

La formación de Educadores de Migrantes: una perspectiva compleja

Training teachers of migrant children: a complexity perspective

Héctor Jacobo G., Roxana Loubet O., Margarita Armenta B.
U. Autónoma de Sinaloa, México.

Resumen

En este artículo se describe un enfoque desde el cual diseñar programas para formar educadores de migrantes. Está sustentado en una investigación realizada bajo el paradigma de la complejidad que tuvo por objeto el aprendizaje de la profesión en el centro de trabajo y en comunidad de práctica; vivir la experiencia psicológica de la migración en una comunidad de origen de los migrantes para conocer sus claves culturales, así como las estrategias de afrontamiento generadas por los educadores en los procesos de inmersión sociocultural y acceso a la misma. Los resultados sugieren que la formación de profesores de migrantes ha de ser sistémica, transcultural, intercultural, humanista y situada en los lugares de trabajo.

Palabras clave: Complejidad, migración, transculturalidad, interculturalidad, formación de educadores/as, aprendizaje profesional, lugar de trabajo.

Abstract

This paper describes an approach to design training programs for migrant's teachers. It is supported in a research made under the paradigm of complexity which proposed to learn the profession in workplace and community of practice; to live the migration psychological experience in the origin community in order to find out their cultural keys as well as the coping strategies generated by the teachers in their immersion process. The outcomes suggest teachers' training as systemic, transcultural, intercultural, humanistic, and situated in workplaces process.

Keywords: Complexity, migration, transcultural, intercultural, training teacher, professional learning, learning in the workplace

Introducción

En este artículo se presentan los principales rasgos de un enfoque curricular para diseñar programas educativos para la formación de educadores de migrantes. La propuesta está sustentada, en gran parte, por los resultados obtenidos en la aplicación experimental de un programa de formación docente complementaria, desarrollado con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT-clave: 2002013002). El programa tuvo como motivación principal mejorar la atención educativa de los niños y niñas migrantes de familias mexicanas que viajan del sur del país hacia los campamentos agrícolas del noroeste de México en busca de trabajo y mejores condiciones de vida.

Uno de los fundamentos de la caracterización del enfoque curricular es la experiencia de inmersión sociocultural en una comunidad de origen de los jornaleros agrícolas de la mixteca alta, realizada por un grupo de educadores de migrantes sinaloenses con los propósitos siguientes:

- a. Conocer las claves culturales para favorecer la empatía y contribuir en la humanización de las relaciones pedagógicas de los educadores de migrantes;
- b. Vivir la experiencia psicológica de la migración para conocer las estrategias de afrontamiento generadas por los educadores;
- c. Explorar los mecanismos a través de los cuales viajan las remesas socioculturales;
- d. Realizar un taller de reflexión sobre la práctica docente junto con los educadores de migrantes residentes de aquella comunidad para descubrir la arquitectura de la jornada de trabajo pedagógico como invariante de la enseñanza, provocar el cambio conceptual y educar el pensamiento profesional.

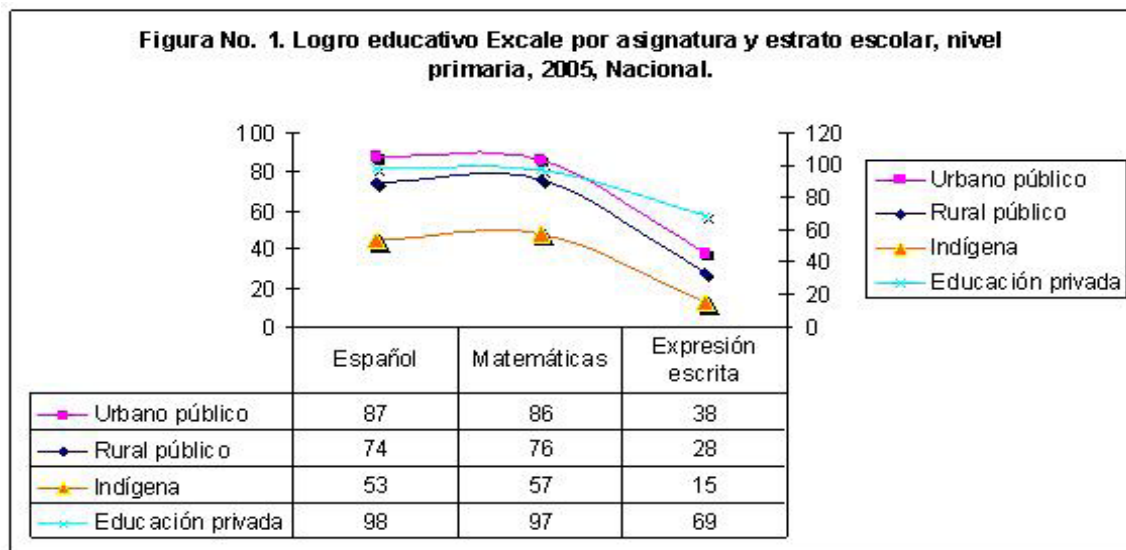
Los resultados de estas experiencias sugieren que el diseño de los programas educativos para formar educadores de migrantes ha de responder a un enfoque de carácter sistémico, transcultural, intercultural, humanista y situado en el lugar de trabajo.

La Formación de los Educadores de Migrantes

Hemos visto que en la formación de los educadores mexicanos se ha probado de todo. El diseño curricular de los diversos programas algunas veces ha hecho énfasis en la formación teórica y otras, en la formación práctica. En otros casos se ha pretendido un equilibrio entre ambas, pero frecuentemente los resultados han sido malogrados.

Por lo pronto debemos reconocer que no hemos encontrado la fórmula técnica y humana que nos permita formar educadores con sensibilidad para percibir la diversidad, y actuar en contextos complejos y de incertidumbre. Por lo regular los aprendices de la profesión docente se forman en contextos educativos estables, urbanos o rurales, marginados y vulnerables, pero culturalmente homogéneos, integrados con hablantes monolingües de la lengua oficial, con bajo índice migratorio y alto grado de certeza interna.

