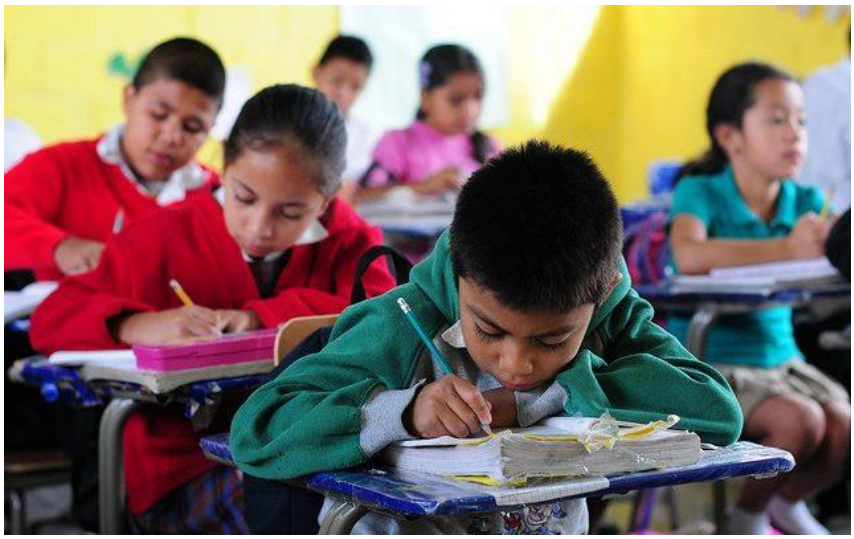
Orientación educativa

Orientación educativa

Escrito por: Claudia Madrid Serran; Juana Leonor Vejar Becerril y Nidia Elda Molina Cruz

Prácticas educativas e infancia migrante. Un acercamiento a la diversidad en una escuela primaria de la colonia Pedregal de Santo Domingo



Presentación.

El escrito que aquí se presenta forma parte de una reflexión construida a partir del desarrollo de trabajo de campo, enmarcado en el proyecto de investigación "Procesos de escolarización, género e inclusión: las políticas educativas y las narrativas, prácticas, resistencias en niñas y niños migrantes".

Se expone la contextualización de la Escuela Primaria W. M.1 inmersa en una colonia cuya fundación estuvo conformada por pobladores de distintos

estados asentados en el entonces Distrito Federal que, en la década de los 70, ven en terrenos ejidales no productivos una oportunidad de establecerse.

La experiencia de trabajo con el colegiado docente y las breves estancias en la colonia han sido una oportunidad de reconocimiento de las múltiples realidades que conforman la Ciudad de México, así como la revalorización del trabajo que realizan las docentes en espacios socioeconómicos precarios, y de la escuela como organización, con un alto potencial de cohesión y creador de comunidad.

El contenido está organizado en dos apartados: en el primero se expone de forma breve la circunstancia histórica de migración en el país y particularmente de la Ciudad de México. Observamos a la colonia de Pedregal de Santo Domingo como ejemplo de dicha circunstancia. En el segundo, discutimos las prácticas educativas en contextos de diversidad, destacando la migración como un factor de esta diversidad con datos etnográficos.

1. **La colonia Pedregal de Santo Domingo**

Tanto la migración interna como externa son procesos que han acompañado la historia del desarrollo en México.

Con respecto a la migración externa o internacional, por un lado, el incremento en el flujo, visibilizado en los dos últimos años por las caravanas de migrantes de países centroamericanos de paso en el país, centró la atención en las políticas públicas para la población que ingresa a México y en el condicionamiento del gobierno estadounidense para que nuestro gobierno disminuya tal flujo, así como la presión para que se convierta en “tercer país seguro”.

Por otro lado, se encuentra la migración interna en México, que acapara menos reflectores en los medios de comunicación, pero que ha alcanzado en los últimos años niveles significativos. Sobrino, J. (2013) señala que en 2010 la población en México que no vivía en su estado de nacimiento ascendía a 19.8 millones. El dato agrupa a población migrante interna, sin diferenciar las razones por las que migra.

La situación de violencia en el país, los múltiples conflictos por actividades mineras, escasez de agua, límites territoriales y religiosos, son razones de la migración interna, a la que se denomina desplazamiento forzoso.

La Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (CMDPDH) contabilizó en el año 2018, 25 episodios de desplazamiento interno forzado masivo; 20 municipios afectados y 52 localidades afectadas. Dando como resultado un total de 11 491 personas desplazadas. La gran mayoría por violencia en sus lugares de origen (CMDPDH, 2018, p.14).

La dirección de la migración ocurre de ámbitos rurales a urbanos, de ciudad a ciudad y, en las últimas décadas, su composición femenina e infantil se ha incrementado.

Lo anterior sólo bosqueja la complejidad en que han devenido los procesos de migración en nuestro país, al ser éste un fenómeno articulado históricamente a las dinámicas poblacionales en México.

En el crecimiento de las ciudades, el fenómeno de la migración fue determinante; desde la década de los 40, tres ciudades vivieron este proceso: Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey (Cárdenas, 2014 y Albertani,1999).

Específicamente en la Ciudad de México, el proceso de urbanización atrajo a población campesina e indígena que progresivamente se fue asentando. En el contexto del proceso llamado “Milagro mexicano” de los años 40, la Ciudad de México se transformó, como el interior del país. El desarrollo industrial se concentró en la Ciudad de México, lo que provocó demanda de mano de obra.

Debido a la centralización de poder político y económico en el centro del país, con grandes inversiones para la modernización y urbanización, como el desarrollo industrial, se propicia una gran migración del campo a la ciudad. Aunado también a que la expansión de la industrialización del campo presiona para la migración interna; circunstancia que se mantiene hasta la década de los 70, con un consecuente aumento de la población.

De acuerdo con Bustamante, R. (citado en Romero 1998) “en el lapso de 1940 a 1950 migraron 1.65 millones de personas del campo a la ciudad; en la década siguiente fueron 1.76 millones y de 1960 a 1970 fueron 2.75 millones los que migraron a las ciudades buscando un empleo y mejorar sus condiciones de vida” (p.81).

La Ciudad de México crecía y demandó los servicios públicos, drenaje, luz eléctrica, agua, entre otros. Además, el incremento acelerado de ese crecimiento urbanístico y demográfico era la característica de aquel tiempo. Como lo mencionan Duhau, E. y Girola, A. (1979) “la ciudad no contó, en sentido estricto, con una planeación urbana” (p. 23).

Lo planeado era hacer negocios dentro del crecimiento y la modernización a cargo del Estado y el partido hegemónico Partido Revolucionario Institucional (PRI), con su tradicional ejercicio de poder mediante liderazgos caciquiles y políticos, unidos a las organizaciones de los migrantes rurales. Una población vulnerable con muchas necesidades, que lucha y trabaja por sobrevivir en un entorno muy hostil.

Dentro de esa dinámica y circunstancia nace la Colonia Pedregal de Santo Domingo, misma que “surge de una invasión masiva ocurrida en los primeros días de septiembre de 1971” (Romero, R.1998, p.75). de población migrante. En su origen, las y los fundadores trabajan y enfrentan al Estado por el reconocimiento y regularización de su colonia Después de un constante enfrentamiento y manipulación con las autoridades, los pobladores, logran obtener los derechos de propiedad del suelo en donde asentarán sus casas con los servicios públicos básicos, pero no siempre de calidad.

Como menciona Gutmann (2000), “En la década de los setentas y ochentas, la migración de personas provenientes de la empobrecida provincia agravó la escasez de la vivienda en muchas ciudades de la República [...] Muchos de los residentes actuales de la colonia Santo Domingo nacieron en los Estados cercanos: Estado de México, Hidalgo, Morelos, Puebla, Guanajuato, Michoacán, Tlaxcala, Querétaro y Guerrero” (p.74).

La colonia “es parte de “Los Pedregales de Coyoacán”, una zona del sudeste de la Ciudad de México que ocupa aproximadamente el 23% de la superficie de la delegación Coyoacán: esta demarcación tiene una extensión territorial de 54 km. mientras que Los Pedregales abarcan 12.4 km. Por su parte, Santo Domingo es la colonia que concentra la mayor población y la que tiene más territorio en esta región; en términos territoriales, abarca más de la cuarta parte de la superficie total de Los Pedregales con 3.12 km. (...), sus contornos forman la figura de un “triángulo” que está delimitado por los siguientes puntos: al norte por la Avenida de las Torres o Eje 10 sur, al sur y al poniente

por la Ciudad Universitaria y al oriente por la Avenida Aztecas" (Romero, R. 1998 p.80).

