

Chiapas: el derecho humano a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes centroamericanos

Chiapas: the human right to education of Central American migrant children and adolescents

Ana Esther Escalante Ferrer y Rosana Santiago García

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México/
Universidad Autónoma de Chiapas, México*

Resumen

Analizar políticas públicas que pretenden dotar educación a niños, niñas y adolescentes migrantes transnacionales en territorio mexicano, procedentes de Centroamérica y exponer la materialización de escolarizarlos en el estado fronterizo de Chiapas, fue el objetivo del artículo en un estudio cualitativo, con enfoque etnográfico a partir de entrevistas semiestructuradas y en profundidad a cinco docentes que les atendieron en escuelas multigrado en diferentes localidades del estado durante el ciclo escolar 2020-2021. Como resultados destacamos: dificultad de atender personas en movilidad, condiciones precarias del servicio educativo a la población objetivo, falta de capacitación docente, de materiales adecuados a la cultura de los migrantes y exigencias administrativas que impiden formalizar los estudios y su consecuente falta de certificación, lo cual contradice las declaraciones y convenios que expresan ofrecer educación como derecho humano.

Palabras clave: educación básica, niñez, migrante, derecho humano a la educación.

Abstract

Analyze public policies that seek to provide education to transnational migrant children and adolescents, in Mexican territory, from Central America and expose the materialization of schooling in the border state of Chiapas was the objective of the article. In a qualitative study, with an ethnographic view, based on semi-structured and in-depth interviews with five teachers who serve them in multigrade schools in different locations in the state during the 2020-2021 school year. As a result, we highlight how difficult it is to give attention to this population, the conditions of the educational service to the target population, the lack of teacher training and materials not appropriate to the culture of migrants, as well as the administrative requirements that prevent the formalization of studies and their consequent lack of certification, which contradicts the declarations and agreements that express offering education as a human right.

Key words: basic education, disadvantaged childhood, migrant, human right to education.

Artículo recibido el 26 de julio de 2022 y aprobado el 25 de febrero de 2023.

INTRODUCCIÓN

Alrededor del mundo, se ha reflexionado y legislado en torno al derecho humano a la educación, toda vez que esta es una pieza clave de la constitución humana, proveedora de saberes que permitirán a quienes los posean, gozar de mejores condiciones de vida.

Con base en ello, desde la década de los sesenta del siglo XX, a nivel internacional se han suscrito diversos convenios, en los que no solo se establece que la educación es un derecho humano, sino también se expresa la obligatoriedad para que los diferentes Estados lo asuman como una responsabilidad. Para el caso de la educación básica, se sugiere su gratuidad, tal como lo expresa la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948), en su artículo 26.

A pesar de que en México el derecho humano a la educación ha sido formalmente reconocido, no resulta sencillo materializarlo, debido a que para hacerlo se requieren recursos materiales y humanos que desafortunadamente son escasos. De acuerdo con datos de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), el porcentaje del Producto Interno Bruto destinado a educación en los 10 últimos años es de 3.63 por ciento y en el año 2021 es de los más bajos siendo el 3.3 por ciento (SHCP, 2021).

El derecho humano a la educación, como a cualquier otro derecho, debiera cumplirse para cualquier ser humano, sin importar su condición de nacionalidad ni estatus migratorio; lo cual implica que los migrantes en México, aun los irregulares, tienen este derecho. Sin embargo, la propia condición de migración caracterizada por la movilidad permanente de los migrantes hace difícil su atención, y no permite conocer datos fidedignos del volumen que esta problemática representa.

En el caso de la frontera sur de nuestro país, la cual se caracteriza por tener un fuerte y continuo flujo migratorio de individuos que provienen de Centroamérica, fundamentalmente de Guatemala y Honduras, encontramos que, una parte de migrantes viajan en familia, o viajan madres solteras con hijos y más recientemente se documenta la migración de niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) no acompañados; estos NNA que de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud [OMS] (1986) considera adolescentes a las personas de 10 a 19

años y la edad escolar de primaria incluye hasta los 12 años y requieren servicios educativos de educación básica. Esta dinámica, producto de la migración, se analiza en los apartados de este texto. Con base en ello, el objetivo de este artículo es analizar la operación de las políticas públicas educativas, cuya pretensión es dotar de educación a los niños, niñas y adolescentes migrantes transnacionales provenientes de Centroamérica en territorio mexicano, en el contexto de las escuelas multigrado, que son aquellas en las que todos sus docentes atienden a estudiantes de más de un grado escolar (Instituto Nacional de Evaluación de la Educación [INEE], 2019). Para ello, ofrecemos información de cómo se materializa la atención escolar a ellos y ellas en el estado fronterizo de Chiapas en un estudio de corte cualitativo y con enfoque etnográfico a partir de entrevistas a docentes que atienden a NNA migrantes en escuelas multigrado, es decir, en aquellas en las que los docentes atienden a estudiantes de diferentes grados en una misma aula. Este documento incluye un apartado donde se problematiza el derecho a la educación, como derecho humano. Posteriormente se expone la población que es interés del artículo, así como de los programas educativos propuestos por el Estado mexicano para dar cumplimiento al derecho humano a la educación básica. El andamiaje teórico que guía la indagación se nutre por una parte de la noción de agencia como paradigma para tomar decisiones y la interculturalidad en tanto alternativa para los procesos de educación formal por ofrecerse a los NNA migrantes. En otro apartado, se expone brevemente la ruta metodológica para el acopio y análisis de la información recabada para continuar con la presentación y discusión de los hallazgos, con un formato etnográfico que permitió arribar, entre otras conclusiones, a la falta de capacitación y materiales que atiendan la interculturalidad de los NNA que demandan el servicio educativo, ya que los territorios de los que provienen los migrantes son distintos entre sí y se diferencian de la cultura mexicana.

A MANERA DE PROBLEMATIZACIÓN

La educación como derecho humano

La DUDH (ONU, 1948), en el artículo 26, señala que: toda persona tiene derecho a la educación y que en los niveles de instrucción elemental y fundamental esta será gratuita y obligatoria. También aclara que la educación tenderá a lograr el pleno desarrollo de la personalidad

humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. La finalidad es, generar comprensión, tolerancia y amistad entre naciones y grupos étnicos o religiosos para mantener la paz (ONU, 1948). Por lo que, analizar las condiciones, posibilidades y obstáculos con los que coexisten las personas migrantes irregulares, deviene en una denuncia del no cumplimiento de este derecho. A partir de estos planteamientos, exponemos que la insistencia por la importancia que tiene la educación se fundamenta en tener “la capacidad de influir sobre las circunstancias de la propia vida, formular el significado del bien común y hacer que las instituciones sociales cumplan con ese significado” (Bauman, 2002: 116). Por ello los sistemas educativos requieren vigilar que se eviten prácticas de exclusión que debilitan la capacidad antes mencionada. Una alternativa posible es el modelo de educación intercultural, el cual se ha promovido en comunidades de destino de migración desde la década de los noventa del siglo XX (Sales y García, 1997), ya que permite el tratamiento de la diversidad sociocultural y lingüística, así como la integración de las personas conservando sus características culturales y desarrollando su agencia.

El derecho a la educación ha sido declarado por medio de diversos convenios internacionales, entre ellos el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) (ONU, 1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) ratificado en 1981, (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNICEF], 1989), la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (CTM) ratificado en 1999 (ONU, 1990). Y unos específicos para Latinoamérica, como la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José) ratificado en 1981 (Organización de los Estados Americanos [OEA], 1969), el Protocolo de San Salvador ratificado en 1988 (OEA, 1988) y más recientemente tanto la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas (ONU, 2000) ratificado en 2000, así como el Informe de los Objetivos del Milenio (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2015). Con las ratificaciones a dichos tratados el derecho humano a la educación es reconocido por México de manera formal.

Los convenios antes mencionados, que se han suscrito en favor del derecho a la educación, para los NNA migrantes centroamericanos, se han hecho efectivos a través de los programas y modalidades que se

han desarrollado en las últimas décadas. En este artículo, se describe en el caso chiapaneco la manera en que la situación se ha atendido y con base en la revisión de la política educativa y de los datos de esta investigación, encontramos una postura adultocéntrica de la autoridad educativa, que asume que la prioridad de los y las migrantes se orienta a la subsistencia y no a la educación, a la vez que responsabiliza al profesorado de la objetivación de este derecho aun cuando a éstos, no se les dota de las herramientas básicas para hacerlo.

¿Qué entendemos por NNA migrantes transnacionales?

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2014) se ha concebido la noción de niños, niñas y adolescentes migrantes para referirse a personas que por diversas circunstancias no viven en su lugar de origen, estos NNA migrantes son:

1. Extranjeros, que temporal o permanentemente viven en el territorio nacional o lo atraviesan, muchos de ellos centroamericanos en busca del sueño americano.
2. Sus edades oscilan entre 3 y 15 años.
3. El objetivo primordial de la migración para los NNA migrantes transnacionales centroamericanos no es la educación.