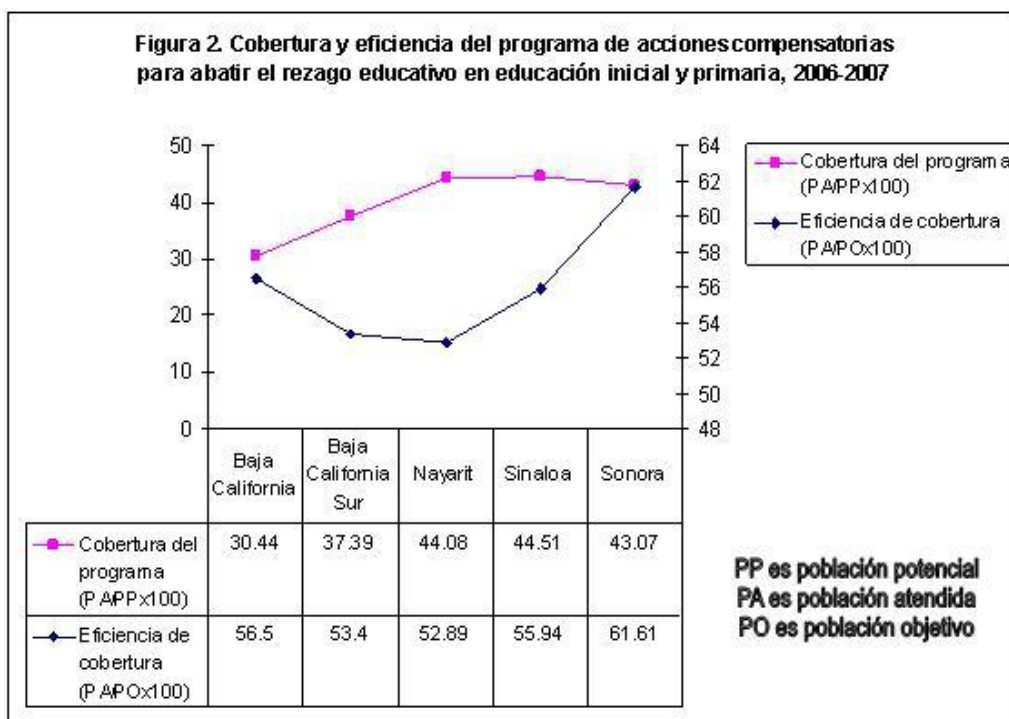
Las cifras institucionales nos dicen que la cobertura en la atención a las necesidades de educación básica de los niños menores de quince años de edad con residencia asentada es bastante alta y prácticamente está cubierta. Sin embargo, el reto sigue siendo la calidad del servicio otorgado. Hay diferencias importantes entre estrato y nivel de logro en las asignaturas de español, matemáticas, y expresión escrita (Figura 1).



Fuente: Panorama educativo de México, 2007. Indicadores del sistema educativo nacional. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

De acuerdo con las evaluaciones del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, los niños que obtienen el logro educativo más bajo son quienes asisten a planteles educativos del medio indígena y del medio rural, mientras que los niveles más altos corresponden a quienes acuden a planteles de educación privada.

Pareciera entonces que los programas compensatorios, orientados a mejorar los resultados educativos y a abatir el rezago poseen de anomalías de suyo, puesto que la población potencial y objetivo no disminuyen de forma significativa, según se puede apreciar en la comparación de resultados de la región del noroeste de México (Figura 2).



Fuente: Informe final de evaluación de consistencia y resultados de las acciones compensatorias para abatir el rezago educativo en educación inicial y básica, realizado por el CIDE, A.C., en 2008.

Los esfuerzos desplegados a nivel nacional por el Instituto Nacional de Educación para los Adultos para abatir el rezago educativo, y los que realizan cotidianamente cada uno de los institutos estatales que comparten la misión, unidos a los realizados por el CONAFE y sus delegaciones estatales y la Dirección General de Investigación Educativa de SEP, a través del Programa nacional para niñas y niños migrantes, parecen no ser suficientes. Por lo pronto no se ve ni a corto, ni a mediano ni aún a largo plazo, que las acciones emprendidas surtan el efecto esperado, si antes no se actúa consecuentemente, diseñando y operando estrategias y procedimientos preventivos y remediales empáticos, conectados con la cultura, la circunstancia y los tiempos de los pueblos que se han visto en la necesidad de migrar.

Situados en la lógica de validar los mismos procesos en contextos diferentes, cualquiera diría que si se aplicaran a los migrantes las estrategias y recursos empleados para educar a la población asentada, mejorarían los resultados obtenidos en la educación de aquéllos; sin embargo, pensar eso sería asumir un silogismo sintácticamente coherente, pero semánticamente falso. Todos sabemos que si el sistema no ha podido ser efectivo ni siquiera con la población infantil asentada, menos podrá serlo con la migrante que de suyo incorpora variables complejas, que no es posible encontrar en la realidad educativa de los niños de familias asentadas.

El bajo logro de quienes reciben educación en el medio rural y en el indígena, junto con las altas tasas de rezago educativo de la población asentada, son indicadores de un sistema educativo nacional deficiente y de una planificación inadecuada del currículo escolar, así como de todos sus materiales de estudio, su infraestructura y equipamiento, lo mismo que la formación inicial y el desarrollo profesional de los docentes, así como la parafernalia técnica creada a su alrededor.