A finales de los años sesenta e inicio de los setenta, esta área de la Alcaldía de Coyoacán era una parte límite de la Ciudad de México. En aquella época, los terrenos de los Pedregales fueron parte de una zona ejidal. Si, con características geográficas particulares que no posibilitaban el trabajo de los ejidatarios, aunque tuvieran asignadas las tierras para uso de siembra.

Este proceso de conformación de la colonia se realizó por migrantes y, en su condición de "paracaidistas", los hombres ejercían prácticas defensivas de ejidatarios y ganaderos; mientras las mujeres sostenían la organización para su reconocimiento como propietarios y colonia.

De ahí que una característica que resalta, es el grado de organización de la población que hoy en día se mantiene, así como la presencia de distintos colectivos tanto para la demanda de resolución de problemas cotidianos como otros de mayor alcance político. Pérez, M. (2016) señala "la colonia popular del Pedregal de Santo Domingo en México, localizada junto a Ciudad Universitaria, es una colonia formada por autoconstrucción desde 1971; de acuerdo con indicadores de la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal tiene uno de los índices más altos de marginación de la ciudad. A pesar de las representaciones de conflicto externos, la colonia es un ejemplo de utopía urbana por su configuración como contraproyecto de las clases populares expulsadas de la ciudad formal para auto dotarse de vivienda." (p.1)

Otra característica importante de esta colonia es que los procesos organizativos para su regularización jurídica fueron sostenidos por las mujeres: "Este activismo de las mujeres claramente se inscribe en la lucha por derechos indispensables para la reproducción de la familia, como son: la vivienda, acceso a servicios públicos, la alimentación, la educación y la salud. (...). Es justamente encontrar la vía para acceder a estos servicios y resolver las carencias desde los márgenes urbanos que les toca vivir, como se va articulando su fuerza social de organización" (Pérez, M. 2016 p.3).

En este mismo sentido, Alejandra Massolo (1992) menciona que es un espacio donde se visibilizó la agencia de las mujeres como auto constructoras de su hábitat. El arduo trabajo físico y emocional de la mujeres, niños, jóvenes y ancianas, contribuyó, como menciona Gutmann (2000), a que "El gobierno se ahorrara (sic) más de 280 millones de pesos sólo en la tubería de agua potable, la cual fue colocada por los residentes" (p. 70).

La concentración de población en esta colonia incrementó notablemente la densidad de población a nivel de la delegación, lo que además hizo más difícil la dotación de servicios e infraestructura. De acuerdo con el Programa

delegacional de desarrollo urbano de Coyoacán (s/n), el desarrollo anárquico y con alta concentración de habitantes dificultó la introducción de servicios de infraestructura y de espacios adecuados para el esparcimiento, lo que no se ha logrado revertir en la actualidad. Lo antes mencionado, es posible observar a partir de la disposición de las viviendas dicha concentración a lo que actualmente se añade otra problemática, la creciente inseguridad.

Esta colonia, en la que conviven familias con diferentes historias y condiciones económicas, constituye el entorno de la Escuela Primaria W. M., centro educativo que nos acogió para realizar trabajo de campo.

2. Prácticas educativas e infancia migrante: la experiencia en la escuelaprimaria W. M.

De acuerdo con la información proporcionada por la supervisora –quien durante el desarrollo del trabajo de campo fungía también como directora–, esta escuela es una de las más antiguas de la colonia. Sin precisarnos el año de su fundación, nos indica que, a lo largo de su historia, su dinámica ha respondido a las necesidades de la población de la colonia. Por ejemplo, su horario se ha ido modificando de acuerdo a las condiciones de las familias; hasta el año 2014 era de doble turno, lo que se explica por la cantidad de niñas y niños que debían trabajar o acompañar a sus padres para apoyarles con las ventas. Circunstancia que ha disminuido en la medida en que la población del turno vespertino disminuyó, de tal manera que desde 2015 se maneja como escuela de jornada ampliada.

