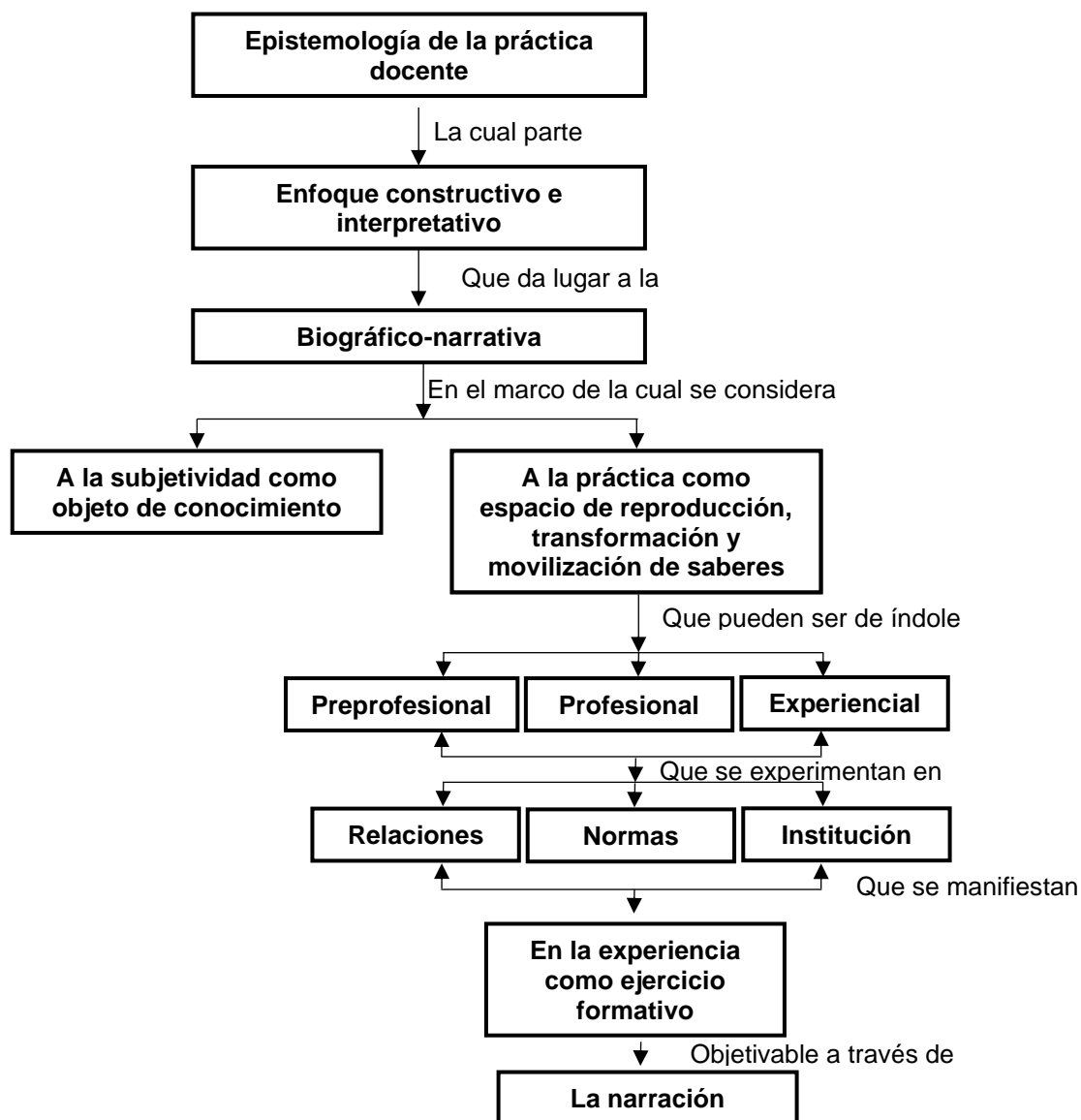
A razón de lo anterior, resultan importantes algunos de los siguientes resultados. Los flujos migratorios, sin duda, interpelan la fisonomía de los contextos educativos, lo cual muestra como necesario reflexionar sobre los valores, las políticas y las prácticas que se manifiestan en relación con la alteridad, así como las competencias puestas en juego, en el marco de las estructuras de los sistemas educativos y los actores que son parte de ellos. A partir de las experiencias recuperadas es posible afirmar que en la circunstancia de estudio los docentes establecen una relación de oposición “nosotros”- “ellos” con los alumnos en

situación de migración; en esta dinámica, se coloca como responsabilidad del que llega transitar hacia el encuentro de los que antecedian a su presencia. Dicha relación de oposición tendrá como consecuencia, en primer lugar, un encuentro que parte de la idea de diferencia, entendida como aquello que es propio del otro y que no es compartido por un “nosotros”; en segundo lugar, esta diferencia supondrá un estado de tensión para los participantes ya que supone un cuestionamiento a sus saberes y a las competencias que han desarrollado; en tercer lugar, la diferencia será abordada a nivel actitudinal, técnico y cognitivo desde dinámicas de integración, en la que la disposición de hospitalidad puede verse mermada o, a veces, resultar insospechada. Lo anterior reitera un cuestionamiento al papel que juegan en la formación de los docentes las instituciones encargadas de socializar este tipo de saber de manera inicial y continua, así como los dispositivos de acompañamiento pedagógico con los que el sistema cuenta, en suma, a las formas institucionalizadas que se han creado para vivir en la diversidad y el tipo de relaciones que desde estas es posible, las cuales sugieren un carácter homogéneo cuya inercia resulta en acciones que llevan a hacer del “otro”, “uno mismo”, en el que la diferencia es vista como “déficit” en relación con un *ethos* cultural hegemónico. Con base en lo descrito hasta el momento, puede tomarse como ejemplo el abordaje didáctico que los docentes desarrollan. Esencialmente este consiste en ejercicios de adecuación que implican mantener los esquemas previstos en cuanto a objetivos y contenidos, tratando de mediarlos en función de las necesidades de aprendizaje del alumno. De fondo es latente una perspectiva de integración, así como las conceptualizaciones de diferencia en términos de “dificultad” o “déficit”; por otra parte, es recurrente un enfoque compensatorio en el que la prioridad no es la necesidad del otro sino tramas paliativas que permitan a este sumarse de manera menos atropellada a lo planificado con antelación. No obstante, a partir de este ejemplo sobre las decisiones didácticas del docente en el aula, es posible visibilizar el reconocimiento que este hace sobre su responsabilidad como agente de cambio, sin embargo, esta asunción aparece en tensión en relación con el tipo de valores y prácticas que la inclusión propone, y aquellas a las que la percepción sobre sus saberes y competencias cree que le permiten asumir. Sin

duda, un profesor que didácticamente busca atender las formas de aprendizaje de la mayoría de sus estudiantes o la de todos es un ideal en el marco de prácticas educativas inclusivas; sin embargo, este conjunto de prácticas y valores a los que la inclusión invita resultan ser un elemento que tensiona a la persona docente y a su práctica, puesto que la búsqueda de alternativas es compleja porque demanda implicarse de manera integral en las problemáticas extraescolares que también se evidencian como necesidades educativas en el espacio escolar. Por otra parte, sobre la definición de BAP, resulta interesante el planteamiento del grupo de trabajo, quien las define como la suma de elementos, que pueden ser de carácter físico, económico, social y cultural, que producen un estado material e inmaterial en desequilibrio; cuyo resultado es la limitación en el acceso del alumno al sistema escolar y de sus aprendizajes en su paso a través de este. Por otra parte, es preocupante la ausencia de una problematización sobre cómo una BAP llega a constituirse como tal, puesto que las expresiones de los participantes de la experiencia las sugieren como algo dado, obviando el hecho de que “Todas las formas de inclusión y exclusión son sociales, y surgen en la interacción entre las personas y los contextos en los que se desarrollan o desenvuelven.” (Booth y Ainscow, 2011, p. 24).

A las reflexiones anteriores, se concluye con otra de carácter metodológico que consiste en reafirmar la ruta elaborada. En primer lugar, el reto fue situar un posicionamiento epistemológico que permitiese reconocer al docente no solo como reproductor de saberes, sino como productor de estos; y a su práctica no como un espacio inerte, sino como uno de producción, transformación y movilización de saberes. En este sentido, resultaron oportunas las reflexiones en el marco de la epistemología de la práctica, las cuales se vincularon al método de investigación biográfico-narrativo. En concordancia con el planteamiento epistemológico se optó por la sistematización de experiencias como un método participativo de producción de conocimiento desde y sobre la práctica, en la cual, la fase narrativa de la experiencia es sustancial. Por ello, esta se vinculó al sociodrama como técnica para objetivar la experiencia. Este ejercicio teórico y metodológico se tradujo en el desarrollo del taller “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en

situación de migración”, cuyos resultados permitieron presentar las reflexiones antes expuestas.



**Figura 13. Epistemología de la práctica docente.**  
Fuente: elaboración propia.

La experiencia docente expresa un saber ser y hacer enraizado en su historia, la cual es portadora de sentidos, por ello es importante pensar, junto a los actores, las tensiones en relación con los valores que median su práctica, abriendo una oportunidad para su transformación a través de la reflexión sobre “(...) las formas de conceptualizar lo propio (identidad) y lo ajeno (alteridad)” (Ibáñez et. al.

