

## Los estudiantes inmigrantes: sujetos emergentes del derecho a la educación

Immigrant students: emerging subjects of right to education

*Martha Josefina Franco García\**

### RESUMEN

Este artículo analiza la presencia de estudiantes inmigrantes que llegan a las escuelas de educación básica en México. Estos niños y niñas son, en su mayoría, hijos e hijas de migrantes mexicanos que retornan a nuestro país. A partir de reconocer su presencia, se revisa la construcción histórica que, desde el derecho a la educación, justifica que estas y estos infantes se incorporen a la escuela, tomando en cuenta que esta debe adaptar la enseñanza a los diversos requerimientos de quienes asisten a ella y garantizar, de esta forma, el derecho que tienen a aprender y a potenciar los conocimientos que les permitan transitar entre culturas, situación propia de la realidad transnacional en que están situados. El trabajo se inscribe en el debate que, desde el derecho a la educación, está planteando otro tipo de escuela acorde con las condiciones actuales y las expectativas de las y los diversos actores educativos.

**Palabras clave:** estudiantes inmigrantes, derecho a la educación, justiciaabilidad

### ABSTRACT

This article analyses the reality of immigrants when arriving to Mexican elementary schools. These boys and girls are mostly sons and daughters of Mexican migrants that return to our country. From acknowledging their presence, the author reviews the historical construction that, since the discourse of the right to education, justifies that these children incorporate to school, taking into account that teaching must be adapted to the diverse requirements of students and ensure, in this way, the right they have to learn and to enhance the skills that allow them to move between cultures. In other words, schools in Mexico must consider these students are transnational and live a special situation in Mexico. The author signs in the debate that, parting from the Right for Education, is proposing another type of school according to the current conditions and expectations of the various educational actors.

**Key words:** immigrant students, right to education, justiceability

\* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 211, Puebla. Línea de investigación: Educación y migración; marthafrancog@hotmail.com.

## INTRODUCCIÓN

Al situar a la educación desde el marco de la justicia social, podemos identificar a los sujetos de derecho a partir de sus necesidades educativas en contextos contemporáneos, que se muestran con gran dinamismo y complejidad debido a los procesos económicos y sociales que se viven en el nivel mundial. Así, en las convergencias y las divergencias que irrumpen y constituyen la escuela, advertimos que los estudiantes migrantes, como actores educativos que llegan y salen de las escuelas mexicanas en regiones de alta migración internacional, requieren instituciones que los formen para la vida en más de un contexto; es decir, demandan experiencias escolarizadas para situaciones transnacionales.<sup>1</sup>

En sus condiciones de desplazamiento se observa “una formación social transnacional con múltiples campos de acción, donde tenemos relaciones entre los diferentes destinos” (Guarnizo, 2007: 36). En estas situaciones, las y los niños que transitan por las redes migratorias tendidas entre uno y otro país también se exponen a procesos sociales múltiples y fragmentados.

Para estas y estos niños, atravesar de un espacio social a otro es difícil y contradictorio, tanto, que llegan a identificarlos como espacios que se oponen entre sí, cuando no existe una mediación familiar y escolar pertinente que favorezca potenciar el saber<sup>2</sup> con

<sup>1</sup> Portes refiere que “el transnacionalismo puede verse como lo contrario de la noción canónica de asimilación como proceso gradual pero irreversible de aculturación e integración de los migrantes a la sociedad receptora. En vez de esto, el transnacionalismo evoca la imagen de un movimiento imparable de ida y venida entre países de recepción y de origen, permitiéndole a los migrantes sostener una presencia en ambas sociedades y ambas culturas” (2004: 9). En la migración transnacional, las y los migrantes ligan la sociedad de origen y de establecimiento, transgrediendo las fronteras nacionales. Así, estudiosos de esta migración como Smith (1995), Pries (1997, 1999; Pries *et al.*, 1995), Massey (1991, 1997) y Goldring (1992, 1997), han acuñado el término transnacional para explicarla. Goldring apunta en este sentido que “la migración transnacional desafía ecuaciones usuales entre territorio y comunidad y pone en tela de juicio el cercamiento de las comunidades por los límites de las fronteras nacionales... la migración transnacional ubica a la gente bajo más de un proyecto de construcción de nación” (1997: 65). Este enfoque tiene implicaciones teóricas que tratan de explicar la cualidad de los procesos sociales que se desarrollan en contextos migratorios donde se realiza un circuito migratorio estructurado y estructurante que para Pries (1999: 3) se vuelve más importante en el contexto de la internacionalización económica creciente y de las nuevas tecnologías de transporte y de comunicación.

<sup>2</sup> “Con el término saber no se comprende solamente, ni mucho menos, un conjunto de enunciados denotativos, se mezclan en él las ideas de saber-hacer, de saber-vivir, de saber-oír, etc. Se trata de competencias que exceden la determinación y la aplicación del único criterio de verdad, y que comprenden a las nociones de eficiencia (cualificación técnica),



el que llegan y articularlo al nuevo contexto. Zúñiga advierte sobre la escolarización de niños y jóvenes transmigrantes que:

... su socialización los pone en contacto con mundos simbólicos rivales que se les presentan por vía de agentes socializadores legítimos: maestros, currículos, materiales y exámenes. Cada uno de estos universos sociales es presentado a los niños como mundos contundentes, cerrados, inevitables y legítimos (Zúñiga, 2011: 15).

Ante esto, nos parece importante revisar las condiciones y las posibilidades que tienen los estudiantes inmigrantes al derecho a la educación (DE) en México, planteando por supuesto que este va más allá del acceso a la escuela (Tomasevski 2002, 2004b; Latapí, 2009; Torres, 2006; Ruiz 2012b; Curi, 2012). En este sentido, presentamos los principales documentos (declaraciones, convenciones y pactos) sobre el DE, con el propósito de advertir el proceso histórico que ha posibilitado la justiciabilidad sobre la educación para los sujetos que se desplazan y que por ello tienen requerimientos específicos.

Para tal fin, estructuramos el trabajo de la siguiente manera: en un primer momento presentamos datos sobre la migración infantil en un intento de visibilizarla; posteriormente, hacemos referencia al entramado discursivo que se ha constituido en torno al DE. Más adelante, revisamos instrumentos legales nacionales e internacionales que apuntalan el DE para los niños inmigrantes; por consecuencia, en el siguiente apartado sustentamos que los estudiantes inmigrantes son sujetos emergentes de este derecho, clave para acceder a otros derechos humanos. Finalmente, con los referentes anteriores, analizamos de manera crítica la propuesta que el Estado educador ha diseñado para ellos.

---

de justicia y de dicha (sabiduría ética), de belleza sonora, cromática (sensibilidad auditiva, visual), etc. Tomado así, el saber es lo que hace a cada uno capaz de emitir 'buenos' enunciados denotativos, y también 'buenos' enunciados prescriptivos, 'buenos' enunciados valorativos... No consiste en una competencia que se refiera a tal tipo de enunciados, por ejemplo cognitivos, con exclusión de los otros. Permite al contrario 'buenas' actuaciones con respecto a varios objetos del discurso: conocer, decidir, valorar, transformar... De ahí resulta uno de sus rasgos principales: coincide con una 'formación' amplia de las competencias, es la forma única encarnada en un asunto compuesto por los diversos tipos de competencia que lo contribuyen" (Lyotard, 1987: 18).



## MIGRACIÓN INFANTIL, UNA FORMA DE VIDA MÁS ALLÁ DE LAS FRONTERAS

Los sujetos que se desplazan de sus lugares de origen en busca de trabajo hacia nichos laborales fuera del país,<sup>3</sup> se integran al andamiaje del desarrollo capitalista que los requiere para operar con mayores utilidades, debido a que los considera mano de obra barata y flexible que puede desechar fácilmente. En esta valoración de costo y beneficio no tienen cabida las repercusiones personales, familiares y sociales que esto implica (Guarnizo, 2007; Castillo, 2007), y es que la migración:

Aparece como una parte integral de los procesos de globalización. El capital impulsa la migración y reconfigura sus patrones, direcciones y formas. Pero a su vez, constituye un importante factor de realización de transformaciones sociales fundamentales de las áreas de origen y destino (Castles y Delgado, 2007: 10).

En este orden mundial determinado por los grandes capitales, las perspectivas personales se minimizan; no obstante, estas se juegan en el terreno subjetivo e interpersonal, pues para los migrantes tomar la determinación de salir de su comunidad impactará en su vida y en la de sus familiares en el corto y mediano plazos. Si ellos son los jefes de familia, los hijos se quedan en el pueblo o migran junto a sus progenitores. En ocasiones, los migrantes jóvenes llegan a formar una familia en el lugar de residencia y allí nacen sus hijos. En todos los casos, los niños y los jóvenes se inscriben de la mano de sus padres en los espacios subterráneos del capitalismo que trastoca la construcción social, reconfigurando la vida personal y familiar.

Esta migración que impacta desde abajo, se lleva a cabo sobre todo del sur al norte.<sup>4</sup> Con esto, como refiere Le Bot, “América

<sup>3</sup> Los datos nos muestran la importancia de los jóvenes en la migración. Laski y Schellekens (2006, VI) refieren que si se ampliara la definición de juventud para incluir a los que tienen entre 25 y 29 años, los jóvenes constituirían la mitad del flujo migratorio. También señalan que “un estudio realizado en albergues para migrantes en tránsito hacia Estados Unidos, de Centroamérica y México, reportó que el 40% de los recién llegados tenía entre 14 y 17 años” (*ibid.*, VII).

<sup>4</sup> La ONU señaló que entre 1980 y 2006 los migrantes pasaron de ser 100 millones a 190 millones, de los cuales 61 millones habían realizado traslados de sur a sur, 53 millones de norte a norte,



Latina se proyecta fuera de sí misma” (2012: 73), lo que le ha permitido cierto equilibrio económico en cuanto al flujo de remesas; sin embargo, esta condición la fragiliza aún más, pues se arma de otra manera el lazo social, ahora movedizo, precario e incierto, con lo cual se incluye en la globalización desde el margen, con las consecuencias sociales que esto representa, entre otras, el desplazamiento de la población infantil en condiciones adversas, transitando entre realidades fragmentadas.

