



Formas de Inclusión Educativa de Infancias y Juventudes Migrantes en la Ciudad de México

Federico Williams

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México,
México (federico.williams@cinvestav.mx)
ORCID ID: 0000-0002-3164-7558

Recibido: 15 de febrero de 2022 | Aceptado: 08 de julio de 2022 | Publicado en línea: 20 de diciembre de 2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.2>

RESUMEN

Los flujos crecientes de niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes demandan estudios que den cuenta de sus experiencias considerando preguntas que incorporen una mirada sobre el cumplimiento de sus derechos, en especial sobre el derecho a la educación. Este artículo presenta resultados de una investigación efectuada en un albergue para migrantes de Ciudad de México, a partir de un acercamiento etnográfico al problema de conocimiento. Las preguntas que guiaron la investigación apuntaron a conocer las experiencias migratorias de NNA provenientes de países de Centroamérica en su paso por el albergue, atendiendo a los aprendizajes que realizaban dentro y fuera de ese espacio y en su vinculación con instituciones escolares. Partiendo de una concepción amplia sobre la noción de *aprendizaje*, fundamentada en los conceptos “formas de vida” y “escenas de instrucción” desarrollados por Veena Das, se describen cinco experiencias de vinculación con la escuela de NNA residentes en el albergue. En consonancia con esta orientación, se tomaron registros de conversaciones informales y observaciones con sensibilidad etnográfica utilizando el diario de campo. A su vez, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas a los NNA, a sus tutores, a una trabajadora del albergue y a un supervisor de escuelas. Los resultados muestran que la escuela puede sumarse al conjunto de actores que contribuyen a producir cierta recuperación luego de vivir situaciones traumáticas y permiten reflexionar sobre el rol de los NNA en los procesos que amplían sus derechos.

PALABRAS CLAVE:

migración, escuelas, desigualdad educativa, infancias y juventudes.

Forms of Educative Inclusion of Childhood and Youth Migrants in Mexico City

ABSTRACT

The growing flows of children and adolescents (CA) migrants are calling for studies that take account of their experiences, considering questions that incorporate a focus on the fulfilment of their rights, particularly on the right to education. This paper presents results from a research project conducted on a migrant shelter in Mexico City that departs from an ethnographic approach to the research problem. The questions that guided the research pointed to knowing the migratory experiences of CA that come from countries in Central America during their stay in the shelter, paying attention to different learnings that occurred inside and outside this space, and in relation to schooling institutions. Based on a wide conception on the notion of learning and grounded on the concepts “forms of life” and “scenes of instruction” developed by Veena Das, the work describes five experiences of interaction with schools of CA residents of the shelter. In accordance with this orientation, registers of informal conversations and observations with ethnographic sensitivity were taken, using the field diary. At the same time, semi-structured interviews to the CA, their tutors, shelter workers and a school supervisor were conducted. The results suggests that the school can join the sum of actors that contribute to produce certain recovery before living traumatic situations and allows reflections upon the role of CA in the processes that expand their rights.

KEYWORDS

migration, schools, education inequality, childhood and youth

La creciente presencia de niñas, niños y adolescentes (NNA) en los flujos migratorios irregularizados de América Latina pone de manifiesto la necesidad de conocer las formas de inclusión escolar existentes y analizar los aprendizajes producidos en sus viajes. Nos encontramos en un momento de gran complejidad para la dinámica migratoria de la región, con niveles altos de desigualdad, exclusión y violencia, sumados a virajes hacia políticas de mayor control de las fronteras y los territorios que producen una multiplicación y una diversificación de las movilidades sin precedentes históricos (Ceja et al., 2021). En este contexto, se presentan desafíos importantes para garantizar el acceso a espacios educativos formales de las infancias y juventudes migrantes.

Dentro de la literatura que estudia la vinculación de NNA migrantes con instituciones educativas destacan los trabajos que buscan conocer procesos de inclusión/exclusión en el interior de las escuelas, a partir de un enfoque sobre la interculturalidad (Segura Herrera y Hernández-Hernández, 2018; Ortiz-Cobo y Bianco, 2020, Stang-Alva et al., 2021) y un acento sobre los efectos de prejuicios raciales y xenófobos (Salas et al., 2017; Catherine Galaz et al., 2021). Por su parte, uno de los temas de mayor desarrollo en México es la integración escolar de NNA retornados desde Estados Unidos (EU) (Román y Carrillo, 2017; Jensen y Jacobo-Suárez, 2019; Zúñiga y Giorguli, 2019). Si bien estos aportes resultan sumamente relevantes para conocer las experiencias escolares de migrantes

transnacionales, no son muchos los trabajos que proveen herramientas para estudiar las instancias previas al ingreso a la escuela, los aprendizajes que se producen en torno a esta institución y la perspectiva infantil y juvenil sobre este proceso. En este sentido, la publicación reciente de Alonso Laborda-Contreras et al. (2022), que se enfoca en procesos de elección de escuelas en Santiago de Chile, ofrece puntos de comparación interesantes; a su vez, resulta inspirador el trabajo de Valentina Glockner (2019), que se pregunta por los distintos aprendizajes que producen los NNA cuando viajan en las llamadas “caravanas migrantes” (p. 169).

Sustentado en más de siete meses de trabajo de campo en un albergue para migrantes de Ciudad de México, al que llamaré La Encina, este artículo se propone dar cuenta de las experiencias de vinculación con instituciones escolares de NNA provenientes de países de Centroamérica, atendiendo a los aprendizajes producidos dentro y fuera de ese espacio. Este interés abrió la posibilidad de trabajar con los conceptos de “formas de vida” y “escenas de instrucción” de Veena Das (1998, 2015a), para captar las maneras en las que la posibilidad de asistir a una escuela, durante la estancia en el albergue, produjo aprendizajes que contaron con el impulso de los NNA migrantes participantes.

CIRCULACIÓN DE CUIDADOS, HOSPITALIDAD Y ESCUELAS

La pregunta por los motivos que hacen posible la presencia NNA en movimientos migratorios irregularizados, enfrentando diversos peligros y violencias, remite a considerar la naturaleza ilusoria de la distinción entre los desplazamientos forzados y otro tipo de migraciones —expresada en el enigma que representa la categoría “migración mixta”, incluso para quienes buscan garantizar los esquemas de protección—,² y a reactivar y repensar la naturaleza política y colectiva de las migraciones masivas de personas (Penchaszadeh, 2010; Vogt, 2018). A su vez, esa pregunta se vuelve crucial para problematizar las prácticas y políticas que se llevan a cabo en nombre de la hospitalidad, desde los Estados, las organizaciones internacionales, las organizaciones de la sociedad civil (OSC) y las comunidades. Por un lado, la relación emocional que suele producirse cuando la persona hospedada es menor de edad puede conducir a sus anfitriones a protegerles, e incluso a brindarles acceso a la educación, sin importar su estatus migratorio (Agier, 2021, p. 47). Por otro lado, la llamada “obsesión por los papeles” puede llevarlos a condicionar sus apoyos en función de esquemas de registro y documentación que inducen a los NNA a construir historias verosímiles hechas a la medida de sus expectativas (Fassin, 2016; Penchaszadeh, 2017).

Por lo general, no son los NNA quienes toman las decisiones de iniciar el viaje, elegir las rutas migratorias o elaborar estrategias de cuidado, sino que estas dependen de sus familiares o cuidadores adultos (Glockner, 2021). Sin embargo, no son pocas las ocasiones en las que los NNA

1 Las caravanas migrantes son agrupaciones de personas que se organizan en pueblos y centros urbanos a lo largo de los corredores migratorios para viajar juntas y al mismo tiempo; de ese modo, las personas migrantes logran protegerse en el camino, conseguir medios de transporte y enfrentar a las autoridades migratorias (Huerta y McLean, 2019).

2 Para una definición de la noción mencionada utilizada por una OSC, ver: Centro de Migración Mixta (MMC), 2020.

deciden partir por cuenta propia, estableciendo con frecuencia redes de cuidado mutuo que les permiten protegerse y guiarse en el camino (Parrini y Flores, 2018). Bajo ambos esquemas, ya sea viajando con o sin acompañamiento adulto, los tipos de migración más comunes que realizan los NNA son los de reunificación familiar, mediante redes de tránsito clandestino, llamada “coyoterismo”,³ y las autónomas, que suelen originarse —en mayor medida— en la necesidad de huir de la violencia en sus comunidades (Álvarez y Glockner, 2018). En estas condiciones de precariedad, que dependen en gran medida de la falta de opciones efectivas para una migración legal y segura, los NNA se ven obligados a interrumpir sus trayectorias educativas por tiempos prolongados e indefinidos, disminuyendo a su vez las posibilidades de reanudar sus estudios luego de iniciado el proceso migratorio (ACNUR y UNICEF, 2020).