2012, p. 218). Al respecto, la interculturalidad, como forma de hacer escuela, permite un desplazamiento hacia un hacer pedagógico dialógico en la experiencia de lo singular, contrario a los valores, a las políticas y a las prácticas que han producido un estado de relación asimétrico, para transitar a planos de igualdad basados en la hospitalidad y procurar la emergencia de una circunstancia y contexto más solidario. No obstante, la consolidación de una práctica en los términos antes planteados pasa por reconocer el estado actual en la relación “ellos”- “nosotros”. Bajo esta lógica se reconoce el poder de acción y participación que tienen los actores que son parte de la comunidad escolar, bajo el lente de las competencias interculturales. En su conjunto, estas designan una disposición de apertura hacia el otro. Esto coincide con lo destacado por los participantes en el ejercicio final, así como el tipo de valores y prácticas que dicha disposición conlleva que se relacionan con una comprensión y una sensibilidad intercultural, basada en “(...) el conocimiento de uno mismo y la comprensión y respeto por el otro, (...) [para] analizar las situaciones y plantear las respuestas más adecuadas de una manera proactiva.” (Aneas, 2003 citado en Aneas, s.f., p. 3).

Por otra parte, si bien a través de la recuperación y la reflexión de los saberes experienciales de los docentes puede darse una oportunidad de transformación de la práctica, es importante reconocer sus límites y sus alcances, es decir, no perder de vista que “(...) las razones para actuar de los docentes son criticables y revisables [y] que, por consiguiente, tienen que ser validadas mediante la confrontación con los hechos y también con las proposiciones de las ciencias de la educación y de la investigación en general.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 151). Bajo esta racionalidad, los procesos de investigación, como el que se desarrolló, buscan acercarse a la comprensión de las relaciones de los profesores con su trabajo; así, el potencial político y epistemológico de este enfoque radica en la “(...) reapropiación crítica del pasado y de los activos profesionales adquiridos.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 65), reconociendo “La dimensión personal [como] factor crucial en los modos como [los docentes] construyen y desarrollan su trabajo.”. En este contexto, la investigación biográfico-narrativa denota un potencial político y epistémico al poner sobre la mesa la posibilidad de construir conocimiento

de abajo hacia arriba, es decir, vinculado al saber que proviene de la práctica, a través del desarrollo de propuestas metodológicas “(...) sensibles al profesor como persona, en lugar de ejecutores más eficientes de programas externos (...) y comprender aquello que el razonamiento lógico-formal deja marginado: (...) [la voz de] la experiencia del actor social con las intenciones y procesos sociales que vive.” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 58-59).

La apuesta de este proyecto fue desarrollar una ruta de investigación que permitiese generar conocimiento de abajo hacia arriba. Para ello, en este proceso, se optó por tomar a los docentes como actores de referencia, bajo el supuesto de que es en la singularidad de su práctica donde se expresan de manera concreta los matices del complejo universo semántico de la política educativa; de ahí que se afirme a la práctica docente como un espacio de producción, pero también transformación de saberes. En tanto, la aportación que desde los resultados de esta investigación pueden aportarse al campo del conocimiento educativo se relacionan con las siguientes. En primer lugar, hay que sugerir que una referencia para el desarrollo de un quehacer desde la inclusión parte de reconocer lo específico de la persona, no como proceso de diferenciación, sino en aras de reconocer desde una postura hospitalaria aquello que es necesario para su desarrollo, para responder como colectivo de manera pertinente y relevante a estas necesidades. En este orden de ideas, partir del conocimiento de la circunstancia de cada actor y del saber que este posee sobre la misma, permitiría problematizar con mayor oportunidad el sustrato de aquello que puede manifestarse como problemático; y en ese sentido desarrollar propuestas más allá de la inmediatez de una coyuntura. En segundo lugar, ofrecer una ruta metodológica desde la que es posible recuperar conocimientos bajo la lógica deductiva antes descrita. Esta dimensión se percibe como útil de la mano de técnicas de triangulación de la investigación que permitan sacar la experiencia de sí misma, no para enajenarla, sino para vincularla con el contexto del que forma parte y en ese ejercicio complejizar su circunstancia. En tanto, la apuesta para profundizar el presente trabajo consiste en ahondar en el estudio metodológico de la investigación biográfico-narrativa en la educación, como medio para la fundamentación de una política educativa pertinente y relevante.



## REFERENCIAS

- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I. y Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- Aneas Álvarez, M.A. (2003). Competencias interculturales transversales en la empresa: un modelo para la detección de necesidades de formación. (Tesis de doctorado). Departamento de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació. Barcelona: Universitat de Barcelona, España.
- Aneas Álvarez, M.A. (s.f.). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Ángeles Cruz, H. (2010). Las migraciones internacionales en la frontera sur de México. En Ordorica, M. y Prud'homme, Jean-François. (Coords.). *Los grandes problemas de México, III, Migraciones Internacionales* (pp. 437-479). México, D.F.: El Colegio de México.
- Arias Muñoz, K. y Carmona Arellano, N. (2012). Evolución y retos del marco normativo migratorio en México: Una perspectiva histórica. México: Sin Fronteras IAP.
- Armijo Canto, N. (s.f.). Frontera sur de México: los retos múltiples de la diversidad. *Migración y seguridad: nuevo desafío en México*, 35-51.
- Arroyo González, M.J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-
- Arriola Vega, L.A. (02 de septiembre de 2022). Apuntes para comprender la diáspora haitiana en México. *Crónica*. Recuperado de <https://www.cronica.com.mx/academia/apuntes-comprender-diaspora-haitiana-mexico.html?fbclid=IwAR1yp3XX1sFlpkKGkIDmYLXFmXlg-UnKITF2p8jnHXvpyFKKyP8T-XqOOFo>
- Aruj, R. Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica. *Papeles de POBLACIÓN CIEAP/UAEM*, (95), 96-116.

- Ayala Carrillo, M. del R. y Cárcamo Toalá, N. J. (2012). Los niños y niñas guatemaltecas migrantes en la frontera sur de México: acompañantes o trabajadores. *Ra Ximhai*, 8 (1), 29, 144-159.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación- REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México 4 (1), 41-65.
- Bolívar, A., Domingo, J, y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla: España.
- Borjas, B. (s.f.). La sistematización de experiencias como estrategia de formación: hacia una práctica reflexiva. *Movimiento pedagógico*, 3-5.
- Booth, A. y Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*; (3ERA ED). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Canales Cerón, A.I. y Rojas Weisner, M.L. (2018). *Panorama de la migración internacional en México y Centroamérica*. Documento elaborado en el marco de la Reunión Regional Latinoamericana y Caribeña de Expertas y Expertos en Migración Internacional preparatoria del Pacto Mundial para una Migración Ordenada, Segura y Regular. Santiago: Naciones Unidas.
- Castellano Pérez, J.L. (2005). Competencias interculturales en servicios de orientación para el desarrollo de la carrera. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. 16 (1), 13-29.
- Castillo, B. (2013) "Psicodrama, Sociodrama y Teatro del Oprimido de Augusto Boal: Analogías y Diferencias," *Teatro: Revista de Estudios Culturales*. 26, 117-139.
- Centro de Estudios CELEI. (19 de noviembre de 2020). *Epistemología de la Educación Inclusiva - Aldo Ocampo González*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=fv2JMr4szqQ&t=1504s>

- Cernadas, F. X., Santos Rego, M. A. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570.
- Cigarroa de Aquino, R.I. (2015). La educación inclusiva en México y el acceso a la educación básica de hijos e hijas de inmigrantes en Tapachula, Chiapas. (Tesis de maestría). El Colegio de la Frontera Sur, México.
- Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL). (2019). Hacia un nuevo estilo de desarrollo. Plan de desarrollo integral El Salvador-Guatemala-Honduras y México. Diagnóstico, áreas de oportunidad y recomendaciones de la CEPAL. México: Naciones Unidas.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (s.f.a). Masacre de San Fernando, Tamaulipas - Masacre de los 72 migrantes. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/noticia/masacre-de-san-fernando-tamaulipas-masacre-de-los-72-migrantes>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (s.f.b). Marco Normativo Migrantes. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/programas/marco-normativo-migrantes>
- Consejo Nacional de Población. (2010). Algunos efectos de la migración internacional en los lugares de origen y destino.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (25 de mayo de 2011). Ley de Migración.
- Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación. (9 de abril de 2019). Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica. México: SEP.
- El Colegio de la Frontera Norte (Colef), et al. (2020). Encuesta sobre migración en la frontera sur de México informe anual de resultados 2019.
- Fernández Batanero, J.M. (s.f.). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*.