Las migraciones actuales no constituyen de ninguna manera un fenómeno marginal, un apéndice, un epifenómeno ni tampoco son la simple consecuencia de fenómenos estructurales que serían considerados como determinantes; ocupan un lugar central para entender las sociedades latinoamericanas contemporáneas... La nación se abrió hacia afuera... Ahora tenemos sociedades tan o más desiguales pero menos estructuradas, más fragmentadas, abiertas; tenemos experiencias múltiples, flujos actores diversos, cambiantes, movedizos, en escenarios rotos inscritos en la globalización (Le Bot, 2007: 159).

En este contexto, la población que migra está expuesta a mayores riesgos en su situación laboral, porque cuando se estanca la economía mundial los primeros en verse afectados son ellos, pues el país que los recibió ya no los necesita, e incluso los considera como una carga social; de esta manera, busca formas de expulsarlos, como señalaba Wallerstein (2006) en el caso de Estados Unidos, y al parecer esto se mantiene con sus altibajos, lo que muestra un escenario adverso para las familias migrantes.

En estas circunstancias, la realidad migratoria parece dar un revés y trastoca la fuerza y la direccionalidad de los flujos migratorios, lo mismo que la permanencia y el tránsito de los migrantes. En estas condiciones, niñas y niños se incluyen en el proceso migratorio, y aunque no se cuenta con estadísticas que registren

---

14 millones de norte a sur y 62 millones de sur a norte. Si analizamos las cifras tenemos que 123 millones de personas pertenecientes al hemisferio sur del mundo son las que durante este periodo emigraron de la periferia al centro (Castles, 2007: 6). Por su parte, la Conferencia Regional sobre Migración (CRM, 2002) que comprende los gobiernos de Belice, Canadá, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá y Estados Unidos, señala que la migración de esta región es fundamentalmente de sur a norte, sin que por ello también se adviertan movimientos de retorno.



la totalidad de estos desplazamientos, sí se advierte un aumento anual del número de menores que transitan en los territorios de países centroamericanos, caribeños, en México y en Estados Unidos (CRM, 2002: 3). El INEGI (2012: 4) corrobora este dato para el caso de México, y la UNICEF refiere sobre la deportación de menores mexicanos que “de acuerdo con el Instituto Nacional de Migración (INM), cada año, alrededor de 40 mil niños y niñas que migran son repatriados desde Estados Unidos a México, de estos, 18 000 viajan solos” (UNICEF, s/f).

Estos datos nos muestran a una población en condición de máxima vulnerabilidad. Son niños desplazados que transitan, en la mayoría de las ocasiones, sin su consentimiento a otro contexto y en condiciones de evidente exclusión social, expulsados sin haber logrado reunirse con sus familias. También existen casos donde la migración de retorno se realiza como decisión familiar, cuando los padres advierten que no existen las condiciones económicas o sociales mínimas para garantizar la estadía familiar en el lugar de la actual residencia; o de manera por demás violenta, cuando son criminalizados y deportados.

Así, la migración familiar o unipersonal de retorno, que realizan individuos de origen mexicano, es mayoritariamente de Estados Unidos a nuestro país, después de estancias que incluso, en algunos casos, les permitieron constituir un hogar en aquel país y llegan con sus hijos; además, en esta dinámica de desplazamientos también se observa a migrantes circulares que mantienen, de manera permanente, un contacto con el lugar de origen. En ambos casos, se constituyen familias transnacionales que si bien su país natal es México, algunos de sus hijos o todos son nacidos en Estados Unidos. Datos del INEGI apuntan que:

De cada 100 niños menores de cinco años de edad nacidos en los EUA y residentes en México, 95 viven en hogares donde el jefe(a) es de nacionalidad mexicana, una situación similar aparece para los menores de 5 a 9 años de edad. Es decir, casi el total de los niños inmigrantes internacionales absolutos procedentes de los Estados Unidos de América, llegan a hogares encabezados por mexicanos de nacimiento, posiblemente como parte del hecho de que esta migración internacional asume cada vez más un carácter familiar (2005a: 20).



Estos datos muestran que existe una migración de retorno que integra a niños y jóvenes nacidos en Estados Unidos a las localidades donde nacieron sus padres. En este sentido, podemos considerar esta inmigración como recuperación de población mexicana.

El INEGI (2005a: 17) con datos del censo de 2000, cuantificaba a la población de inmigrantes en nuestro país en 492 617,<sup>5</sup> y señalaba que de ellos 69% nació en Estados Unidos y 4.85% en Guatemala (estos porcentajes son los más altos de los habitantes de países de los cuales México recibe población extranjera y los dos tienen frontera con el nuestro<sup>6</sup>).

Lo importante para este trabajo es advertir el porcentaje de la población infantil inmigrante en nuestro país. INEGI (*ibid.*: 19) refiere que más de 50% de los inmigrantes en México tienen una edad inferior a 15 años.

Por su parte, el censo 2010 captó que 1.1 millones de personas residentes en México vivían en otro país en junio de 2005, de este total de inmigrantes internacionales recientes, 18.1% son menores de 5 a 17 años y, de estos, 93.1% residían en Estados Unidos de América. Esta proporción se refiere en gran medida a la presencia de los hijos de migrantes de retorno provenientes de aquel país (INEGI, 2012: 4).

Estos últimos datos muestran, en un periodo determinado, la migración de retorno y con ella la inserción de los niños al proceso. De estos, 28% regresó a vivir a la entidad donde nació (*ibid.*: 22). Zúñiga (2011) refiere que estos niños migran más de una vez, y el grueso de ellos pertenece a los estados con mayor tradición migratoria como Jalisco, Michoacán, Chihuahua, Sonora y Guanajuato; sin embargo, también se observa retorno importante a entidades como Estado de México, Guerrero y Sinaloa.

En todos los casos, son niños inmigrantes que requieren, de manera integral, incorporarse a la vida en México, garantizándoles, al igual que a los otros niños mexicanos, los derechos estipulados en la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF,

<sup>5</sup> Sin embargo, creemos que es difícil cuantificar a esta población debido a que es complicado tener el dato de los que se encuentran en nuestro país de manera ilegal o transitoria.

<sup>6</sup> También hay población infantil de Nicaragua, el Salvador y Honduras entre otros, pero en menor porcentaje.



1989), como son: la supervivencia; el desarrollo pleno; la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación, y la plena participación en la vida familiar, cultural y social. Sin embargo, muchas veces, estos infantes atraviesan con dificultades de un país a otro sin la protección y la mediación adecuadas. Dejan su casa, sus prácticas cotidianas, sus amigos, parte de su familia y su escuela para iniciar otra forma de vida.

Al parecer esto no es nuevo, debido a que desde tiempo atrás los niños han migrado fuera de su país y en el lugar de recepción se inscriben a la escuela;<sup>7</sup> “lo novedoso está, entonces, en el fenómeno de que crucen fronteras y las vuelvan a cruzar, al tiempo en que se inscriben en las escuelas” (Zúñiga, 2011: 14). En estas condiciones los niños llegan y se van de los centros educativos en tiempos cortos o prolongados. En el desplazamiento de población infantil también encontramos a aquellos que se trasladan por una sola ocasión de un país a otro.

López (2000, 2005) advierte, para el caso de Michoacán, que se ha constituido un ambiente donde la migración forma parte de la vida económica, cultural, política, religiosa, psicológica y educativa de la inmensa mayoría de las familias; en estas condiciones de vida, la escuela debe replantear su papel en torno a la realidad migratoria, por ser esta última el eje de la vida social y personal.

A los niños migrantes, la experiencia de vida, y de manera puntual la educativa, los incluye en dos contextos culturales y sociales diferentes, con dinámicas propias, y en muchas ocasiones irreconciliables (López, 2000; Franco, 2000; Zúñiga, 2011).

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

La función social de la escuela es replanteada por estos actores sociales que construyen su vida, en este caso en México y en

<sup>7</sup> INEGI (2005b) refiere al respecto que 93.3% de personas inmigrantes de seis a 14 años asiste a la escuela en México.



Estados Unidos, articulando experiencias familiares, escolares y comunitarias (Franco, 2012). En este sentido, surge la pregunta: ¿desde los planteamientos sobre el DE, qué ofrecen las escuelas que reciben a los niños transnacionales?

Las escuelas en contextos migratorios reciben alumnos que llegan de Estados Unidos con experiencias educativas diferentes a las de sus compañeros. Su inserción debiera permitirles transitar entre los dos sistemas educativos y los dos contextos culturales, potenciando sus saberes, actitudes y formas de aprender, y con esto prepararlos para la vida, haciendo efectivo el derecho que tienen a una educación relevante y con pertinencia. Zúñiga (2011) plantea al respecto que, en México, tenemos una escuela nacional (con todo lo que esto implica) con niños transnacionales.

Esta consideración nos remite a identificar para qué y para quiénes está formando la escuela de nuestro tiempo, y si dentro de sus tensiones y contradicciones “puede ser la globalización reencuentro y apertura o se convierte en aplastamiento y banalización de diferencias y de culturas, en consecuencia, se convierte en generadora de una ciudadanía exclusiva y excluyente” (Noriega y Mariano, 2009: 287). Si la realidad nos sitúa en esta última consideración, es decir, que todas las instituciones sociales incluyendo la escuela están generando la reproducción de las inequidades sociales, es apremiante plantear, abiertamente, como irrenunciables y exigibles los derechos humanos, y de manera puntual el DE de estos niños.

### **ENTRAMADO DISCURSIVO DEL DE PARA PENSAR LA REALIDAD DE LOS NIÑOS INMIGRANTES EN LA ESCUELA**

La educación ha sido un referente a tomar en cuenta cuando se piensa cómo debe ser la mejor forma de vivir en sociedad. Esto es importante porque lo que se plantea es la necesidad de educarse, tanto de los sujetos como de los pueblos, para el desarrollo personal y común.

En este sentido, el interés por la educación propició, a través de la historia, una conversión; es decir, de ser una práctica social, educar a niños, jóvenes y adultos, pasó a ser regulada como

derecho positivo (Curi, 2012). Con esto se postuló al Estado como responsable de normar la educación e impartirla.<sup>8</sup> Desde esta tradición, en el Estado de derecho las constituciones de todos los países la consideran en las garantías individuales que son irrenunciables para toda persona, y es obligación de los Estados nacionales su implementación.