En este trabajo concebimos a los NNA migrantes, como aquellos que generalmente pertenecen a familias de jornaleros migrantes irregulares, los cuales frecuentemente participan con sus padres en las actividades agrícolas y no cuentan con documentación que acredite su estancia en el país (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria [CEDRSSA], 2019). Sin embargo, es conveniente destacar que en esta segunda década del siglo XXI hay un buen número de NNA que viajan sin la compañía de familiares directos (Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH], 2016). Tan solo datos del gobierno de México reportan que de enero a marzo de 2021 se presentaron a las autoridades de migración 3 mil 983 menores de los cuales 2 mil 486 son varones y 1 mil 497 mujeres de todos ellos el 34.2 por ciento no vienen acompañados (Coordinación del Centro de Estudios Migratorios [CCEM] y Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2021). Habría que calcular la cantidad de estos NNA que siguen en nuestro territorio necesitando atención médica, educación, habitación y alimentación.

Los datos de la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2018) estiman que, 0.8 por ciento de la población censada (1.07 millones) nacieron en el extranjero, es decir son migrantes. Las estimaciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2010) infieren que de los migrantes en el país el 30 por ciento son infantes, niños, niñas y adolescentes, lo cual significa que son aproximadamente 321 mil NNA extranjeros a quienes se debe otorgar educación básica.

Estos NNA cuando se desplazan con o sin sus familias es poco probable que reciban servicios educativos, en parte porque participan, aunque no esté permitido por la ley, en el trabajo de sus padres u otros adultos para complementar el ingreso y con ello su subsistencia. Como ejemplo la investigación de Ramírez *et al.* (2014) en la que se analiza el trabajo infantil en las fincas cafetaleras del Soconusco reporta que:

El 68.5 por ciento (n=187) de niños, niñas y adolescentes realizan trabajos productivos o reproductivos en las fincas. Quienes no lo hacen, es porque todavía no cuentan con las condiciones físicas para poder llevarlos a cabo (niños y niñas menores de cinco años). Las y los jefes de familia refirieron que 79.7 por ciento (n=187) de sus hijos e hijas apoyan más a sus familias cuando están en las fincas que cuando permanecen en sus lugares de origen.

Lo anterior y otras investigaciones (CEDRSSA, 2019) evidencian que es más relevante para las familias migrantes que los NNA se incorporen al trabajo que a las actividades escolares. Por otra parte, los servicios educativos disponibles son limitados (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016). No obstante, algunos de estos NNA logran ir a la escuela. Por ello, investigar la manera en que lo hacen es lo que motivó la reflexión de la investigación que aquí se reporta.

Los programas de educación básica para NNA migrantes transnacionales

México ha incorporado en su política pública educativa el Derecho a la Educación de NNA migrantes integrando en el Sistema Educativo Nacional diversos programas para atender a quienes requieren educación básica. Llevar a cabo las políticas públicas supone tener en cuenta la condición de los y las beneficiarias, además de las dinámicas sociales que se gestan a partir de las situaciones contextuales (Parsons, 2007).

En este artículo, la política educativa del Estado es entendida como el vehículo a través del cual se organiza la educación para garantizar el ejercicio de este derecho. Por lo tanto, se entiende que ésta ha sido planeada de manera cuidadosa y ordenada en función de cumplir con tal objetivo.

Quién asume en cada momento la responsabilidad de gobernar la política educativa se enfrenta con un sistema en pleno funcionamiento, con su dinámica y su historia, al cual se pretende mantener vivo y mejorar. Avanzar hacia la consolidación de un sistema educativo capaz de universalizar el derecho a la educación implica operar sobre un espectro muy variado de elementos que lo configuran, pero que pueden ser estructurados en torno a grandes dimensiones: a) el currículo y los modelos de gestión curricular; b) la infraestructura, el equipamiento y la tecnología; c) los docentes, y d) el estudiantado. En última instancia, el derecho a la educación se realiza cuando el Estado logra generar y sostener las condiciones necesarias para que docentes y estudiantes interactúen provechosamente en el entorno escolar, en ese encuentro en el que se da el proceso de aprendizaje. (INEE, IIFE y UNESCO, 2018: 12)

Atendiendo a estos fines y en la idea de garantizar el derecho humano a la educación a un sector importante de la población que son los NNA migrantes, uno de los programas fue el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) creado en 2002 cuya población objetivo fueron: “Niñas y niños de familias en contexto y situación de migración, con independencia del origen nacional o del estatus migratorio” (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2011: 10). Ha sido hasta hoy el único programa que hizo explícita la integración de NNA en condición de migración sin excluir, al menos en el discurso, a las personas cuya estancia en el país se pueda designar como irregular.

El PRONIM fue sustituido a partir del 2014, por el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) (Secretaría de Gobernación [SEGOB], 2013), este programa ya no está dirigido exclusivamente a la población migrante, sus reglas de operación (RO) tuvieron el compromiso del gobierno federal de México de reconocer el derecho a educación inicial y básica de toda la niñez que habitar en territorio nacional.

Por lo anteriormente mencionado y con base en los convenios y acuerdos que nuestro país ha ratificado, la educación básica que tendrían que recibir los NNA del gobierno de México como derecho huma-

no, sería gratuita y de calidad. Desafortunadamente no se encuentran indicadores que evalúen la política social, de las que forma parte la educación y que reporte algún rubro para migrantes y específicamente para población migrante internacional en tránsito por México. (CONEVAL, 2023; Secretaría de Educación Pública, 2020 e INEE, 2016)

Paralelamente al PRONIM, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo que ha dado atención educativa a los migrantes, aun sin ser su objetivo principal; tuvo entre sus objetivos ofrecer la Modalidad Educativa Intercultural para la Población Infantil Migrante (MEIPIM). Como su nombre lo indica, este no es un programa, sino una forma de intervención pedagógica para el trabajo con migrantes que operó de 2003 a 2006. El proyecto tenía como objetivo Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural en Migrantes (FOMEIM) al:

[...] prestar servicios de educación comunitaria con equidad educativa e inclusión social a menores de cero a tres años once meses y a niñas, niños y adolescentes, así como promover el desarrollo de competencias parentales en madres, padres y cuidadores que habitan en localidades preferentemente rurales e indígenas que registran altos y muy altos niveles de marginación y rezago social en la población potencial. (SEGOB, 2019a)

Los objetivos del Consejo Nacional del Fomento Educativo [CONAFE] (2019) son:

- Establecer servicios educativos que garanticen un funcionamiento suficiente y eficaz en localidades de alta y muy alta marginación o rezago social.
- Procurar la asignación de figuras educativas a cada uno de los servicios de educación inicial y básica comunitaria para la atención pertinente, inclusiva y efectiva.
- Dotar de útiles escolares a los servicios de educación comunitaria.

Lo cual implica que, sin ser un programa pensado ni planeado exclusivamente para migrantes, ha atendido a este tipo de población, ya que ofrece servicios a personas en precaria condición social, ubicados en zonas de alta marginación incluidos los migrantes. Sin embargo, se observa una tendencia de la autoridad educativa mexicana de ofrecer educación a los grupos económicamente menos favorecidos, entre ellos los migrantes irregulares, en el marco de un modelo intercultural, en el cual se busca fomentar la convivencia entre las personas de diferentes

culturas por medio de una perspectiva que privilegia a la persona en tanto depositaria de derechos. Retomando la idea del cosmopolitismo de Popkewitz (2009, citado por Yurén, 2013) el cual pretende desarrollar al ciudadano del mundo donde sean más importantes los valores de la humanidad que de los particulares. Si bien el CONAFE opera en la región estudiada, los entrevistados/as no pertenecen a este programa, sino a escuelas multigrado que corresponden a la Secretaría de Educación Pública (Secretaría de Educación Pública, 2021).

Actualmente, otros programas con los que se podría atender a la población de NNA migrantes son el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), el cual en términos simples se orienta a la atención de población indígena (SEGOB, 2019b) y el Programa de Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM) en cuyas Reglas de Operación 2020, pretende que en los centros de educación migrante los NNA tengan posibilidades de cursar y en el mejor de los casos concluir la educación básica. Para ello, se supone que se canalizan recursos para que la oferta educativa se adecúe a las necesidades de la población migrante, y darle mayor cobertura a dicha población a través de los siguientes objetivos específicos:

1. Fortalecer los centros de educación migrante, a través de acciones de equipamiento específico.
2. Fortalecer la atención de la diversidad cultural y lingüística de la población escolar migrante, mediante acciones de formación de figuras educativas.
3. Fortalecer la atención de la diversidad cultural y lingüística de la población escolar migrante, mediante acciones de contextualización de contenidos curriculares (SEGOB, 2019b).