Al comparar las tasas de deserción, ausentismo y reprobación de grado, entre población asentada y migrante, nos damos cuenta de que el problema con esta última es mucho más grave. Visto con ligereza la desproporción de las cifras, podría generar el supuesto de que el sistema escolar de los niños asentados es mejor que el de los migrantes, sin embargo, queremos prevenir aquí mismo de la falacia que se advierte. Los resultados nos autorizan a decir que ambos sistemas deben modificarse, y que los dos están en crisis. Por eso nos preguntamos: ¿homologar ambos sistemas, terminaría con la repitencia, el ausentismo y la deserción escolar de la población infantil migrante o, cuando menos, contribuiría a reducir las tasas? Lo que suponemos es que, como ya lo hemos dicho, si el sistema educativo tal y como está no ha logrado resolverlo con la población asentada, menos lo hará con la población en cuestión si se mantiene en la lógica ordinaria de funcionamiento. De allí que también nos preguntemos: ¿qué rasgos caracterizan a la formación y desarrollo profesional de los educadores de migrantes?, ¿en qué condiciones de infraestructura y de equipamiento desarrollan su trabajo pedagógico?, ¿cuáles son los rasgos principales de la educación de migrantes en México?

Rasgos de la inequidad en la Educación a Migrantes

Los campamentos agrícolas son los lugares de destino de las familias migrantes que se deciden a abandonar sus lugares de origen para ir en busca de trabajo y mejores condiciones de vida en el noroeste de México. Al arribar familias con diferentes orígenes geográficos y culturales a un mismo campamento agrícola se generan ambientes plurilingües y multiculturales transitorios por estar temporalmente acotados por los ciclos agrícolas y por tener una alta e impredecible movilidad. Se genera una realidad multicultural que por falta de competencia profesional para ofrecer el servicio educativo se hacen más evidentes los signos de inequidad. Algunos de ellos son los siguientes:

- *Los niños y niñas migrantes: invisibles en el sistema educativo*

El calendario escolar y los materiales de estudio les son ajenos. No responden a sus necesidades básicas de aprendizaje. Nada ha sido pensado para ellos. Todo el sistema educativo, su calendario, el currículo, los materiales de estudio y la formación de profesores se pensaron y se diseñaron para atender a la población infantil asentada a la que, por cierto, se hipergeneraliza y descontextualiza. El sistema se ha construido pensando en niños y niñas en abstracto y plenamente arraigados en su lugar de origen, de tal manera que ante circunstancias extraordinarias de la migración, los educadores no tienen respuesta efectiva para que los procesos de aprendizaje infantil no se perturben con el viaje.

- *El fracaso de la desincorporación del trabajo infantil es causa de la baja asistencia a clases de los niños*

Agobiados por el trabajo en las plantaciones y convertidos en jornaleros agrícolas, es frecuente que los niños/as migrantes no acudan a la escuela. La asiduidad¹ con la que asisten es baja; el ausentismo escolar, la deserción y la repitencia de grado, en cambio, registran los índices más altos de la educación básica.

- *Los educadores de migrantes sin competencia técnica, ni presencia plena en su desempeño*

Un alto porcentaje de los educadores de migrantes son jóvenes², sin la formación profesional adecuada. Algunos de ellos han concluido los estudios de secundaria, bachillerato o estudian una carrera no docente. Otros, los menos, están formándose como licenciados en educación preescolar, primaria o en educación en una de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD). Al ser así, los educadores de migrantes tienen su atención dividida, algunas veces se ocupan de sus responsabilidades como estudiantes, otras de las de educador. Carecen de presencia plena en su trabajo. Es evidente que los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de los niños y niñas migrantes no ocupan un lugar tan importante como ocurre en la mente de los educadores de tiempo completo con formación profesional para ello.

Vale agregar que trabajar en esas condiciones puede poner en riesgo³ a los educadores, sobre todo cuando los responsables de otorgarles socorro pedagógico o acompañamiento profesional

- 1 En un estudio realizado por Marcela Ramírez y Cols. (1999), en el que compararon la cantidad de días y horas de asistencia a clases por parte de los niños migrantes en las zonas de origen y las de atracción, se pudo constatar que los niños asistían entre cinco y seis horas en Oaxaca en el turno matutino o en el vespertino; y cuando mucho tres horas en zona de atracción, principalmente en turno vespertino con un horario de cuatro o cinco de la tarde en adelante. Con respecto a los días de asistencia a la escuela en Oaxaca se encontró que en esa entidad de origen los niños asistieron un total de 104 días con un total de 520 horas de clase, en tanto que en Baja California, entidad de atracción, asistieron 122 días de trabajo, cubriendo 366 horas de clase en total.
- 2 El tiempo de permanencia y continuidad de los docentes en el PRONIM varía de un mes hasta 20 años. De los maestros encuestados el 24.7% contaba con menos de un año de antigüedad; el 22.6% de uno a dos años; el 19% de 2 a tres años, el 13.8% tenía un rango de tiempo de tres a cinco años; el 6.3% de 5 a 10 años; y el 3.3% contaba con una antigüedad en un rango de 10 a 20 años. Esto significa que más del 90% por ciento de los maestros no tiene una antigüedad mayor de cinco años. Periodo que se encuentra asociado al tiempo que duran los estudios de la licenciatura en el mejor de los casos. Ya que los docentes se incorporan al programa, en respuesta a la exigencia de prestar sus servicios docentes como requisito para inscribirse en diversas licenciaturas, particularmente las que se ofrecen en la Universidad Pedagógica Nacional. (V.V. AA. (2004) Evaluación Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes. UPN-SEByN. México. pp. 76-81.
- 3 En la evaluación 2003-2004 del PRONIM se aplicó una encuesta a 60 asesores de un total de los 72 incorporados, en la que se muestra que el 61.7% son mujeres y el 38.3% son hombres. El rango de edad va de los 21 a los 50 años, concentrándose el mayor porcentaje entre los 22 y 26 años. Estos datos son relevantes, dadas las condiciones adversas y la falta de seguridad física y laboral que tienen los asesores escolares. Los horarios en los que prestan sus servicios son discontinuos y completos (turnos matutino, vespertino). Y en algunos estados el servicio se ofrece en horarios nocturnos (por ejemplo Jalisco, Sinaloa y Sonora). Los centros de trabajo se encuentran alejados y muchos de ellos son de difícil acceso, y en los campamentos o albergues se presentan distintos factores de riesgo, debido al hacinamiento, a la falta de seguridad, a la pobreza, a los altos niveles de alcoholismo.

no son ni expertos⁴ en educación, ni profesores experimentados⁵ con capacidades probadas para educar a otros en contextos complejos. Es cierto que muchos de los educadores de migrantes expresan compromiso emocional con su trabajo, pero eso no basta; en la mejora de los resultados, la competencia técnica no debe faltar.