- García Zamora, R., Gaspar Olvera, S. y García Macías, P. (2020). Las políticas migratorias en México ante el cambio de gobierno (2018-2024). Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos, 20(2), 186-208.
- Ghiso, A. (s.f.). Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologías. Apertura al conocimiento de los sujetos y de los universos posibles...
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. Decisio, 1-8.
- García De Vicente, L.M. et al. (1998). El sociodrama como técnica de intervención socioeducativa. Cuadernos de Trabajo Social. Universidad Complutense, 11, 165-180.
- Gómez Zermeño, M.G. (2009). Estudio exploratorio-descriptivo de competencias interculturales en instructores comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo que brindan servicio en la Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena del Estado de Chiapas. (Tesis de doctorado). Escuela de Graduados en Educación – Tecnológico de Monterrey, México.
- González Arias, A. (13 de junio de 2019). La política migratoria en México. Entre la racionalidad instrumental y lo apropiado. Foreign Affairs Latinoamérica.
- González Higuera, R., Aguilar Dorado, M.A. y Filloy Ramos, E. (2019). Nueva política migratoria del Gobierno de México 2018-2024. Centro de Estudios Migratorios/Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas/Subsecretaría de Derechos Humanos, Población y Migración/Secretaría de Gobernación.
- Guzmán Elizalde, L. (2014). Estudio Regional sobre Políticas Públicas de integración de Migrantes en Centroamérica y México. México: Sin Fronteras IAP.
- Haas Paciuc, A.; Sánchez-Montijano, E. y Zedillo Ortega, R. (24 de febrero de 2021). Integración de migrantes en México: un llamado a la acción. Nexos. Recuperado de <https://migracion.nexos.com.mx/2021/02/integracion-de-migrantes-en-mexico-un-llamado-a-la-accion/>

- Ibáñez Salgado, N. et al. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, Universidad Autónoma del Estado de México. 59, 216-240.
- Iglesias Casal, I. (s.f.). *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2016). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes*. México: INEE.
- Jara Holliday, O. (1998). *El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales*.
- Jara Holliday, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*, ponencia presentada en el Seminario ASOCAM: Agricultura sostenible Campesina de Montaña, Cochabamba, Bolivia.
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Colombia: Javegraf.
- Jordán Sierra, J.A, Ortega Ruiz, P. y Mínguez Vallejos, R. (2007). *Educación intercultural y sociedad plural*. Ediciones Universidad de Salamanca *Teor. educ.* 14, 2002, 93-119.
- Jordán Sierra, J.A. (2007). *Formación intercultural del profesorado de secundaria*. *Estudios Sobre Educación*. Universidad de Navarra. 12, 59-80.
- Leiva Olivencia, J.J. (2010). *Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva*. *Miscelánea Comillas*. 69 (134), 5-30.
- Lola Cendales González, L. y Torres Carrillo, A. (s.f.). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*, 1-14.
- Maurice, T. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España: Narcea.
- Martín-Barbero, J. (2003). (5 ED). *De los medios a las mediaciones. Cultura, poder y hegemonía*. Colombia: Convenio Andrés Bello.
- Morales Vega, L.G.y Sanromán Aranda, L. (2016). *Derechos humanos y seguridad nacional en México. Programa Frontera Sur a cuatro años de la Ley de*

- Migración. Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Jurídicas, XVI, 345-372.
- Muñoz Sedano, A. (s.f.). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural.
- Navarro, A. y Roche, A. M. (s.f.). Investigación en educación: los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Oficios Terrestres*, 29.
- Nieto, S. y Santos Rego, M.A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Teor. educ. Ediciones Universidad de Salamanca*, 9, 55-74.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2021). Sobre la migración. Recuperado de <https://www.iom.int/es/sobre-la-migracion#:~:text=T%C3%A9rmino%20gen%C3%A9rico%20no%20definido%20en,permanente%2C%20y%20por%20diversas%20razones>.
- Palma Martínez, E.D. y Jiménez, A.A. (2009). Migración democracia y desarrollo: La experiencia mexiquense. En *Migración y políticas públicas: una aproximación al Estado de México* (pp. 103-121). México: IEEM
- Palomares, D. y Sánchez-Santamaría, J. (2016). Educación exitosa para todos y todas: la equidad como proceso para la excelencia educativa. En Suárez-Guerrero, C., Marín-Suelves, D., y Palomares-Montero, D. (Coord), *Retos de la Educación en Tiempos de Cambio* (pp. 27-41). Valencia: Tirant lo Blanc.
- Pederzini, C., Riosmena, F., Masferrer, C. y Molina, N. (2015). Tres décadas desde el triángulo norte centroamericano: un panorama histórico y demográfico, *CANAMID Policy Brief Series, PB01*, CIESAS: Guadalajara, México.
- Pano Fuentes, C. (2022a). Dramatización “No te vayas papito”. [Imagen].
- Pano Fuentes, C. (2022b). Dramatización “Estudiante migrante agrícola”. [Imagen].
- Pano Fuentes, C. (2022c). Dramatización “Llegada a un nuevo hogar”. [Imagen].
- Pano Fuentes, C. (2022d). Dramatización “Poesía en otra lengua”. [Imagen].
- Pano Fuentes, C. (2016). *Familia y Estado: medicaciones en torno al Caso Ayotzinapa*. [Tesis de Maestría]. Universidad Autónoma de Chiapas, México.

- Peña Barquera, E. (2013). El programa binacional de educación migrante (PROBEM): un estudio de caso en el nivel primarias del Valle del Mezquital. (Tesis de licenciatura). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Primer informe de Gobierno, Estado de Chiapas. (2013). La Región Soconusco y sus municipios. Recuperado de [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-La-Region-Soconusco-y-sus-municipios-fuente-1-er-informe-de-Gobierno-Estado\\_fig1\\_306465164](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-La-Region-Soconusco-y-sus-municipios-fuente-1-er-informe-de-Gobierno-Estado_fig1_306465164)
- Ramírez Íñiguez, A.A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. un análisis desde la educación intercultural. UNES Universidad, *Escuela y Sociedad*, 9, 56-73
- Reyes, A. (2008). La sistematización de experiencias y la visión emergente del hecho educativo. 1-9.
- Rivas Castillo, J. (2011). ¿Víctimas nada más?: migrantes centroamericanos en el Soconusco, Chiapas. *Nueva antropol.* 24 (74), 9-38.
- Rojas Wiesner, M.L. (s.f.a). Migración y educación en regiones fronterizas. El caso de los migrantes Centroamericanos en Chiapas, México. *Un tema pendiente, educación superior y sociedad*, 133-162.
- Rojas Wiesner, M.L. (s.f.b). Una mirada reciente a la presencia haitiana en México. Recuperado de <http://obmica.org/index.php/actualidad/275-una-mirada-a-la-reciente-presencia-haitiana-en-mexico>
- Romero Ramírez, M. (2020). El sociodrama como estrategia didáctica. Una experiencia con estudiantes de nivel medio superior. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Estado de Morelos Instituto de Ciencias de la Educación, México.
- Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de Derechos Humanos, Migración y Población, Unidad De Política Migratoria. (2003). *Síntesis 2002 Estadística Migratoria*.
- Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de Derechos Humanos, Migración y Población, Unidad De Política Migratoria. (2008). *Síntesis 2007 Estadística Migratoria*.

- Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de Derechos Humanos, Migración y Población, Unidad De Política Migratoria. (2014). Síntesis 2013 Estadística Migratoria.
- Secretaría de Gobernación, Subsecretaría de Derechos Humanos, Migración y Población, Unidad De Política Migratoria. (2020). Síntesis 2019 Estadística Migratoria.
- Silva Quiroz, Y. (2014). Transmigración de centroamericanos por México: su vulnerabilidad y sus derechos humanos. (Tesis de doctorado). El Colegio de la Frontera Norte. México.
- Sleiman, M.C. (2006). Educación para niñas, niños y jóvenes inmigrantes en las américas: situación actual y desafíos. Organización de los Estados Americanos (OEA). Washington: Estados Unidos de América.
- Stefoni, C. (2017). Panorama de la migración internacional en América del Sur. Naciones Unidas: Santiago de Chile.
- Torre-Cantalapiedra, E. y Yee-Quintero, J.C. (2018). México ¿Una frontera vertical? Políticas de control del tránsito migratorio irregular y sus resultados, 2007-2016. Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, XVI (2), 87-104.
- Torres Carillo, A. (2021). Hacer lo que se sabe, pensar lo que se hace. La sistematización como modalidad investigativa. Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social, (31), 27-47.
- Torres Carillo, A. (1997). Modernidad y nuevos sentidos de lo comunitario. Pedagogía y saberes, 10, 5-17.
- Vila Merino, E.S. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. Facultad de Educación. UNED Educación XX1, 15.2, 2012, 119-135
- Zacarías Gutiérrez, M. (2014). Estado de la cuestión de la experiencia docente en los procesos de inclusión de alumnos inmigrantes centroamericanos en Tapachula, Chiapas. Augusto Guzzo Revista Académica, 14, 123-134.





## ANEXOS

### Anexo 1. Secuencia didáctica del taller “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración”

F -002/2015/2016

**CENTRO REGIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
SECRETARÍA ACADÉMICA  
PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA EVENTO FORMATIVO**

<b>NOMBRE COMPLETO DE LA PROPUESTA:</b>	Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración	
<b>CLAVE</b>		
<b>TIPO DE PROGRAMA:</b>	TALLER <input checked="" type="checkbox"/> CURSO <input checked="" type="checkbox"/> DIPLOMADO Módulo <u>III</u> OTRO <input type="checkbox"/>	
<b>MODALIDAD DE TRABAJO:</b>	PRESENCIAL <input checked="" type="checkbox"/> A DISTANCIA <input type="checkbox"/> MIXTA	
<b>DURACIÓN:</b>	TOTAL DE Hrs. <u>20</u> ( <u>20</u> Hrs. presenciales <u>      </u> Hrs. extramuros)	
<b>DESTINATARIOS:</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Docentes <input checked="" type="checkbox"/> Directivos <input checked="" type="checkbox"/> ATP <input type="checkbox"/> Otro	
<b>NIVEL:</b>	<input checked="" type="checkbox"/> Básica <u>      </u> <input type="checkbox"/> Media Superior <input type="checkbox"/> Superior	
<b>NOMBRE DEL DISEÑADOR ACADÉMICO:</b>	Carolina Pano Fuentes	
<b>VIGENCIA:</b>	<b>Fecha de elaboración:</b> 12 de julio de 2022	<b>Actualizaciones:</b> 13 de noviembre de 2022
<b>NOMBRE DEL INSTRUCTOR O FACILITADOR DEL CURSO:</b>	Carolina Pano Fuentes	

<b>JUSTIFICACIÓN:</b>
Los actuales procesos de globalización son acompañados por intensificados flujos de migración, sobre todo de sur a norte, motivados por desfases económicos-productivos que anuncian su permanencia (Fernández, s.f.). Esta dinámica social interpela la fisonomía de los contextos educativos a través de un número mayor de alumnos en situación de migración que ingresan al sistema educativo nacional. La

singularidad de cada alumno o alumna recuerda la intrínseca naturaleza diversa de la vida; no obstante, esta singularidad puede sufrir tensión en una relación de valores, prácticas y políticas pensadas desde la homogeneidad; en tanto, el mayor o menor grado de tensión, dependerá de la disposición individual, colectiva e institucional en la relación con la singularidad de cada individuo.