No obstante, el funcionamiento implica acciones y requisitos que dificultan a la población que carece de documentos hacer uso de este servicio, como se documenta más adelante en la experiencia de los y las docentes que proporcionaron información sobre experiencias con NNA migrantes, en donde se evidencia que aun cuando los NNA pueden asistir a la escuela eso, no significa la certificación de los estudios. Vemos con preocupación, que actualmente el programa que atiende las necesidades de las personas en condición de migración tiene lables intenciones, pero su operación es complicada.

Buscando lo invisible: infructuoso estado de la cuestión

Para esta investigación se revisaron más de treinta revistas especializadas en educación y en migración en índices como Scopus, Scielo, Redalyc y Latindex de los últimos 10 años y algunos libros colectivos y tesis de posgrado cuyos títulos sugieren el abordaje de la problemática que nos interesa en este artículo. Los dieciséis textos seleccionados, corresponden a experiencias de migraciones entre países hispanoparlantes y especialmente del flujo migratorio entre México y Centroamérica.

En los textos que tratan sobre aspectos que atañen a los niños y niñas migrantes encontramos trabajos enfocados en la faceta de los NNA como trabajadores (Bardomás, 2012; López, 2012; Rivera, 2014; García, 2017 y Martínez y Sánchez, 2017).

Otro tema, de los que se encontraron muchos más trabajos, se dedican a la problemática asociada a los retos que enfrentan tanto los NNA como sus familias, las escuelas y el profesorado ante el proceso de retorno al país de origen ya sea por decisión propia o por deportaciones (Kae y Solano, 2013; Despaigne y Jacobo, 2016; Henao, *et al*, 2017; Jacobo, 2017 y Román y Carrillo, 2017). También hay trabajos donde se pone de manifiesto que la experiencia de migración en tránsito propicia aprendizajes no formales y formas de participación comunitaria diferentes a las que realizarían en sus países de origen (Gluckman *et al*, 2022).

Solo un par de documentos se encargan de analizar la educación de los NNA como un derecho. Ortega (2015) revela que los niños migrantes irregulares están severamente afectados por las violaciones a sus derechos humanos. La autora distingue dos marcos legales, uno que denomina “incluyente” que refiere a la protección internacional para todos los niños; no obstante, precisa que debido a presiones ejercidas particularmente por los Estados Unidos, los niños son excluidos de estos derechos, esta afirmación deriva del análisis que realiza del marco legal que denomina “excluyente” de las políticas nacionales de control de la migración irregular. Con base en ello concluye que México como país incumple sus obligaciones en materia de derechos humanos y de las necesidades de los niños, lo cual ya hemos mencionado anteriormente.

Con una perspectiva diferente Pacheco-Ladrón de Guevara, *et al*. (2015) hacen un análisis sobre los programas para atender niños, ni-

ñas y adolescente migrantes y reflexionan que se hayan privilegiado las cuestiones administrativas de evaluación y reconocimiento de los grados escolares por sobre el enfoque intercultural, es decir, se soslaya que deberían estar en la escuela recibiendo educación de calidad en su propia lengua. Denuncian también que los niños y niñas de diversos pueblos indígenas trabajan en los campos agrícolas y no pueden acceder a las acciones por parte del sector educativo.

Lo que es un hecho es que los NNA han estado invisibilizados y para dar luz a este tema en el trabajo de Zúñiga (2017) se cita a Madeleine Dobson (2009) quien hace una reflexión de esta invisibilización por dos tipos de adultocentrismos: El primero de ellos (adultocentrismo de tipo A) declara el autor, ignora a los niños migrantes porque los consideraba objetos, como maletas que cargan los migrantes adultos. El segundo tipo de adultocentrismo (del tipo B) no ignora a los niños, pero su mirada hacia ellos es porque son motivo de ansiedad para los adultos.

Sobre este enfoque existen concepciones sociopolíticas a través de las cuales los diversos Estados Nación asumen el compromiso de objetivar el Derecho Humano a la Educación de NNA migrantes. Para el caso en estudio consideramos, que las acciones de México se realizan desde esta postura adultocéntrica, que no permite la cabal atención al ejercicio de este derecho, con base en ello, planteamos un posicionamiento crítico basado en dicha postura.

Coincidimos con Duarte (2012: 103), en que las sociedades occidentales, se constituyen como sociedades adultocéntricas, definidas como aquellas en que la edad está asociada al ejercicio del poder, en este sentido, las sociedades con esta característica se organizan a partir de los objetivos de los adultos y las decisiones son tomadas por estos o en función de los objetivos de estos, lo cual:

remite a unas relaciones de dominio entre estas clases de edad —y lo que a cada una se le asigna como expectativa social—, que se han venido gestando a través de la historia, con raíces, mutaciones y actualizaciones económicas, culturales y políticas, y que se han instalado en los imaginarios sociales, incidiendo en su reproducción material y simbólica.

Por tanto, en México el ejercicio al Derecho a la educación de NNA migrantes, principalmente centroamericanos, se materializa a partir de la promoción de programas elaborados por adultos con objetivos que obedecen a la finalidad de los convenios internacionales y no de

la población objeto de atención, aunado a que los padres de familia migrantes, los y las docentes que atienden a este tipo de población y la organización institucional propuesta para su atención, no cuestionan los mecanismos. En este sentido, los actores en mención, ven a la educación como un dispositivo que puede coadyuvar a mejorar la estancia de los NNA migrantes, no con un objetivo de educación y formación de largo plazo, sino como mero requisito, que además favorece un discurso político positivo de atención al problema.

METODOLOGÍA

La investigación que da origen a este artículo aún en desarrollo, tiene una fase exploratoria, que es la que se reporta en este texto, la cual se realizó desde el paradigma interpretativo bajo el método cualitativo y con enfoque etnográfico. Los datos que se obtuvieron se basan en entrevistas semiestructuradas y en profundidad realizadas en octubre y noviembre de 2021, las últimas se llevaron a cabo de manera virtual, ambas se desarrollaron con tres profesores y dos profesoras de educación básica que han atendido en cinco escuelas primarias multigrado en el estado fronterizo de Chiapas a NNA migrantes. Para la selección de los entrevistados, se utilizó la técnica de redes, se acudió a la supervisión escolar de educación básica y se preguntó sobre la atención a niños migrantes. La respuesta de la autoridad fue que estos eran atendidos fundamentalmente en la franja fronteriza del estado en escuelas multigrado. A partir de ello, se localizó a un docente que había tenido experiencia de brindar educación a niños migrantes y este llevó a otro y así sucesivamente hasta completar la red de participantes.

De los docentes entrevistados, la edad promedio es de 39 años, con experiencia docente de entre cinco y 15 años de servicio. Todos trabajan actualmente en el nivel primaria, cuatro de ellos continúan en escuelas primarias multigrado y uno en una escuela primaria de organización completa.

El profesorado ha atendido niños y niñas migrantes transnacionales en cinco de las quince regiones geográficas determinadas por INEGI (2020) en las que se divide el estado de Chiapas. De estos NNA se presume una estancia irregular en México y de los cuales en la escuela no se registró la fecha de ingreso al país, ni lugar de origen o alguna particularidad étnica. Se atendieron cuatro niños y una niña, sus edades son: dos niños de doce años, uno de once, uno de nueve y la niña contaba con siete años cumplidos.

Para recabar información, además de la revisión documental que se presentó *ut supra*, la cual permitió conocer la orientación de los trabajos hasta ahora realizados y posicionar teóricamente a las autoras en el abordaje del problema; se aplicó la guía de entrevista que incluye tópicos relativos a las condiciones administrativas para la incorporación formal de la población estudiada a las escuelas, la capacitación del profesorado para dar atención a niños y niñas migrantes, los recursos didácticos y escolares para realizar la labor docente y la participación de padres y madres en la formación escolar de sus hijas e hijos. Por medio del método etnográfico, se da voz a la experiencia de los profesores y profesoras la incorporación a veces formal, a veces informal de la población migrante en edad escolar.

Por cuestiones éticas de la investigación y para proteger el anonimato de quienes proporcionaron datos se omite el nombre de las escuelas donde atendieron a los NNA migrantes.

Tabla 1. Localidades, municipios y regiones donde se ubican las escuelas multigrado donde los entrevistados han atendido a niños y niñas migrantes

Localidad	Municipio	Región	Proporción y porcentaje de migrantes atendidos
Cerro de las Campanas	Ixhuitán	Región VIII- Norte	1 de 26 3.8%
Ocosingo	Ocosingo	Región XII- Selva Lacandona	1 de 19 5.3%
Cuauhtémoc, Pacayal	Amatenango de la Frontera	Región XI – Sierra Mariscal	1 de 20 5%
Santa Rita, el vergel	Independencia	Región XV- Meseta Comiteca Tojolabal	1 de 25 4%
Nixnamtik	San Cristóbal de Las Casas	Región II- Altos tseltal-tsotsil	1 de 22 4.5%

Fuente: elaboración propia con base en la regionalización de INEGI (2020).