El contexto en el que se producen estos desplazamientos agrava esta situación, ya que los NNA migrantes se enfrentan a medidas de gobierno adoptadas en los últimos años por los Estados de la región en materia de migración y asilo, que, junto con la *securitización*, *militarización* y *externalización de las fronteras*, ponen en riesgo su vida y su integridad personal (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH, 2021).⁴ Dentro de estas políticas, tanto la implementación del programa Protocolos de Protección a Migrantes —conocido como Programa Quédate en México—, que obliga a las personas que solicitaron asilo en EE. UU. a esperar en México mientras resuelven sus procedimientos migratorios, como las expulsiones forzadas de ambos territorios presentan un escenario de especial riesgo para NNA (Moncada, 2020; Observatorio de Derechos Humanos, HRW, 2020; Amnistía Internacional, AI, 2021).

Frente a este estado de situación, el rol de los albergues que reciben a NNA resulta de vital importancia, ya que permiten reducir riesgos en el camino y ofrecen posibilidades para atender sus derechos (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México, CNDH, 2021). Sin perder de vista los estudios que centran su atención en la complejidad de estos procesos, que en ocasiones conducen a los albergues a operar como si fueran asistentes del Estado en su tarea de control migratorio (Doering-White, 2018a y 2018b; Doncel de la Colina y Lara, 2021), el foco de este trabajo se encuentra en las posibilidades de vinculación con la escuela que abren estos espacios. En los albergues es posible encontrar protección, alojamiento, comida y asesoramiento legal, y se abre la posibilidad de dar cumplimiento a otros derechos, incluido el derecho a la educación. A su vez, estas casas de refugio suelen abrir clases o talleres orientados a dar continuidad a procesos educativos mientras duran las estancias, por lo general con la colaboración de maestros —tanto contratados como voluntarios— y con el apoyo de otras

3 Los coyotes son guías de viaje que se ocupan de transportar personas evadiendo controles migratorios, a cambio de un pago (por investigaciones efectuadas en México que dan cuenta de los múltiples actores involucrados en las redes de coyoterismo y el lugar que ocupan los albergues para migrantes en estos procesos, consultar los trabajos de Wendy Vogt, 2016 y 2018).

4 La *securitización* de la migración hace referencia al endurecimiento de las políticas antimigrantes, bajo el argumento de que la migración internacional indocumentada es una amenaza para la seguridad de los países, es decir, convierte a la migración en un problema de seguridad nacional. En México, las consecuencias prácticas de la *securitización* fueron: el uso de fuerzas militares para tareas de control migratorio (*militarización*), la estructuración de leyes y normas más severas —que legalizan la detención y el apresamiento—, el incremento de los presupuestos estatales, y el aumento de las deportaciones, entre otros (Treviño, 2016). La *externalización de las fronteras* hace alusión a un conjunto de políticas que se disponen para que un país se ocupe de contener los flujos migratorios hacia otro país o región. En México, el ejemplo más reciente es el programa Protocolos de Protección a Migrantes, que será presentado a continuación.

instituciones. Con el mismo espíritu se llevan adelante iniciativas similares en campamentos para migrantes y en espacios públicos, como es el caso de la “Escuela en la Acera”, que funciona en distintas ciudades del norte del país (Baddour, 2021).

Por su parte, el Sistema de Educación Pública de México cuenta con un marco regulatorio abierto a recibir a NNA migrantes en las escuelas de nivel básico, ya que las normas específicas para su inscripción establecen que deben ser aceptados sin importar su condición migratoria, si portan documentos de identidad o cuentan con certificados de estudios (Secretaría de Educación Pública, SEP, 2019).⁵ Dentro de las alternativas educativas existentes se encuentran el Servicio Escolarizado Acelerado de Educación Primaria (SEAP 9-14), destinado a recibir NNA de entre 9 y 14 años que se encuentren desfasados en relación con su edad y el último grado aprobado, y los programas brindados por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Esta institución se orienta a trabajar con jóvenes de entre 15 y 29 años, y cuenta con programas de educación acelerada, tanto para alfabetización como para iniciar o continuar estudios de nivel básico (primaria y secundaria); a su vez, dispone de un programa de certificación de conocimientos mediante el cual los jóvenes pueden obtener un comprobante oficial de su nivel de estudios.

En los siguientes apartados se pondrá atención al trabajo sobre los siguientes interrogantes: ¿De qué modo los NNA migrantes se relacionan con la vida escolar? ¿Cómo les acogen las instituciones educativas? ¿Cuáles son las decisiones familiares en relación con la escolaridad de los NNA? Siguiendo esta orientación, el artículo desarrolla tres ejes: 1) la posibilidad de los adultos de crear un espacio disponible para ir a la escuela al interior de “formas de vida” construidas en torno al albergue y las “escenas de instrucción” que se reconocieron en ese proceso; 2) las formas en la que la escuela incluyó o excluyó a los NNA; 3) el impulso de los NNA por ir a la escuela. Este último punto merece una mención aparte, ya que permite abrir preguntas en dirección a la participación de los NNA en la producción de saberes sobre el acceso a la escuela, entre los que se encuentran aquellos que nutren los resultados de este artículo. Siguiendo esta línea de trabajo, se describen cinco experiencias de vinculación con la escuela de NNA residentes en el albergue.

MARCO CONCEPTUAL

Para dar cuenta del acercamiento teórico utilizado es preciso considerar dos cuestiones. Por una parte, la posibilidad de pensar al albergue como un espacio en el que los residentes —en especial quienes se disponían a esperar por un tiempo indeterminado antes de continuar el viaje— se encontraban con una cotidianeidad que les ofrecía condiciones mínimas para recuperarse luego de vivir situaciones violentas o traumáticas (Das, 2015a). Por otra parte, es necesario traer la pregunta por la influencia que pudieron haber tenido las escuelas, el albergue

5 En concordancia con este marco normativo, en noviembre de 2020 se realizaron modificaciones a la Ley de Migración para armonizarla con la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, incluyendo cambios que apuntan a garantizar el derecho a la educación para NNA migrantes (para una reflexión crítica sobre este proceso, ver: Zamora, 2022).

y otros actores para condicionar las formas de comportamiento de los residentes con quienes se trabajó, tanto adultos como NNA. Es decir, sobre las maneras en las que, tanto la posibilidad de dar cumplimiento al derecho a la educación como la necesidad de dar respuesta a las exigencias, las normativas y los caprichos burocráticos del sistema educativo mexicano —en un contexto de precariedad— moldearon sus experiencias en el albergue (Fassin, Wilhelm-Solomon, y Segatti, 2017).

Para poner en juego estas cuestiones recuperé los conceptos de *formas de vida* y *escenas de instrucción* de Veena Das (1998 y 2015a), que se fundamentan en una conversación entre la filosofía y la antropología sostenida durante décadas de trabajo de campo con familias que vivían en barrios de bajos ingresos en Nueva Delhi (India) (para conocer más sobre dicho diálogo, ver: Das, 2014; por compilaciones sobre esa obra, ver: Ortega, 2008, y Das, 2020).

La autora utiliza el concepto de *formas de vida* como una alternativa —o un complemento— del concepto de *cultura*, que le permite captar de manera vívida ciertos modos de sociabilidad que ocurren al interior de una comunidad determinada.⁶ En ese sentido, las formas de vida no refieren a estructuras rígidas que se sostienen en el tiempo, sino que descansan en las coincidencias que se producen en un momento específico, en aquello que las personas acuerdan en determinado tiempo y espacio y que les permite “tomar dimensión de las cosas o responder a lo que encuentran” (Das, 2016, p. 170). De ese modo, las personas hacen suyas las palabras y las normas del medio para luego tener la posibilidad de confrontarlas, lo que Das refiere como el proceso de adueñarse de la propia experiencia. Ese proceso

no es ni un simple acto de resistencia a las normas de la propia cultura ni un simple acto de aceptación —más bien, es a través de una educación que una aprende lo que será la forma de los acuerdos y sintonías de su propia voz al interior de una cultura—. (Das, 2015b, p. 381)

Aquí nos encontramos con un punto de contacto con el concepto de *escenas de instrucción*, que hace referencia a la manera en la que se transmite —o se “hereda”— la cultura, a la cuestión de “cómo uno llega a sentir una cultura compartida, así como la propia voz en esa cultura, en el contexto de la vida cotidiana” (Das, 1998, p. 174). En disidencia con los enfoques