A través de la interculturalidad y la inclusión, como propuestas teórico-práctica, se busca sanar prácticas y valores que han producido relaciones sociales y escolares asimétricas, para transitar a planos de equidad basados en la hospitalidad y procurar la emergencia de una circunstancia y contexto más solidario, que permita defender la igualdad de oportunidades en el acceso, el desarrollo y el progreso educativo y social. Por ello, reconocer los aspectos performativos del espacio escolar es una oportunidad para su transformación a través de la reflexión sobre "(...) los modos institucionalizados de vivir juntos en sociedad y, consecuentemente, de problematizar el tipo de relaciones y las formas de conceptualizar lo propio (identidad) y lo ajeno (alteridad) promovidas en el principal espacio de formación de ciudadanos: la escuela." (Ibáñez et. al. 2012, p. 218). En tal sentido, es importante pensar las tensiones en relación con los valores presentes y las prácticas posibles en las respuestas de los sistemas y las comunidades; y el grado de disposición para transformarlas desde una postura que comprende al otro, no desde su diferencia sino desde su singularidad (Centro de Estudios CELEI, 19 de noviembre de 2020).

Autores como Aguado, Gil y Mata (2008) han identificado que los docentes pueden llegar a percibir la presencia de alumnos en situación de migración como problemática, de cara a una formación profesional y a un sistema educativo estructurados desde y para la homogeneidad. En esta dinámica, lo percibido y vivido por los docentes, es decir, su experiencia, puede convertirse en objeto de reflexión, para reconocer el sustrato vital de eso que puede ser problemático y, deseablemente, transitar a la acción transformativa en la relación sobre lo identificado como factor de tensión.

Esto es posible en un contexto abierto al diálogo consigo mismo; y con relación a dos condicionantes enunciadas por Castellano (2005): "(...) las oportunidades que el contexto institucional proporcione (...) a los individuos para la reconstrucción de significados sociales (...) [y] de la sensibilidad y voluntad de para la reconstrucción de nuevos significados" (Gómez, 2009, pp. 108-109). Esto último demanda al profesorado un análisis de su práctica "(...) desde sus capacidades reflexivas y críticas, siendo consciente de su rol como agente de inclusión social y que, en consecuencia, desarrolle su labor hacia la construcción de una convivencia en condiciones de igualdad" (Ramírez, 2020, p. 60). Las disipaciones de los docentes que trabajan en centros que reciben a alumnos en situación de migración, pueden comprenderse desde el referente teórico-práctico de competencia intercultural.

Colocados en el ámbito de las competencias interculturales es posible identificar lo que las comunidades de práctica hacen, no hacen o cómo lo hacen a partir de una mirada empática para identificar las experiencias del otro, e implicarse en la búsqueda de alternativas desde la experiencia común de condiciones de equidad y desde la resolución de tensiones (Nieto y Santos, 1997; Vila, 2012); a través de un proceso de conciencia, proyección y reflexión.

En esta dinámica, lo percibido y vivido por los docentes, es decir, su experiencia, puede convertirse en objeto de reflexión, para reconocer el sustrato vital de eso que puede ser problemático y, deseablemente, transitar a la acción transformativa en la relación sobre lo identificado como factor de tensión. Las disipaciones de los docentes que trabajan en centros que reciben a alumnos en situación de migración, pueden comprenderse desde el referente teórico-práctico de competencia intercultural.

Cómo método, la sistematización de experiencias permite hacer este trabajo de recuperación; no obstante, el obstáculo -y a la vez la posibilidad creativa- es encontrar en el mismo método el medio para hacer dicha recuperación, lo cual conduce a la búsqueda complementaria de otros métodos que a la vez puedan fungir como medios para este proceso, llegando así al sociodrama, con la intención de promover lo planteado como propósito en este proyecto: • Reconocer, desde la práctica profesional, cómo los docentes han experimentado la atención educativa de alumnos en situación de migración, a través de un proceso de sistematización de experiencias, con base en el sociodrama, como estrategia de recuperación y producción de conocimiento en torno a los saberes experimentados en esta situación.

**PROPÓSITO GENERAL:**

Sistematizar la experiencia docente sobre la atención educativa de alumnos en situación de migración, con base en el sociodrama como estrategia de recuperación y producción de conocimiento

**CONTENIDOS:**

- 1 El derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes migrantes en México
  - 1.1. Descripción sobre el enfoque de la política migratoria de México
  - 1.2. El derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes en situación de migración en México
  - 1.3. Programas educativos para niños, niñas y jóvenes en situación de migración
  - 1.4 El estado de Chiapas como contexto transfronterizo
- 2 Análisis de las condiciones de equidad en la escuela desde las dimensiones de valores, prácticas y políticas
  - 2.1 Dimensiones de valores, prácticas y políticas para el análisis institucional
  - 2.2 Barreras para el aprendizaje y la participación
- 3 La sistematización de experiencias como una estrategia participativa de producción de conocimiento
- 4 El sociodrama como medio para la (re) construcción narrativa de la experiencia

**SECUENCIAS DE APRENDIZAJE:**

Sesión y duración	Contenidos	Actividades	Tiempo	Recursos y material didáctico	Productos
Sesión 1, 5 horas	Presentación	<b>1.- Registro</b> En primer lugar, el facilitador del taller dispone de una mesa de registro para los asistentes al taller, que además acompaña de etiquetas de identificación y	1:00 Horas	Dado Computadora Proyector Extensión Etiquetas	

		<p>plumones para que los asistentes se las coloquen su nombre.</p> <p><b>2.- Presentación</b> Ya en el espacio donde se llevará a cabo el taller, el facilitador del taller se presenta ante los asistentes. Posteriormente, con el apoyo de la presentación en power point titulada “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración”, el facilitador explica el propósito, contenido y método del curso; para concluir con la solicitud hacia los asistentes de firmar, individualmente, la “Carta de consentimiento (De datos personales)”, con el propósito de garantizar que los datos personales proporcionados durante el taller “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración” serán única y exclusivamente para evidencias, reportes y publicaciones necesarios para el desarrollo y difusión del proyecto de investigación, para titulación, denominado: “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración”, diseñado por la Mtra. Carolina Pano Fuentes, adscrita al Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, en el marco del Doctorado en Educación Inclusiva, ofertado por la misma institución.</p> <p><b>3.- Dinámica de integración “El dado”</b> Para finalizar esta secuencia de presentación, el facilitador anima la participación de los asistentes a través de la técnica titulada “El dado”. Este, previamente elaborado, contiene en sus caras algunos aspectos que pueden servir a los participantes para presentarse desde su quehacer y trayectoria docente: ¿por qué decidió ser docente?, ¿cuántos años lleva de labor docente?, ¿cuál es su mayor satisfacción como docente?, ¿qué es lo que más le gusta del proceso de enseñanza?, ¿qué es lo que más se le dificulta del proceso de enseñanza?, ¿cuál es su mayor anhelo aún</p>		<p>Plumones Carta de consentimiento (De datos personales) Listas de asistencia Presentación de power point “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración”</p>	
--	--	---	--	---	--

		por cumplir dentro de su práctica docente? En una disposición grupal del espacio, cada uno de los miembros del grupo lanzará el dado y deberá dar una respuesta a la frase que salga. Ello se repetirá tantas veces como se desee.			
1 El derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes migrantes en México 1.1. Descripción sobre el enfoque de la política migratoria de México 1.2. El derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes en situación de migración en México 1.3. Programas educativos para niños, niñas y jóvenes en situación de migración 1.4 El estado de Chiapas como contexto transfronterizo	<b>1.- Técnica “Proyección del pasado”</b> El facilitador pide al grupo colocar los asientos en círculo y ocupar los lugares. Les indica colocarse en una pose cómoda, cerrar lentamente los ojos, con la posibilidad de inclinar la cabeza hacia abajo. Mientras el facilitador guía esta disposición de los participantes, coloca una música suave de fondo y les pide ser conscientes de su respiración en un ejercicio de 4 tiempos para inhalar de manera escalonada y 1 para exhalar, el número de repeticiones que considere necesario. Al compás de la música y la respiración, el facilitador pide a los participantes evocarse en la cotidianidad de su práctica; viéndose en ese momento, pide que traigan a su mente elementos descriptivos del tiempo y del espacio (puede ser el primer día, un día en específico, ayer, hace un momento, etc.) en que se piensan: clima, personas, sonidos, olores, espacios, vegetación, estado de ánimo, entre otros. De pronto, está frente a los alumnos, a quienes observa y se plantea lo siguiente: qué cosas he visto en ellos que interrogan mi quehacer diario, que me exigen respuestas diferentes, es decir, algo disruptivo, algo que salte de lo “normal” o lo “regular”. El facilitador pide a los participantes tomar un tiempo para reflexionar las preguntas y guía con los siguientes cuestionamientos complementarios: <i>¿Es algo entre sus características físicas, en la forma en que aprenden, en la forma en que se relacionan, en la forma en que ocupan el espacio, el lugar de donde vienen, el idioma que hablan, sus gustos o preferencias?, ¿entre ellos veo a un alumno en situación de migración?, ¿quién es para mí un alumno en situación de migración?, ¿qué características tiene?,</i>	1:30 Horas	Impresiones de la actividad “Proyección del pasado” Computadora Proyector Extensión Bocina Audio Lápices o lapiceros	Respuestas de la actividad “Proyección del pasado”	