La cantidad de NNA que logran incorporarse a las escuelas multigrado bajo estudio es muy poca con relación a la matrícula, lo cual de ninguna manera significa que son todos los NNA que están de manera irregular en el estado de Chiapas.

Estudio de caso sobre la atención a niños migrantes irregulares en el estado de Chiapas, frontera sur del país

Considerando que la educación es un derecho humano, este debiera ejercerse en todo el territorio del país sin importar la nacionalidad. Por ello, nos enfocamos a investigar los mecanismos de educación del nivel básico que se brinda a los niños migrantes irregulares en la frontera sur del país y producto de ello encontramos que, como se expone en la problematización, actualmente no hay programas específicos o escuelas en las que de manera particular se brinde educación básica (preescolar, primaria y secundaria) a los migrantes.

Para el caso del nivel de primaria en el estado de Chiapas, la mayoría de niños migrantes son atendidos en escuelas multigrado, de acuerdo con lo reportado por los y las entrevistadas, esto debido a que en el país este tipo de modelo educativo se implementa en las zonas rurales y marginadas, caracterizadas por un alto nivel de dispersión poblacional, que origina que el número mínimo de alumnos por grado no sea el requerido por la Secretaría de Educación Pública para abrir un grupo y, con la intención de no dejar sin atención educativa a los niños que habitan estas zonas del estado. La mayor parte de escuelas preescolares y primarias son multigrado. Se trata de escuelas en las que, si bien se atienden a niños de los seis grados escolares, estas pueden ser unidocentes, bidocentes o tridocentes. De acuerdo con la información recabada en las entrevistas en estas escuelas en las que se atienden a los niños y niñas migrantes la mayor parte de las veces se hace de manera informal, debido al poco tiempo que permanecen en las localidades y a que inscribirlos formalmente causa problemas administrativos.

Los niños llegan a las localidades por tiempos muy cortos, entonces en la supervisión escolar se nos recomienda no inscribirlos en la hoja 911.3 (es el documento en el que registramos las altas de los estudiantes), ello porque si luego se van, hay que darlos de baja y representa un problema administrativo realizar el trámite. Eso no quiere decir que no atendamos a los niños, a los niños sí se les atiende, pero no se les inscribe formalmente, y así que cuando se tienen que ir se van (Entrevistado 1).

Todos los docentes entrevistados han vivido la experiencia de formar a niños, niñas y adolescentes migrantes; a los que por falta de documentación y las consecuentes limitaciones administrativas se

presume son migrantes irregulares. Conviene aclarar que no existe certeza, ni tampoco es un hecho que abandonarían la escuela durante el transcurso del ciclo escolar, pero se observa que los requerimientos administrativos se convierten en una dificultad que el profesorado prefiere evitar.

La distribución geográfica de las regiones, municipios y localidades en las que se encuentran las escuelas primarias multigrado, en las que los docentes entrevistados atendieron estudiantes migrantes irregulares, se muestra en la Tabla 1. Como se puede observar, los migrantes se mueven en diversas regiones del estado, no solo están en la región fronteriza, los docentes entrevistados vivieron experiencias de atención a niños migrantes irregulares en cinco diferentes regiones económicas del estado, de un total de quince.

Esto evidencia que no siempre la migración es por trabajo estacional, es decir, derivada de la contratación de personal para trabajar como jornaleros agrícolas, sino que es una migración de paso, en la que la intención del migrante no es quedarse en el estado de Chiapas, sino llegar a otros estados de la República o bien ir a los Estados Unidos de Norteamérica.

Por otra parte, independientemente de la modalidad en la que los docentes trabajan, estos atienden en promedio grupos de entre 19 y 26 niños. En su experiencia con niños migrantes mencionaron haber atendido de uno a siete niños por ciclo escolar en la escuela, para el caso que nos ocupa en el periodo 2017-2021 cada uno de los docentes entrevistados atendió al menos un niño o niña migrante.

Los niños migrantes atendidos en su mayoría eran de nacionalidad hondureña y guatemalteca, lo refirieron de la siguiente manera:

Sí, se presentó el caso de migrantes provenientes de Honduras que se inscribieron a la escuela en la que trabajaba anteriormente la cual era Esc. Primaria [...]; en el ciclo escolar 2017-2018, de los cuales eran un niño de 9 años y una niña de siete años, los cuales ingresaron en los grados de 2º y 3º, basándonos en su edad y la cartilla de evaluación que en ese entonces presentaron, para el ciclo escolar 2020-2021 me cambiaron a la localidad el Cerro de las Campanas en Ixhuatán, ahí atendí a un niño migrante hondureño de 12 años de edad, que estaba cursando el 6º grado de primaria (Entrevista 3).

Sí, durante dos años (2019-2021), estuve ubicado en una Escuela Primaria Multigrado del municipio [...], colindante con la frontera guatemalteca,

teniendo a mi cargo los grados de 4º, 5º y 6º, tres alumnos eran de origen guatemalteco, dos de ellos estuvieron solo en el ciclo 19-20 y uno de ellos se quedó los dos ciclos 19-20 y 20-21, en los que cursó 5º y 6º grado (Entrevista 4).

Sí, en el ciclo 20-21 el caso de un niño de Guatemala que llegaba a cursar el 4º grado, en una escuela llamada [...] de la frontera (Entrevista 1).

Atendí a una niña en 2º grado, en [...], ella era una niña guatemalteca de siete años (Entrevista 5).

Había [*sic*] muchos niños migrantes en mi escuela, como tres o cuatro de cada grado. En el ciclo escolar 2020-2021 me tocó atender a un niño guatemalteco en 5º grado de primaria. El número de niños era alto porque fue en la localidad [...] (Entrevista 2).

En la entrevista refirieron que el número de niños migrantes que se acerca a la escuela no es muy alto, debido fundamentalmente a las condiciones de trabajo de sus padres y al tiempo de permanencia en el lugar. Es evidente también que los padres de familia, que deciden que sus hijos vayan a la escuela, la eligen y optan por aquellas que estén mejor ubicadas (mayor y mejores servicios, infraestructura y equipamiento) o que tengan mayor reconocimiento.

La demanda de niños migrantes a la escuela era mínima, debido a que el municipio de Teopisca es pequeño en comparación con los municipios vecinos de San Cristóbal de La Casas y Comitán, siendo el último como más concurrido por migrantes por la frontera.

Además, la escuela tiene ciertas características como el estar alejada del centro, es pequeña, y de bajos recursos económicos. Esto hace que los padres de niños migrantes busquen otras instituciones, cuando me cambiaron a Ixhuatán ahí el número de niños migrantes era más elevado (Entrevista 3).

La ubicación de la escuela determina con mucho la afluencia de niños, entre más cerca esté la escuela de la frontera con Guatemala el número de niños migrantes es más alto.

La demanda de niños migrantes en esa escuela era aproximadamente de tres a cuatro niños por ciclo escolar, en diferentes grados, ya que la escuela

quedaba relativamente cerca de Guatemala y algunas personas llegaban a trabajar a la comunidad en actividades del café (Entrevista 4).

Debido a que su condición de migrantes evita, en muchas ocasiones, que estos cuenten con documentos de identificación, les preguntamos bajo qué modalidad administrativa se les atiende y qué requisitos deben cubrir para ser inscritos en la escuela.

Como son niños pertenecientes a otro país, como requisito reglamentario y administrativo se notifica a las autoridades pertinentes que en nuestra institución se encuentra un niño extranjero, por medio del documento 911, el cual tienen un apartado para requisitar (sic) en caso de tener casos de niños migrantes (Entrevista 1).

El docente tres nos comentó que en el pasado había la obligatoriedad de que el o la profesora recomendará a los migrantes la necesidad de regularizar su situación migratoria, esto ocasionaba que la mayoría de ellos ya no volvieran a la escuela. De hecho, solo se inscribía a quienes se hubieran regularizado.

No obstante, desde hace ya varios años este no es un requisito, así que el número de niños en las escuelas se ha incrementado, sin embargo, se les solicita a los padres de familia que presenten algún documento de identidad, esto resulta ser una documentación indispensable para que queden formalmente inscritos como alumnos extranjeros y se les pueda extender la certificación correspondiente, no obstante, si no hubiere este tipo de identificación entonces, su inscripción la realizan de manera informal y únicamente es para recibir clases, porque se les recibe solo como oyentes, es decir, no se certifica la educación recibida.

Aquellos alumnos que presentaban la documentación comprobatoria de su registro, como el acta de nacimiento, constancias de asentamiento o equivalente del país que provienen, se registraban con la denominación de alumnos extranjeros, aquellos que no contaban con su documentación no se les podía inscribir y se les atendía como alumnos oyentes, por lo que no impactaba en la estadística (Entrevista 3).