6 En este punto es preciso hacer una salvedad, ya que podría considerarse al albergue como un espacio en el que confluyen personas que migraron desde distintas comunidades, donde las normas que rigen los modos de sociabilidad no pertenecen a un único entramado comunitario y donde resultaría problemático hablar en un sentido fuerte de elementos culturales compartidos. Pero precisamente una de las ventajas del concepto de *formas de vida* es que permite captar las relaciones entre distintos actores sin trazar fronteras tajantes entre ellos y sin excluir a ninguno, es decir, incorpora la participación de todas las personas, instituciones y demás actores que intervienen en un medio determinado. En este sentido, al comentar el trabajo de Fassin, Wilhelm-Solomon y Segatti (2017), que desarrolla el concepto *formas de vida* a partir de una etnografía realizada en un edificio tomado por migrantes en Sudáfrica, con foco en las leyes y la burocracia que rigen las solicitudes de asilo, Das plantea que para desplegar dicho concepto no se puede trazar una frontera tajante entre las personas solicitantes de asilo, otros habitantes que se encuentran involucrados en condiciones de vida similares y quienes son responsables de implementar las leyes (Das, 2017, p. 177). Con el mismo espíritu, la autora sostiene en un trabajo anterior que “el alcance y escala de la forma de vida humana no pueden conocerse de antemano, como tampoco se puede conocer el rango preciso del significado de una palabra [...] los límites de las formas de vida [...] se encuentran en el contexto de la vida como es vivida y no solo en las reflexiones de la filósofa [o antropóloga] sobre ellas” (Das, 1998, p. 182).

antropológicos que consideran a la socialización como un proceso basado en la obediencia a un conjunto de normas, la autora busca mostrar “cómo la cultura puede ser representada no solo como un conjunto de disposiciones sino también como un contexto que habilita o inhabilita que un individuo adquiera ciertas capacidades” (Das, 2015a, p. 80). Para ilustrar ese proceso, la autora acude a la imagen de la niña que “se mueve sin ser vista entre sus mayores y que debe adivinar las palabras para sí misma, ejercitando la boca para formar signos que le permitan expresar sus propios deseos” (Das, 1998, p. 173). Desde este punto de vista, las infancias y juventudes con las que ella trabajó,

[...] estaban provistas con fragmentos pequeños del equipamiento del mundo para reconocer lo que estaban experimentando, robando el lenguaje como si se tratara de actos de escucha no intencionada, a menudo forzados a cargar con un conocimiento que, por ser demasiado jóvenes, no podían registrar por completo. (Das, 2015b, p. 378)

En un estudio que da sustento a este artículo, la autora reconstruye distintas escenas de instrucción para mostrar cómo se produce la relación entre un niño de ocho años, llamado Mukesh, y los adultos que lo rodean. Estando al margen de las conversaciones en su hogar, interpretando fragmentos de información que no fue dirigida hacia él y adivinando cuáles serían las consecuencias de los deseos de los adultos, Mukesh interviene en el mudo adulto en dos oportunidades, primero para proteger a su madre enferma —que precisaba atención médica— y después para buscar ayuda de intermediarios que lo ayuden a acceder a una escuela.⁷ De ese modo, aprendió que existe un mundo poderoso frente al que su posición era vulnerable, no solo como niño, sino como una persona pobre, y encontró la manera de posicionarse a sí mismo en relación con el mundo adulto, a “inventarse a sí mismo entre el riesgo y las posibilidad” (Das, 2015a, p. 80). A partir de este planteo, es posible problematizar las caracterizaciones de las infancias y juventudes migrantes que las identifican como receptoras de la ayuda del Estado y la caridad para prestar atención a sus prácticas orientadas a construir proyectos de vida que van más allá de la mera supervivencia, lo que Das señala como sus proyectos éticos (2015a, p. 4).⁸

Las escenas de instrucción hacen posible reflexionar sobre esos momentos, captar esos aprendizajes. En ese sentido, interesa reconocer cómo la experiencia de la migración, signada por múltiples violencias, interviene en la vida de los sujetos, cambiando la forma de su mundo, y cómo ese mundo se vuelve a poner en su lugar, aunque sea de manera precaria. En este proceso, el albergue podía cumplir un rol fundamental, ya que era un lugar donde los NNA contaban con la posibilidad de construir un sentido de lo cotidiano, un espacio donde lo ordinario podía permitir

7 Das plantea que en el barrio en el que trabajó, tanto adultos como niños daban por sentado que para acceder al mundo exterior de las agencias de gobierno, la policía, los hospitales públicos y las escuelas, para “encontrar caminos que les permitan atravesar las regiones inhóspitas de las burocracias gubernamentales”, es necesario acudir a personas que cumplan el rol de intermediarios; según esa conceptualización, ese tipo de prácticas conducen a la constitución de un “yo intermediado” [*brokered self*] (Das, 2015a, pp. 72 y 73).

8 Para la autora, los proyectos éticos se generan a partir de una apertura en la vida cotidiana existente [*the actual everyday*] hacia una vida cotidiana posible [*the eventual everyday*]. Estos procesos dan cuenta de “una posibilidad que se encuentra contenida en la vida cotidiana existente, pero que requiere un trabajo que caracterizo como una forma de lo político hacia el interior de lo ordinario” (Das, 2020, p. 20). En este artículo busco dar cuenta de ese tipo de trabajo.

[...] que la vida sea vuelta a tejer con ritmos lentos, “punto por punto” [“pair by pair”] [...] un lugar de rehabilitación a través de actos cotidianos que eran inconmensurables con la enormidad del horror pero que, sin embargo, eran un modo importante de enfrentarse a lo horroroso.⁹ (Das, 2016, p. 173)

Esos procesos son los que procuro abordar, reconociendo su complejidad. Allí intervienen las políticas familiares, las políticas de instituciones estatales y de la sociedad civil, las escenas propias de la migración forzada y las disposiciones de las niñas, los niños y jóvenes con quienes trabajé.

MÉTODO

La locación donde se efectuó este estudio fue un albergue de mediana estancia gestionado por una organización religiosa que brinda alojamiento a personas adultas, familias y NNA migrantes.¹⁰ Para ser aceptadas como residentes, las personas debían ser canalizadas por otra institución, tanto estatal como de la sociedad civil. Es decir, el albergue no estaba orientado a recibir a quienes buscaban por cuenta propia un alojamiento de estancia corta —una o dos noches— para luego continuar su viaje. Las estadías se acordaban por un mes, y, antes de cumplido ese plazo, se evaluaba la posibilidad de extenderlas por el tiempo que sea necesario; en casos especiales, podían durar un año o más.

Partiendo de un acercamiento etnográfico al problema de investigación, llevé a cabo siete meses y medio de trabajo de campo —realizado en 2018/2019—. Las dos principales técnicas de producción/registro de datos que utilicé fueron el diario de campo y las entrevistas semiestructuradas. En el diario de campo registré conversaciones informales y observaciones con sensibilidad etnográfica de más de cincuenta jornadas de trabajo. Allí importó no definir de antemano lineamientos sobre qué registrar, teniendo presente que en las escenas más triviales —aquellas que parecen carecer de sentido— es posible reconocer normas implícitas encarnadas, numerosas críticas sobre el presente y un tipo de conocimiento particular —aquel que suele compartirse con cierta sutileza—: “el conocimiento venenoso [*poisonous*

9 Si bien no es posible profundizar aquí, resulta oportuno mencionar algunos matices desarrollados durante la investigación que conducen a reconocer al albergue, también, como un lugar donde la espera por momentos se hacía larga, donde el aburrimiento se convertía en gestos de transgresión de las normas, en cierta crueldad hacia los otros, o en un profundo desánimo (Lear, 2015). A la vez, donde era posible encontrarse con gestos de bondad que se ponían en acto al margen de múltiples condicionamientos, “actos de reciprocidad [producidos] en el interior de relaciones de obligación mutua” (Han, 2014, p. 85) que conducían a los residentes a ayudar a los otros sin esperar nada a cambio.

10 Durante la ejecución de este trabajo existían en México 114 casas de acogida y albergues para personas migrantes reconocidos por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). De ese total, 104 (91%) recibían a NNA en sus instalaciones (siete recibían únicamente a NNA, cinco solo a mujeres y NNA, y uno, a familias con NNA), 90 (86%) ofrecían alojamiento y alimentación, y 36 (35%) brindaban además asistencia médica, asesoramiento jurídico, y acompañaban procesos de solicitud de asilo (OIM, 2018). En Ciudad de México, de las seis casas de refugio reconocidas por la OIM, solo dos recibían a NNA y brindaban todos los servicios mencionados. Además, existía un refugio para menores de edad que pertenecía al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (SNDIF), que recibía a NNA migrantes que eran canalizados por la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR). Por fuera de estas instituciones, existía al menos un albergue no reconocido por organismos oficiales que ofrecía alojamiento a cambio de dinero o mano de obra, para personas migrantes de todas las edades.

knowledge] que la experiencia de estar-con-otros genera” (Das, 2015b, p. 376). Esta técnica permitió construir descripciones densas y producir registros de numerosas conversaciones informales que resultaron valiosos para trabajar sobre los vínculos con la escuela, sobre todo en aquellos momentos en los cuales, por distintos motivos, no era posible realizar una entrevista grabada. A su vez, efectué doce entrevistas semiestructuradas: ocho a los NNA de entre 14 y 17 años (dos de ellas conjuntas), dos a tutores, una a una trabajadora del albergue y una a un supervisor escolar de la zona en donde se ubicaba La Encina.¹¹ Las entrevistas con los tutores y la trabajadora del albergue giraron en torno a las trayectorias educativas de los NNA, sus experiencias en el albergue y las posibilidades de integrarlos a la vida escolar. Con el supervisor de escuelas profundicé en el conocimiento del marco normativo y los procesos burocráticos que estructuran el sistema de inscripciones escolares de Ciudad de México, sobre las políticas educativas orientadas a las poblaciones migrantes, los programas educativos de educación acelerada existentes y las prácticas inclusivas de NNA migrantes que llevaba adelante en su zona escolar.