Bobbio señala: “que el individuo tiene no solo derechos privados, sino también públicos” (1991: 109), como el educativo, que Marshall considera como “un genuino derecho social de ciudadanía, porque el objetivo último de la educación en la infancia es crear al futuro adulto” (1997: 311), y es tal su importancia que Latapí refiere que “no se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación” (2009: 258). Así, se considera este último un derecho clave que posibilita mejores condiciones de vida para el futuro ciudadano.

Su relevancia nos muestra que, históricamente, se ha consolidado como un bien público articulado de manera sustantiva a la formación y consolidación de los Estados nacionales.

Durante largo tiempo la escuela fue un bien raro, reservado a los niños de grupos sociales privilegiados y a aquellos sobre los cuales la iglesia ejercía su derecho... Más tarde, la escuela de la República, al crear la escolaridad obligatoria, no trastocó brutalmente aquel sistema... La formación de la escuela republicana a fines del siglo XIX es una apuesta filosófica y política central... El esfuerzo escolar está ante todo guiado por la construcción de una moral cívica laica, capaz de crear a la vez los cimientos culturales de la República y una conciencia nacional moderna, a través de la educación de un tipo de ciudadano (Dubet y Martuccelli, 1998: 29, 31).

Esto nos muestra que la educación, como un bien público, desde muy temprano está determinada por directrices: la obligatoriedad que asume el Estado, lo que posibilita su concreción

<sup>8</sup> La impartición de educación por parte del Estado se realizó en la medida de sus posibilidades e intereses. La historia de la educación en México da cuenta de un largo proceso para ampliar su cobertura. Todo el siglo XX se empleó para extender el servicio educativo que iba implementándose de la capital hacia las poblaciones rurales en cada entidad federativa. Con respecto al propósito de la educación, el artículo 3o. fue el eje rector, y la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), en 1921, estructuró, centralizó y homogeneizó, paulatinamente, planes y programas.

como derecho, pero sobre todo la rectoría de este al decidir sobre los planteamientos ideológicos de la escuela pública, y acorde con esta, la laicidad que surge como forma de confrontar al poder religioso. El Estado apuesta por la formación de un hombre racional, liberado de dogmas religiosos, inclinado hacia las normas y ejercicios republicanos; es decir, el interés se centra en la formación del ciudadano. Sin embargo, todo esto no evitó que la educación se volviera a otorgar de manera desigual, porque se mantuvo una selección social en su distribución.

Entonces, se observa como eje la fuerza de una escuela pública orientada, ideológicamente, a inculcar un espíritu republicano. Lo que se juega es la puesta en marcha de un proyecto educativo que consolide al Estado naciente a partir de la formación de sus ciudadanos. Desde este sentido, la propia escuela marca y enseña que existen fronteras que nos cobijan y nos identifican, al reconocer como propia la geografía nacional, la historia libertaria de la República, la lengua, los ritos cívicos, las leyes y las normas. Con su discurso homogeneizó a los estudiantes en pos de un ideal único.<sup>9</sup>

A través del tiempo, la escuela pública se va consolidando, y entre tensiones y contradicciones mantiene las huellas de origen, pero también se transforma. Para ello, los derechos humanos (DH) juegan un papel importante, como lineamientos a seguir.<sup>10</sup> En este sentido, en su propia historia se observa, como plantea Bobbio (1991: 98) al referirse a los derechos del hombre, un tránsito entre la positivación de estos derechos hacia la generalización e internacionalización de los mismos, lo que permite no solo su evolución, sino la creación de una cultura cada vez más amplia de los derechos humanos que posibilita su apropiación, observancia y exigencia.

En este devenir, encontramos que el DE, como los demás derechos humanos, por un lado, ha sido un bien por el cual se ha luchado, alcanzando paulatinamente mayores logros y, por otro, cada vez más sujetos gozan de él. “Cabe plasmar gráficamente la historia de los derechos humanos por medio de dos círculos concéntricos

<sup>9</sup> En la actualidad, para los estudiantes inmigrantes esto representa un obstáculo, pues la escuela les exige que se adapten a ella sin importar sus prácticas sociales y culturales.

<sup>10</sup> Es importante mencionar que la historia del DE tiene su origen en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y el Ciudadano de 1789; sin embargo, sobre todo en el siglo XIX es cuando se aborda la educación como una garantía individual en las constituciones de los Estados libres y soberanos.

que se van ampliando, el primero reflejaría la extensión gradual de los derechos reconocidos y el segundo la inclusión progresiva de todos los previamente excluidos” (Tomasevski, 2002: 15).

Desde que se da la conversión de la educación como práctica social a derecho positivo, el Estado se ha encargado de normarlo, regularlo y ejecutarlo. En este ejercicio, se asume que la educación es un derecho estipulado en la constitución de los países libres y soberanos, y que más tarde estos suscriben instrumentos conjuntos. Con ello, los gobiernos tienen la responsabilidad de brindar educación a todos y garantizar este derecho que va teniendo un soporte discursivo cada vez más amplio, consensado y situado en la actualidad.

En el transcurrir del tiempo, dos elementos posibilitan este derecho: la gratuidad y la obligatoriedad. Su cumplimiento permite que la población tenga acceso real a la escuela. Tanto la obligatoriedad como la gratuidad han sido paradigmas de la educación en México. Sin embargo, aún no se logra que estos constituyan una plataforma de acceso real a este bien en igualdad de condiciones y con pertinencia.

Por ejemplo, en nuestro país, si bien es cierto que el ingreso a la educación primaria es alto, pues el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2010: 43) reporta que de los niños de seis a 11 años de edad, que debieran cursar la primaria, lo hace 98.3%, en los demás niveles básicos disminuye este porcentaje, pues de los niños de cuatro y cinco años (edad que corresponde al preescolar obligatorio) está escolarizado 88.65% y de 12 a 14 años (edad correspondiente a la secundaria) asiste 91.6%. A la cobertura que debe generalizarse, se articula el egreso exitoso, cuestión que todavía representa un reto más para el Sistema Educativo Mexicano (SEM), pues “el establecimiento del carácter obligatorio de preescolar, primaria y secundaria no se ha traducido todavía en la universalización de oportunidades de acceso, permanencia y logro escolar en México” (INEE, 2012). Históricamente, “la escuela que se democratizó es una escuela pobre para pobres... la escuela abrió sus puertas a los pobres pero sin ofrecerles condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje, ni desde la política educativa, ni desde la política económica” (Torres, 2006: 17).

Por otro lado, la educación media superior, decretada en 2012 como obligatoria,<sup>11</sup> aún no tiene la cobertura suficiente y adecuada para que todos los adolescentes asistan, se mantengan y egresen de este nivel educativo. Incluso en él se enfrentan todas las carencias de los grados previos, del grupo decantado que, a pesar de ingresar a este nivel educativo, no posee la formación necesaria para transitarlo con éxito. Esto se puede observar en los datos sobre asistencia, permanencia y egreso de los estudiantes de bachillerato. Radetich apunta que:

La SEP muestra que de los 3.8 millones de alumnos de educación media, el 41% en edad de cursar el bachillerato no asiste a la escuela, a lo que se agrega una muy baja eficiencia terminal (60%), una alta tasa de deserción que asciende al 15.5% y una reprobación del 32.9% (s/f: 7).

Otro elemento del DE es la gratuidad. Al respecto, Martínez Rizo menciona que Latapí considera que, “la gratuidad de la educación actuaba más como apaciguador social para los pobres que como medio para la realización efectiva de una justa distribución de la educación” (2012: 3). Esto, entonces, nos marca derroteros en cuanto a hacer posible una educación obligatoria y gratuita, articulada a la calidad y la equidad en su implementación para situar el DE en el plano de la justicia social que, irrenunciablemente, le corresponde hacer efectivo al Estado con la observancia activa de la sociedad.

Para tal fin aparecen otros elementos consustanciales a la gratuidad y obligatoriedad: la justiciabilidad y la exigibilidad. Ruiz (2012a: 54), tras realizar un análisis discursivo en torno al DE, plantea que “los elementos que le dan sentido son la gratuidad, obligatoriedad, exigibilidad y justiciabilidad. Además de la emergencia de otros elementos que se inscriben en el campo discursivo

<sup>11</sup> El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 se propuso ampliar la cobertura en educación media superior (EMS), es decir, pasar de 58.7 a 68% en ese periodo, y el incremento de la eficiencia terminal de 58.3 a 68.7%, además de incidir en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (INEE, 2012: 14). Y es en ese sexenio cuando se decreta la obligatoriedad de la EMS (a partir del ciclo escolar 2011-2012), lo cual se llevará a cabo de manera gradual, hasta lograr su universalización en 2022. Sin embargo, por citar un factor, en 2012 el mismo gobierno destinó menores recursos que en 2011 a inmuebles de bachillerato, una caída de 34.1% de acuerdo con cifras del sexto informe de gobierno de Calderón. Esto representa una evidente contradicción.

como calidad, equidad, e igualdad de oportunidades”. De esta manera, solo a partir de la permanente vinculación de estos puede ser posible el DE.

Tanto la justiciabilidad como la exigibilidad se muestran en este campo como factores que pugnan para hacer efectivo el DE. Tomasevski señala que la justiciabilidad “se ha significado como la exigencia del derecho a la educación mediante canales y mecanismos jurídicos formales, establecidos por el Estado y delegados en sus instrumentos de justicia, conforme a los procedimientos legales correspondientes” (citada en Ruiz, 2012a: 57).

Latapí comenta, sobre ambos términos, que:

La justiciabilidad respecto a un derecho significa que puede ser invocado ante los tribunales y ser objeto del sistema judicial, la exigibilidad en cambio es un concepto más amplio que incluye, además de las medidas judiciales, otras de carácter legislativo, político, administrativo o social, conducentes a ser eficaz un derecho (2009: 269).

Para Tomasevski, la exigibilidad tiene que ver con “los mecanismos de presión social que la sociedad desarrolla para demandar el cumplimiento y la garantía del derecho a la educación por parte de las autoridades correspondientes” (citada en Ruiz, 2012a: 57).

La justiciabilidad corre por mecanismos formales sustentados en el derecho positivo; sin embargo, la exigibilidad tiene que ver con la participación social que exige y denuncia sobre la propia vivencia. De esta manera, “son importantes las propuestas y las protestas actuales como parte de los materiales clave para la construcción desde abajo de una nueva educación y para una concepción más amplia del DE” (Aboites, 2012: 385).