La presentación de cierta documentación es requisito indispensable para la inscripción de los estudiantes. Esto permite a los docentes, tener control sobre el desarrollo de la formación de los niños y, sobre todo, contar con una estadística sobre el número de niños que están siendo atendidos. Si bien es cierto que los NNA podrían inscribirse en

cualquier momento del ciclo escolar, por la carga administrativa que implica a los profesores, éstos deciden no llevar a cabo la inscripción formal. Esto es en el caso de los niños que llegan. Estos deciden no llevar a cabo la inscripción formal, en el caso de estos niños, que llegan en distintas fechas y permanecen en la escuela por diversos periodos. La situación del cumplimiento administrativo para los docentes se complica. Sin embargo, el personal docente no niega el servicio, los integra al trabajo insistimos, de manera informal en el aula pese a sus características. Desafortunadamente estos NNA no existen para la autoridad educativa, lo que invisibiliza en parte la problemática existente. Lo anterior puede ser la razón por la que el gobierno federal decidiera eliminar el programa al no tener evidencia una estadística que justifique la atención de la población objetivo.

En general, el profesorado debe llenar dos registros de inscripción, uno al inicio del ciclo 911.3 y otro al final 911.4, lo ideal es que haya coincidencia entre el primero y el último. En caso de que no sea así, será porque en el transcurso del ciclo escolar hubo altas y bajas, lo cual también debe ser documentado en la estadística. En el caso de los niños migrantes según la versión de los docentes, estos llegan en diversos periodos del ciclo escolar y no resulta sencillo su registro.

Como nos explicaron los y las entrevistadas, el año se divide en tres cuatrimestres, si el niño migrante llega en el primer cuatrimestre y con documentos de identificación, se le inscribe en la estadística inicial, si llega en el segundo y tercer cuatrimestre, ya no se le inscribe en la estadística inicial, solo aparece en la final y se coloca como alta. No obstante, estos niños no siempre se quedan el ciclo escolar completo o el resto del ciclo escolar. A partir de que se inscriben y si es así, hay que darlos de baja y si vuelven a regresar darlos de alta, este es el motivo por el que la mayor parte de las veces los docentes deciden no inscribirlos, lo cual implica que no se certifiquen sus estudios.

Para el docente resulta menos complicado no registrarlos, ya que además en el momento en que se inscribe a un niño migrante, es importante comunicarlo a la Secretaría de Educación Pública para que envíen los materiales didáctico-pedagógicos, los cuales teóricamente se especializan en las necesidades de los migrantes. No obstante, tales recursos didácticos nunca han llegado a manos del profesorado entrevistado, adicionalmente y para agravar la situación, a los docentes no se les brinda la formación adecuada para su uso, así que dicho material resulta poco útil, aún más cuando el niño prontamente se da de baja.

Son estos algunos de los motivos que hacen que el docente prefiera no dar de alta a los niños y atenderlos temporalmente de la misma manera que atiende al resto del alumnado, lo cual implica que los NNA migrantes deben adaptarse y aprender a conocer el nuevo contexto sociocultural, sin considerar absolutamente nada del contexto del que provienen, generando con ello una anulación de su propia cultura, que como vimos es una de las virtudes de la MEIPIM (el modelo intercultural) del CONAFE que no se logra poner en práctica.

Los NNA son atendidos de la misma manera que los niños mexicanos. Por lo expuesto en los y las entrevistadas es bastante mayor el número de niños migrantes que se atienden, respecto de los que se reportan en la estadística, lo cual trae las consecuencias negativas en las políticas educativas lo que redundará en perjuicio de la certificación para los NNA que mencionamos en párrafos previos.

Para poder ofrecer la inscripción formal a los NNA, los documentos requeridos son una limitante, que, aunque generalmente no son muchos y en caso de no contar con uno se le dan alternativas para sustituirlos, en última instancia, representan problemas para la mayor parte de los migrantes. Por otra parte, como una manera de intentar establecer un compromiso con los padres de familia; en términos de que la estadía de los niños en la escuela sea mayor. A veces los docentes les requieren a los padres de familia firmar una carta compromiso de que van a concluir el ciclo escolar, muchos de ellos no lo hacen y prefieren retirar a sus hijos de la escuela, quedándose el niño sin educación, el siguiente testimonio da cuenta de ambas situaciones.

[se requieren] documentos probatorios de su origen, como el equivalente a las actas de nacimiento, identificaciones de los padres y en algunos casos los agentes municipales o comisariados ejidales solicitaban una carta compromiso que no serían alumnos que se darían de baja a medio ciclo escolar, ya que algunos alumnos únicamente asistían a la escuela mientras los padres de familia reunían dinero para continuar con su viaje hacia el norte (Entrevista 2).

Los docentes comentaron que cada supervisión o zona escolar, determina el tipo de requisitos a solicitar a los niños migrantes, en la mayoría de los casos solo se requiere un certificado de nacimiento y calificaciones del ciclo previo cursado, no obstante, en algunos casos es necesario entregar algo más.

Acta de nacimiento original, cartilla de calificaciones firmada para comprobar que los niños hubieran cursado algún grado y algún tipo de identificación de los padres de igual manera para comprobar que eran ellos los que presentaban a los niños como tutores y en ocasiones comprobante de domicilio (Entrevista 1).

Ello definitivamente dificulta el ingreso de niños a las escuelas. Por un lado, porque al ser migrantes irregulares generalmente los padres no sienten la confianza para presentar identificaciones ni de ellos, ni de sus hijos, por miedo a ser deportados; y por otro, generalmente no tienen documentos de calificaciones de ciclos previos cursados por sus hijos y menos aún comprobante de domicilio, porque en la mayoría de los casos no tienen uno fijo, ya que generalmente se están moviendo de un lugar a otro.

La pretensión de la escuela es la de formalizar la relación educativa, ya que no hacerlo perjudica a todos, a los propios niños, a los padres de familia, pero también al alumnado, al personal docente y a la institución educativa, debido a que hay inestabilidad permanentemente, sin embargo, por su condición de migrantes irregulares esto parece ser inevitable.

Además, parte importante de la formación del niño se complementa con el apoyo de los padres de familia, es decir, el interés que ellos muestren en la formación de los niños, la vigilancia para la realización de tareas, incluyendo la disciplina que se exija a los niños para con la escuela, son fundamentales. No obstante, la mayor parte de los entrevistados comentaron que, en su mayoría, ellos no cuentan con el apoyo de los padres de familia, quienes generalmente tienen largas jornadas de trabajo que les impiden ayudar a sus hijos en la realización de actividades y tareas extra clase. Además, de que como tienen claro que su estancia es temporal, utilizan a la escuela como guardería.

Solo aquellos padres que pretenden quedarse por un largo tiempo o bien establecerse en el lugar, son quienes se interesan en apoyar a sus hijos en las actividades escolares y son los menos.

Ahora bien, otro problema que enfrentan los docentes es el ejercicio pedagógico mismo, es decir, no es lo mismo trabajar con niños mexicanos que tienen una cultura y lenguaje común, a trabajar con niños extranjeros, que provienen de espacios geográficos distintos. Con distinta cultura (costumbres y tradiciones), y, aunque no es el tema central de este artículo, en las entrevistas se menciona que en

ocasiones también se enfrentan con niños de distinta lengua, mismo problema que también enfrentan con los niños mexicanos migrantes retornados, quienes han adoptado costumbres y tradiciones del país extranjero en el que han vivido y a quienes se les dificulta la integración a la cultura mexicana.

Yo tuve la experiencia con una niña que regresó de los Estados Unidos, mexicana que vivió mucho tiempo allá y que regresó a su país, pero a otra comunidad y no a su comunidad de origen, ella para empezar no sabía español, solo hablaba inglés, así que ella asistía a clases con su primo que era bilingüe y que hacía la traducción. Sin embargo, para mí fue muy difícil enseñarle, lo bueno es que era una niña inteligente y entusiasta y contábamos con todo el apoyo de sus padres, quienes estaban muy interesados en su educación (Entrevista 5).

Al indagar con los docentes sobre las estrategias didáctico-pedagógicas que utilizan para la atención de los niños, algunos consideran necesario conocer las necesidades de los niños y a partir de ello implementar estrategias de atención especial.

Lo primero que se hace en estos casos, es la aplicación de un examen de diagnóstico, para saber los conocimientos y habilidades que posee el alumno al momento de su llegada y de esta manera buscar las estrategias y formas de trabajo adecuadas a sus necesidades. En lo que respecta al trabajo diario y de las asignaturas correspondientes al grado escolar, se trabajan de igual manera para todos los alumnos y si el niño presentaba problemas de aprendizaje, se le da atención personalizada (Entrevista 3).