Además de eso, existen otros agravantes merecedores de ser mencionados. Por un lado, en los campamentos agrícolas abundan las escuelas con organización incompleta y grupos escolares multigrado, y por otro, que a la fecha no se han encontrado las estrategias más efectivas para incrementar la cobertura, asegurar la permanencia de los que ingresan y mejorar la eficiencia terminal en educación básica.

– *Educadores mal pagados: predominio de las becas en vez de salario profesional*

El trabajo de la mayoría de los educadores de migrantes no es remunerado con un salario profesional, ni gozan de prestaciones que mejoren sus condiciones de vida y de trabajo; cuentan, en cambio, con una beca o un estímulo económico que ni siquiera les permite satisfacer sus necesidades personales, puesto que gran parte del mismo lo gastan en el pago de su transporte diario y la adquisición de algunos materiales de trabajo.

– *Padres de niños migrantes con bajas expectativas educativas*

Las expectativas de los padres con respecto a la educación de los niños se corresponde con lo que ellos representan como demanda social. Les interesa que sus hijos vayan a la escuela para que aprendan a leer, a escribir y a calcular porque es lo que tiene mayor conexión con su vida personal y como trabajadores asalariados del campo. Creen que debe enseñarse todo a sus hijos, donde todo significa que sus hijos han de conocer lo que ellos aprendieron cuando asistieron a la escuela y también aquello que no pudieron por haber sido expulsados de la misma a edades tempranas (Villa, 1999).

4 Con respecto al nivel de estudios concluido por parte de los asesores, la evaluación externa 2004, confirma que el 1.7% posee estudios de secundaria, el 5% una carrera técnica, el 5% concluyó la normal básica, el 30% tiene estudios de preparatoria o bachillerato, el 43.5% estudios de licenciatura y un 11.2% reporta otros estudios en el campo educativo a nivel de licenciatura, maestría y en programas de actualización y nivelación pedagógica. El 40.3% de los asesores escolares afirma actualmente estar realizando estudios, de estos casi el 80% se encuentra cursando la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. Dada la importancia que tiene la función de los asesores escolares en la operación del programa, así como los bajos perfiles que presentan aún estos agentes educativos, es necesario establecer los mecanismos institucionales a fin de impulsar su profesionalización. Es prioritario porque son agentes responsables directos de la planeación en los centros escolares de la gestión educativa en los campamentos y en las instancias municipales, del seguimiento y control escolar, y de la asesoría y capacitación de los docentes (entre otras funciones).

5 De acuerdo con los resultados de la encuesta aplicada, el 8.1% tiene una antigüedad menor de un año, el 14.5% de 1 a 3 años, el 37.1% de 3 a 5 años, el 17.7% de 5 a 7 años, el 9.7% de siete a 10 años, y el 11.3 de 10 a 14 años.

– *Infraestructura improvisada, equipamiento insuficiente*

Un porcentaje muy elevado de espacios físicos que funcionan como escuelas en los campamentos agrícolas, no fueron construidos para ello. Carecen del mobiliario y de los anexos necesarios. No son apropiados. Están improvisados. Muchos de ellos suelen ser galerones hechos de lámina galvanizada; otras veces se utilizan las habitaciones construidas para recibir a las familias o aulas de lona que instala el CONAFE y que resultan, por cierto, poco funcionales en todo el noroeste de México, a causa del clima caluroso que caracteriza a la región.

En síntesis, con una población infantil migrante invisible, sin asistencia asidua a la escuela, viviendo en lugares de alta marginación y con padres de bajas expectativas educativas y con orígenes culturales tan diversos, ¿cómo formar a los educadores de los migrantes?, ¿cómo debe ser el enfoque curricular de los programas educativos?

Antecedentes

Este trabajo se sitúa en el paradigma de la complejidad que concibe al sujeto como unidad auto/eco/exo/endo/organizada (Morin, 2001, 2002) con un sistema psíquico abierto, neguentrópico y entrópico a la vez, que transita del orden/desorden a formas superiores y más comprensivas de organización mental. Concibe al educador como alguien que aprende y se desarrolla a lo largo de la vida; que su cognición es emocionada y cuenta con capacidad para autorregularse y adaptarse al entorno, sabiendo cuándo, dónde y por qué de su apertura y clausura cognitiva (Jacobo, 2009).

La caracterización del enfoque descrito más adelante, con base en el cual se propone diseñar e implementar programas educativos para formar educadores de migrantes, está sustentado en los resultados de la aplicación experimental de un programa de formación docente complementario desarrollado en una comunidad de práctica, integrada con educadores de migrantes y académicos provenientes de diferentes instituciones de educación superior (Escuela Normal, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Autónoma de Sinaloa). De esa experiencia se recupera:

- a. Algunas de las reflexiones colectivas con respecto al carácter complejo y sistémico del acompañamiento en comunidad (A.A.V.V., 2005), la horizontalidad de las relaciones de sus participantes, la afectividad y emoción con las que las realizan, y la necesidad de diversificar las geografías de la formación y el ejercicio profesional de los educadores que allí mismo se sugiere;
- b. Los conceptos de resonancias disipativas y regenerativas, como mecanismos (Jacobo, 2007) a través de los cuales viajan las remesas socioculturales (Levitt, 2002; Rivera, 2007) causantes de la hibridación cultural y de la generación de identidades complejas y mentes policontexturales;
- c. El valor del viaje y la experiencia psicológica de la migración vivida por los educadores de migrantes para catalizar el cambio y la activación del aprendizaje, así como las estrategias de afrontamiento, realistas y compensatorias, utilizadas en una comunidad de origen de los migrantes (Armenta, Castro y Jacobo, 2008);
- d. La estrategia metodológico-didáctica utilizada para promover el cambio conceptual autorregulado con educadores de migrantes en comunidades de práctica (Jacobo, Loubet y Beltrán, 2009);

- e. La experiencia del taller de reflexión sobre la práctica docente propia como un verdadero instrumento para la educación del pensamiento profesional (Jacobó, 2009) y el enriquecimiento del repertorio de conocimientos profesionales del educador.