La escuela está inscrita a distintos programas de apoyo social, lo cual nos hace suponer que los ingresos económicos de las familias siguen siendo limitados.

Otra característica importante es la composición del género del cuerpo docente; del total, sólo colabora un hombre, el resto son mujeres.

En la comunicación sostenida con el personal docente y de las observaciones en aula, se constata que la migración sigue siendo un elemento constitutivo de las familias y que varias profesoras frente a grupo adecuan sus actividades para permitirles a niñas y niños que su tránsito entre la Ciudad de México y sus lugares de origen afecte lo menos posible su desempeño escolar y permanencia.

En charlas sostenidas con docentes, especialmente las de mayor antigüedad en la escuela, señalan que han *atendido a niños en el grupo que llegó del Estado de México, Toluca y de Guerrero y que sus familias llegan a rentar a la Ciudad de México.*

Otra más señala que en su grupo *tiene una niña tojolabal de Chiapas, un niño nahua de Veracruz y otra más es hablante de náhuatl, a la última le cuesta trabajo hablar en español.*

Una profesora comenta que también en otra escuela, pero de la misma colonia, atendió a niños otomíes y dos niños nahuas. *Uno de esos niños no hablaba español y el otro estaba desfasado en la edad, su mamá lo regañaba y el material que utilizaban era el libro del bilingüismo, al hablar el español fue olvidando el otomí.*

Sobre las relaciones grupales al respecto, señala: *en un inicio se reían de los niños, ellos corregían su expresión verbal, pero los compañeros al darse cuenta de que hablaban una lengua diferente al español los animaban a seguir hablando en su lengua, y esto hacía que aumentara su autoestima.*

Es de destacar que los lugares de procedencia de las docentes sean tan diversos como los de alumnas y alumnos; hay profesoras originarias de: Veracruz, Tlaxcala, Michoacán, Guerrero y Estado de México.

Frente al fenómeno migratorio, las docentes, tal vez por la propia condición de la colonia o por sus historias personales, más que problematizarlo lo asumen como parte constitutiva de la escuela, cuya realidad encaran con trabajo colaborativo, e intentan que entre madres y padres de familia también se reconozca positivamente.

La profesora "C" comenta: *habló con los padres de familia de los niños para que valoren su lengua, los niños si lo hacen, pero a los padres les cuesta trabajo reconocer y valorar lo que saben*. También platica con las profesoras para que sean ellas las que asimismo amplíen su vocabulario en el salón de clases, y sus compañeros (de niñas y niños indígenas) igualmente lo reconozcan, y ellos se sientan importantes.

En la zona escolar es donde se da seguimiento a los niños que se inscriben a destiempo o se dan de baja antes de concluir el ciclo escolar. También se atiende a los profesores que tienen a su cargo a estos niños, y a los padres de familia de estos niños migrantes.

Una de las profesoras observa que entre niñas y niños suelen presentarse expresiones verbales de exclusión, por el peso de una niña o niño –obesidad– más que por su lugar de origen; comenta: "*los niños llegan con otro acento (migrantes), pero esto para el resto del grupo no es ningún problema, más bien he observado que los niños y niñas obesos son rechazados.*"

Si bien, las profesoras reconocen la necesidad de abordar esta realidad desde otras miradas y condiciones que les permitan incorporar mejores elementos en sus prácticas educativas.

En este sentido sostenemos que la escuela, como un escenario de convivencia e interacción social, plantea un objetivo principal *"luchar contra los prejuicios, los mitos, los estereotipos que fundamentan la discriminación de minorías; todo lo cual se origina en miedos infundados, en peligros y amenazas (comúnmente injustificadas) de perder los valores que detenta la mayoría, como si ésta fuera a contagiarse de otredad"* (Monroy Farías, 2010, p.196).

Por lo que desde nuestra perspectiva se torna necesario el objetivo de luchar contra mitos, prejuicios y estereotipos, ya que debido a la diversidad de espacios escolares como éste, asentado en una colonia con una historia y como un lugar de migrantes que no logra resolver del todo la precariedad económica o la inclusión política sin clientelismo, y cuyos contextos culturales, sociales y políticos, están atravesados por la violencia en la vida cotidiana y en los espacios familiares.