Desde la perspectiva de que “la educación constituye un bien público, porque su valor aumenta cuando es compartida y no es posible evitar que se difunda” (Tomasevski, 2002: 30), es una responsabilidad social velar por su concreción como un derecho humano fundamental. Pasando del plano ideal al real, Bobbio (1991: 111) plantea que “una cosa es historia de los derechos del hombre, de derechos siempre nuevos y siempre más extensos, y justificarlos con argumentos persuasivos, y otra es asegurarles una

protección efectiva”, cuestión que tiene que ver con una participación social y política en todos los niveles.

Delinear lo que significa y se ha jugado en el campo del DE nos posibilita entender cómo se crean las condiciones para incluir a los niños inmigrantes como sujetos emergentes de este derecho, pero sobre todo hacer patente la necesidad de la participación de agentes sociales como académicos, padres de familia, profesores y miembros de la sociedad civil, en la exigencia de su cumplimiento. Y es que el DE implica el derecho a participar, a ser consultados, a exigir. “El DE extendido a la participación, obliga a repensar el contrato social clásico entre oferta y demanda educativa” (Torres, 2006: 24) desde los principios de la justicia social.

## EL DE DE LOS NIÑOS MIGRANTES EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

En el caso de México, tanto la Constitución de 1814 como la de 1857 hacen referencia, de manera somera, a la educación, sin aparecer explícitamente el Estado como responsable de su impartición. Y en la Constitución de 1857, aunque existe una consideración en el artículo 1o. sobre los derechos del hombre, en el artículo 3o. la educación no se presenta como derecho sino como un servicio que regula el Estado y que atiende en la medida de sus posibilidades.

Posteriormente, la Constitución de 1917 refiere que la educación primaria debía ser obligatoria y gratuita. Es a partir de entonces cuando el Estado mexicano la mantiene en el discurso político como prioridad; y se ha obligado a impartirla<sup>12</sup> y normarla.

Y no es sino hasta 1948 cuando la educación se consagra como un derecho a partir de la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada en París el 10 de diciembre de 1948, por la Asamblea General de las Naciones Unidas y ratificada por México. En este documento queda inscrito como una huella civilizatoria del siglo pasado que: “toda persona tiene derecho a la educación”. Además, fue necesario postular algunos principios

<sup>12</sup> En consecuencia, en 1921 se crea la Secretaría de Educación Pública, institución que hasta la fecha tiene dicha encomienda.

para garantizar que el pleno ejercicio de este tenga como fin la igualdad entre los hombres, y es que:

La educación puede utilizarse como un instrumento tanto para perpetuar como para eliminar las desigualdades. Como puede ponerse al servicio de estos dos objetivos mutuamente contradictorios, las disposiciones internacionales en materia de DH otorgan prioridad a la eliminación de las desigualdades como meta clave de la educación (Tomasevski, 2002: 32).

De esta manera, en el concierto de las naciones, la educación si bien tiene tintes políticos nacionales, como el interés, en el caso mexicano de “afirmar la soberanía del Estado, procurar la cohesión de la sociedad y promover una peculiar ideología nacionalista”<sup>13</sup> (Latapí, 2009: 268), también se rige por los principios universales estipulados tanto en esta Declaración como en otros instrumentos afines.

En este tenor, la Constitución mexicana, al ser reformada en 1993, señala en el artículo 3o., que “todo individuo tiene derecho a recibir educación” (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2012a). Considerar que la educación es un derecho abre la posibilidad de situarla y exigirla desde el campo de los DH. Sin embargo, la palabra “recibir” parece limitar al Estado solo a tener la obligación de mantener la cobertura suficiente para atender a la población. Y como sabemos, el DE no es únicamente el ingreso, también implica su relevancia, pertinencia y logros. Ruiz señala que:

La emergencia del discurso del derecho a la educación aparece de manera explícita y fuerza política en 1993, con la modificación del artículo tercero constitucional y la llamada, en ese entonces, Nueva Ley General de Educación que señala al inicio del mismo que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación”... se establecen en ese discurso, relaciones de equivalencia entre DE con la gratuidad y la obligatoriedad (2012a: 48).

<sup>13</sup> Bolaños (1996: 112 citado en Latapí, 2009) afirma “que los gobiernos mexicanos han convertido el DE en un derecho del Estado para controlar y homogeneizar a la población y, más recientemente, el DE se ha transformado *de facto* en el derecho del sector productivo a dotarse de técnicos especializados o de investigadores. Ambas formas de reducir el derecho a la educación son inaceptables y sus efectos resultan negativos”.



El propio artículo señala, más adelante, que la educación “tenderá a desarrollar armónicamente las facultades del ser humano” (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2012a), y aunque el desarrollo humano se logra con buenas prácticas educativas, la palabra es ambigua y no tiene la fuerza necesaria de exigir su cumplimiento.

Sin embargo, es preciso señalar que, junto al artículo 3o. y a la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2012c), los convenios y las declaraciones internacionales ratificadas por México sobre el DE forman parte del sustento normativo que debe guiar la realidad educativa en nuestro país, por lo que es importante conocerlos para interrogar, de igual manera, desde estos planteamientos, la pertinencia educativa que se ofrece a todos los sectores educativos en nuestro país y, de manera particular en este estudio, a los estudiantes transmigrantes.

Sobre estos últimos encontramos que la Declaración de los Derechos del Niño, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, en el Principio 7 referente al “Derecho a recibir educación”, señala los propósitos esenciales de la enseñanza a que tiene derecho cada niño, que son, entre otros: “promover su cultura general y desarrollar sus aptitudes y su juicio individuales” (ONU, 1959: 25-26). Estos permiten plantear (pensando en los estudiantes inmigrantes) que, en principio, se debieran respetar y promover sus pautas culturales y sus juicios, producto de sus experiencias sociales.

Pensamos, por ejemplo, en su bilingüismo, pero también en sus formas de aprender y de socializarse. Vinculando esta declaración con el artículo 3o. de la Constitución mexicana, en cuanto menciona que la educación debe “contribuir a la mejor convivencia ciudadana a fin de fortalecer el aprecio por la diversidad cultural”, advertimos que la escuela debe propiciar la interacción entre la cultura escolar y la cultura de los estudiantes, en este caso inmigrantes, pues la palabra aprecio tiene que ver con el valor positivo que se le confiere a las manifestaciones culturales de los otros. De esta manera, se puede construir y fomentar la conciencia y “convivencia ciudadana” a la que se hace mención.

Otro instrumento, parte del entramado que soporta el DE, es la Convención relativa a la Lucha contra la Discriminación en la Esfera de la Enseñanza (UNESCO, 1960). Según el artículo 1o. de ese documento:

Se entiende por discriminación toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza.

A partir de este señalamiento, en la escuela no se debe permitir que ningún estudiante lleve a cabo prácticas discriminatorias por motivo alguno, y en el caso de los inmigrantes cabe subrayar por su idioma, nacionalidad, sus opiniones y origen social, pues claramente se advierten diferentes al resto de los estudiantes debido a las prácticas escolares que poseen del contexto del cual provienen. Incluso se debiera interactuar con ellos desde sus referentes lingüísticos y culturales promoviendo, gradualmente, el bilingüismo en un proceso de adhesión lingüística y no hacia la pérdida del inglés, y hacer una afirmación positiva (pero crítica) de los elementos culturales de su otro contexto social. Si no existe esta mediación educativa para favorecer el bilingüismo y la interculturalidad en el aula se ejercen actos discriminatorios al excluir y limitar a estos estudiantes en aras de su integración.

“El instrumento –en mención– reafirma dos principios ya proclamados por la Declaración Universal, especialmente en el artículo 2 que rechaza toda segregación y en el artículo 26 que reconoce el derecho de toda persona a la educación” (Volio, 1979: 26). Con esto se plantea que no se debe negar ni violentar el acceso de las minorías a la escuela. De esta manera, desde distintos instrumentos internacionales y nacionales se va articulando un sustento jurídico del DE que precisa la inclusión y el respeto a la diversidad lingüística y cultural.

Otro documento importante es el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales llevado a cabo en 1966, el cual entra en vigor diez años después. En él se reconoce el derecho de toda persona a la educación, y se conviene en que

esta debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y el sentido de dignidad. Con este pacto, los países firmantes se responsabilizan para desarrollar sus sistemas escolares, pero también en él queda estipulada la obligatoriedad, gratuidad y asequibilidad de la educación primaria, así como la accesibilidad de la educación secundaria (ONU, 2004). Este instrumento es trascendente porque, además de ratificar la gratuidad y la obligatoriedad, incursiona en estipular rasgos inherentes a un bien social, como la infraestructura mínima para los centros escolares (asequibilidad) y el acceso a la escuela (accesibilidad), propiciando para ello la no discriminación y la equidad de oportunidades. Además, hay observaciones a los sistemas educativos de los países firmantes para identificar el cumplimiento de este (*idem*).

Otro documento garante es el Convenio sobre los Derechos del Niño adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificado por México el 21 de septiembre de 1990; este establece el derecho a la educación que tienen todos los niños sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Específicamente, en el artículo 29 de este convenio, en el inciso c) se señala la necesidad del Estado de “inculcar al niño el respeto de su identidad cultural, de su idioma y valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario...”. Y en el artículo 30 del mismo documento, se apunta que “en los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas... no se negará a un niño que pertenezca a tales, el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural... y a emplear su propio idioma”.

Si bien en este Convenio se suscribe la obligación de los Estados nacionales de impartir educación sin distinción alguna a todo niño que se encuentre en su territorio (como es el caso de los niños inmigrantes en tránsito y estacionales), no se plantea el papel pedagógico que debe cumplir la escuela para enseñar conocimientos desde la diversidad. Solo propone “inculcar” el respeto para que estos estudiantes mantengan su propia cultura y puedan emplear su idioma, sin comprometer a los Estados firmantes a acciones curriculares puntuales que impliquen la inclusión de



competencias culturales y lingüísticas a partir de las necesidades reales de los estudiantes.