La formación de los Educadores de Migrantes: principales programas.

El fenómeno de la migración es complejo. Como influyen múltiples factores en su determinación, la explicación y comprensión demandan mucho más que la enunciación de la causa eficiente. En ese sentido, en el origen de la diáspora humana la variable económica no actúa sola; es importante sin duda, pero asociada a ella intervienen otras motivaciones culturales, sociales y políticas, como poderosas influencias en la fuerza del éxodo y en la orientación que toma el flujo migratorio.

Sabemos que los flujos migratorios implican condiciones inestables de vida y contribuyen de forma importante en hacer evidente la diversidad étnica que, lejos de representar un estático mosaico cultural, expresa, en cambio, un río de culturas (Arizpe, 2001a). En este sentido, se comprende por qué la práctica profesional del educador de niños y niñas migrantes se realiza en condiciones de inestabilidad e incertidumbre acentuadas, y que está dirigida a poblaciones étnica, cultural y lingüísticamente diversas. No obstante, la formación profesional para atender a migrantes no ha sido objeto de preocupación de las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes. Es cierto que algunos de ellos se han formado en las escuelas normales o en las unidades de la UPN del país, pero lamentablemente la formación profesional allí recibida no toma en cuenta las necesidades educativas de la población en situación de migración.

En el caso de la educación normal, por ejemplo, la atención a las necesidades educativas de los migrantes es un componente curricular asimilado en la asignatura regional I y II de los contenidos previstos en la licenciatura en educación. No es que las escuelas normales formen para educar a migrantes exclusivamente, sino que se estudia como un problema regional. Estos materiales son leídos por todos los normalistas que están recibiendo la formación inicial como educadores, sin importar que realicen sus prácticas profesionales con la población infantil de referencia.

Un estatus curricular similar tiene la formación de los educadores de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sólo que a diferencia de los normalistas, los estudiantes de la licenciatura en educación plan-94, están en servicio, y una parte significativa de ellos atienden a la población infantil migrante. No obstante, debe decirse que el currículo no prevé el estudio de temas relacionados con la migración y sus efectos culturales, como tampoco se han promovido los ajustes curriculares correspondientes, sobre todo en aquellas unidades de la UPN situadas en los lugares de origen y destino de los migrantes.

Existen otros tres programas que ofrecen una formación docente centrada en la práctica. Identificar estos programas con la tradición académica parecería un contrasentido, pero el criterio de reclutamiento fundamental del que parten le da consistencia, puesto que para empezar a ser profesor basta que se tenga dominio de los contenidos curriculares de la educación básica, dejando para la etapa de desempeño la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales del educador.

La Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante (MEIPIIM) de CONAFE, es el primero de esos programas. Inicia con una capacitación intensiva como instructores comunitarios para educar el pensamiento pedagógico a jóvenes egresados de educación secundaria y estudiantes de bachillerato, y continúa con visitas de acompañamiento técnico y con la realización de talleres de reflexión sobre la práctica para completar su formación.

Las figuras participantes en este programa son: los equipos técnicos de las delegaciones y de las oficinas centrales, asistentes educativos, capacitadores tutores e Instructores Comunitarios; para quienes la propuesta contempla alternativas de formación.

Como puntos importantes en la formación docente de los instructores comunitarios, se señala que es necesario reconocer a los niños como sujetos capaces de aprender, además de que se motiven lo suficiente para estimular el intelecto de los niños y niñas migrantes. Tales programas de formación están conformados por una estructura modular flexible y donde una de las actividades relevantes son las prácticas docentes. Tanto para el Asistente Educativo, el Capacitador Tutor y el Instructor Comunitario, el programa de formación contempla tres etapas: inicial o intensiva, permanente e intermedia y sólo en el caso del Instructor Comunitario se incluye un espacio de actualización con una duración de un mes al finalizar el ciclo escolar agrícola.

El segundo de los programas de formación centrado en la práctica es un componente integrado al PRONIM (programa nacional de educación primaria para niñas y niños migrantes). Se trata de un programa que se puso en operación en aquellas entidades del país que, por sus cualidades productivas, atraen a la población jornalera agrícola. Este programa nace en la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGDGIE), dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, y actualmente, con algunas evoluciones en su concepción y diseño técnico.

Es conocida la diversidad de perfiles de los docentes que atienden a la población infantil migrante. Son diferentes, tanto por su formación profesional, expectativas laborales, experiencia previa en la atención de este tipo de niños, como por las condiciones en que laboran ya sea en los estados de origen o en los estados de destino, etc. Para atender este rubro, el programa contempla dos momentos en la formación de los maestros. La formación básica, parte de recuperar las experiencias personales y profesionales de los docentes, se desarrolla al inicio de los ciclos escolares agrícolas y pretende que desarrollen competencias básicas en cuanto a los fundamentos del Programa de educación primaria para niñas y niños migrantes, los sujetos a los que se dirige el programa y los fundamentos metodológicos del programas, es decir, lo que implica el saber hacer. La formación permanente se desarrolla a lo largo del ciclo escolar y parte principalmente de la reflexión sobre la práctica docente al reflexionar sobre las experiencias en el desarrollo del programa.

El programa de formación ha evolucionado lo mismo que el PRONIM. Las reflexiones críticas revelan la necesidad de fortalecer la función de los asesores, planteándose las líneas de acción siguientes:

- a. Promover la construcción de espacios para la formación de los educadores y asesores, en los que puedan aprenderse los conocimientos relacionados con el qué y cómo enseñar en el aula de niños migrantes;

- b. Impulsar el intercambio de experiencias basadas en el quehacer en las aulas;
- c. Sistematizar y socializar las experiencias de los educadores y asesores que participan en el Programa, a través de encuentros regionales y nacionales;
- d. Diseñar materiales didácticos para la formación de los educadores y asesores del programa en las entidades.