A lo que respecta las materias de español, matemáticas, ciencias naturales, geografía se imparten por igual ya que son de conocimiento universal. En donde se hacen adecuaciones es en la materia de Chiapas e Historia, ya que dichas materias tienen contenidos de la historia de México y nuestro estado las cuales son desconocidas para ellos (Entrevista 4).

En dichas materias se realizan actividades complementarias, como enseñar a los niños por medio de relatos cortos sobre la historia, lecturas de los libros de texto de otros ciclos inferiores empezando con el de Chiapas para que conozca más sobre el nuevo lugar en donde vive, proporcionar material extra (libros, narraciones, hojas de actividades, biografías), así también se puede transmitir por medio de videos o películas y esto ayuda a reforzar el aprendizaje de todos los niños en conjunto. (Entrevista 1)

También trabajan con ellos utilizando las mismas estrategias para todo el grupo.

Por lo regular eran las mismas [estrategias], se trataba de contextualizar de acuerdo al lugar del que procedían los alumnos (Entrevista 2).

Exactamente las mismas, únicamente contextualizando las situaciones y/o problemas que así lo requieran. Investigando rasgos culturales, sociales, tecnológicos, naturales, etc., del lugar donde provenían (Entrevista 3).

Obviamente, trabajar con niños que provienen de diversas culturas, no es una tarea fácil. Sobre todo, porque al interior del aula lo importante es promover la convivencia, la igualdad y la equidad. Brindar educación en estas condiciones, enfrenta al profesorado a diversos problemas, entre otros, que la inestable permanencia en la escuela no permite el aprendizaje cabal de los contenidos del programa, lo que hace que el grupo presente diversos niveles de aprendizaje. Por otro lado, el lenguaje representa un problema crucial, ya que es inevitable que en el aula se manejan regionalismos o palabras que quizá el niño desconoce su significado.

Ahora bien, otro problema crucial es la adaptación del niño o niña, esto difícilmente se logra, sobre todo si su asistencia es bastante irregular, así que los docentes enfrentan graves problemas de socialización con los otros NNA del grupo, por lo cual la integración puede llegar a ser nula. En la entrevista a profundidad se mencionó que la falta de inclusión y la falta de sentido de pertenencia, hace que los migrantes se sientan ajenos al grupo.

Se puede apreciar que las entrevistas develan varios problemas, no obstante, los que fueron referidos por todos los entrevistados son dos:

Primero el lenguaje y segundo la disparidad en el nivel académico. En cuanto al lenguaje son los regionalismos los que más afectan, por ejemplo: para referirse a un barrio o colonia ellos utilizan la palabra “cantón” o “departamento”, lo cual dificulta la comunicación. Y en relación a la disparidad del nivel académico, hay niños muy rezagados en la selva. Por lo regular, los niños que vienen a inscribirse de Centroamérica vienen mucho más atrasados, por lo que les cuesta nivelarse y adaptarse al ritmo de trabajo (Entrevista 5).

Todos los docentes que participaron en las entrevistas declaran que se atiende a las niñas, niños y adolescentes migrantes sin haber recibi-

do una capacitación específica para tratar en personas con características culturales distintas. Lo cual seguramente influye tanto en quien está en situación de migración como al resto del grupo.

Aunado a los problemas que estudiantes y docentes enfrentan en el aula, está la falta de apoyo por parte de los tres niveles de gobierno, ya que no se les brinda algún tipo de apoyo especial a los niños migrantes, aunque el CONAFE ha desarrollado materiales, los trámites asociados a una inscripción tardía traen como consecuencia que dichos materiales algunas veces no llegan incluso ni ya terminado el ciclo escolar.

En lo que respecta a la escuela y municipio el único apoyo que existe es que los niños puedan ingresar a una institución y seguir con su educación, pero no se cuenta con material educativo extra para ayudar al aprendizaje de los niños (Entrevista 5).

Dependiendo de su situación, reciben los mismos apoyos que cualquier otro alumno. En caso de no poder inscribirse eran los padres de familia los que absorbían los gastos y se les dotaba de material de lo que había sobrado de ciclos escolares pasados (Entrevista 2).

A pesar de las condiciones en las que la educación es proporcionada a los niños migrantes irregulares, los docentes consideran que es positiva, aseguran que es útil. Desafortunadamente, la realidad de los niños migrantes es que seguirán migrando y que solo serán alumnos de paso, por lo que permanentemente enfrentarán muchas dificultades en las escuelas a las que asistan.

De acuerdo con los/las entrevistadas, en la mayor parte de los casos, la educación brindada es temporal y por ello no hay constancia de haberla recibido, no se les expide certificación alguna, sin embargo, los docentes consideran que los conocimientos adquiridos les serán de gran ayuda y apoyo para su vida futura.

La educación que nosotros como docentes impartimos a los niños migrantes es de gran utilidad, porque les permite seguir con sus estudios y tener más conocimientos de su nuevo lugar de residencia. Aunque están en otro país dichos estudios son certificados por las dependencias educativas cuando logran cubrir la mayor parte del ciclo escolar, lo cual es bueno porque le permite al niño migrante seguir preparándose y obtener más grados académicos (Entrevista 4).

Considero que la educación impartida a estos niños es útil, puesto que, de alguna manera les amplía el conocimiento acerca de otras culturas y formas de vida. Los grados cursados con certificados y en caso de ser diferentes a su lugar de procedencia se hacen los equivalentes (Entrevista 5).

La educación que a los niños se imparte tendría mejores resultados, si los padres de familia participaran de esta educación y mostraran interés en que sus hijos se formaran adecuadamente, sin embargo, las circunstancias de vida hacen que en realidad ellos no participen y no se involucren en ello.

En realidad, el apoyo es mínimo y en algunos casos nulo, los padres de familia están ocupados buscando el sustento para la familia y dedican muy poco tiempo a la educación, sin embargo, es una situación que se presenta no únicamente con los niños migrantes, es generalizada en la región fronteriza (Entrevista 5).

Por lo regular no hay apoyo de ellos [los padres y madres] en esas regiones apartadas, ya que ellos se dedican más a las labores que ocupan todo su tiempo (Entrevistado 4).

Es importante destacar experiencias de algunos docentes en los que, sí hubo participación de los padres de familia, aunque no la suficiente. Precisamente, por sus circunstancias como migrantes, que los mantiene buscando empleo y mejores condiciones de vida fundamentalmente, más que ocupándose de la educación de sus hijos.

Sí, los padres de los niños migrantes que ingresaron a la institución siempre estaban interesados en el aprendizaje de sus hijos, preguntando constantemente con los docentes en que podían ayudar a mejorar los conocimientos de sus hijos (Entrevista 3).

En el caso de algunas madres de familia sí se interesaron, pero en la mayoría de casos no (Entrevista 4).

Muy poca participación, ya que por lo regular los padres migran por trabajo, así que se dedican más a trabajar que a atender la educación de sus hijos (Entrevista 1).

Con base en estos relatos y derivado de la experiencia que los docentes han vivido en la atención de niños migrantes irregulares, los

profesores/as consideran la necesidad de poner en marcha varias de sus propuestas para mejorar la atención educativa que se les brinda, optimizar la convivencia entre el grupo y lograr generar en sus alumnos aprendizajes significativos, los cuales se resumen en los siguientes ocho puntos.

1. Capacitación a supervisores y jefes de sector en el área técnico pedagógica, para la atención de estudiantes migrantes.
2. En segundo momento, hacer llegar la capacitación al personal docente de las zonas escolares.
3. Realizar una planeación especial y adecuada a las necesidades de los niños, niñas y adolescentes migrantes.
4. En el caso de alumnos en migración constante, facilitar el cambio de una escuela a otra dentro del estado y fuera de este, de un sistema estatal a otro. Por ejemplo, el niño que está inscrito en Chiapas por dos o tres meses, pero continuará su viaje a Tabasco o Veracruz, que pueda ser apoyado en su proceso para no perder la atención que ya recibe.
5. Que las autoridades educativas proporcionen a las escuelas que tienen niños migrantes material educativo de apoyo para cada uno de los niños de manera oportuna, mediante actividades de historia y español (ya que serían las materias que se imparten en México que más se le dificultan a estos niños) para que trabajen en casa o en la escuela y sea un complemento más para su aprendizaje.
6. Dichos materiales se pueden distribuir a las escuelas que lo necesitan, ya que las dependencias educativas tienen la capacidad de realizar dichos materiales, como los que ya se tienen y utilizan para otras circunstancias (material extra-edad, atención preventiva y compensatoria para 1º y 2º, materiales de apoyo USAER, etc.).
7. Procurar que los materiales estén disponibles en el primer trimestre o antes para que los niños pueden adquirir sus conocimientos desde los inicios en la institución, ya que la información como se dijo antes llega a cada autoridad educativa responsable hasta los primeros meses del ciclo escolar por

medio de los requisitos administrativos (911) que piden a cada docente y la dirección de cada escuela.