		<p><i>¿qué condiciones en el acceso, la permanencia y el egreso identifico que se manifiestan como dificultades en el medio escolar?, ¿cuáles de estas características y necesidades han cuestionado la “regularidad” de mi práctica?, ¿desde qué emociones he vivido este cuestionamiento a la regularidad mi práctica?, ¿puedo identificar cierta tensión?, ¿qué es lo que está generando esa tensión en mí?</i> El facilitador pide a los participantes permanecer en ese momento y ubicar las respuestas desde el caso de su experiencia particular. De manera paulatina el facilitador pide a los participantes incorporarse abriendo los ojos, al tiempo que baja el volumen de la música hasta desaparecerlo. Una vez incorporados los participantes, el facilitador les entrega las impresiones de la actividad “Proyección del pasado” y les pide contestarlas de manera individual, para posteriormente compartir sus respuestas en plenaria.</p> <p><b>2.- Presentación</b> El facilitador concluye con la exposición del tema 1 “El derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes migrantes en México”, subtemas: 1.1. Descripción sobre el enfoque de la política migratoria de México 1.2. El derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes en situación de migración en México 1.3. Programas educativos para niños, niñas y jóvenes en situación de migración 1.4 El estado de Chiapas como contexto transfronterizo 1.5 La educación intercultural como una vía para una educación inclusiva. Junto a los participantes y con base en lo expuesto y en relación con lo dialogado en el grupo a través de la actividad “Proyección del pasado”, el facilitador pide a los participantes de volver a las respuestas de la actividad “Proyección del pasado”, para efectuar integraciones o modificaciones a las mismas.</p>			
--	--	--	--	--	--

	<p>2 Análisis de las condiciones de equidad en la escuela desde las dimensiones de valores, prácticas y políticas</p> <p>2.1 Dimensiones de valores, prácticas y políticas para el análisis institucional</p> <p>2.2 Barreras para el aprendizaje y la participación</p>	<p><b>1.- Presentación</b> Una vez identificado desde los participantes del proceso quién es un alumno en situación de migración, sus características, necesidades y las emociones desde las cuales se vive el encuentro; se procede al análisis de las BAP, desde el enfoque propuesto por Both y Ainscow (2011), en tres momentos de la trayectoria escolar: acceso, permanencia y egreso</p> <p><b>2.- Actividad “Pensar en las barreras para el aprendizaje y la participación”</b> Concluida la presentación, se proyecta al grupo la actividad “Pensar en las barreras para el aprendizaje y la participación”; asimismo, el facilitador distribuye al grupo por equipos, para que al concluir la actividad, cada equipo comparta sus resultados en plenaria.</p>	1:30 Horas	<p>Computadora Extensión Proyector Impresiones de la actividad “Pensar en las barreras para el aprendizaje y la participación”</p>	<p>Respuestas a la actividad “Pensar en las barreras para el aprendizaje y la participación”</p>
	<p>3La sistematización de experiencias como una estrategia participativa de producción de conocimiento</p>	<p><b>1.- Técnica. “Proyección del pasado”</b> Las actividades desarrolladas hasta el momento han permitido tejer entre el grupo su significado de alumno en situación de migración, sus características, las dificultades que se le presentan en el medio escolar, la manera en que han vivido su encuentro con alumnos migrantes, las posibles tensiones; así como explorar los conceptos de barreras para el aprendizaje y la participación, singularidad, hospitalidad e interculturalidad. Con base en ello, llega el momento en que los participantes compartan una experiencia significativa en el encuentro con alumnos migrantes. Este ejercicio se desarrolla desde la técnica de proyección de pasado de la siguiente manera. El facilitador pide al grupo colocar los asientos en círculo y ocupar los lugares. Les indica colocarse en una pose cómoda, cerrar lentamente los ojos, con la posibilidad de inclinar la cabeza hacia abajo. Mientras el facilitador guía esta disposición de los participantes, coloca una música suave de fondo y les pide ser conscientes de su respiración en un ejercicio de 4 tiempos para inhalar y 1</p>	1:00 Hora	<p>Computadora Bocina Audio</p>	<p>Anécdotas para la fase de representación</p>



		<p>para exhalar por la nariz, el número de repeticiones que considere necesario. Al compás de la música y la respiración, el facilitador pide a los participantes evocarse en la cotidianidad de su práctica; viéndose en ese momento, pide que traigan a su mente elementos descriptivos del tiempo y del espacio (puede ser el primer día, un día en específico, ayer, hace un momento, etc.) en que se piensan: clima, personas, sonidos, olores, espacios, vegetación, estado de ánimo, entre otros. De pronto, está frente a los alumnos, a quienes observa y se plantea lo siguiente. Ahora, eres tú frente a ese alumno migrante de quien nos has compartido sus características, dibújalo en tu recuerdo con base en lo que nos has compartido (<i>retomar aspectos que el grupo haya compartido</i>). ¿Recuerdas las emociones desde las que has vivido ese encuentro?, tráeles a ti y date permiso de sentirlas nuevamente. Ahora frente a ese niño o niña que solo tú sabes quién es, que solo tú conoces y hermanado/a con tus emociones, recuerda qué te generó y por qué. Finalmente, dínos qué hiciste, qué no hiciste, qué dejaste de hacer, qué te hubiera gustado hacer. De manera paulatina el facilitador pide a los participantes incorporarse abriendo los ojos, al tiempo que baja el volumen de la música hasta desaparecerlo. Desde ese momento, el facilitador pide a los participantes, con base en la imagen producida en el ejercicio, compartir en plenaria la <i>experiencia significativa que haya sucedido en el espacio áulico que marcó al docente en relación con la atención educativa de alumnos en situación de migración</i>. Una vez terminado el ejercicio de escucha de cada una de las intervenciones, se pide a los participantes elegir las anécdotas que gusten llevar a la fase de representación y análisis, en función de los siguientes criterios: barreras para el aprendizaje y la participación, dimensiones (culturas, políticas y prácticas) y competencias interculturales (actitudes y creencias; conocimientos y habilidades).</p>			
--	--	---	--	--	--



<p>Sesión 2, 5 horas</p>	<p>4El sociodrama como medio para la (re) construcción narrativa de la experiencia</p>	<p><b>1.- Técnica “Juego de roles o role playing”</b> Al momento de la representación antecede un guion. Para su elaboración se divide al grupo en equipos para trabajar las experiencias elegidas, con base en el formato de guion proporcionado por el facilitador titulado “Actividad Juego de roles o role playing, guion”. Una vez elaborado el guion, los equipos preparan los elementos ambientales de su representación y la llevan a cabo. Mientras un equipo está llevando a cabo la presentación, se invita a los otros equipos a presentar atención, para que, al finalizar la representación, viertan sus comentarios a través del formato “Análisis del juego de roles o role playing” (del cual se llenan las columnas de la 2 a la 8).</p> <p><b>2.- Técnica “Inversión de rol”</b> Esta técnica permite que el o los individuos ocupen el lugar del otro. Esto permite a los involucrados entrar y salir de la situación representada. En este caso el sentido es que el o los individuos tengan un momento de escucha y análisis sobre cómo el otro vivió lo representado, a través de la expresión de cada equipo por medio del formato “Actividad Juego de roles o role playing, análisis”. Al final se pide a los equipos intercambiar los formatos y se da un espacio para que cada equipo señale con marcadores aquello en lo que está de acuerdo y en lo que no; y además se les entrega un formato en blanco para agregar su perspectiva y llenar las columnas de ese mismo formato de la 9 a la 11.</p> <p><b>3.- Técnica “Modelación de respuesta”</b> En plenaria, cada equipo comparte lo que señaló, lo que integró y sus respuestas a las columnas de la 9 a la 11, quedando abiertos a sugerencias de sus compañeros que pueden ser incluidas y así tener la versión final del documento con su respectiva reflexión.</p>	<p>5:00 Horas</p>	<p>Computadora Extensión Proyector Bocina Impresiones del formato “Actividad Juego de roles o role playing, guion” Impresiones del formato “Actividad Juego de roles o role playing, análisis”</p>	<p>Respuestas a los formatos “Actividad Juego de roles o role playing, guion” “Actividad Juego de roles o role playing, análisis”</p>
------------------------------	--	---	-----------------------	--	---

**EVALUACIÓN:**

Requisitos para la acreditación:

- Asistir a las sesiones presenciales
- Realizar el 100% de las actividades

**PRODUCTOS****Productos**

Respuestas de la actividad “Proyección del pasado”  
Respuestas a la actividad “Pensar en las barreras para el aprendizaje y la participación”  
Respuestas a la actividad “Juego de roles o role playing, guion”.  
Respuestas a la actividad “Juego de roles o role playing, análisis”.

**REQUERIMIENTOS PARA LA INSTRUMENTACIÓN DEL CURSO:**

- Dado
- Computadora
- Proyector
- Extensión
- Etiquetas
- Plumones
- Carta de consentimiento (De datos personales)
- Listas de asistencia
- Presentación de power point “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración”
- Impresiones de la actividad “Proyección del pasado”
- Bocina
- Audio
- Lápices o lapiceros
- Impresiones de la actividad “Pensar en las barreras para el aprendizaje y la participación”
- Impresiones del formato “Actividad Juego de roles o role playing, guion”
- Impresiones del formato “Actividad Juego de roles o role playing, análisis”

## Anexo 2. Lista de asistencia.

### Lista de asistencia Taller Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración

No.	Nombre completo <sup>12</sup>	Número de teléfono	Correo electrónico	Nombre completo de la institución de adscripción	Firma de asistencia 15 de julio de 2022		Firma de asistencia 22 de julio de 2022	
					Entrada	Salida	Entrada	Salida
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								

<sup>12</sup> Escribir correctamente nombre (s) y apellidos con mayúsculas y minúsculas, es muy importante que escribas correctamente tu nombre y apellidos ya que es el que será emitido en la constancia.