El diseño de Programas Educativos para formar Educadores de Migrantes: descripción de un enfoque.

El enfoque curricular presentado a continuación se identifica con lo que Gibbons (1998) llama el Modo 2 de la investigación. Se trata de un conocimiento profesional híbrido por su contextura, resultante del diálogo de diversas disciplinas como la sociología, antropología cultural, ciencias cognitivas, entre otras, respecto de un problema profesional complejo, en este caso: cómo formar a los educadores de migrantes.

En tanto conocimiento profesional, el enfoque curricular representa una novedad cognoscitiva, irreductible a cada uno de sus componentes disciplinarios, contextuales y personales de las que emerge. Su potencia explicativa y de comprensión es tanta como la capacidad mental de los ejecutantes de la profesión para vincular y procesar información (Jacobó, 2009).

Como conocimiento profesional es transitorio, lo mismo que los equipos humanos que trabajan en su producción. No se congelan; es una teoría cálida por su compromiso emocional y por ser socialmente responsable. Ambos, conocimiento y equipos humanos, co-evolucionan con los tiempos y los contextos; se disuelven o reestructuran según lo demandan los problemas educativos del entorno.

Si se quiere que la formación de los educadores responda a la de la población infantil migrante, es importante que los programas de formación inicial y los de desarrollo profesional respondan a una visión sistémica, transcultural, intercultural, humanista, y situada en los contextos de trabajo.

- *La formación de los educadores de migrantes con visión sistémica. Para aprender a conocer es necesario saber que todo está enlazado.*

La formación de los educadores de migrantes sigue sin ser atendida adecuadamente. Incluye variables específicas de las que habitualmente carece la formación estándar consignada en el currículo nacional de las escuelas normales. Aquellos son profesores destinados, por ejemplo, a atender las necesidades educativas de los llamados campamentos agrícolas en el noroeste de México, en los que se concentran grupos humanos multiculturales, constituidos temporalmente por hablantes nativos de diferentes lenguas originarias, sujetos a desplazamientos imprevisibles de las localidades de origen a las de destino y de éstas a aquéllas. Es un personal académico que presenta una movilidad muy alta, su desempeño como educadores revela la falta de formación profesional adecuada, y en su mayoría, no reciben un salario profesional ni prestaciones conforme a la ley; son estudiantes de educación media superior y superior a quienes se les otorga una beca económica de apoyo para que puedan continuar sus estudios.

El carácter sistémico del enfoque curricular aquí descrito, reconoce los problemas arriba enunciados y la complejidad del entorno a la que ha de responder el diseño e implementación de los programas educativos para formar educadores de migrantes y asegura que sus contenidos se vinculen entre sí y con el contexto, advierte además la necesidad de hacer sinergia para el logro del perfil de desempeño y demás propósitos de la equifinalidad curricular.

Se trata de un currículo flexible que funciona como sistema abierto que se conecta con los sistemas del entorno e intercambia información con ellos. Es por eso que no sólo se observa hacia dentro, verificando el grado de consistencia interna con la que la malla técnica vincula el perfil de ingreso, las áreas de formación teórico-metodológica y el perfil del egresado, sino que interesado por la pertinencia, dispone de los mecanismos de autoorganización para evolucionar según lo hacen las necesidades educativas de los migrantes y los problemas que acusa la formación y el desarrollo profesional de sus educadores.

El diseño de los programas educativos para la formación de los educadores de migrantes con visión sistémica pasa, sin duda, por la organización de lo que Torres (2004) ha denominado una comunidad de aprendizaje (CA), integrada con diversos agentes educativos –padres, profesores, alumnos, gobierno, sociedad civil, ONG’s.

La CA tiene una visión amplia y sistémica de lo educativo; se opone a toda expresión de reduccionismo y relaciona lo que el pensamiento simple fragmenta. Como cree que la educación es un asunto de todos, convoca a realizar esfuerzos conjuntos para:

- a. Enlazar, por ejemplo, al gobierno y a la sociedad civil de los centros de población de origen de los migrantes y vincularla con sus homólogos de los lugares de destino para hacer planes y alianzas intersectoriales interesadas en la procuración de una mejor calidad de vida, asumiendo como compromiso moral, hacer de la educación el principal instrumento para el reparto de justicia social.
- b. Poner en red a las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes para buscar nuevos rumbos al aprendizaje de la profesión, situándolo en los contextos donde ocurren los procesos educativos reales.
- c. Integrar comunidades de práctica, presenciales y virtuales, con los educadores en los lugares de origen y destino para estimular un diálogo profesional comprometido con la descripción, explicación y solución de los problemas que perturban el desarrollo educativo.
- d. Aprovechar la diversificación de los agentes educativos que trae consigo el desplazamiento por los flujos migratorios, convirtiendo estos en área de oportunidad para el aprendizaje extraescolar e informal donde las familias actúan con generosidad y se prodigan ayuda mutua.
- e. Recibir el beneficio educativo de la diáspora en su condición de comunidad territorial y físicamente dispersa, pero invisiblemente atada por el capital social, la identidad y la cultura, que caracteriza a cada uno de sus integrantes.

- *La formación de los educadores de migrantes con enfoque transcultural. Para aprender a conocer también se necesita saber que la identidad propia es compleja, policontextural y que es una emergencia sistémica de la interacción de la cultura con el espacio-movimiento-tiempo-distancia.*

La migración es una máquina silenciosa, no trivial, del cambio cultural que genera cambios emocionales y culturales. De acuerdo con González (2007), quien se desplaza está destinado a re-socializarse en un lugar diferente en el que se enculturó, así como a vivir procesos de hibridación junto con las personas que lo reciben, y a generar en sí mismo la identidad compleja que presenta ante los demás.