Siguiendo el registro sobre documentos internacionales en materia de DE, en la década de los noventa se advierte una preocupación mundial por el acceso a la educación y los logros educativos básicos. Así, en la Declaración Mundial sobre Educación para todos de Jomtien, en 1990, se señala que:

La educación es un derecho fundamental de todos y condición indispensable para el progreso personal y social; y reconociendo las graves deficiencias que se tiene en su impartición, se plantea la necesidad de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Y, para su logro se proponen entre otras acciones prácticas de equidad que se relacionan con la eliminación de la desigualdad y la discriminación en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos (UNESCO, 1990: 35).

Así, en el objetivo 3 denominado “Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad” plantea que: “Hay que empuñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: las minorías étnicas, raciales y lingüísticas”, y se señala como un desafío: “formular políticas educativas inclusivas y diseñar modalidades y currículos diversificados para atender a la población excluida por razones individuales, de género, lingüísticas o culturales” (*ibid.*: 37).<sup>14</sup>

Es importante advertir, en este último documento, que desde lo pedagógico ya se toma en cuenta a los diversos sujetos educativos, señalando que se les debe proporcionar una educación adecuada a partir de su diferencia como elemento necesario para lograr una igualdad educativa en el país; sin embargo, en el caso

<sup>14</sup> Una década después, en 2000, se lleva a cabo el Foro Mundial de Educación de Dakar sobre Educación para Todos, donde se realiza un balance sobre lo propuesto en Jomtien y se plantean seis retos: expandir y mejorar el cuidado infantil y la educación inicial integrales sobre todo a los niños más vulnerables; asegurar que todos los niños tengan acceso y completen una educación primaria obligatoria, gratuita y de calidad; asegurar la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de jóvenes y adultos a partir de programas para aprendizajes para la vida y la ciudadanía; mejorar en un 50% los niveles de alfabetización de los adultos; alcanzar la equidad de géneros en cuanto a logro escolar; y mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia de todos, de modo que logren resultados de aprendizaje reconocidos y medibles (Dakar, 2000); lo anterior para que en 2015 se alcancen los logros propuestos en la Declaración de Educación para Todos (1990).

de México, la presencia de los estudiantes inmigrantes apenas es percibida en las políticas culturales y lingüísticas que se han enfocado a plantear al español como lengua nacional, así como en reconocer y proteger los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas,<sup>15</sup> pero no consideran el idioma y la cultura de los migrantes.

El Estado educador, como responsable de la política educativa, ha desarrollado un discurso en torno al DE, que tiene que ver con varios elementos como la cobertura y la igualdad de oportunidades educativas, y a ellas se han articulado, desde la década de los noventa, la calidad y equidad, las cuales se mantienen como puntos nodales en este campo.

Sin embargo, la calidad aparece como un significativo vacío en el que cabe una diversidad de significados. “El más frecuente es el que asimila la calidad con eficiencia y eficacia, considerando la educación como un producto y un servicio que tiene que satisfacer a los usuarios” (OREALC-UNESCO, 2007: 7). Si bien la calidad es vista de esta manera por la mayoría de los Estados educadores y es común observar que no se encuentra una regularidad en el uso de esta noción en un mismo sistema educativo, existen planteamientos que se articulan a los principios humanistas y sociales; uno de ellos es el que sostiene la OREALC.

Para la OREALC-UNESCO (2007), la calidad y la equidad son indisociables y hace referencia a que una educación es de calidad si ofrece los recursos y las ayudas que cada quien necesita para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y ejercer el DE.

Advertir así la calidad educativa permitiría incluir, activamente desde sus diferencias y necesidades, a los niños y jóvenes migrantes. Para lograrlo no basta con que estén inscritos en las escuelas, sino que en ellas logren potenciar los conocimientos y las habilidades que poseen y transitar con éxito sus grados esco-

<sup>15</sup> La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas refiere, en el Capítulo III, Artículo 13 Inciso I, incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas (Cámara de Diputados, del Honorable Congreso de la Unión 2012c). Sin embargo, para el caso de los sujetos con doble nacionalidad como los estudiantes que nos ocupan en este estudio, no existen políticas lingüísticas y culturales que promuevan su bilingüismo.

lares en ambientes de aprendizaje pertinentes. El reto, como lo suscriben las declaraciones de Jomtiem (1990) y Dakar (2000), es la educación básica para todos (y para toda la vida). En esta generalidad, los estudiantes transmigrantes se visibilizan con requerimientos específicos.

Esto nos lleva a entender que se trata no solo del DE que es posible ofrecer con una estructura educativa con fuertes inercias tendientes a homogeneizar y excluir, sino con todo un bagaje sobre los DH que hemos heredado y que seguimos construyendo y exigiendo; crear “*otra* educación: una educación acorde con los tiempos, con las realidades y necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y momento; una educación a la vez alternativa y alterativa” (Torres, 2006: 2).

## SUJETOS EMERGENTES DESDE UN PROCESO DE SUPERACIÓN DE EXCLUSIONES

El reconocimiento público de la diversidad de género, generacional, cultural y lingüístico de las sociedades, impulsado por los respectivos movimientos de identidad, es la denuncia de las estructuras gubernamentales e instituciones sociales predominantemente masculinas, europeas, monolingües, frente al cual está la emergencia de nuevos actores sociales y expresiones de la colectividad social (Di Pierro, 2008: 139).

Las denuncias desde abajo visibilizan una escuela que elimina a los más vulnerables y diferentes, pero también que representa la exigibilidad de la sociedad civil organizada desde diversos frentes, que demanda una inclusión desde la diversidad. Y en este ejercicio ciudadano se plantea la emergencia de sujetos educativos, entre ellos, los estudiantes inmigrantes que requieren una educación que les permita la inserción en los países por los que se desplazan.

Así, las familias inmigrantes que retornan a sus comunidades, con necesidades específicas debido a las experiencias y las condiciones que han vivido en el desplazamiento, demandan para sus hijos servicios sociales como el educativo. Pero su exigencia no es solo de acceso a la escuela, ellos requieren una institución educativa donde sus hijos aprendan dos idiomas, donde les sean respetadas sus formas de aprender, se potencien sus conocimientos en más de



un contexto y se incluya, de manera estratégica, a la sociedad de la información (ONU-UIT, 2003), como un recurso de aprendizaje, desarrollo y para mantener la pertenencia al otro lugar.

Si estas condiciones no se ofrecen, los estudiantes evidencian que la escuela mexicana es homogénea, monolingüe, que no está preparada para recibirlos, y con esto deja de ser relevante y pertinente. En la actualidad, los niños inmigrantes ingresan a la escuela en su nuevo lugar de residencia, por lo general sin ningún contratiempo, al ser estipulado normativamente su acceso como un derecho para todos sin menoscabo de su origen nacional; no obstante, al transitar entre dos culturas y dos sistemas educativos, necesitan una mediación adecuada y que la escuela tenga claro su perfil educativo, a fin de generar los saberes que requieren para la vida; de lo contrario, su ingreso puede ser irrelevante e incluso puede marginarlos. Esto último no debiera suceder, pues como hemos revisado se han logrado avances importantes respecto a instrumentos legales en materia del DE, lo que permite pensar en un soporte jurídico desde el cual se puede demandar al Estado una educación con pertinencia.

Al revisar el DE para los estudiantes que se pueden considerar minorías en las aulas, lo importante es que han estado presentes de tiempo atrás, debido a las constantes e históricas migraciones en nivel mundial, lo cual ha permitido que se vayan superando segregaciones y exclusiones de las que habían sido objeto las generaciones pasadas. Por consiguiente, el contexto actual tiene como herencia y reto que estos estudiantes accedan a una escuela que se adapte a ellos, que sea pertinente y relevante para su vida futura.

Al respecto, Tomasevski plantea que la educación como DH ha tenido un largo proceso de superación de exclusiones que puede condensarse en tres etapas fundamentales:

La primera consiste en conceder el DE a aquellos a los que se les ha denegado (los pueblos indígenas o los no ciudadanos), que entraña una segregación, pues se les otorga el acceso a la educación, pero se les confina a escuelas especiales.

La segunda requiere abordar la segregación educativa y avanzar hacia la integración, en la que los grupos que acaban de ser admitidos deben adaptarse a la escolarización disponible. Los niños pertenecientes a minorías se integrarán en escuelas que imparten



enseñanza en lenguas desconocidas para ellos y versiones de la historia que les niegan su propia identidad.

La tercera etapa exige una adaptación de la enseñanza a la diversidad de aspectos del DE, sustituyendo el requisito previo de que los recién llegados se adecuen a la escolarización disponible por la adaptación de la enseñanza al derecho igualitario de todos a la educación y a los derechos paritarios en ese ámbito (Tomasevski, 2002: 15-16).

Las tres etapas nos muestran muy bien cómo se ha ido propiciando que el excluido, que se mira socialmente como una minoría, en este caso el inmigrante, ha accedido a la educación. En principio, se les permitió asistir a la escuela pero solo podían hacerlo a cierto tipo de colegios, y de esta manera se les segregaba; posteriormente, se les permitió asistir a las escuelas de manera “abierta”, pero estas no tomaban en cuenta sus diferencias, y en este caso los estudiantes debían adaptarse a las prácticas institucionales; por último, la tercera etapa les permite desarrollarse de manera plena, ya que la escuela funge realmente como mediadora, adaptándose a las características de estos estudiantes.

Al respecto, el artículo 5o. de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien (1990), denominado “Ampliar los medios y el alcance de la educación básica”, señala que “la diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica”, y para ello plantea que la educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura y las necesidades de la comunidad. Con esto se advierte una evidente evolución del DE que debe reflejarse en las políticas educativas y, de manera concreta, en las prácticas escolares. Esto permitiría realmente que los estudiantes recibieran una educación que tome en cuenta sus características culturales y perspectivas de vida.

En tal sentido, nos parece de suma relevancia que el DE tenga un marco político y social que posibilite su cumplimiento, pues de esto depende construir trayectorias educativas y de vida dignas; y es que la inserción de los estudiantes inmigrantes a circuitos marginados en condiciones desfavorables para aprender, para



relacionarse con los otros y afianzar los valores fundamentales, los inserta en un círculo vicioso de reproducción de desigualdades sociales, manteniéndolos en el circuito de la exclusión social y en “los procesos de acumulación de desventajas y más aún el entrapamiento en estos círculos perversos que tienen pesadas consecuencias sobre la experiencia y construcción biográfica de los individuos concretos que los padecen” (Saraví, 2009: 24).