Como lo expresan estas voces también de docentes:

1. G.profesorade la escuela, quién se prepara en una maestría para dar una atención intercultural dadas las condiciones de la integración de su grupo, sostiene que "*...una de muchas estrategias que me ayuda a la atención de las y los alumnas es escuchar e impulsar a los menores al dialogo, a la responsabilidad de sus interacciones cotidianas para que diriman sus conflictos, buscando que la escuela sea un espacio donde logren tener tranquilidad y paz, ya que cuando van a sus casas nunca saben lo que ocurrirá."*
2. C.como docenteque desde su desarrollo individual apoya y orienta a las y los alumnos, como a las madres y padres de familia para estructurarlos como comunidad, menciona: "*a través del trabajo educativo y mediante la firmeza y disciplina, como una herramienta que dote a agentes educativos para insertarse en su cotidianidad".*

3. N.quien recorre toda laCiudad de México para llegar a la escuela: "*trabajo en el grupo con la sensibilidad que se requiere para la atención de una población de alumnos que viven situaciones de agresión en sus hogares, de distintas magnitudes*".

Si bien las profesoras en su práctica diaria tienen que ver con mediaciones educativas para la enseñanza de contenidos curriculares, reconocen que esto requiere de un trabajo en las interacciones de las y los niños con roces, conflictos que las llevan a implementar estrategias para el trabajo dentro de una cultura de paz, de reconocer a la otredad y de conocer formas de diálogo, para identificar maneras de vida distintas que les permitan generar una cultura de convivencia escolar donde los menores disfruten la vida.

Asumen, por tanto, que su papel como docentes incluye a las madres y padres, la comunidad e incide en la formación de la identidad y su inserción en la propia comunidad. En efecto, se sostiene que la identidad del niño es construida por medio de sus experiencias personales y se enriquece a partir de las relaciones que establece con los integrantes de su familia y de otros grupos, al respecto, Toledo Jofre (2012) expresa:

[...] si bien la historia actúa sobre el sujeto, no lo determina, porque el sujeto es un ser activo que puede modificar sus prácticas y las estructuras en las cuales se encuentra inserto. Entre el sujeto y las estructuras existe un margen de libertad sobre el cual puede actuar para construir su propia historia. Sin embargo, para construir su propia historia el sujeto debe tomar conciencia de la forma en que la estructura social y la historia colectiva han actuado sobre sus opciones personales. De esta toma de conciencia podrá desarrollar la capacidad de construir historia. (s/p)

Es en esta dinámica identitaria y dentro de un contexto multicultural, que la escuela y los profesores son elementos clave para crear marcos de respeto, diálogo y reflexión entre los niños migrantes y no migrantes; de tal manera, que les permitan desarrollar sus capacidades dentro de un ambiente educativo en el que puedan expresar sus puntos de vista, conocer los de otros y establecer espacios para el diálogo y la escucha entre pares. Madrid, C., Molina, N. &. Vejar, J (2020) *Procesos de escolarización, género e inclusión: las políticas educativas y las narrativas, prácticas, resistencia en niñas y niños migrantes e indígenas*.

Consideraciones finales

La complejidad del fenómeno migratorio en general, como el de la migración interna en específico, obliga tanto a la revisión de las políticas públicas para la protección de la población que se encuentra en esta circunstancia; como al análisis de sus condiciones de vida en sus lugares de origen, los de destino y de tránsito. Específicamente, en el ámbito educativo, la realidad de la migración infantil representa un reto fundamental para su atención y que brinde alternativas de solución, ya que los niños cuentan con experiencias de una gran diversidad lingüística, social y cultural que desarrollan por su propia dinámica de migrantes, a veces poco tomada en cuenta por parte de quienes los atienden en las escuelas.

Respecto a lo anterior, Vargas Valle (2018) plantea tres barreras para la inclusión educativa de los niños y jóvenes migrantes y son: estructurales, sociales y culturales. Las estructurales conforman la falta de acceso a las escuelas, ya sea por disponibilidad de cupo, documentos que comprueben su identidad y los antecedentes escolares. Entre las culturales se presenta en los niños el poco manejo del español como lengua, y la escasa atención hacia ellos por parte de profesores bilingües, además de la diversidad en los aspectos culturales. En cuanto a lo social, la fragmentación entre los integrantes de su familia, la falta de redes sociales en las escuelas y la dispersión escolar trunca la continuidad educativa.