La migración implica a grupos de personas con situación relativa en un lugar, bajo los efectos del movimiento, la distancia y del tiempo. Supone el viaje de lo que somos a través de signos y símbolos para ir al encuentro fértil con otros. Verlos y estar con ellos implica una negociación cultural a través de la cual se dan y se reciben otras formas de pensar, de saber ser, saber hacer y saber estar con los demás. Provoca cambios identitarios. Nunca el que regresa es el mismo. Al volver a su lugar de origen, el migrante se da cuenta que de ser una persona entrañable, se ha convertido en un extraño de su contexto o en extranjero de la tierra que lo vio nacer. Salir del sitio en el que se vive cotidianamente modifica todo. Un movimiento migratorio cambia al que se queda, al que se va y al que recibe; por eso decimos que después de vivir un tiempo determinado en un lugar y en otro, ya nada es igual. Va surgiendo, como emergencia, una identidad transcultural y policontextural que demanda ser comprendida por todos. En su andar por los distintos contextos, el viajero va formando y transformando su cosmovisión como resultado de la inclusión de aquellos atributos socioculturales que le son significativos y que precisamente por ello, los toma del entorno y los filtra cognitivamente.

La orientación transcultural del enfoque supone el aseguramiento de la capacidad de los educadores para comprender el viaje de la cultura y la flexibilidad humana para generar nuevas realidades culturales. Ha de tomar en cuenta a la noción de las remesas socioculturales, y el de las resonancias, disipativas y regenerativas (Jacobó, 2007), como parte de los mecanismos que aseguran el viaje de la cultura y hacen posible su hibridación. De acuerdo con Rivera-Sánchez (2007) la remesa sociocultural advierte el movimiento de la cultura en diversas direcciones. No sólo es de norte a sur, también lo es de sur a norte. La trayectoria del viaje acusa un circuito. Implica una fuerza simbólica en movimiento que se propaga a través de la interacción. En ese sentido son formas culturales que se transforman al ser transportadas en direcciones y a distancias diversas durante un tiempo determinado a través de la compleja e inasible red tejida por los viajeros. El diseño curricular ha de considerar la resultante de la interacción de la cultura con el tiempo, movimiento y la distancia para que pueda imaginar la intensidad de la hibridación y con ello el de la diversidad.

- *La formación de los educadores de migrantes con enfoque intercultural para aprender a ser y a aprender a vivir junto con los demás.*

Si, como se dijo, el carácter transcultural del enfoque asume el compromiso curricular de promover el conocimiento de la diversidad cultural, la comprensión de su origen y el papel que en ello juega el vaivén de la cultura; la interculturalidad, en cambio, mantiene una orientación didáctica interesada en integrar un repositorio de estrategias de trabajo pedagógico y de convivencia que contribuyan a que la persona aprenda a ser y a convivir con los demás. Aprender a ser, requiere el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, entendida ésta en los términos de las inteligencias múltiples de H. Gardner, y con ello la capacidad para reflexionar sobre sí mismo y sobre la identidad propia. Aprender a convivir, en cambio, supone el desarrollo de la inteligencia interpersonal y con ello las habilidades sociales que favorezcan el diálogo, la ayuda mutua, la solidaridad, y todos aquellos valores que hacen posible el aprendizaje de la cooperación.

Para que un programa educativo intercultural en formación de profesores desarrolle ambos saberes es necesario que además de integrar comunidades de práctica con los participantes en el programa, se cultive en ellas un tipo de relaciones emocional e intelectualmente comprometidas con el desarrollo personal y profesional de quienes en ella participan, es lo que en otro lugar (A.A.V.V., 2005) le hemos denominado acompañamiento sistémico. Tiene la virtud de recibir según la necesidad y de dar según la capacidad. Actúa por demanda y se inserta en una red de relaciones colaborativas caracterizadas por su horizontalidad, retroacción y recursividad y sobretodo, determinadas por un componente de calidad: la humanización de las relaciones sociales (Maturana, 1997).

La horizontalidad consiste en establecer relaciones en direcciones diversas, reconociendo al otro como igual, pero sabiéndose histórica, cultural y cognitivamente diferentes. Es un tipo de acompañamiento que retroactúa para revisar su propio proceso, y de ser necesario, reconstruir el sentido de la acción propia, recogiendo aquellos eventos del pasado que lo realimentan en su vigoroso impulso hacia el futuro; es recursivo (Morin, 2002) porque no hay papeles a desempeñar para siempre por parte de los participantes, pero sobre todo porque el acompañamiento forma parte de una cultura generosa, humana, que reintroduce al profesor como sujeto de saber y en función de eso se autorregula-organiza-produce.

El acompañamiento recurre al pasado, preserva lo que lo impulsa; para ver el proceso vivido se asume como observador de segundo orden, lo revisa y lo potencia para acomodarlo a su proyecto pedagógico. Tiene sentido si se experimenta en contexto, sobre todo en el de la profesión, y si supera, sin duda, la noción topológica del mismo porque, como todos sabemos, el contexto incluye el lugar y sobre todo a cuanto pasa allí: la trama de interacciones sociales que con su sintaxis y semántica de referencia, se convierte en el espacio humano para la configuración y reconfiguración del ser.

- *La formación de los educadores de migrantes con enfoque humanista. Para aprender a comprender es necesario viajar a donde el otro para saber lo que piensa y siente.*

Las relaciones pedagógicas se humanizan cuando se comprende al otro, condición que se logra si el educador establece empatía emocional y cognitiva con los niños y niñas migrantes. No se trata de un logro socioafectivo espontáneo, ni de algo que ocurra de la noche a la mañana. Tiene una base material y resulta de la interacción humana intencionada.

El carácter itinerante de la formación de los profesores de migrantes orienta a que el diseño curricular de los programas educativos incluya la experiencia psicológica de la migración en una comunidad de origen de la población infantil a quien ofrece su servicio educativo y sugiere, al mismo tiempo, que se realice una inmersión sociocultural en ella. Hacer eso es importante. Se ha probado que cuando se tienen esos dos tipos de experiencias se favorece el desarrollo de la empatía emocional y también la cognitiva.