### Anexo 3. Carta consentimiento (de datos personales).

Tapachula de Córdoba y Ordóñez, Chiapas;  
A \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

#### **CARTA CONSENTIMIENTO (DE DATOS PERSONALES)**

Por \_\_\_\_\_ medio del presente, quien suscribe \_\_\_\_\_, otorgo mi consentimiento expreso en proporcionar los datos personales que me sean requeridos, incluso mis datos considerados como confidenciales o sensibles, en la toma de videos, evidencias, voz e imágenes, que serán tomadas el (los) día(s) \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_, por la Mtra. Carolina Pano Fuentes, trabajadora y profesor-investigador del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR).

Lo anterior, con el objeto de integrar el proyecto de investigación, para titulación, denominado: “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración”, cuyo propósito es reconocer las tensiones que los docentes han experimentado en la atención educativa de alumnos en situación de migración, a través de un proceso de sistematización de experiencias desde el sociodrama como medio de recuperación de los saberes docentes.

Declaro bajo protesta de decir verdad, que se me ha explicado que los datos personales proporcionados durante el taller “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración” serán única y exclusivamente para evidencias, reportes y publicaciones necesarios para el desarrollo y difusión del proyecto de investigación, para titulación, denominado: “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración”, diseñado por la Mtra. Carolina Pano Fuentes, adscrita al Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, en el marco del Doctorado en Educación Inclusiva, ofertado por la misma institución.

PROTESTO.

---

Nombre completo y firma

## Anexo 4. Presentación “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en situación de migración”

¿Cómo lo vamos a trabajar?

### El sociodrama como medio para la (re) construcción de la experiencia

- El psicodrama y el sociodrama son métodos desarrollados por Jacobo Levy Moreno.
- Se basan en la expresión de los individuos, a través de técnicas de acción dramática enmarcadas dentro de un proceso, que permite entrar en contacto con las tensiones y las personas presentes en nuestro átomo social, buscando transitar hacia el enriquecimiento.
- La diferencia entre el psicodrama y el sociodrama es el protagonista; mientras que en el primero es el individuo, en el segundo es el grupo.

¿Para qué sistematizar nuestra experiencia?

- Comprender críticamente los saberes generados por la práctica.
- Fortalecer la práctica.
- Identificar nuestras potencialidades.

¿Qué es la  
sistematización  
de  
experiencias?

¿Qué es la  
sistematización  
de  
experiencias?

Así, se manifiesta una nueva vinculación entre la teoría y la práctica: en lugar de aplicar en la práctica lo que se había formulado previamente en la teoría se construyen aproximaciones teóricas surgidas del encuentro entre sus protagonistas, quienes aportan una mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción en las cuales participan Jara, 2018; Cendales y Torres, s.f.).



- Reconoce a la experiencia como fuente de conocimiento.
- Es una forma de recuperar conocimientos.
- A través de comprender lo sucedido.
- "Para construir nuevos saberes, sensibilidades y capacidades, que nos permitan... apropiarnos del futuro." (Jara, 2018, p. 21).
- Se fundamenta en "(...) planteamientos epistemológicos y metodológicos de corte hermenéutico, crítico, cualitativo y participativo." (Torres-Camilo, 2021, p. 31).
- La experiencia docente puede ser una oportunidad para desarrollar una reflexión sobre la práctica.



## ¿Qué es la experiencia?





## ¿Qué es la experiencia?

- Sistematización información (datos) y sistematizar experiencias, son procesos distintos.

*Las experiencias pueden entenderse como "(...) procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social." (Jara, 2018, 52).*



*"Soy al mismo tiempo la que quiero ser y la que he sido, la que vengo siendo ahora, y, además, soy lo que hago y en lo que creo... porque lo que hacemos viene de allí, de lo que nos pasa por el cuerpo y la memoria y el corazón y las energías..." Eva Casazo*




¿Cuál es el  
contenido de  
este taller?

- 1 El derecho a la educación para niñas, niños y jóvenes en condición de migración en México
  - 1.1 Concepto de migración
  - 1.2 Características de los alumnos en condición de migración
  - 1.3 El estado de Chiapas como contexto migratorio
  - 1.4 El papel de la política migratoria nacional
  - 1.5 El derecho a la educación para niñas, niños y jóvenes en condición de migración en México
  - 1.6 Programas educativos para niñas, niños y jóvenes en contextos migratorios
- 2 Avances de las condiciones de equidad en la escuela desde las dimensiones de valores, prácticas y políticas
  - 2.1 El proceso de valores, políticas y prácticas para el cambio institucional
  - 2.2 Bases para el espíritu y la participación
- 3 La sistematización de experiencias como una estrategia participativa de producción de conocimiento
- 4 El sociodrama como método para la (re)construcción narrativa de la experiencia

¿Cuál es el  
propósito de  
este taller?

- Reconocer, desde la práctica profesional, cómo los docentes han vivenciado la atención educativa de alumnos en condición de migración, a través de un proceso de sistematización de experiencias, con base en el sociodrama, como estrategia de recuperación y producción de conocimiento en torno a los saberes experimentados en esta situación.




## Taller “Saberes docentes en la atención educativa de alumnos en condición de migración”

Carolina Pano Fuentes  
Centro Regional de Formación Docente e  
Investigación Educativa (CRESUR).

¿Cómo lo  
vamos a  
trabajar?

### **El sociodrama como medio para la (re) construcción de la experiencia**

La naturaleza grupal de esta estrategia crea condiciones de trabajo colaborativo en la cual se comparten experiencias personales, historias contadas, relatos e imaginarios que los identifica como integrantes de una sociedad.



## Anexo 5. Formato “Proyección del pasado”

### Actividad

#### Proyección del pasado

En relación con la atención educativa de alumnos en situación de migración, registre sus respuestas a las preguntas planteadas durante la actividad “Proyección del pasado”.

1. ¿Durante el ejercicio visualicé a un alumno en situación de migración?
2. ¿Quién es para mí un alumno en situación de migración?
3. ¿Qué características tiene?
4. ¿Qué condiciones en el acceso, la permanencia y el egreso identifico que se manifiestan como dificultades en el medio escolar?
5. ¿Cuáles de estas características y condiciones han interpelado la “regularidad” de mi práctica?
6. ¿Desde qué emociones he experimentado este cuestionamiento a la regularidad mi práctica?
7. ¿Puedo identificar cierta tensión?
8. ¿Qué es lo que está generando esa tensión?

## Anexo 6. Presentación “El derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes migrantes en México”

### Competencias interculturales

#### Definiciones de competencia intercultural.

Fuente: elaboración propia con base en Jiménez y Fraileño, 2015; Iglesias, 2008; Aneso, s.f. y Gómez, 2009.

Autor	Definición
	Bagaje de conocimientos, actitudes y procedimientos que permiten funcionar adecuadamente en sociedades multiculturales.
Iglesias, 2008	Habilidad para relacionarse efectiva y apropiadamente en una variedad de contextos.
	Conocimientos, habilidades y actitudes para: -Diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural. -Negociar, comunicarse y trabajar en equipos interculturales y hacer frente a las incidencias mediante el autoaprendizaje intercultural. -Desarrollar de manera eficiente tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales.
Gómez, 2009	Habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural.

### Competencias interculturales

- Las disposiciones de los docentes que trabajan en centros que reciben a alumnos en condición de migración, pueden comprenderse desde el referente teórico-práctico de competencia intercultural.
- Colocados en el ámbito de las competencias interculturales es posible identificar lo que las comunidades de práctica hacen, no hacen o cómo lo hacen a partir de una mirada empática para identificar las vivencias del otro, e implicarse en la búsqueda de alternativas desde la experiencia común de condiciones de equidad y desde la resolución de tensiones (Nieto y Santos, 1997; Vila, 2012); a través de un proceso de conciencia, proyección y reflexión.

## La educación intercultural como vía para una educación inclusiva

- Lo anterior es posible en un contexto dispuesto a la reflexión desde una postura hospitalaria a las singularidades múltiples que pase por los distintos procesos y actores del sistema educativo
- En este orden de ideas, un proceso de revisión de culturas, prácticas y políticas escolares es necesario para el desarrollo de acciones y actitudes sostenidas que permitan corregir y superar las barreras de distinto.

## ¿Qué son las BAP?

- Una barrera impide acceso, participación y aprendizaje.
- No debe perderse de vista que **"Todas las formas de inclusión y exclusión son sociales, y surgen en la interacción entre las personas y los contextos en los que se desarrollan o desenvuelven."** (Booth y Ainscow, 2011, p. 24).
- Pueden ser de tipo afectivas, cognitivas, sociales y culturales, entre otras, que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de los alumnos y alumnas en la vida escolar.
- ¿Por qué BAP o no NEE? Para visibilizar las dificultades que experimentan aquellos estudiantes "sin etiqueta" y que, sin embargo, también enfrentan barreras que limitan su aprendizaje y participación.



## ¿Qué son las prácticas, culturas y valores?

"(...) vincular los valores a los diferentes "sistemas de prácticas" que en ellos se establecen, desde el currículo, a las formas de enseñar y a las actividades de aprendizaje, pasando por el clima de relaciones y la interacción en la sala de profesores, y llegando a lo que ocurre en las áreas de juego y los recreos o en las relaciones entre los estudiantes y los adultos." (Booth y Ainscow, 2011, p. 25).