Las entrevistas con NNA implicaron un cuidado diferente, ya que se trataba de menores de edad que habían experimentado distintos tipos de violencias. En todos los casos, antes de efectuar la entrevista solicité el consentimiento informado a sus tutores y consulté a una licenciada en psicología que trabajaba en el albergue sobre los temas incluidos en el cuestionario, con la intención de no realizar preguntas que pudieran conducir a los entrevistados a revivir situaciones traumáticas. Como orientación general, me propuse dar lugar a que cada entrevistado construya una narrativa que incluya memorias de su lugar de origen hasta el momento de iniciar el viaje, poniendo a sus trayectorias educativas en el centro de la conversación y dando pie a cambiar el tema hacia las posibilidades de acceso a una institución educativa en el presente, cuando percibía que no había intenciones de hablar de temas sensibles. Siguiendo a Leonor Arfuch (2018), busqué ejercitar una escucha “atenta a las vacilaciones, los sobresaltos, los silencios, cuidadosa de no infringir, en aras de ‘la buena causa’ los umbrales de la privacidad y del pudor —memorias de la violencia sobre los cuerpos que pueden desbordar la normalidad del decir—”, pero, a la vez, que “logre dar hospitalidad y visibilidad a una palabra que desafía las diversas formas, pasadas y presentes, de desaparición” (p. 78). Con esa orientación, la guía de preguntas que utilicé con los NNA tuvo temas en común y otros específicos para cada persona entrevistada. En líneas generales, las preguntas giraron en torno a la vida en el lugar de origen, las trayectorias escolares, los viajes efectuados hasta llegar a Ciudad de México, la vida en el albergue, la vinculación con instituciones educativas, y otras cuestiones relacionadas con el presente de cada entrevistado. Por otra parte, con las NNA entrevistadas realicé un abordaje diferente, ya que el hecho de ser varón y adulto podía generarles cierta incomodidad en el momento de contar sus historias. En ese sentido, invitando a participar en la conversación a quienes eran amigas o más cercanas en su convivencia, llevé a cabo dos entrevistas de dos integrantes cada una.

Los registros producidos durante el trabajo de campo fueron analizados de manera relacional y simultánea, con el objetivo de construir relatos que den cuenta de las experiencias de vinculación con la escuela de los NNA migrantes. Mediante el uso de matrices ordenadoras,

11 Para preservar la identidad de los participantes, todos los nombres fueron modificados, y en las citas textuales extraídas de entrevistas o del diario de campo no se incluye la fecha del registro.

seleccioné fragmentos de las notas de campo y las entrevistas a NNA que luego utilicé como guía para escribir textos en prosa que dieron forma a los relatos. En ese proceso de escritura, busqué mantener la fidelidad a las formas de hablar y al ritmo de los enunciados de mis interlocutores, con la intención de que sus narraciones pierdan la menor cantidad de elementos posibles al pasar a través del cedazo del investigador (Richardson, 2003). Me propuse utilizar “su voz, su dicción y su tono”, escribir sus experiencias lo más cerca posible del modo en el que me las contaron (Richardson, 2003, p. 9). En esa línea, intenté seguir de cerca los relatos, prestando atención al orden en el que se contaron las historias e incorporando de manera reflexiva las palabras necesarias para aclarar el sentido del relato en una narración unificada (Arfuch, 2005).¹² A su vez, traté de ampliar y sensibilizar la escucha de mis registros, poniendo especial atención, no solo al “contenido” de los enunciados, sino también al acontecimiento del decir —a la producción dialógica del sentido—, a los silencios y a los olvidos (Arfuch, 2005). En esta instancia, también intenté no pasar por alto los pequeños detalles de los relatos, en busca de realizar un ejercicio de apertura hacia “lo inefable, lo banal, hacia aquellas cosas que usualmente pasan desapercibidas, no se dicen, no se pueden decir, no se reconocen y se subestiman”, pero que pueden resultar decisivas para comprender los aprendizajes y la relación entre la infancia y la adultez en la vida cotidiana (Horton y Kraftl, 2006, p. 259).

Una vez producidas las narraciones de los NNA, las puse en relación con los registros correspondientes a los adultos, creando líneas de tiempo del trabajo de campo que den cuenta de los contextos de enunciación específicos (Yates, 2010). Para finalizar, reconstruí las escenas que resultaban más reveladoras en función de las preguntas de investigación propuestas.

RESULTADOS

El trabajo ejecutado puso de relieve preguntas en torno a las posibilidades de acceso a la escuela de los NNA que hacen un alto en el camino, y la consideración de dicho acceso como una cuestión por resolver por parte de los actores responsables del cumplimiento de sus derechos. Para los NNA migrantes, la escuela colocó la pregunta sobre las características de este “mientras tanto” en que esperan a seguir el viaje, una espera que para algunos se convirtió en varios meses, pero para otros duró apenas unos días.

La Encina contaba con un área dedicada a trabajar temas educativos y tenía acceso a fuentes de financiamiento que podían ser utilizadas para ese fin. En años anteriores a la realización de mi investigación, hubo una experiencia de vinculación escolar de NNA residentes en el albergue; se trató de tres integrantes de dos familias procedentes de dos países de África. En esa oportunidad se estableció un vínculo con la dirección de una escuela cercana para efectuar las inscripciones y acompañar a los NNA, pero con el paso del tiempo se perdió el contacto con la institución. Según las reflexiones de los trabajadores del albergue consultados, no habían existido otras iniciativas

12 Al respecto, la autora sostiene lo siguiente: “[lo] que no debería hacerse en el trabajo con relatos de vida producidos en entrevistas [es]: asumir sin recaudos, a la manera de ‘la mano de Dios’, el privilegio de aplanar, reducir, elidir, glosar, *cortar la palabra*. Aun cuando todo uso de la cita, el fragmento, el enunciado, *hace decir*, y toda interpretación es arbitraria, hay sin duda grados de esa manipulación” (Arfuch, 2005, p. 197 [énfasis de la autora]).

similares porque no era frecuente que las personas residentes soliciten esa vinculación, ya que la mayoría se quedaba por un período demasiado breve como para considerar esa posibilidad. A su vez, desde su perspectiva, las personas que se quedaban por más tiempo en el albergue en busca de generar los recursos que les permitan continuar su viaje hacia EE. UU. se encontraban en una situación de incertidumbre en relación con los plazos de espera que hacía difícil tomar ese tipo de decisiones. En el mismo sentido, quienes estaban dispuestos a quedarse en Ciudad de México por un tiempo prolongado no tenían certezas sobre cuál sería su próximo lugar de alojamiento, una vez que cumplieran su tiempo de estadía en el albergue.

Teniendo en cuenta estas dificultades, el albergue había iniciado poco antes del comienzo de mi investigación un proceso de fortalecimiento de su trabajo, orientado a dar cumplimiento al derecho a la educación de los NNA residentes. Una de las estrategias implementadas había sido fomentar el desarrollo de actividades que contemplen procesos de enseñanza en el interior del albergue, tal como se mencionó anteriormente. En ese sentido, se contrataron maestros para que den clases —individuales o con grupos pequeños—¹³ y se fomentó el trabajo con voluntarios que bridasen talleres de expresión artística. Por otra parte, se dio continuidad al diálogo iniciado con el INEA para abrir clases dentro del albergue y para que los residentes puedan acceder a sus distintos programas con mayor facilidad.¹⁴

En los apartados siguientes presento cinco experiencias de vinculación con la escuela. En las primeras se decidió no iniciar el vínculo, en las segundas la inscripción fue exitosa y en la última se lo buscó por distintos medios, sin conseguirlo.

CONSIDERAR LA POSIBILIDAD Y CONTINUAR EL VIAJE

Durante el desarrollo del trabajo de campo sostuve numerosas conversaciones con las familias residentes sobre la posibilidad de que los NNA asistan a una escuela. La mayoría de las personas consultadas manifestó su interés, aunque una parte importante consideró que la cuestión de su tiempo de permanencia en el albergue resultaba problemática. Los testimonios de Clara y Juan (El Salvador) y Edith y Rubén (Honduras) dan cuenta de esa disyuntiva.