8. Que se lleven a cabo programas especiales para los casos de niños migrantes, no solo para el alumno, sino también para el padre de familia.

Los docentes que en las entrevistas compartieron sus preocupaciones en general, plantearon lo difícil que es para ellos/as atender a niños migrantes, en sus condiciones. Por condiciones se refieren a que:

- No han sido preparados pedagógicamente para la atención a niños migrantes.
- No se cuenta con las condiciones físicas y de infraestructura en las escuelas.
- Los niños migrantes no reciben los apoyos necesarios para su formación, por ejemplo, becas para solventar los gastos de la escuela.
- En general, la migración es constante y su estancia en la escuela es temporal.
- Se enfrentan a niños emocionalmente afectados, cuya integración al grupo es complicada y pueden ocasionar la desestabilización de otros niños.
- Se enfrentan a reclamos constantes de los padres que están a la defensiva, por su condición migratoria irregular
- Se enfrentan a la dificultad de ser testigos de las precarias condiciones económicas de los NNA migrantes irregulares, sin poder hacer nada para cambiarlas.

No obstante, en su experiencia se sienten satisfechos de la labor realizado debido a haber:

- Logrado hacer sentir cómodos e integrados a los niños después de un tiempo y después de haber demostrado empatía hacia ellos.
- Sido reconocidos por los padres de familia de niños migrantes, por la labor realizada.
- Afianzado su vocación como docentes.
- Sido partícipes de generar un beneficio a alguien necesitado.

Todos los docentes que han atendido a NNA migrantes muestran una disposición para dar respuesta a la demanda y aceptan que en ellos recae la responsabilidad de la escolarización de esta población y no como producto de una política educativa, para otorgarles su derecho a la educación.

CONCLUSIONES

Con base en el estudio realizado con profesorado de escuelas multigrado en Chiapas que atiende a NNA migrantes irregulares derivamos las siguientes conclusiones.

El derecho humano a la educación que el gobierno mexicano ofrece a los NNA migrantes transnacionales centroamericanos irregulares se desarrolla en el marco de una mirada adultocéntrica en la que subyace un interés por las necesidades de los adultos que migran y no de los niños, niñas y adolescentes.

De manera ideal, se esperaría que, si como parte de la política pública educativa en México se han creado algunos programas para la atención de la población migrante, estos se vieran materializados en la realidad. No obstante, se observa una distancia importante entre lo escrito en los programas antes mencionados y su operación. Parte importante de esta distancia, está en que estos programas se realizan sin considerar las circunstancias de los contextos específicos en que serían ejecutados. La política educativa, se sustenta en sus reglas de operación, las cuales, en este caso, son complicadas de ejecutar en función de las características de la población a atender, de la infraestructura y materiales con los que las instituciones escolares cuentan. En las rutinas burocráticas del propio sistema educativo mexicano, que se contraponen con las propuestas por los programas, todo ello condiciona de manera importante la forma y/o manera de operarlos.

A partir de las entrevistas realizadas, podemos afirmar que la atención a niños migrantes irregulares que en general se les ha proporcionado; es a través de las escuelas primarias de modelo multigrado, que se encuentran en las diferentes regiones económicas del estado de Chiapas y que son a las que recurre la población migrante que solicita este servicio. Esta ha sido una posibilidad de cumplir con el derecho humano a la educación de estos niños, derivada directamente de la participación docente, ya que han sido ellos quienes han brindado esta atención realizando ajustes a su tarea docente cotidiana; en virtud de

la dificultad de operar los programas adecuadamente, por el conjunto de situaciones que ello representa.

En estas escuelas se brinda atención educativa a los niños, niñas y adolescentes que así lo requieren. No obstante, no siempre se hace una inscripción o registro oficial de los niños, debido a dos condiciones: Una es que por su condición migratoria permanecen en algún lugar por periodos cortos que no cubren el ciclo escolar, lo que ocasiona a los docentes problemas de índole administrativo, por lo que para evitarlos no se hace el registro oficial de los mismos. Y otra porque los NNA no cuentan con la documentación para hacer la inscripción respectiva. Por ello, no existe una estadística confiable de la atención a niños migrantes irregulares, además de que paralelamente no existe certificación de los estudios realizados.

Los retos que los docentes enfrentan, van desde la falta de preparación para brindar educación a niños que no son originarios del país, hasta la ausencia de materiales que la propia Secretaría de Educación Pública tendría que proveer para su atención. Lo anterior, trae como consecuencia, que los niños sean atendidos con los mismos métodos didáctico-pedagógicos y materiales, con los que se forman a los niños mexicanos, negando la importancia de la interculturalidad.

Por otra parte, no hay evidencia de un interés por parte de los padres y madres de familia en la formación de sus hijos, excepto para el caso de aquellos que tienen considerado quedarse en el país por largos periodos o que su estancia será permanente, esta falta de interés dificulta también la labor docente. Un obstáculo más para el desarrollo académico del niño o niña migrante es el nivel académico de todos migrantes que generalmente muestran, mayor rezago respecto de los niños mexicanos.

Sin embargo, a pesar de las dificultades planteadas todos los niños son atendidos gracias a la disposición del cuerpo docente. Por lo que, en sentido del logro del objetivo de la investigación, podemos afirmar que es un hecho que se ofrece el servicio educativo, muchas veces fuera de la formalidad por el trabajo, que implica para los docentes cumplir con los requisitos administrativos, lo que obstaculiza que el Estado cumpla el derecho humano a la educación. De tal manera que, en el marco del proyecto de investigación más amplio, esta exploración logró su cometido de sentar las bases para promover las propuestas ya enlistadas *supra* que parten de las experiencias del profesorado

que involucren a todos los actores de la educación, para la ejercer este derecho humano, dichos actores serán presumiblemente el personal docente de las escuelas a las que llegan los NNA migrantes. El profesorado toma una postura integracionista que significa que los migrantes se adapten a la cultura mexicana, lo que probablemente mantiene los exiguos logros educativos en la población de NNA migrantes internacionales, centroamericanos y dificulta el desarrollo de la capacidad de agencia, fin último de la educación desde la perspectiva de las autoras de este texto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bardomás, S. M. (2012). "La migración estacional a producciones agrarias de un área de Argentina: el Valle de Uco, provincia de Mendoza". *Papeles de Población*. 18(72), 39-62.

Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*, trad. M. Rosenberg. México, Fondo de Cultura Económica.

Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria. (CEDRSSA). (2019). *Reporte jornaleros en México*. Centro de Estudios para el Desarrollo.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (CNDH). (2016). *Informe sobre la problemática de niñas, niños y adolescentes centroamericanos en contexto de migración internacional no acompañados en su tránsito por México, y con necesidades de protección internacional*. Consultado el 23 de mayo de 2019. Disponible en http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/Informe_NNACMNA.pdf

Consejo Nacional del Fomento Educativo. (CONAFE). (2019). *Objetivos del Consejo Nacional de Fomento Educativo*. Consultado el 15 de junio de 2022. Disponible en <https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/objetivos-57145#:~:text=diciembre%20de%202019->,

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (CONEVAL). (2011). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2010-2011, Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)*. CONEVAL, México.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2023). *Módulo de indicadores de la política social. Programas derivados del PND 2019-2024*. Disponible en <http://sistemas.coneval.org.mx/SIMEPS/IndicadorSectorial19-24.aspx?idsector=5>

Consejo Nacional de Población. (CONAPO). (2010). *Migración Interna*. Consultado el 25 de enero de 2021. Disponible en http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Migracion_Interna

Coordinación del Centro de Estudios Migratorios (CCEM) y Secretaría de Gobernación (SEGOB). (2021). *Niñas, niños y adolescentes migrantes en situación migratoria irregular desde y en tránsito por México*. Consultado el 04 de abril de 2022. Disponible en http://www.politicamigratoria.gob.mx/work/models/PoliticaMigratoria/CEM/Estadistica/NNA/NNYA_S%-C3%ADntesis_ene-mar_2021.pdf

Despagne, C. y Jacobo, S. M. (2016). “Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales”. *Revista Sinéctica*, (47). Consultado el 16 de junio de 2022. Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645>

Duarte, Q. C. (2012). Sociedades Adultocéntricas: Sobre sus Orígenes y Reproducción. *Última Década*, (36), 99-125. Consultado el 30 de mayo de 2022. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19523136005>

García, A. M. del C. (2017). “Mujeres centroamericanas que transitan y laboran en la frontera sur de México. Una reconstrucción analítica”. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 15(2), 69-80. Consultado el 11 de mayo de 2022. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272017000200081

Gluckman, M., Gautsch, L. y Hopkins, M. B. (2022). “A new framework for transnational education: Findings from a systematic literature review”. *Comparative Education Review*, 66(1), 121– 141.