Más allá de que en los principios pedagógicos de las últimas propuestas educativas se ponga énfasis en la inclusión y la diversidad o el enfoque intercultural, la atención a las y los niños migrantes sigue siendo un tema pendiente. También se requiere que los sujetos mismos revisen las prácticas educativas que permitan la revaloración de aquellas que reconocen la diversidad, la asumen y recuperan sus potencialidades para el aprendizaje y procesos formativos como sujetos migrantes, con una condición social y económica peculiar que no se reconoce. Este trabajo constituye en ese sentido un primer acercamiento.

Misma convicción que parecen compartir las docentes de la escuela W. M., quienes con sus propios recursos y experiencia han venido trabajando con infancia migrante, acercándose a las familias insertas en una colonia urbana que sigue siendo un espacio de alojamiento para población migrante.

Consideramos, por ello, que en entornos como la Ciudad de México, donde la migración ha sido una constante y donde se han conformado colonias como la de Pedregal de Santo Domingo, con luchas históricas tanto por su incorporación como habitantes de la Ciudad como por espacios habitacionales con mejores condiciones de infraestructura y servicios, el trabajo educativo de las escuelas puede contribuir de forma importante para asumir de manera sensible, flexible y desde una perspectiva intercultural la diversidad que implica atender a una niña o niño migrante.

Referencias

Albertani, C. (1999). Los pueblos indígenas y la ciudad de México. Una aproximación. *Política y Cultura*, núm. 12, UAM-X, 195-221.

Cárdenas E.P. (2014). Migración interna e indígena en México: enfoques y perspectivas. *Intersticios Sociales,* El Colegio de Jalisco, número 7, marzo-agosto 2014.

Duhau, E. y Girola, L. (1990). La ciudad y la modernidad inconclusa. *Sociológica*, UAM-A, año 5, núm. 12, enero-abril de 1990. México, UAM.

*Episodios de desplazamiento interno forzado masivo en Méx*ico, (2018) México, CMDPDH, Fundación Panamericana para el Desarrollo.

Entre la invisibilidad y el abandono: un acercamiento cualitativo al desplazamiento interno forzado en México, (2019) México, CMDPDH-Fundación Panamericana para el Desarrollo.

Gutmann M. (2000). *Ser hombre de verdad en la ciudad de México. Ni macho ni mandilón*. México, El Colegio de México.

Madrid, C., Vejar, J. & Molina, N. (2020). *Procesos de escolarización, genero e inclusión: las políticas educativas y las narrativas, prácticas, resistencia en*

niñas y niños migrantes e indígenas. Manuscrita inédito [Manuscrito en preparación]

Massolo, A. (1992). *Por amor y coraje: mujeres en movimientos urbanos de la Ciudad de México*. México: El Colegio de México.

Pérez R., M. del S. (2016). *De la mística femenina a la génesis de una utopía realizable: una mirada de género a la colonia Pedregal de Santo Domingo en México, DF.* XIV Coloquio Internacional de Geocrítica, Universitat de Barcelona.

Programa delegacional de desarrollo urbano de Coyoacán, (s/f) [archivo PDF].

http://ordenjuridico.gob.mx/Estatal/DISTRITO%20FEDERAL/Delegaciones/Coyoacan/CoyPro01.pdf

Romero P. R. (1998). *Las organizaciones vecinales y el Pronasol: El caso del Pedregal de Santo Domingo*. Tesis de maestría. México, Instituto Mora.

Sobrino, J. (2013) Dinámica de la migración interna en México en la primera década del nuevo milenio. México. Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.

Toledo J., M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea (Concepción)*, (506), 43-56. [archivo PDF]. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622012000200004

Vargas V., E. D. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. *Notas para la integración de los retornados* no.3 - septiembre 2018. México: El Colegio de México / Comisión Nacional de Derechos Humanos

Vera N. J.A. y Rodríguez C., C.K. (2009). *Aprendizaje y desarrollo en escuelas para niños y niñas migrantes*, X Congreso Nacional de Investigación Educa*tiva* | área 1: Aprendizaje y desarrollo humanos. [archivo PDF].

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_01/ponencias/0277-F.pdf