De esta manera, estos niños, con experiencias formativas y de vida difíciles, por su inserción a espacios segregados en ambos países, pueden tener como plataforma para transformar esta condición al DE. La escuela, entonces, representa el sitio que les puede permitir mirar críticamente su realidad, potenciar su saber, construir aprendizajes para la vida, crear un proyecto para el futuro, etcétera.

Consideramos, asimismo, que el camino recorrido en torno a lograr la inclusión de todos a la escuela sitúa la realidad de los estudiantes inmigrantes en un escenario apropiado para reconfigurar la escuela, pues al colocar la realidad educativa en la tercera etapa referida por Tomasevski (2002) los consideramos sujetos emergentes del DE porque se visibilizan como transformadores de las prácticas escolares homogéneas. Así, los desplazados son actualmente actores activos en el campo de los derechos sobre educación y generadores del cambio escolar.



### LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES EN LA ESCUELA MEXICANA

El eje central para abordar el DE de los niños inmigrantes, en nuestro país, es la adaptación de la escuela a ellos.<sup>16</sup> Lo que está

---

<sup>16</sup> La adaptabilidad de la escuela tiene que ver con lo que los niños deben aprender en ella y la manera como debe revisarse el proceso de aprendizaje. En este sentido, la educación debe responder a la realidad inmediata a que hacen frente los niños en su propia comunidad, así como en las realidades mundiales (Tomasevski, 1999; 2004b). La adaptabilidad forma parte del Modelo de las 4 As, las cuales se van perfilando en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), que más tarde Tomasevski recupera como indicadores del DE para su informe como relatora especial sobre el DE de la ONU en 1999. Los otros indicadores son: asequibilidad que tiene que ver con la obligación del Estado para que existan escuelas a disposición de todos los niños en edad escolar para asegurar así que cursen la educación elemental, además, de que exista en los colegios la infraestructura mínima y los servicios necesarios como sanitarios, agua y electricidad; accesibilidad, que observa que el Estado garantice el acceso a la escuela, y en este sentido no debe existir discrimina-

en juego es darle vuelta a la historia y transitar entre los procesos de exclusión a los de su inclusión como sujetos activos del derecho a la diferencia. En este contexto, recientemente el gobierno mexicano advierte que:

De forma simultánea, México es el país de origen, destino y tránsito de flujos migratorios de carácter internacional. Los niños y niñas que desarrollan junto con sus familias procesos de migración interna o internacional, tienen derecho a acceder, permanecer y concluir de manera exitosa su educación básica (DGDGIE, 2008).

Y desde este reconocimiento, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión en Innovación Educativa (DGDGIE), a través de la Coordinación Nacional de Programas Educativos para Grupos en Situación de Vulnerabilidad, diseñó el Programa Educación Básica sin Fronteras (PEBSF), que opera desde 2008, con el objeto de contribuir a mejorar el desempeño educativo de los alumnos provenientes del extranjero, en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional, tomando como un referente importante la transición de estos estudiantes, de experiencias de vida y educativas de un país a otro.

El antecedente del PEBSF es el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), que surge en 1987, y en el que trabajan mancomunadamente México y Estados Unidos para apoyar la educación de los niños que emigran de un país a otro (en concreto de México a Estados Unidos).<sup>17</sup>

ción alguna por motivos de sexo, idioma, religión, origen étnico, condición de discapacidad, de asilo, etc., e incluso se debe incentivar el acceso con programas de apoyo social si se juzga necesario; aceptabilidad en el que el Estado está obligado a asegurar que todas las escuelas se ajusten a los criterios mínimos que este ha elaborado, y de esta manera se considera el cumplimiento del currículo en cuanto a planes, programas, horarios, etc.; también el cerciorarse que la educación sea aceptable tanto para los padres como para los niños. En tal sentido la escuela debe ser acogedora y permitir que los estudiantes verdaderamente aprendan a partir de una intervención pedagógica adecuada (*idem*). Estos cuatro elementos se relacionan y ninguno de ellos, por separado, garantiza el DE.

<sup>17</sup> Tanto la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) como la SEP son las instancias responsables del PROBEM en México, y su estructura jerárquica se organiza a partir de la Secretaría Técnica a cargo de la Dirección General de Relaciones Internacionales y de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la SEP; la Secretaría Ejecutiva integrada por el Instituto de los Mexicanos en el Exterior de la SRE; la Coordinación y Vicecoordinación Nacional que ocupan los responsables del PROBEM de dos estados (actualmente Jalisco y Michoacán) y por último los coordinadores del PROBEM en 32 estados, dependientes de la

El PROBEM tiene cuatro ejes temáticos: información y difusión; intercambio de maestros; acceso a las escuelas, y evaluación y seguimiento. De esta manera, se trabaja para que los estudiantes migrantes accedan a la escuela, continúen estudiando en el lugar en que se encuentren y logren el éxito educativo.

Con respecto al acceso y continuación de los estudios, existe una boleta de transferencia reconocida en los dos países, que permite validar los estudios de los alumnos en condición migratoria entre ambos; y respecto al logro educativo, entre los proyectos del PROBEM están el programa de intercambio de maestros entre México y Estados Unidos; el programa de donación de libros para niños mexicanos en Estados Unidos; el programa de contratación de maestros mexicanos y en coordinación con otras dependencias, la acreditación de la preparatoria; plazas comunitarias y educación para adultos (que funcionan en los consulados de México en Estados Unidos y preparatoria a distancia, que coordina el Colegio de Bachilleres).

Este programa, hasta antes de 2008 centró sus actividades en la atención y el apoyo a los estudiantes mexicanos en Estados Unidos, sin realizar diagnósticos ni acciones pedagógicas sustantivas en favor de los estudiantes inmigrantes en México; y no es sino hasta el año citado cuando, como parte del PROBEM, la SEP diseña el PEBSF, enfocando sus esfuerzos a la intervención pedagógica en favor de los estudiantes inmigrantes en nuestro país. El PEBSF: “Trabaja en sinergia y complementariedad con el propio PROBEM en el desarrollo de un modelo de intervención pedagógica, de gestión y de formación docente que incida en los resultados educativos: permanencia, aprobación, tránsito entre grados y niveles educativos y logro educativo” (SEP, s/f).

Además, a diferencia del PROBEM, el PEBSF reconoce y atiende a dos poblaciones de inmigrantes: una conformada por los niños y jóvenes mexicanos que migran a Estados Unidos y por los niños estadounidenses de origen mexicano que vienen a residir en el país; la otra, por niños inmigrantes de Centroamérica (Guatemala, Salvador, Nicaragua y Honduras), migrantes tem-




---

SEP. Esto nos muestra una estructura articulada entre dos secretarías de Estado y la operación que básicamente le corresponde al PROBEM en cada entidad; incluso cada una debe aportar, junto con la federación, recursos para el ejercicio de este programa en su territorio.

porales o residentes en nuestro país. Así, con este programa el Estado educador, por primera vez, reconoce y plantea la atención a población de origen centroamericano en territorio mexicano.

El PEBSF propone la necesidad de que en los estados se realicen investigaciones que muestren la realidad educativa de estos estudiantes (en el caso de los centroamericanos, correspondería al estado de Chiapas).

Otra de las líneas del programa es la capacitación docente en la que se intenta sensibilizar a los maestros de las escuelas insertas en este programa para que apoyen a estos estudiantes y creen un ambiente de aprendizaje intercultural, así como la elaboración de materiales didácticos de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Este programa, con sus ejes de acción, responde a la obligación que tiene el SEM de potenciar las formas de aprendizaje de estos niños inmigrantes, y los saberes con que llegan al aula; una de ellas, en el caso de los niños que vienen de Estados Unidos, es la lengua (el inglés).

Actualmente, el PEBSF se inscribe en la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que tiene como uno de sus campos de formación “lenguaje y comunicación”, el cual integra el inglés como segunda lengua (SEP, 2011: 44). También la RIEB plantea la importancia de atender la diversidad a partir de crear ambientes de aprendizaje interculturales.

Otra característica de la RIEB es la “Gestión para el desarrollo de habilidades digitales” (*ibid.*: 64), recuperando los planteamientos de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, que hace referencia a que esta debe estar centrada en la persona y ser integradora y orientadora del desarrollo, y lejos de ahondar las desigualdades debe estar a disposición de todos para que puedan crear, consultar, utilizar, así como compartir información y conocimiento.

En este sentido, los niños inmigrantes pueden emplear herramientas de informática para mantener contacto con su otro contexto y como medio para el aprendizaje continuo en sus desplazamientos y estadias. No obstante, esto no está planteado y tampoco se trabaja en los proyectos de aula. La declaración emanada de la cumbre en mención, en el punto 13 hace referencia especial a los sujetos en tránsito:

Construir la sociedad de la información a las necesidades especiales de los grupos marginados y vulnerables de la sociedad, en particular los migrantes, las personas internamente desplazadas y los refugiados, los desempleados y las personas desfavorecidas, las minorías y las poblaciones nómadas (ONU/UIT, 2003: s/p).

En este planteamiento subyace la importancia de incluir a los migrantes en el entramado de la tecnología de la información para que la empleen de manera estratégica en procesos amplios de la vida en común, en escenarios transnacionales.

De esta manera, el PEBF, al articularse a la RIEB y a los planes y programas de educación básica (únicamente de primaria y secundaria pues son los únicos niveles que atiende este programa), puede ajustar y enfocar el trabajo en el aula a partir de un plan alternativo viable.

Este marco nos permite identificar que tanto el PROBEM como el PEBSF son programas diseñados para atender a los estudiantes migrantes. En este sentido, se observa, en principio, el reconocimiento de los niños y jóvenes migrantes como sujetos de la educación y la puesta en marcha de programas para su atención; sin embargo, esto no garantiza que en la escuela se estén generando procesos importantes de transformación.<sup>18</sup> En principio, podemos referirnos a que no todos los niños y jóvenes inmigrantes en territorio mexicano asisten a la escuela; de esta manera, ni siquiera gozan de este derecho.