Henao, A. C., Lalueza, S. J. L. y Arrona, A. A. de la A. (2017). “La respuesta institucional escolar, una de las claves de las dinámicas de inclusión/ exclusión de familias inmigradas”. *Revista Sinéctica*, (48). Consultado el 9 de abril de 2022. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100004&lng=es&tlng=es.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2018*. Disponible en <https://www.inegi.org.mx/programas/enadid/2018/>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (2020). *Censo general de población y vivienda, México*. Consultado el 13 de abril de 2022. Disponible en https://www.inegi.org.mx/servicios/aplicaciones.html#apl_mex

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (INEE). (2014). *Evaluación Externa de los Servicios Educativos Dirigidos a los Niños de Familias de Jornaleros Migrantes*. Consultado el 21 de abril de 2022. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/portalweb/suplemento12/evaluacion-servicios-educativos-jornaleros-agricolas-migrantes.pdf>

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. Consultado el 21 de abril de 2022. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/02/Directrices_NNA_de_familias_JAM.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) y Organización de las Naciones Unidas (UNESCO). (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (INEE). (2019). *Comunicación: La educación multigrado en México*. Consultado el 21 de abril de 2022. Disponible en <https://historico.mejoredu.gob.mx/la-educacion-multigrado-en-mexico/>

Jacobo, S. M. (2017). (De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicanoamericanos en México). *Revista Sinéctica*, [48]. Consultado el 06 de abril de 2022. Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/712/674>

Kae, K. K. y Solano, C. S. M. (2013). “Nuevos sujetos en la educación básica en México: el caso de estudiantes transnacionales e inclusión educativa en Colima”. *Diálogos sobre educación*. 4(7).

López, R. Y. A. (2012). “Niños, niñas y adolescentes: migrantes trabajadores guatemaltecos en la ciudad de Tapachula”. Chiapas. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, año 10, 10(1), 58-74.

Martínez, G. L. J. y Sánchez, G. M. J. (2017). “Niños jornaleros migrantes: vulnerabilidad social, trabajo y educación en la finca Las Hormigas”. *Revista Sinéctica*, (48). Consultado el 11 de marzo de 2022. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100008&lng=es&tlng=es

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos (217 [III] A)*, París. Consultado el 10 de febrero de 2022. Disponible en <https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Consultado el 10 de febrero de 2022. Disponible en https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/7_Cartilla_PIDESCyPF.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1990). *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*. Consultado el 10 de febrero de 2022. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cmw.aspx#:~:text=Los%20trabajadores%20migratorios20y%20sus%20familiares%20tendr%C3%A1n%20derecho%20a%20la,de%20particulares%2C%20grupos%20o%20instituciones.>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2000). *Declaración del Milenio*. Consultado el 10 de febrero de 2022. Disponible en <https://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNICEF). (1989). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

París. Consultado el 10 de febrero de 2022. Disponible en https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc_SP.pdf

Organización de los Estados Americanos (OEA). (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*. Consultado el 10 de febrero de 2022. Disponible en https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf

Organización de los Estados Americanos (OEA). (1988). *Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales "Protocolo de San Salvador"*. Consultado el 10 de febrero de 2022. Disponible en [https://www.refworld.org.es/docid/5ccb1b164.html](https://www.refworld.org/es/docid/5ccb1b164.html)

Organización Mundial de la Salud (OMS). (1986). *La salud de los jóvenes: un desafío para la sociedad, 2000, Informe Salud para todos en el año 2000*. Consultado el 12 de febrero de 2022. Disponible en http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/36922/WHO_TRS_731_spa.pdf;jsessionid=72D1EDAF9434FDC4031349C1E0DCDC?sequence=1

Ortega, V. E. (2015). "Los Niños Migrantes Irregulares y sus Derechos Humanos en la Práctica Europea y Americana: Entre el Control y la Protección". *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (142), 185-221.

Pacheco-Ladrón de Guevara, L. C., Cayeros-López, L. I. y Madera-Pacheco, J. A. (2015). "Interculturalidad y derecho a la educación de la niñez indígena jornalera migrante". *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 92-105.

Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica de las políticas públicas*. Miño y Dávila, México.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio, Informe de 2015*. Consultado el 08 de marzo de 2022. Disponible en <https://www1.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2015/>

Ramírez R. L. I., Zapata, M. E., Vázquez G. V., Nazar B. D. A. y Cárcamo T. N. (2014). "Migración transfronteriza y trabajo infantil en el Soconusco, Chiapas". *Migración y desarrollo*, 12(22), 39-60. Consultado el 23 de noviembre de 2021. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992014000100002&lng=es&tlng=es

Rivera, F. C. (2014). "Niños, niñas y adolescentes centroamericanos en el mercado laboral de la frontera Guatemala-México. Hacia la evidencia de una presencia encubierta y simulada". En F. C. Rivera (coord.), *Trabajo y vida cotidiana de centroamericanos en la frontera suroccidental de México* (pp. 42-61). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Publicaciones de la Casa Chata.

Román, G. B. y Carrillo, C. E. (2017). "Bienvenido a la escuela": experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Revista Si-*

nética, [48]. Disponible en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/667/688>

Sales, A. y García, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. España: Descleé De Brouwer.

Secretaría de Educación Pública. (2020) *Informe Individual del Resultado de la Fiscalización Superior de la Cuenta Pública 2020*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2021). *Estrategia Estatal de Formación Continua*. México.

Secretaría de Gobernación (SEGOB). (2013). “Acuerdo número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa”. Diario Oficial de la Federación. México, 28 de diciembre. Consultado el 25 de enero de 2021. Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013

Secretaría de Gobernación (SEGOB). (2019a). “Acuerdo por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones del Estatuto Orgánico del Consejo Nacional de Fomento Educativo -CONAFE-”. *Diario Oficial de la Federación*. México, 19 de julio. Consultado el 25 de enero de 2021. Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5566178&fecha=19/07/2019

Secretaría de Gobernación (SEGOB). (2019b). *Reglas de Operación del Programa Atención Educativa de la Población Escolar Migrante (PAPEM) para el ejercicio fiscal 2020*. Diario Oficial de la Federación. México, 29 de diciembre. Consultado el 25 de enero de 2021. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5583049&fecha=29/12/2019

Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP). (2021). *Proyecto de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPFE) 2021*. Consultado el 20 de enero de 2021. Disponible en https://www.finanzaspublicas.hacienda.gob.mx/es/Finanzas_Publicas/Paquete_Economico_y_Presupuesto

Yurén, T. (2013). “Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas”. En T. Yurén y C. Mick, *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. Juan Pablos editor.

Zúñiga, G. V. A. (2017). Los niños y las niñas migrantes en escena. *Revista Sinéctica*, (48). Consultado el 11 de diciembre de 2021. Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/700/669>

RESUMEN CURRICULAR DE LAS AUTORAS

Ana Esther Escalante Ferrer

Psicóloga, Maestra en Administración y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Investiga sobre: “Ética, política y diversidad en las organizaciones, los procesos y actores educativos” y “Grupos Vulnerables y Políticas Públicas” con perspec-

tiva de género. Actualmente es responsable técnica del proyecto Protección Social Participativa para Migrantes en México, CONACyT. Ha publicado libros colectivos, más de dos docenas capítulos de libros y un par de decenas de artículos en revistas indexadas, tres libros de autor y ha participado en la elaboración de dos estados del conocimiento sobre Género y Educación para el Área temática Educación y Valores de COMIE de las décadas 2002-2011 y 2012-2021 del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Tiene el reconocimiento de investigadora nacional nivel 2 del CONACYT. Entre sus publicaciones recientes está: Escalante, A. E., Ortega, J. M., y Mendizábal, G. (2023). Método de casos como estrategia de aprendizaje del derecho. *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*. (47), 1-12. <https://doi.org/10.30973/inventio/2023.19.47/2>
Dirección electrónica: anaescalante7@hotmail.com
ana.escalante@uaem.mx

Rosana Santiago García

Doctora en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Estudios Regionales con Especialidad en Desarrollo Urbano y Licenciada en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Se desempeña como Docente-investigadora en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Chiapas. Es perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP); miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y del Sistema Estatal de Investigadores de Chiapas (SEI). Integrante del Cuerpo Académico consolidado: Educación y Desarrollo Humano. Ha sido ponente y conferencista a nivel nacional e internacional. Sus líneas de investigación son: Educación regional, género, migración y metodología. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos en diversas editoriales de prestigio así como en revistas indexadas de circulación nacional e internacional. Entre sus publicaciones recientes está: Santiago García, R. y Grajales García, G. (2023). Fake news y pandemia. El caso de Chiapas, México. En: Ibarra Uribe, L.M. y Guerrero Olvera, M. (Coords.). *Sociedad, gobierno y educación en tiempos de pandemia. Retos, satisfacción y calidad de vida*. UAEM.
Dirección electrónica: rsgarcia@unach.mx
ORCID: 0000-0001-9551-6621