Clara y Juan

Clara y Juan estaban casados hacía casi treinta años y viajaban con sus hijos, que eran numerosos y tenían entre 10 y 26 años. Salieron de El Salvador después de que una pandilla se apropiara del emprendimiento productivo que les daba sustento y amenazara a toda la familia. Poco después de llegar a La Encina, Clara, Juan y sus hijos mayores de edad consiguieron puestos de trabajo para ejecutar tareas de limpieza en una cadena de cines. Mientras ellos se encontraban

13 Durante mi trabajo registré clases de lectoescritura, de matemática, de inglés y de español.

14 Cabe mencionar que ese acuerdo no pudo concretarse en los meses en los que se realizó este estudio debido a distintas trabas burocráticas.

trabajando, los demás integrantes de la familia se quedaban en el albergue y los hermanos mayores quedaban a cargo de cuidar a los menores, Micaela (12) e Isaías (10).

Dentro de las actividades que ofrecía el albergue, Micaela participaba junto con otros niños en un taller de lectoescritura que brindaba una maestra que trabajaba de manera voluntaria; Isaías se había sumado en una ocasión pero luego decidió no continuar. Una tarde, después de que la maestra diera por finalizada su clase y se hubiera despedido de los participantes, Micaela comenzó a caminar en dirección a la escalera que llevaba a una de las áreas de esparcimiento del albergue y dijo, exhalando con pesadez: “ay, no, yo no quiero subir” (Diario de campo). Es decir, que no quería volver a estar aburrida sin nada para hacer. Después de recorrer distintos espacios del albergue decidió quedarse en la cocina para ayudar a las cocineras a preparar la comida.

Un día de descanso para Clara y Juan, cuando toda la familia se encontraba sentada en los sillones de una de las salas, les pregunté sobre la posibilidad de que algunos de sus hijos asistan a una escuela cercana al albergue. El primero en responder fue Juan, quien dijo que tenían planeado seguir viaje rumbo a EE. UU., y que como en el albergue habían acordado quedarse por un mes, entonces no habían pensado en que los chicos vayan a la escuela. Luego dijo que si existiera la posibilidad pensaría en que Micaela e Isaías asistan, porque los otros ya eran grandes: “ya tienen con qué defenderse” (Diario de campo). Después me hizo algunas preguntas sobre el proceso de inscripción y las condiciones en las que podrían asistir. Yo respondí a estas preguntas y mencioné que, si fuera necesario, una trabajadora del albergue podría acompañar a los niños a la escuela cuando ellos trabajen. Mientras conversamos sobre este tema, Clara se mantuvo en silencio.

Un par de días después de esa charla, Micaela se acercó a hablar conmigo. Quería saber más sobre la escuela, me preguntó cómo era, dónde quedaba, si era lejos y si era posible llegar caminando. También me comentó que su papá tendría que comprarle una mochila y unos cuadernos, pero que era probable que no tenga dinero. La respuesta por mi parte fue que había que ir paso a paso, que primero había que hablar con su madre y su padre, después había que ver el tema de la inscripción, y después venía el resto. En cuanto a la mochila y los cuadernos, mencioné que el albergue tenía algunos, y que también había dinero para comprar otros elementos necesarios. Después de escucharme, Micaela dijo que estaba bien y se fue.

Cuando volví a preguntar a Clara y Juan si habían pensado en la posibilidad de inscribir a sus hijos a una escuela, Juan respondió que sí lo había pensado y mencionó que en la OSC que los estaba ayudando le habían ofrecido mochilas y útiles escolares, pero Clara lo interrumpió en ese momento para decirme que en verdad no estaban seguros de mandar a los chicos a la escuela porque ellos estaban trabajando y no tendrían quién los lleve. Tres semanas después, dejaron el albergue.

Edith y Rubén

Antes de iniciar el viaje, Edith y Rubén, ambos de alrededor de 30 años, vivían en las afueras de una ciudad de Honduras junto con sus dos hijos, en una zona con presencia importante de las pandillas. Ella trabajaba en un emprendimiento de comidas, y él, en una empresa de

servicios. Decidieron dejar su país porque un pandillero comenzó a acosar a Edith y amenazó con secuestrarla para convertirla en su esposa. Se trataba de un pandillero de rango medio que había sido designado hacía poco tiempo para controlar el barrio.

En el momento de partir, el hijo mayor cursaba tercer grado de nivel primario, y el menor, segundo año de preescolar; además, ambos asistían a una escuela de fútbol. Frente a la pregunta sobre la posibilidad de que sus hijos asistieran a una escuela durante su estadía en el albergue, Edith respondió que sí estaba interesada pero que debía pensarlo y hablar con su marido antes de tomar una decisión.

Al día siguiente me comentó que había hablado con Rubén pero que él no había estado de acuerdo con la propuesta; su respuesta había sido: “para que qué van a ir a manchar un libro si va a ser por dos semanas” (Diario de campo). Por su parte, ella dijo que se trataba de una decisión que podía interferir de algún modo con los planes familiares de llegar a EE. UU., porque si sus hijos asistían a una escuela luego tendrían ganas de quedarse en Ciudad de México y sería más difícil para todos tomar la decisión de continuar con el viaje. Una semana después abandonaron el albergue.

LLEVARLOS A LA ESCUELA

En el momento del inicio de mi trabajo de campo, el albergue no contaba con un protocolo orientado a realizar inscripciones escolares de los NNA residentes. Unas semanas después, una mujer proveniente de Honduras solicitó ayuda a los trabajadores del albergue para conseguir una escuela de nivel preescolar para sus dos hijos, ya que se encontraba viajando sola con los niños y necesitaba dejarlos en una escuela para poder trabajar. Esta situación se presentó como una oportunidad para planificar de manera conjunta con las autoridades del albergue la búsqueda de escuelas cercanas. Por mi parte, me comprometí a buscar vacantes y acompañar los procesos de inscripción; por parte del albergue, se comprometieron a poner a disposición las personas y los recursos necesarios. De esa manera, junto con dos trabajadoras sociales del albergue definimos una estrategia para contactar a las escuelas.

En total, visité cinco escuelas públicas cercanas al albergue, consultando por vacantes para nivel preescolar y primario. En las primeras cuatro, la respuesta fue negativa. En una de ellas, de nivel preescolar, fui recibido por la directora, que al inicio de la conversación me dijo que sí contaban con vacantes y se mostró abierta a recibir a niños provenientes de otros países, pero cuando mencioné que se trataba de niños de distintas nacionalidades, mayoritariamente centroamericanos, su rostro cambió de expresión y pasó de una sonrisa cordial a un temple más serio. Durante el resto de la conversación me contestó con frases rápidas, meramente informativas, como si se me hubiera acabado el tiempo. Cuando le pregunté por vacantes concretas para dos niños, me contestó que en primer año no tenía cupo pero en tercero sí; sin embargo, me recomendó que preguntara en otra escuela que estaba un poco más adelante sobre la misma calle y se acercó a la puerta con la intención de despedirme. Mientras salía de su oficina hice un breve relato sobre lo difíciles que eran para los NNA los tiempos vacíos en el albergue y

las ganas de asistir a la escuela que me habían manifestado varios niños, pero ella no hizo ningún comentario al respecto e insistió en que mejor vaya a la otra escuela: “en el turno vespertino siempre tienen cupo”, dijo antes de despedirme (Diario de campo).

En la última escuela que visité, me contestaron que sí tenían vacantes, pero que para efectuar nuevas inscripciones debía hablar con el supervisor escolar de la zona. Luego me pasaron su contacto e inicié el vínculo con él. A partir de ese momento se contó con un aliado que brindó información valiosa, facilitó los trámites de inscripción y ayudó a establecer vínculos con otros actores educativos. Frente a cada escollo, su postura fue buscar soluciones, considerando como alternativa al programa de educación acelerada SEAP 9-14, antes mencionado. Además, como todas las inscripciones para las escuelas de su zona dependían de su persona, el proceso resultó relativamente rápido y sencillo. Según su palabra, tomó la decisión de implementar este sistema en busca de garantizar una vacante a todos los NNA que lo soliciten. Los dos primeros relatos dan cuenta de ese proceso, y el último presenta condiciones diferentes que involucraron a funcionarios del nivel secundario.

Rudy y Emanuel

Las experiencias relatadas aquí tienen puntos de coincidencia, por haber asistido a la misma escuela, pero también por las amistades entabladas entre las familias de los protagonistas. Rudy (14) provenía de una ciudad pequeña de Guatemala. Había iniciado el viaje con su hermana Daniela —quien también era su tutora legal—, luego de que ella hubiera sido víctima de un intento de femicidio por parte de su pareja mientras estaba embarazada. Emanuel (9) viajaba con su abuela Ester, su madre Gisel, su padre Carlos y su hermana Rafaela (14), cuyo relato se desarrolla en la siguiente sección. Habían partido desde una ciudad de Nicaragua, luego de que Carlos fuera apresado y amenazado por manifestarse políticamente en contra del gobierno. Ambas familias vivieron en el albergue durante más de dos meses.