En el caso de los niños y jóvenes migrantes que sí asisten a las instituciones del SEM encontramos que se ubican en comunidades y escuelas marginadas del país (recordemos que ellos llegan a las comunidades de origen de sus padres donde la pobreza y la falta de oportunidades los hizo migrar); con esto podemos señalar que no son escuelas de calidad, pues como refiere Tenti: “la institución [educativa] de grupos subordinados tiende a ser pedagógicamente débil en términos de apropiación cultural. En ciertos casos límite, institución intrascendente o espacio que adquiere otro sentido,

---

<sup>18</sup> Esto último lo sustentamos a partir del seguimiento que desde 2005 hemos realizado al PROBEM y por la investigación de tipo etnográfico que desde 2012 a la fecha llevamos a cabo en dos escuelas (una primaria y una secundaria) en la comunidad de Nealtican, Puebla, las cuales participan en el PEBSF.

bastante alejado del paradigma fundacional” (2007: 21). En estas escuelas marginadas, el logro académico de la población estudiantil, incluyendo a los estudiantes que nos ocupan, resulta insuficiente ante los retos y las perspectivas de vida que tienen.

Por otro lado, hemos advertido una disparidad en el trabajo que realiza el PROBEM y el PEBSF en cada entidad; así, observamos estados en los que ambos programas son fructíferos, como Michoacán, Jalisco y Nuevo León, a pesar de sus limitaciones como los bajos presupuestos (por no decir nulos), la carencia de recursos didácticos y la insuficiencia de libros y textos que otorga la Federación. Ante esto, los responsables estatales, en su búsqueda de alternativas, han logrado respaldo académico externo. En contrapartida, existen otros estados que operan, incluso, sin un diagnóstico verídico sobre la situación de la migración en las escuelas de su jurisdicción, teniendo totalmente relegados estos programas, y se ocupan de ellos sobre todo en términos administrativos.

Identificamos también que la formación de profesores del PEBSF se ha limitado a una breve capacitación de sensibilización y técnicas para el trabajo intercultural. Esto no es suficiente para que los profesores brinden una educación con pertinencia.

Otro problema serio es que los profesores que atienden a los estudiantes hablantes de inglés no están formados para trabajar, realmente, con una educación bilingüe, pues realizan prácticas de castellanización y con esto los estudiantes se inscriben a un proceso de pérdida del idioma inglés, además de que no aprenden los contenidos curriculares porque se enseñan en una lengua que apenas están en proceso de apropiación.

Lo anterior tiene como corolario que estos programas se inscriben dentro del currículo de manera anexa, secundaria y sin un presupuesto para lograr un desarrollo y seguimiento integral que impacte, verdaderamente, en los estudiantes.

Todo esto nos muestra que los niños inmigrantes, a pesar de que tienen derecho igual que todos a una educación de calidad y pertinencia, en la mayoría de los casos transitan por una escuela marginada, sin recursos pedagógicos que les permitan acceder al éxito académico. De esta manera, el impacto del PEBSF no garantiza un tránsito ni continuidad educativa de los inmigrantes que

están en nuestras escuelas, y tampoco cobija a los niños que están fuera de ellas.

Al ubicarnos en los espacios donde transcurre la vida educativa, identificamos que si bien es un logro crear programas de atención a los estudiantes migrantes, este simple hecho no garantiza que la mediación pedagógica sea oportuna y deseable en cuanto a las necesidades educativas de estos estudiantes.

Ambos programas, lamentablemente, por los raquíticos recursos económicos con que cuentan y su fragmentación en la política social, “están lejos de poder compensar y asegurar efectivamente la equidad; es decir, iguales oportunidades y condiciones de aprendizaje” (Torres, 2006: 17).

Nos parece de suma importancia tener en cuenta el cumplimiento del Estado, respecto a la encomienda educativa, pues:

El DE es la referencia central para el desarrollo de los sistemas educativos: casi todos los aspectos críticos de este desarrollo (deficiencia en la cobertura de los servicios, desigualdades de oportunidades, deserción, reprobación, deficientes resultados de aprendizaje, fallas del magisterio, gasto insuficiente, etcétera) son manifestaciones del incumplimiento del DE (Latapí, 2009: 277).



## CONSIDERACIONES FINALES

La historia del DE se ha configurado a partir de demandas continuas, lo que significa que el ideal de ciudadano y de sociedad se va transformando. En este ejercicio, los sujetos emergentes del DE también replantean, transforman la escuela y son transformados por ella. La institución escolar, entonces, es el espacio donde confluye el proyecto socializador, tanto el emanado de acuerdos internacionales, el nacional, el local y el subjetivo. ¿A partir de esto, qué se está construyendo realmente en la escuela?, ¿qué pacto podemos realizar para hacer posible el DE?

Tenemos claro que los planteamientos que sustentan a los DH, y entre ellos el DE, son una construcción social consensada e irrenunciable, herencia y responsabilidad conjunta. Su pertinencia, importancia y legitimación se advierte en los documentos generados y la inclusión de principios nodales en las constitucio-

nes de los Estados nacionales. Sin embargo, su concreción sigue siendo un reto. En este caso, el DE como un bien común tiene como principio eliminar las desigualdades y esto todavía está lejos de ser una realidad. En este caso, tanto la justiciabilidad y la exigibilidad se inscriben en este campo como recursos para pugnar por su cumplimiento.

Es importante el caso de los niños y jóvenes inmigrantes pues ellos incorporan, en el marco del DE, tensiones sobre la construcción de ciudadanía(s) y con esto también confrontan a los propios currículos que, al sustentarse desde lo político, lo cultural, lo social y lo humanista, debieran planear desde lo pedagógico las formas para reconstruir y consolidar los principios que sustentan lo nacional, así como la apertura para la interacción con el mundo. Es de subrayar que los niños y jóvenes inmigrantes ya están inmersos en este doble juego y en condiciones adversas, sin que aún exista una mediación pedagógica pertinente.

En este orden de ideas, este documento, que recupera los planteamientos del DE para visibilizar a los niños y jóvenes inmigrantes como sujetos de este derecho, se sitúa por supuesto en el marco de la exigibilidad, pues se requiere que la escuela rompa con el ejercicio de reproducción social señalado por Bourdieu y Passeron (2003).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboites, Hugo. “El derecho a la educación y el Tratado de Libre Comercio. Confrontación”, en Pablo Gentili *et al. Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, Rosario, Homo Sapiens/CLACSO, 2009.
- Aboites, Hugo. “El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XVII, núm. 53, México, 2012.
- Agamben, Giorgio. *El sacramento el lenguaje. Argueología del juramento*, Barcelona, Pre-textos, 2008.
- Bobbio, Norberto. *El tiempo de los derechos*, Madrid, Sistema, 1991.



- Bourdieu**, Pierre y Jean Claude Passeron. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2003.
- Castillo**, Manuel Ángel. “Mercados laborales y flujos migratorios: una reflexión desde América Latina”, en Marcela Ibarra Mateos. *Migración, reconfiguración transnacional y flujos de población*, México, Universidad Iberoamericana-Puebla, 2007.
- Castles**, Stephen y Wise Delgado (coords.). *Migración y desarrollo: perspectivas desde el sur*, México, Miguel Ángel Porrúa/UAZ/RIMED/SEGOB/INM/CONAPO/IMI/University of Oxford/IOM, 2007.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión.** *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, México, Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2012a.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión.** “Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas”, México, *Diario Oficial de la Federación*, 2012b.
- Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión.** *Ley General de Educación*, México, Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2012c
- Conferencia Regional Sobre Migración.** *Menores migrantes: derechos humanos, protección y servicios en los países miembros de la Conferencia Regional Sobre Migración. Estudio conjunto México-Canadá*, México, CRM, 2002.
- Curi**, Carlos Roberto. “Seminario: De la ciudadanía y de los derechos humanos: la educación”, mimeo, México, Universidad Iberoamericana, 2012.
- DGDGIE.** *Proyecto Educación Básica sin Fronteras (Atención educativa intercultural a estudiantes de educación básica inmigrantes y emigrantes)*, México, DGDGIE 2008. Disponible en <http://www.básica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=notasec62>
- Di Pierro**, María Clara. “Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe”, en Arles Caruso *et al. Situación presente de la educación de adultos en América Latina y el Caribe*, Pázcuaru, CREFAL, 2008.

- Dubet**, François y Danilo Martuccelli. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona, Losada, 1998.
- Durand**, Jorge. “Tres premisas para entender y explicar la migración México-Estados Unidos”, en *Relaciones 83. Migración y sociedad*, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2000.
- Durand**, Jorge y Douglas S. Massey. *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*, México, UAZ/Miguel Ángel Porrúa, 2009.
- Ferrajoli**, Luigi. *Derecho y razón. Teoría del garantismo penal*, Madrid, Trotta, 2009.
- Franco García**, Martha. *Con lo poco que tengo de aquí*, Puebla, SEP/Colecciones para la Docencia, 2000.
- Franco García**, Martha. “Los menores inmigrantes, una minoría en el aula”, en Gloria Ciria Valdéz Gardea. *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante*, Hermosillo, El Colegio de Sonora, 2012.
- Goldring** Luín “La migración México-EUA y la transnacionalización del espacio político y social: perspectivas desde el México Rural”, en *Estudios Sociológicos*, vol. X, núm. 29, México, UNAM, 1992.
- Goldring**, Luín. “Difuminando fronteras: construcción de la comunidad transnacional en el proceso migratorio México-Estados Unidos”, en Saúl Macías Gamboa y Fernando Herrera Lima. *Migración Laboral Internacional*, Puebla, BUAP, 1997.
- Guarnizo**, Luis Eduardo. “La nueva configuración de los estudios sobre migración”, en Marcela Ibarra Mateos. *Migración, reconfiguración transnacional y flujos de población*, México, Universidad Iberoamericana-Puebla, 2007.
- INEE. *El derecho a la educación en México. Informe 2009*, México, INEE, 2010.
- INEE. *La educación media superior en México*, México, INEE, 2012.
- INEGI. *La migración en Puebla*, México, INEGI, 2005a.
- INEGI. *Los extranjeros en México*, México, INEGI, 2005b. Disponible en [http://www.inegi.gob.mx/prod\\_serv/contenidos/español/bvinegi/productos/estudios/sc](http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/español/bvinegi/productos/estudios/sc)