Fuente: Booth y Ainscow, 2011, p. 17.

## ¿Qué son las prácticas, culturas y valores?

### 1.- Las culturas.

- Se conforman por las relaciones, valores y creencias arraigadas en comunidades educativas. Atañe a esudrirar los valores que configuran el sistema de prácticas; y en ese ejercicio determinar, desde la cada comunidad educativa, los valores a los cuales deseamos dirigir nuestro hacer y fundamentalmente, a los que se han llamado valores inclusivos, es decir, un tipo de valores que expresan el deseo de superar la exclusión y promover la participación.
- Booth y Ainscow definen a la cultura como aquello que establece un sentido, forma identidades.

### 2.- Las prácticas.

Relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo que se puedan orquestar con el objetivo de que respondan a la singularidad del alumnado dentro de cada centro escolar.

### 3.- Las políticas.

Las políticas reflejadas en la gestión, los planes y programas. Es identificar el cómo estas propician y refuerzan, me atrevería a decir, las culturas y las prácticas. Una vez identificado este factor que me afecta, ser consciente de los alcances y límites de esta afección y abordarlos desde un quehacer inclusivo, hospitalario.

# La educación intercultural como vía para una educación inclusiva



La educación intercultural como vía para una educación inclusiva

- El concepto de singularidades múltiples permite desplazarse de la diferencialidad o diferenciación que llevan a desequilibrar las posibilidades de tener, de poder, de ser y de hacer de los actores individuales y colectivos; a través por ejemplo, de sustantivaciones cuando se habla de individuos o colectivos racializados, sexualizados, marginados, oprimidos, entre otros.

## La educación intercultural como vía para una educación inclusiva

- Lo anterior constituye la performatividad del otro.
- Los valores presentes en esta, son los que influyen el grado de tensión del encuentro.
- Lo importante es reconocer que estos no son aspectos innatos "(...) y, en consecuencia, [son] aspectos son susceptibles de ser modificados." (Díaz y Druker, 2007, p. 65).
- En tanto, el mayor o menor grado de tensión, dependerá de la disposición individual, colectiva e institucional en la relación con la singularidad de cada individuo.

## La educación intercultural como vía para una educación inclusiva

- ¿Son frecuentes formas de hacer escuela excluyentes, discriminatorias y segregacionistas?
- ¿Qué motiva estas formas?
  - ¿Rigidez, verticalismo y homogeneidad en la vivencia de singularidades?
  - En las políticas educativas hay enfoques y modelos que van desde "la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida hasta la opción intercultural basada en la simetría cultural". Esto quiere decir que se transita del sentir de déficit hacia la crítica a la reducción del individuo a su diferencia o por ella.



Condiciones en el acceso, la permanencia y el egreso que se manifiestan como dificultades en el medio escolar

- Enfoques, métodos y contenidos para contextos de migración.
- Alta complejidad en el acceso (inscripción)
- Complejidad en la revalidación y certificación.
- Egreso comprometido).
- Apoyo técnico.
- Prejuicios.
- Desconocimiento del otro.

Condiciones en el acceso, la permanencia y el egreso que se manifiestan como dificultades en el medio escolar

- Diferencias entre los planes y programas de estudio.
- Diferencias entre los ciclos lectivos.
- Sistemas de evaluación.
- Validez de estudios, equivalencias.
- Materiales, infraestructura y equipamiento.
- Formación de las figuras educativas.

Condiciones en el acceso, la permanencia y el egreso que se manifiestan como dificultades en el medio escolar

Con base en Guzmán (2014), Fernández (s.f.), Organización de los Estados Americanos (s.f.), Ramírez (2020), Cigarroa (2015), Rojas (s.f.), Gutiérrez (2015):

- Movilidad (tiempos, flujos, periodos).
- Estatus migratorio o condición de estancia.
- Problemas relacionados con la documentación relacionados con la condición de estancia.
- Identidad.
- Idioma.
- Condiciones de vida y subsistencia (pobreza, desnutrición, trabajo infantil, violencia).
- Condiciones socioculturales y económicas.

Los flujos migratorios de la región Soconusco, se caracterizan por:

---

Su alto carácter binacional (México y Guatemala).

---

Un alto movimiento transfronterizo circular.

---

Ingreso de trabajadores agrícolas migrantes jornaleros y sus familias.

---

Internaciones regulares e irregulares provenientes de Centroamérica y El Caribe, con especial énfasis e incremento en los últimos años de población del TNCA.

---

Finalmente, esta región no solamente juega un papel como geografía de ingreso al territorio nacional y tránsito para aquellos cuyo destino son los Estados Unidos, sino además como región de destino y/o asentamiento.

## La frontera sur, Chiapas y la región Soconusco: contexto transfronterizo

**Demografía:** Chiapas, Tabasco, Campeche y Quintana Roo.

De los mil 149 municipios, Chiapas tiene el 81.3%.

Tiene 22 municipios con frontera con Guatemala, de los cuales 20 están ubicados en Chiapas, y sólo dos están en la región Soconusco.

Región multinacional migratoria de alto flujo migratorio y escolar.

**Alrededor de la frontera de educación:** Espacios gubernamentales de gestión y desarrollo de programas, servicios y actividades del TICA.

Proceso fuerte de acceso vehicular, aéreo y marítimo de migrantes del TICA, pero regularización de asentamientos a nivel territorial todavía pendiente, entre otros.

Realidad migratoria que supone el fenómeno más reciente y más complejo de la política educativa (Rojas, 2017):

- Migración internacionalmente regulada y no regulada.
- Alimento compuesto por flujos masivos y estacionales.
- Necesarios intercambios con los mercados y el estado.
- Niños, niñas y adolescentes migrantes, escolarizados en Guatemala con quienes estudian en escuelas del lado mexicano.

Exposición: 2 de febrero de 2017. Fronteras, Funcionarios de México y Estados Unidos se reúnen en la frontera sur mexicana en la que se habla en el contexto del día de mañana, a nivel de educación superior como inmigrantes, estacionalmente. Fuente: Tomografía de flujos y dispositivos de control (2017) CIESA. Funcionarios de México y de Estados Unidos en la frontera sur mexicana.

## Programas educativos para niños, niñas y jóvenes en condición de migración

- PROBEM.
- PROMIN.
- Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIM) del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).
- Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA) y Programa Monarca de la Secretaría de Bienestar (antes Secretaría de Desarrollo Social).
- ¿Y la educación en modalidad regular, especial?

## El derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes en condición de migración en México

### Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica

- Eliminación del requisito de Apostilla o Legalización para el Acta de Nacimiento y los documentos escolares emitidos en otro país.
- Eliminación de cartas compromiso, emitidas por las escuelas, para el caso de alumnos que no presentaban el Acta de Nacimiento o documento equivalente, en los que se estableció la inscripción condicionada y la fecha límite para la entrega de la documentación.
- Eliminación de la leyenda de "documento provisional" en los certificados escolares emitidos por las plantillas educativas, a los alumnos que no contaban con su Acta de Nacimiento o documento equivalente.
- Si bien los procesos de inscripción y reinscripción conllevan la presentación de una serie de documentos, se estableció que la falta de la documentación mencionada no será obstáculo para el ingreso de los estudiantes a los servicios de educación básica.

## El derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes en condición de migración en México

### Ley de migración

- Artículo VII señala como derecho de los migrantes, nacionales o extranjeros: "[...] acceder a los servicios educativos prestados por los sectores público y privado, independientemente de su situación migratoria y conforme a los disposiciones legales y reglamentarias aplicables. En la prestación de servicios educativos y médicos, ningún acto administrativo establecerá restricciones al estorero, ni coe a los establecidos de manera general para los mexicanos." [Autosado propio] (DOF, 25 de mayo de 2011, p. 7).
- Artículo IX. Será la prohibición de negar actos administrativos a los migrantes, normas que no están sujetados a la situación migratoria. Para el caso de los migrantes con condición de estancia de residentes temporales y residentes permanentes, acta la garantía de su integración en las distintas esferas económicas y sociales, respetando su identidad y diversidad.
- El reconocimiento y acceso a los derechos reconocidos en la Constitución y los tratados internacionales, independiente de la situación migratoria.
- La eliminación de "[...] la barrera de la comprobación de legal estancia para el acceso a los servicios educativos, de salud, actos cívicos y procuración de justicia" (Muller y Anliwa, 2012, p. 8).
- La introducción de una visión de respeto, protección y salvaguarda de los derechos humanos, basado en un enfoque de derechos y gobernanza de la migración.



## El derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes en condición de migración en México

### Ley general de educación

- Artículo VIII. es obligación del Estado "(...) prestar servicios educativos con equidad y excelencia." (Diario Oficial de la Federación [DOF], 30 de septiembre de 2019) con atención prioritaria a los niñas, niñas y adolescentes (MNA) que se encuentren en situación de vulnerabilidad por circunstancias específicas como la situación migratoria.
- Artículo IX, fracción X. Las autoridades educativas en función de permitir el ejercicio pleno del derecho a la educación, deberán: "Adoptar las medidas para que, con independencia de su nacionalidad o condición migratoria, las niñas, niños, adolescentes o jóvenes que utilicen los servicios educativos públicos, ejerzan los derechos y gocen de los beneficios con los que cuentan los educandos nacionales, instrumentando estrategias para facilitar su incorporación y permanencia en el Sistema Educativo Nacional. [subrayado propio]" (Diario Oficial de la Federación [DOF], 30 de septiembre de 2019).
- Artículo 36. Señala que la educación impartida por el Estado responderá a las características y necesidades de los distintos sectores de la población, entre ellos los grupos migratorios.