La inscripción de Emanuel se realizó sin inconvenientes y su paso por la escuela no tuvo sobresaltos. Contaba con documentos de identidad con apostilla de La Haya, certificados de estudios, y el examen de colocación que efectuó en la supervisión lo ubicó en el mismo nivel que había dejado en su país. A su vez, sus padres no dudaron en llevar a cabo la inscripción, y contó con el apoyo de su familia para trasladarse desde el albergue a la escuela y para ejecutar las tareas escolares. Por otra parte, el albergue cubrió los costos del uniforme y los útiles escolares necesarios.

La situación familiar de Rudy presentaba algunas diferencias. Cuando llegaron al albergue, Manuela, la hija de Daniela, tenía pocas semanas de vida. Como Daniela debía trabajar para conseguir el dinero que les permitiera continuar el viaje, Rudy debía ocuparse de cuidar a Manuela. Otra diferencia, en relación con el proceso de inscripción, fue que el examen de colocación ubicó a Rudy en el último año de primaria, siendo que en su país había iniciado el primer año de secundaria. Finalmente, luego de pensarlo durante varios días, decidieron realizar la inscripción.

Durante las primeras semanas de Rudy en la escuela se lo vio contento y con buen ánimo. Hacía las tareas escolares y además cuidaba a su sobrina. En una conversación informal contó,

con un tono algo quejoso, que le habían avisado que debía prepararse para la fiesta de fin de año, tenía que conseguir un traje y aprender a bailar el vals. Si bien intentaba mostrarse molesto mientras lo contaba, se le notaba cierto entusiasmo por la proximidad del evento. Pero después de esta etapa, como su hermana había iniciado otro trabajo, tuvo que faltar a la escuela dos o tres veces por semana para cuidar a Manuela. En paralelo, la relación de Daniela con los trabajadores del albergue fue empeorando cada vez más hasta llegar a un punto de mucha tensión. El conflicto se inició porque el albergue había acordado cubrir los costos de una guardería para Manuela, con la intención de que Rudy pueda asistir regularmente a la escuela. Pero Daniela no estaba contenta con dejar a Manuela en la guardería y no cumplió con su parte del trato. Unos días más tarde el conflicto escaló, ya que ella anunció que tenía decidido que iban a continuar el viaje. En el albergue consideraban que lo mejor para Rudy era asistir a clases un par de semanas más, hasta que finalizara el ciclo lectivo. Sin embargo, la decisión de Daniela se sostuvo.

El mismo día de su partida, Rudy contó en una entrevista su experiencia en la escuela. En general, le había ido bien: la maestra había sido buena con él, sus compañeros también, y había hecho amigos. En el tiempo que asistió, solo le había faltado conocer más sobre música o videos de México. Se le hizo difícil porque nunca llevó el celular a la escuela, ya que no funcionaba bien. De las materias le había gustado más matemática, aunque ya le gustaba de antes —en Guatemala había ganado un concurso departamental y había viajado a la capital para participar en una competencia nacional, donde recibió un diploma de reconocimiento—. Sobre la fiesta de fin de año, comentó que tenía ganas de asistir, pero que por poco no iba a poder. También mencionó que si la escuela no la hubiera pospuesto —como de hecho sucedió—, no se la hubiera perdido.

Su último día de clases fue un jueves, porque el día siguiente no había clases. Al final de esa jornada le avisó a la maestra que iba a dejar de asistir, pero no quiso avisarles a sus compañeros, “porque si no, ahí, todos iban a preguntar: ¿y para dónde vas? ¿Y cuándo vas a volver?, y un montón de cosas le preguntan” (Entrevista a Rudy, 2019).

Rafaela

El proceso de inscripción de Rafaela se realizó en paralelo al de su hermano Emanuel. Ella también contaba con documentos de identidad apostillados y comprobantes de estudio certificados, y el examen de colocación la ubicó en el mismo nivel que cursaba en su país, equivalente a tercer año de secundaria en México. Por recomendación del supervisor, el primer contacto se efectuó con una escuela secundaria cercana. Allí los recibió el subdirector, que fue amable, les comentó que conocía Nicaragua —y que tenía amigos allá— y les dijo que contaban con una vacante, pero que la inscripción debía iniciarse en una dependencia de la SEP externa a la escuela.

Cuando se presentaron en esa oficina les respondieron que no podrían inscribir a Rafaela para el ciclo lectivo vigente. Para comenzar el trámite, se debían validar los certificados de estudio y se debían realizar exámenes de equivalencia, lo que llevaría un mes o más. Para ese momento, el sistema de inscripción que se ejecutaba mediante una plataforma digital no permitiría efectuar nuevos ingresos, debido a que el ciclo lectivo se encontraba avanzado. Unos días después de esta negativa volvieron a intentarlo en la misma oficina, explicando mejor la situación y mostrando la

documentación de Rafaela, pero una vez más no tuvieron éxito. Finalmente decidieron iniciar el proceso de validación de los certificados de estudio. Para hacerlo tuvieron que pagar un arancel por cada certificado, desde nivel primario hasta el último grado aprobado en el secundario, lo que significó una cantidad importante de dinero en relación con sus fondos. Luego de pagar les dijeron que volvieran dentro de tres meses, aunque una vez cumplido ese plazo ya no podría realizarse la inscripción, debido al cierre de ejercicio de la SEP.

Mientras transcurría esta gestión, el albergue había avanzado en su vinculación con el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA). En ese marco, unos agentes de INEA hablaron con Rafaela y le ofrecieron la posibilidad de efectuar un examen para certificar el tercer año de secundaria. En esa charla le explicaron que el examen tenía setenta preguntas —sobre matemática, lengua y ciencias— y se podía hacer dentro de dos semanas, aunque no le dieron los materiales de estudio ni le indicaron dónde conseguirlos. Un par de días después Rafaela les comunicó que aceptaba la propuesta, pero este intento también resultó infructuoso. Cuando faltaba un día para el examen, luego de haber estado estudiando durante varios días —mediante búsquedas en internet y con materiales que consiguió junto con su madre en una fotocopiadora cercana—, los agentes de INEA se comunicaron con el albergue para avisar que Rafaela no podría realizarlo porque habían notado que tenía menos de 15 años y su reglamento interno no lo permitía. Unos días después de este episodio volvieron a comunicarse para decir que, luego de haber revisado el caso, habían decidido que sí podría hacer el examen, pero Rafaela no quiso, ya que se encontraban próximos a continuar el viaje.

DISCUSIÓN: LA ESCUELA EN EL MARCO DE LA EXPERIENCIA INFANTIL Y JUVENIL DE LA MIGRACIÓN

En este artículo presento experiencias que dan cuenta de los modos en los que las infancias y juventudes migrantes logran, o no, acceder a instituciones de educación formal, y propongo un acercamiento conceptual orientado a reconocer los aprendizajes que se producen en estos procesos. Como complemento a las investigaciones que estudian la complejidad de factores que hacen posible o dificultan la escolaridad de los NNA migrantes, se incorpora al análisis a las familias, las instituciones y las disposiciones de las niñas, los niños y jóvenes con quienes trabajé.

Por un lado, se puede apreciar cómo la posibilidad de ir a la escuela irrumpió en el interior de formas de vida construidas en torno a un albergue para migrantes, dirigiendo la atención de los adultos hacia el cumplimiento de un derecho fundamental de los NNA residentes. Las experiencias descritas dan cuenta de las dificultades que existen para que la escuela se incluya como una opción efectiva (Dussel, 2018), tanto por las condiciones de precariedad de las familias como por las trabas burocráticas del sistema educativo. El procedimiento administrativo al que se enfrentan Rafaela y su familia, que contradice el marco normativo de la misma institución estatal que lo pone en práctica, y el trato poco cuidadoso que le brindan los representantes del INEA, son muestras de los escollos que existen en el interior de las instituciones públicas para dar cumplimiento al derecho a la educación de NNA migrantes. En el mismo sentido, el cambio de actitud de la directora del preescolar cuando escucha que las vacantes solicitadas son para niños

provenientes de países de Centroamérica, pasando rápidamente del interés a la indiferencia, da cuenta de la necesidad de revisar los protocolos de inscripción que dejan en manos de los directores la decisión de aceptar o no a los interesados, y de sumar más espacios de formación/reflexión sobre prácticas discriminatorias en el interior del sistema educativo, tal como propone el supervisor de escuelas con el que se trabajó.