- INEGI. *Niños y adolescentes migrantes en México 1990-2010*, México, INEGI, 2012.
- Iniciativa Ciudadana para la Promoción de la Cultura del Diálogo**, A. C. *Diálogos migratorios Puebla 2010*, México, BUAP/UNAMLA/UDGLA, 2011.
- Laski**, Laura y Saskia Schellekens. *Jóvenes en movimiento. Estado de la población Mundial 2006. Suplemento jóvenes*, Nueva York, UNFPA, 2006.
- Latapí Sarre**, Pablo. “El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIV, núm. 40, México, enero-marzo de 2009.
- Le Bot**, Yvon. “Migración y cultura: retos para su reflexión”, en Marcela Ibarra Mateos. *Migración, reconfiguración transnacional y flujos de población*, México, Universidad Iberoamericana-Puebla, 2007.
- Le Bot**, Yvon. “Nuevos migrantes transnacionales, acción colectiva y recomposiciones culturales”, en María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera y Óscar Soto Badillo. *Interioridad, subjetivación y conflictividad social*, México, Universidad Iberoamericana-Puebla, 2012.
- López Castro**, Gustavo. “Niños socialización y migración a Estados Unidos en Michoacán”, The Center for Migration and Development Working Papers, Series, Princeton, Princeton University, documento de trabajo núm. 05-02d, 2005.
- López Castro**, Gustavo. “La educación en la experiencia migratoria de niños binacionales”, en XIX Coloquio de antropología e historia regionales: género, familia e identidades en la migración mexicana al norte, mimeo, Zamora, El Colegio de Michoacán, 1997.
- López Castro**, Gustavo. “Richard y sus amigos. Sociometría de las relaciones en la escuela: Michoacán y Chicago”, en *Relaciones 83*, vol. XXI, Zamora, El Colegio de Michoacán, 2000.
- Lyotard**, Jean François. *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra, 1987.

- Marshall, Thomas Humphrey. "Ciudadanía y clase social", en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 79, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, julio-septiembre de 1997.
- Martínez Rizo, Felipe. "Justicia social y educación. Los aportes de Pablo Latapí", mimeo, México, Cátedra Pablo Latapí Sarre, ISUE-OCE, 2012.
- Massey, Douglas *et al.* *Los ausentes. El proceso social de la migración laboral en el Occidente de México*, México, CNCA/ Alianza Editorial, 1991.
- Massey, Douglas y Kristin Espinosa. "What's Driving Mexico-US Migration? A Theoretical, Empirical and Policy Analysis", en *American Journal of Sociology*, vol. CII, núm. 4, 1997.
- Noriega Chávez, Margarita y Teresa Mariano Logo. *Migración ciudadanía y escuela. Miradas del Norte y del Sur: México, Francia, Argentina, Italia*, México, UPN, 2009
- ONU. *Compilación de observaciones finales del Comité de DESC sobre países de América Latina y el Caribe (1989-2004)*, Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales 1966, Santiago, ONU, 2004.
- ONU. *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, Nueva York, ONU, 2012. Fecha de acceso, 13 de febrero de 2013. Disponible en [http://www.un.org/es/documents/udhr/index\\_F](http://www.un.org/es/documents/udhr/index_F)
- ONU. *Declaración Universal de los Derechos del Niño*, OAS, 1959. Fecha de acceso, 13 de febrero de 2013. Disponible en <http://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%83n%2>
- ONU-UIT. *Cumbre mundial sobre la sociedad de la información*, Ginebra, ONU/UIT, 2003.
- OREALC/UNESCO. *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) 2007*, Buenos Aires, Santiago, OREALC-UNESCO, 2007.
- OREALC/UNESCO. *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Garantizando la educación de calidad para todos. Informe regional de revisión y evaluación del progreso hacia*

- la educación para todos en el marco del Proyecto Regional de Educación-2007*, Santiago, OREALC-UNESCO, 2008.
- Portes**, Alejandro. “Un diálogo transatlántico: El progreso de la investigación y la teoría en el estudio de la migración internacional”, en *The center for migration and development. Working Paper*, núms. 4-6, Princenton, Princeton University, 2004.
- Pries**, Ludger *et al.* “Migración laboral de la mixteca poblana a nueva york: el surgimiento de espacios sociales transnacionales –anteproyecto–”, México, CONACYT, 1995.
- Pries**, Ludger. “Migración laboral internacional y espacios sociales transnacionales. Bosquejo teórico-empírico”, en Saúl Macías Gamboa y Fernando Herrera Lima. *Migración laboral internacional*, Puebla, BUAP, 1997.
- Pries**, Ludger. *Una nueva cara de la migración globalizada: el surgimiento de nuevos espacios sociales transnacionales y plurilocales*, México, V Seminario Internacional de la RII, 1999.
- Radetich**, Horacio. “Del beneficio de la duda a la certeza de la desilusión. Notas sobre la educación contemporánea”, mimeo, en Seminario de Investigación y Formación, México, UNAM-APPeAL, s/f.
- Rodríguez Mc Keon**, Lucía. *Pensar desde el otro lado los desafío de una educación sin fronteras*, México, SEP, 2011.
- Ruiz Muñoz**, María Mercedes. “Derecho a la educación. Política y configuración discursiva”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. XVII, núm. 52, 2012a.
- Ruiz Muñoz**, María Mercedes. “El retorno al derecho a la educación. Cosmopolitismo y agenciamiento”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. XVII, núm. 53, 2012b.
- Ruiz Muñoz**, María Mercedes. “Imbricación del derecho a la educación y la justicia: configuración discursiva”, en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. I, núm. 1, Sevilla, 2012c.
- Saraví**, Gonzalo A. *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*, México, CIESAS, 2009.

- SEP. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP, 2007.
- SEP. *Programa Binacional de Educación Migrante*, México, PROBEM/SEP 2011. Fecha de acceso, 11 de noviembre de 2012. Disponible en <http://www.mexterior.sep.gob.mx/2probem.htm>
- SEP. *Educación Básica sin Fronteras*, Nayarit, PROBEM/SEP, s/f. Fecha de acceso, 11 de noviembre de 2012. Disponible en <http://educaciónbasicasinfronterasnay.probemnay.org>
- Smith, Robert. "Transnational Localities: Community, Technology and the Politics of Membership within the Context of Mexico-US migration", mimeo, 1995.
- Tenti Fanfai, Emilio. *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- Tomasevski, Katarina. "Informe preliminar de la relatora especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomasevski", presentado de conformidad en la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos, ONU, 1999.
- Tomasevski, Katarina. "Contenido y vigencia del derecho a la educación", en *Revista IIDH*, vol. 36, 2002, pp. 15-36. Fecha de acceso 18 de enero de 2013. Disponible en <http://iidh-websserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Bi>
- Tomasevski, Katarina. *El asalto a la educación*, Madrid, Intermon Oxfam, 2004a.
- Tomasevski, Katarina. "Indicadores del derecho a la educación", en *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, vol. XL, 2004b.
- Torres del Castillo, Rosa María. "Derecho a la educación. Es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela", en Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos, Barcelona, Diputación de Barcelona, 2006, pp. 1-31.
- UNESCO. *Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza*, París, UNESCO, 1960.
- UNESCO. *Conferencia mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien Tailandia 1990*, París, UNESCO, 1990.

- UNESCO. *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*, Barcelona, UNESCO, 1996.
- UNESCO. *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Foro mundial sobre educación. Dakar Senegal 2000*, París, UNESCO, 2000.
- UNICEF. *Convención Sobre los Derechos del Niño*, Nueva York, ONU, 1989.
- UNICEF. “Niñas y niños inmigrantes en México”, México, UNICEF, s/f. Fecha de acceso, 3 de febrero de 2013. Disponible en <http://www.unicef.org/mexico/spanish/protecc>
- Volio Jiménez**, Fernando. “El derecho del niño a la educación: resumen histórico”, en Gastón Mialaret. *El derecho del niño a la educación*, París, UNESCO, 1979.
- Zúñiga**, Víctor y Hamamm Edmund. *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*, México, SEP, 2011.



narcea s.a. de ediciones

## **Producir. Una competencia cognitiva y social. 7**

**Silvia Andrich Miato y Lidio Miato**

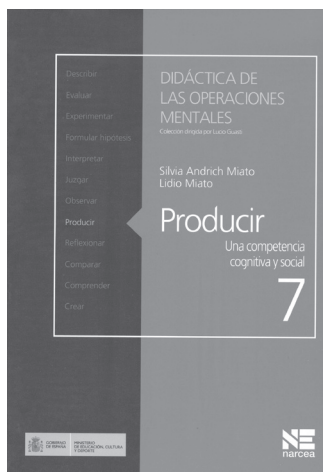
**Colección: DIDÁCTICA DE LAS OPERACIONES MENTALES**

(dirigida por Lucio Guasti)

**Edición: Noviembre 2013**

**Núm. de págs: 168**

**ISBN: 978-84-277-1945-3**



*Producir* significa proyectar, crear, construir, comunicar, innovar, saber, saber hacer, saber ser. La capacidad de “producción”, en el contexto más general del aprendizaje, es el fruto de una acción que implica a la mente y que conduce al desarrollo cognitivo.

En esta dimensión social y cognitiva se engendran importantes procesos como la socialización y el desarrollo de la personalidad, que las metodologías didácticas y las actividades propuestas en este libro tratan de favorecer.

El presente volumen ofrece un amplio abanico de estímulos teóricos para transformar y producir un texto, una investigación o la solución de un problema matemático; todo ello en una acción metacognitiva inserta en un espacio de autonomía y en un clima didáctico que sea democrático y cooperativo.

Entre los modelos operativos o aplicaciones prácticas que ofrece la segunda parte del libro encontramos el proceso didáctico para la producción de un texto histórico sobre la vida en la prehistoria y un conjunto articulado de ejercicios para escribir relatos fantásticos, con alumnos de educación primaria. Se desarrolla también una unidad de aprendizaje orientada a la producción de soluciones a problemas matemáticos con alumnos de educación secundaria.

Hay momentos en la cultura en los que resulta esencial cambiar de perspectiva, porque la existente no ayuda a la comprensión ni al desarrollo. Este es el objetivo de la presente Colección: comenzar a contemplar el objeto desde el punto de vista de la mente y de sus operaciones, identificando las que son fundamentales, para entender el impacto que pueden generar en el significado. Dicha orientación didáctica incentiva los dinamismos conscientes del aprendizaje con el objetivo final de construir un “sistema de aprendizajes”, actualmente esencial para toda la formación docente.