## El enfoque de la política migratoria en México

- Su enfoque aumenta la vulnerabilidad de las personas en condición de migración, al exponerlos a situaciones de inseguridad, violencia, extorsión, asalto, secuestro e inclusive asesinatos.
- Asimilar a la migración como un fenómeno de seguridad nacional estimula el desarrollo de actitudes discriminatorias y xenofobas.
- Asimismo, tiene consecuencias para el individuo migrante en lo económico, familiar, físico, moral, entre otros aspectos relevantes como el educativo.
- La política del Estado mexicano frente a la migración ha estado –incluso en el marco de la actual de Ley de Migración y su reglamento– en tensión constante entre la perspectiva de seguridad nacional y el enfoque de derechos humanos, debido a que estas en esencia no son compatibles.
- La política migratoria de México responde a un fenómeno de externalización de la frontera de Estados Unidos "(...) influyendo en la legislación, las políticas y las prácticas sobre migración en los países de origen y tránsito (como el caso de México) (...) para evitar que migrantes y refugiados lleguen a sus territorios" (Torre-Cantalapiedra y Yee-Quintero, 2018, p. 90)

## El enfoque de la política migratoria en México

## Los flujos migratorios de la región Soconusco, se caracterizan por:

Dos referentes: Ley General de Población (1974) y Ley de Migración (2011).

Algunos programas y acciones en el siglo XXI:

- Plan sur.
- Fortalecimiento de las Delegaciones Regionales de la Frontera Sur.
- Iniciativa Mérida (acuerdo trilateral entre Estados Unidos, México y países de Centroamérica).
- Programa Frontera Sur.

¿Qué proponen?

- Una política de seguridad y administrativa, basada en la contención (detenciones y deportaciones) y la vigilancia, en permanente tensión con el enfoque de derechos humanos que buscan sostener, tomando hostil la garantía de estos.
- Focalizada en la frontera sur, considerada el principal punto de acceso de la población en condición de migración que tiene por país de destino a los Estados Unidos de Norteamérica.

---

Su alto carácter binacional (México y Guatemala).

---

Un alto movimiento transfronterizo circular.

---

Ingreso de trabajadores agrícolas migrantes jornaleros y sus familias.

---

Internaciones regulares e irregulares provenientes de Centroamérica y El Caribe, con especial énfasis e incremento en los últimos años de población del TNCA.

---

Finalmente, esta región no solamente juega un papel como geografía de ingreso al territorio nacional y tránsito para aquellos cuyo destino son los Estados Unidos, sino además como región de destino y/o asentamiento.

El flujo migratorio es creciente y, entre otros, motivado por:

- Violencia e inseguridad por la presencia y conflicto entre pandillas.
- Reclutamiento forzado de niños por grupos de la delincuencia organizada.
- Inseguridad alimentaria.
- Desastres naturales.
- Destabilidad política.
- Pobreza.
- Políticas basadas en las exportaciones de productos agrícolas que provocó desplazamiento de campesinos.
- Resistencia familiar y redes migratorias.
- Brecha de productividad y salarial.
- Dificultad de los países de la región para retener su base demográfica y beneficiarse de ella; y generar los empleos que demanda el crecimiento de su población en edades activas.

- México, es una nación de tránsito migratorio, es decir, un puente hacia los Estados Unidos.
- Asimismo, encara un compromiso como país emisor, de retorno y receptor (Pérez, 2013).
- El estado de Chiapas, en la frontera Sur de México, es reconocido como un importante punto de acceso, tránsito, deportación y asentamiento, regular o irregular, para migrantes, sobre todo provenientes del Triángulo Norte de Centroamérica (Guatemala, Honduras y El Salvador), cuyas principales regiones de paso son el Soconusco y las inmediaciones entre el estado de Tabasco y el municipio de Palenque, Chiapas.



Reinhart, D. (2011). El asente que vive a Ciudad Juárez, en México, lee El Paso, en Texas. The New York Times. Imagen. Recuperado de <https://www.nytimes.com/2011/01/23/world/americas/ajlwa/mung-china-frontera-como-novirus.html>



# El derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes en condición de migración en México

Carolina Pano Fuentes

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR).

## Competencias interculturales

*La competencia como competencia intercultural*

La competencia como competencia intercultural.		
Dimensiones de la competencia intercultural	Indicadores	¿Cómo se manifiesta la competencia intercultural?
Actitudes o creencias (actitudinal)	Reflexión, auto-reflexión, apertura	Reflexión sobre la influencia de la propia identidad en la relación con los otros con el referente propio y crítico de los discursos hegemónicos
Conocimientos (cognitiva)	Conocimiento del Otro, reconocimiento de la propia	- Conocimiento del sistema de valores de las teorías, teorías y estrategias usadas por el profesional. - Conocimiento del universo cultural del Otro y su impacto en su vida. - Conocimiento de las influencias sociológicas en los discursos, en especial los procesos y situaciones de discriminación que viven ciertos grupos culturales.
Habilidades (destrezas, comportamental)	Adquisición y desarrollo de repertorios específicos prácticos de interacción, estrategias, entre otros, para trabajar en la diversidad. Técnico-pedagógico (estrategias y programas didácticos)	- Conocimiento del proceso por el cual se desarrolla tanto de los procesos de atención al usuario, como de las políticas institucionales. - Ser capaz de interactuar interculturalmente según el perfil cultural del cliente. - Implicación de las instituciones multiculturales. - Ser capaces de estar al corriente de la investigación multicultural relevante.

Fuente: elaboración propia con base en Castellano, 2003; Arias, 2002; Gálvez, 2003; Casado, Santos y Lomax, 2013; Lewis, 2013.



## **Anexo 7. Formato “Pensar en las barreras para el aprendizaje y la participación”**

### **Actividad**

#### **Pensar en las barreras para el aprendizaje y la participación**

En relación con la atención educativa de alumnos en situación de migración, registre las respuestas a las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo definimos las barreras para el aprendizaje y la participación?
2. ¿Consideramos que los alumnos en situación de migración experimentan barreras para el aprendizaje y la participación?
3. ¿Qué tipo de barreras para el aprendizaje y la participación experimentan en cada uno de los siguientes momentos: acceso, participación y egreso; y qué actores están involucrados? (Para registrar la respuesta a esta pregunta, ir al anexo 1)
4. ¿Por qué las experimentan?
5. ¿Experienciamos la otredad desde su diferencia o desde su singularidad?
6. ¿Cómo se manifiesta la forma en que experienciamos la otredad?
7. ¿Qué valores subyacen a esa forma en que experienciamos la otredad?
8. ¿Qué prácticas configuran los valores desde los cuales experienciamos la otredad?

	<b>Barrera para el aprendizaje y la participación</b>	<b>Actores involucrados</b>
<b>Acceso</b>		
<b>Permanencia</b>		
<b>Egreso</b>		

## Anexo 8. Formato “Juego de roles o role playing (guion)”

### Actividad

### Juego de roles o role playing (guion)

A continuación, desarrolle la siguiente estructura de guion en relación con la experiencia significativa elegida-

Título: \_\_\_\_\_

Personajes (especificar nombre y rol de la siguiente manera: Juan (alumno), María (docente):

Sinopsis:

Antes de comenzar, qué elementos debe tener una narración:

- Narrador interno (forma parte de la historia) o externo (está al margen de la historia); omnisciente o aquiescente.
- La acción o argumento, hechos que se encadenan para dar forma a la historia.
- Personajes, que pueden ser principales (protagonista, antagonista) o secundario.
- Espacio, lugar en el que se desarrolla la acción o argumento.
- Tiempo, época en que se desarrolla la acción o argumento.
- El punto de vista, desde quién o desde qué elementos hablo.
- El modo, es similar al estilo.

## Planteamiento

**No. De escena**

**Acotaciones**

**Diálogos**

## Nudo

**No. De escena**

**Acotaciones**

**Diálogos**

## Desenlace

**No. De escena**

**Acotaciones**

**Diálogos**

### Anexo 9. Formato “Juego de roles o role playing (Análisis)”

Actividad. Análisis del juego de roles o role playing.

Título del juego de roles o role playing analizado: \_\_\_\_\_

Con base en la experiencia observada, responda los siguientes cuestionamientos:

Procesos	Barrera para el aprendizaje y la participación		Dimensiones			Competencias interculturales			Recursos			
1	2		3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
			<b>Culturas</b>	<b>Prácticas</b>	<b>Políticas</b>	<b>Actitudes y creencias</b>	<b>Conocimientos</b>	<b>Habilidades</b>				
	¿Qué condiciones se manifiestan como dificultades?	¿Quiénes son los actores involucrados?	¿Cuáles son los valores presentes que configuran el sistema de prácticas?	¿Qué aspectos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje se han manifestado?, ¿estos responden a la singularidad del alumnado?	¿Qué papel juegan los elementos normativos (planes y programas, reglamentos, normas, etc.)	¿Qué actitudes y creencias manifiesta el docente?	¿Qué conocimientos manifiesta el docente?	¿Qué habilidades manifiesta el docente?	¿Modificaría algo de la experiencia?, si la respuesta es sí, ¿con qué aspectos (barreras para el aprendizaje y la participación, dimensiones, competencias interculturales) se relacionan dichos cambios?	¿Cómo pueden reducirse las barreras al aprendizaje y la participación?	¿Qué recursos están disponibles o cuáles podemos movilizar para apoyar el aprendizaje y la participación?	¿Qué competencias interculturales nos proponemos desarrollar?
<b>Acceso</b>												

<b>Permanencia</b>													
<b>Egreso</b>													