Un aspecto destacable del estudio presentado es que la temporalidad de la escuela, vinculada a un ciclo escolar y a un contexto burocrático-normativo que exige documentos, planificación y tiempos de espera, va a contracorriente de la de la migración, que está ligada a la provisionalidad y a lo eventual. La rigidez en los plazos establecidos para validar los certificados de estudio de Rafaela, sumada a la ausencia de alternativas al sistema digital de inscripciones de la SEP, dan cuenta de la insuficiente consideración por parte de los sistemas educativos de la condición de movilidad de las NNA migrantes y sus familias. Sin embargo, cuando los tiempos de permanencia son demasiado cortos, como se observa con los tutores que evaluaron la posibilidad de iniciar un proceso de vinculación escolar pero decidieron continuar el viaje, las instituciones de educación formal pueden no ser la mejor alternativa.

A su vez, el rol del supervisor de escuelas en estos procesos representa la faceta inclusiva de la escuela en su esplendor y da muestras de que, a pesar de los obstáculos existentes, es posible encontrar caminos entre los márgenes del Estado para garantizar derechos (Das y Poole, 2008). A partir del estudio realizado, se pueden considerar como alternativas efectivas a la escuela los programas de educación acelerada y las clases brindadas en los albergues, bibliotecas u otros lugares disponibles. Estas opciones pueden resultar adecuadas para NNA migrantes, ya que presentan mayor flexibilidad, pueden adecuar los contenidos en función de la edad de los participantes y se pueden ejecutar en un breve marco temporal.

Algunas de las experiencias descritas también muestran que al brindar acceso a espacios educativos formales e informales, el albergue puede contribuir a formar un sentido de ordinario que permite cierta recuperación para los NNA migrantes luego de vivir situaciones violentas o traumáticas, ofreciendo la posibilidad de reencontrarse con instancias de formación que ofrecen un tiempo y un espacio liberados de las responsabilidades y exigencias del viaje, un lugar donde volver a habitar un mundo propiamente infantil o juvenil (Masschelein y Simons, 2014). Para Rudy y Emanuel, el acceso a la escuela significó postergar temporalmente sus roles como hijos, hermanos o tíos, y las tareas asignadas dentro del albergue, para ocuparse de sí mismos y de su formación. En contraposición a los requerimientos familiares propios de un contexto de movilidad, se abrió la posibilidad de enfocarse en distintas materias de estudio que ponían en juego saberes escolares que los invitaban a incorporar aprendizajes sin una utilidad inmediata y a proyectar deseos sobre la vida en el lugar de destino. Para Micaela, la participación en el taller de lectoescritura constituyó, además de una instancia de aprendizaje, una puesta en suspenso de los largos tiempos de espera en el albergue.

Por otra parte, se presentaron distintas escenas de instrucción, en las que los NNA establecían contacto con contextos que habilitaban la posibilidad de garantizar su derecho a la educación. Allí se aprecian intervenciones en busca de acceder a la escuela, procesos de adaptación y momentos de resignación frente a la imposibilidad de lograrlo. Cuando Micaela y Rafaela se involucran en los intentos fallidos por vincularlas a espacios educativos, interviniendo de manera activa en

conversaciones con personas adultas que podían cumplir el rol de intermediarias que las ayuden a conseguirlo, aprenden sobre la complejidad inherente al entretendido de las políticas familiares y las políticas estatales, en el marco de una organización de la sociedad civil, y sobre la incoherencia que suele caracterizar a las instituciones (Das, 2015a). Un aprendizaje similar experimentó Emanuel, que no tuvo inconvenientes para inscribirse y logró asistir a la escuela durante gran parte de su estadía en el albergue, pero vivió de cerca los procesos de su hermana y de Rudy. Con su ingreso a una escuela, en un nivel inferior al que se encontraba cursando en su país, y condicionado por la necesidad de desempeñar roles de cuidador que resultaban importantes para el proyecto migratorio familiar, Rudy aprendió que el cumplimiento de sus derechos en los contextos de precariedad propios de la migración depende de una negociación con el mundo adulto, que, en el mejor de los casos, le proveerá un acceso restringido. Estas escenas también dejan entrever aprendizajes sobre la importancia de saber mantenerse en silencio cuando es necesario y encontrar el momento indicado para hablar, adivinando cuáles son las intenciones de los adultos (Das, 2015a).

CONCLUSIONES

La investigación realizada se propuso recuperar la perspectiva de las infancias y juventudes en el proceso migratorio, a través de focalizar en su experiencia con las escuelas, en el contexto de su estancia en un albergue en Ciudad de México. En el marco de preguntas más amplias sobre los saberes que se producen en el viaje y la estancia en el albergue, este trabajo se centra en la experiencia con las instituciones escolares.

La escuela aparece como un ámbito que funciona con cierta autonomía de otras instancias propias de la migración, donde es posible hacer un alto en el camino para prestar atención a cosas liberadas de su uso regular y establecer una relación con el conocimiento por el conocimiento mismo. De ese modo, es posible estar un poco menos en tránsito y recuperar de cierta manera un mundo propiamente infantil y juvenil.

Lo relevado durante el trabajo de campo evidencia que el vínculo de los NNA migrantes con la escuela está atravesado por dinámicas complejas y contradictorias. Por un lado, se observa que el deseo de estar en la escuela se enfrenta a las pocas posibilidades de conseguirlo, por cuestiones materiales, legales y temporales. Por otro lado, se puede ver que ciertos programas educativos, aun teniendo la intención de incluir a las infancias y juventudes migrantes, no logran superar las trabas que suelen caracterizar a las esferas burocráticas del Estado. A su vez, se muestra que para las familias en situación de movilidad no resulta fácil tomar decisiones que conduzcan a un posible asentamiento en medio del viaje, y que existe cierto temor a dejar que los NNA desarrollen actividades fuera de las casas de albergue. En estos contextos, los NNA quedan expuestos a largos periodos de espera en los que se aburren porque no tienen nada para hacer, como expresa Micaela en su gesto de desánimo al finalizar la clase, como se pudo percibir en los días en que Rudy no pudo ir a la escuela porque debía cuidar a su sobrina, o en la búsqueda persistente de Rafaela por establecer contacto con instituciones educativas para ocupar su tiempo libre.

El foco sobre estas escenas permitió recuperar el impulso y la presencia de los NNA en los procesos descritos, tanto para motivar las acciones de los adultos, convocando a sus tutores, a los trabajadores del albergue, y a los distintos actores mencionados, a llevar adelante iniciativas para lograr que accedan a una escuela, como para encauzar el trabajo de esta investigación (Ingold, 2018).

Lo que pudo observarse es la complejidad de dinámicas que están en la base de la posible escolarización de estas infancias y juventudes, incluidas las organizaciones internacionales que financian programas educativos, las iniciativas impulsadas desde el albergue, el rol de las supervisiones escolares y las autoridades de las escuelas, y el acompañamiento de las familias.

Estas escenas de instrucción permiten recuperar los aprendizajes que se producen en los procesos migratorios de las infancias y juventudes. Prestándoles atención y formulando preguntas sobre cómo interpretarlas —disponiéndose a una escucha con delicadeza—, quizás sea posible reconocer expresiones de los proyectos éticos de las infancias y juventudes migrantes que permitan cuestionar las acciones que se emprenden para dar cumplimiento a sus derechos, en especial un derecho fundamental como es el acceso a la escuela.

REFERENCIAS

- Agier, M. (2021). *The stranger as my guest. A critical anthropology of hospitality*. Cambridge: Polity Press.
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, ACNUR y UNICEF (2020). *Familias que huyen. ¿Por qué se desplazan las familias desde el Norte de Centroamérica?* <https://familiesontherun.org/es/>
- Álvarez, S. y Glockner, V. (2018). Niños, niñas y adolescentes migrantes y productores del espacio. Una aproximación a las dinámicas del corredor migratorio extendido Región Andina, Centroamérica, México y U.S. *Entre Diversidades* 11, 37-70. <https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a02>
- Amnistía Internacional, AI (2021). *Pushed into harm's way forced returns of unaccompanied migrant children to danger by the Usa and Mexico*. Londres: Amnesty International Ltd.
- Arfuch, L. (2005). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. (2018). *La vida narrada. Memoria, subjetividad y política*. Villa María: Eduvim.
- Baddour, D. (2021, 26 de noviembre). Niños migrantes asisten a escuela improvisada en frontera EE. UU. – México. *Voz de América*. <https://www.vozdeamerica.com/a/ninos-migrantes-clases-escuela-improvisada-frontera-eeuu-mexico/6329101.html>
- Caterine Galaz, C., Pávez, I. y Magalhães, L. (2021). Polivictimización de niños/as migrantes en Iquique (Chile). *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, 21 (1): 129-151. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482021000100129>.
- Ceja, I., Álvarez Velazco, S. y Berg, U. (coords.). (2021). *Migración*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Centro de Migración Mixta, MMC (2020). *MMC's understanding and use of the term mixed migration*. MMC. https://mixedmigration.org/wp-content/uploads/2020/07/terminology_MMC-en-fr.pdf
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos, CIDH. (2021, 1 de abril). *La CIDH llama a los Estados de la región a adoptar políticas migratorias y de gestión de fronteras que incorporen un enfoque de derechos*

- humanos [comunicado de prensa]. Washington D.C. <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2021/082.asp>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México, CNDH. (2021). *Informe especial sobre los protocolos de protección a migrantes (MPP) programa “Quédate en México” 2019-2021. Análisis de su impacto en los derechos humanos de las personas en movilidad en México*. Ciudad de México. https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2021-12/IE_MP_cndh_2021.pdf
- Das, V. (1998). Wittgenstein and anthropology. *Annual Review of Anthropology*, 27 (1), 171-195. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.27.1.171>
- Das, V. (2014). Action, expression, and everyday life: Recounting household events. En Veena Das, Michael Jackson, Arthur Kleinman y Singh Bhargupati (eds.), *The ground between. Anthropologists engage philosophy* (pp. 279-305). Durham y Londres: Duke University Press.
- Das, V. (2015a). *Affliction: Health, Disease, Poverty*. Nueva York: Fordham University Press.
- Das, V. (2015b). Adjacent thinking: A postscript. En *Wording the word. Veena Das and scenes of inheritance* (pp. 372-399). Nueva York: Fordham University Press.
- Das, V. (2016). The boundaries of the ‘we’: Cruelty, responsibility and forms of life. *Critical Horizons*, 17 (2), 168-185. <https://doi.org/10.1080/14409917.2016.1153888>
- Das, V. (2017). Comment to Didier Fassin, Matthew Wilhelm-Solomon & Aurelia Segatti, Asylum as a form of life: The politics and experience of indeterminacy in South Africa. *Current Anthropology*, 58 (2), 176-177. <https://doi.org/10.1086/691162>
- Das, V. (2020). *Textures of the ordinary. Doing anthropology after Wittgenstein*. Nueva York: Fordham University Press.
- Das, V. y Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes: Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, 27, 19-52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913917002>
- Doering-White, J. (2018a). The shifting boundaries of “best interest”: Sheltering unaccompanied Central American minors in transit through Mexico. *Children and Youth Services Review*, 92, 39-47. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.009>
- Doering-White, J. (2018b). Evidencing violence and care along the Central American migrant trail through Mexico. *Social Service Review*, 92 (3), 432-468. <https://doi.org/10.1086/699196>
- Doncel de la Colina, J. y Lara, A. (2021). Construcción social del sujeto migrante y lógica organizativa en las ‘casas de migrantes’ del Área Metropolitana de Monterrey (Nuevo León, México). *Revista de Estudios Sociales*, 76, 94-110. <https://doi.org/10.7440/res76.2021.07>
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En Jorge Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fassin, D. (2016). *La razón humanitaria: una historia moral del tiempo presente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Fassin, D., Wilhelm-Solomon, M. y Segatti, A. (2017). Asylum as a form of life: The politics and experience of indeterminacy in South Africa. *Current Anthropology*, 58 (2), 160-187. doi:10.1086/691162
- Glockner, V. (2019). Las caravanas migrantes como estrategia de movilidad y espacio de protección, autonomía y solidaridad para los adolescentes centroamericanos. *Iberoforum*, 27, 145-174. <https://ibero.mx/iberoforum/27/pdf/ESPANOL/Movilidad-y-espacio-de-proteccion-Glockner.pdf>
- Glockner, V. (2021). Niñez migrante. En Ireri Ceja, Soledad Álvarez Velazco y Ulla D. Berg (coords.), *Migración* (pp. 41-46). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Han, C. (2014). The difficulty of kindness: Boundaries, time, and the ordinary. En Veena Das, Michael Jackson, Arthur Kleinman y Singh Bhargupati (eds.), *The ground between. Anthropologists engage philosophy* (pp. 71-93). Durham y Londres: Duke University Press.

- Horton, J. y Kraftl, P. (2006). Not just growing up, but going on: Materials, spacings, bodies, situations, *Children's Geographies*, 4 (3), 259-276. <https://doi.org/10.1080/14733280601005518>
- Huerta, A. y McLean, L. (2019). Caravanas de migrantes en México: nueva forma de autodefensa y trans migración. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 122, 163-185. doi:10.24241/rcai.2019.122.2.163
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as education*. Nueva York: Routledge.
- Jensen, B. y Jacobo-Suárez, M. (2019). Integrating American-Mexican students in Mexican Classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 55 (1), 36-41. <https://doi.org/10.1080/00228958.2019.1549439>
- Laborda-Contreras, A., González-López, J., Assaél-Budnik, J. & Vargas-Pérez, S. (2022). Elección escolar de familias inmigrantes en una comuna de Santiago. *Magis*, 15, 1-26. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/30996>
- Lear, J. (2015). Waiting with Coetzee. *Raritan*, 34 (4), 1-26. <https://raritanquarterly.rutgers.edu/issue-index/all-volumes-issues/volume-34/volume-34-number-4>
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *En defensa de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moncada, A. (2020). "En la boca del lobo". *Contexto de riesgo y violaciones a los Derechos Humanos de personas sujetas al programa Quédate en México*. Fundación para la Justicia y el Estado Democrático de Derecho, Instituto para las Mujeres en la Migración, Asylum Access México, Oficina en Washington para Asuntos Latinoamericanos. Ciudad de México. <https://www.fundacionjusticia.org/wp-content/uploads/2020/12/Informe-FJ-Final-comprimido-2.pdf>
- Observatorio de Derechos Humanos, HRW (2020, 13 de febrero). *Estados Unidos: el programa "Permanencia en México" afecta a los niños. Las familias en busca de asilo están expuestas a la violencia, la enfermedad y el trauma*. [comunicado de prensa]. Washington D.C. <https://www.hrw.org/es/news/2020/02/13/estados-unidos-el-programa-permanencia-en-mexico-afecta-los-ninos>
- Organización Internacional para las Migraciones, OIM (2018). *Directorio de Casas y Albergues para Personas Migrantes*, Ciudad de México. <https://kmhub.iom.int/es/directorio-de-casas-y-albergues-para-personas-migrantes-2018>
- Ortega, F. (Ed.). (2008). *Veena Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Pontificia Universidad Javeriana.
- Ortiz-Cobo, M. y Bianco, R. (2020). ¿Está en crisis la Mediación Intercultural Escolar? Estudio longitudinal desde una visión sociológica. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13 (1), 20-35. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.1.15765>
- Parrini, R. y Flores, E. (2018). El mapa son los otros: narrativas del viaje de migrantes centroamericanos en la frontera sur de México. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 61, 71-90. <https://doi.org/10.17141/iconos.61.2018.3013>
- Penchaszadeh, A. (2010). Pervertibilidad de la condición de refugiado. *Migraciones Forzadas*, 36, 64-65. <https://www.fmreview.org/sites/fmr/files/FMRdownloads/es/pdf/RMF36.pdf>
- Penchaszadeh, A. (2017). Hospitalidad, con y sin papeles. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 25 (50), 47-64. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005004>
- Richardson, L. (2003). La legitimidad de la escritura. *Propuesta educativa*, 1 (15), 1-13. <http://propuestaeducativa.flasco.org.ar/revista/indice-n26/>
- Román, B. y Carrillo, E. (2017). "Bienvenido a la escuela": experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos. *Sinéctica*, 48, 1-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100009
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, E. & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16 (5), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>

- Secretaría de Educación Pública, SEP (2019). Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica México. México. http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/307/17/images/normas_29042019.pdf
- Segura Herrera, T. y Hernández-Hernández, O. M. (2018). Niñez inmigrante e interculturalidad escolar en el norte de Chihuahua. *Región y Sociedad*, 30 (73), 1-27. <http://dx.doi.org/10.22198/rys.2018.73.a929>
- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C. & Corvalán Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Treviño, J. (2016). ¿De qué hablamos cuando hablamos de la ‘securitización’ de la migración internacional en México?: Una Crítica. *Foro Internacional*, 56 (2), 253-291. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-013X2016000200253&lng=es&tlng=es
- Vogt, W. (2016). Stuck in the middle with you: The intimate labours of mobility and smuggling along Mexico’s migrant route. *Geopolitics*, 21 (2), 366-386. <https://doi.org/10.1080/14650045.2015.1104666>
- Vogt, W. (2018). *Lives in transit. Violence and intimacy on the migrant journey*. Oakland: University of California Press.
- Yates, L. (2010). The story they want to tell, and the visual story as evidence: Young people, research authority and research purposes in the education and health domains. *Visual Studies*, 25 (3), 280-291. <https://doi.org/10.1080/1472586X.2010.523281>
- Zamora, M. (2022, 18 de mayo). Las contradicciones de la armonización de la Ley de Migración. Nexos. <https://migracion.nexos.com.mx/2022/05/las-contradicciones-de-la-armonizacion-de-la-ley-de-migracion/>
- Zúñiga, V. y Giorguli, S. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. Ciudad de México: El Colegio de México.