Hay evidencia empírica para probar que esos dos modos de empatía se empiezan a generar cuando los educadores, al estar en circunstancia de migración cuasi-experimental, sienten estados emocionales similares a los que se provocan en situaciones reales de migración. Son estados de tensión y desequilibrio que les impele al uso de estrategias de afrontamiento parecidas a las empleadas por los migrantes reales en sus lugares de destino.

En una estancia realizada por educadores de migrantes sinaloenses, México, en una comunidad de la mixteca alta, oaxaqueña, se pudo percibir en ellos cierta tensión emocional a causa de la sensación de pérdida ambigua (Boss, 2001, Falicov, 2000) de los referentes significativos de su vida cotidiana; otros, en cambio, acusaron el síndrome de presencia en ausencia, duelo y enojo por encontrarse en una situación desfavorable, no habitual, lo mismo que de pesadumbre y tristeza (Lazarus, 2001).

Si algo tiene de relevante este hecho para formar educadores con empatía hacia los migrantes, es que la estancia les permitió vivir y tomar conciencia de los estados de tensión, así como de las estrategias de afrontamiento realistas, compensatorias y mixtas (realistas-compensatorias) (Armenta, Montoya y Jacobo, 2008) que favorecen la distensión.

Por otra parte, la empatía cognitiva se ve fortalecida en la medida en que las teorías de la mente del educador se verifican en el contexto de origen de los migrantes. La apropiación de las claves culturales en ese lugar favorece el reconocimiento del sistema de creencias, y contribuyen con la identificación del papel que juega en las expectativas personales del migrante, en la toma de conciencia de sus necesidades y en sus motivaciones.

Con la inmersión sociocultural en el lugar de origen, todo cambia en el práctico de la educación de migrantes. Surge una nueva teoría para dirigir la acción profesional. Cuando se conocen las condiciones de vida en el lugar de origen; cuando se comprende el papel fundamental de la interacción de la cultura en la organización intelectual y en los sentimientos, y se participa, además, en las interacciones cotidianas de los pueblos migrantes, el educador procede a reconfigurar la imagen que tiene de ellos y la compromete técnicamente para trabajar con perspectivismo pedagógico, y también con la humanización de las relaciones sociales en cada centro educativo de la diáspora mixteca/zapoteca o náhuatl, extendida a lo largo del flujo migratorio.

En este sentido, viajar (Palacios, 2007) al lugar de origen de los/as migrantes resulta ser una importante estrategia de formación que contribuye a descubrir lo múltiple y lo diverso, como movimiento donde se abre el espíritu y se produce el pensamiento que reconfigura la mirada hacia los vínculos de la escuela y sus contextos.

- *La formación de los educadores de migrantes con enfoque situado en los lugares de trabajo para aprender a hacer y para adquirir y desarrollar las competencias profesionales que aseguren un desempeño exitoso.*

Situar la formación profesional en contexto permite conocer la trama de relaciones reales que establecen los diferentes agentes educativos, en la que los aprendices de maestros se socializan en la cultura práctica, técnica y social de la profesión.

Debe advertirse que llevar la formación de los educadores a los lugares de trabajo no representa retroceso alguno. Hargreaves (1999a, 1999b) tiene razón cuando afirma que es riesgoso cuando el componente práctico y la formación profesional en el lugar de trabajo son asimilados al modelo de formación correspondiente a la edad preprofesional. Afortunadamente, con las contribuciones hechas por él y otros investigadores hoy sabemos mucho más acerca del aprendizaje de la profesión y la importancia que tiene el contexto en ello, al igual que el trabajo en red con otros centros educativos para recibir el acompañamiento de los profesores experimentados y las facultades de educación de las universidades para desarrollar el pensamiento crítico en ellos, por lo que, en síntesis, no se trataría de una transferencia mecánica del repositorio biológico de saberes que los profesores experimentados harían entre sí o hacia los principiantes, si median, sobre todo, procesos inteligentes de reflexión en y sobre la acción y hace las adecuaciones a los requerimientos del entorno.

Tal y como se ha dicho en otro lugar (Jacobo y Pintos, 2003), la formación profesional situada de los educadores tiene muchas ventajas, más de las que uno puede imaginar, algunas de ellas son:

- a. Integra a los sujetos educativos en comunidades para la formación y el desarrollo profesional, y asumen la descripción, explicación y solución de los problemas de la profesión como equifinalidad para dar sentido a las tareas con las que el colectivo de docentes tiene compromiso moral, intelectual y emocional. Ello favorece al desarrollo de las habilidades intelectuales para saber interrogar de forma inteligente al contexto de trabajo, ayuda a la toma de conciencia de la información que dispone y de la que se requiere para describir, explicar y resolver los problemas profesionales que se presenta y las dudas que de ellos derivan.
- b. Incita a la mente profesional del educador a que se alimente con información directamente de los ámbitos de trabajo, empoderando su sistema cognitivo para lograr la comprensión ecológica de la enseñanza y del aprendizaje.
- c. Mantiene a los alumnos y profesores interesados por el conocimiento y la comprensión de los vínculos y relaciones a los que responde la trama de la vida social, política, económica y cultural en la que se inscribe el centro educativo.

Como la educación es de interés público, al situar la formación profesional en los contextos de trabajo se democratiza y se trata con equidad las diversas localidades en materia de formación de profesores. Diversifica su geografía al desplazarla de los principales centros de población urbana y de los centros de formación docente tradicionales – Escuela Normal, Universidad Pedagógica Nacional, Centros de Actualización del Magisterio y Centros de Maestros – hacia los campamentos

agrícolas, o a las comunidades rurales/urbanas con menor densidad de población, y a los centros de educación básica con un ambiente confiable para la socialización en la cultura técnica, ética y práctica de la profesión.

Y sobre todo porque contribuye a la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales que demanda la intervención educativa a una población en movimiento y con extrema pobreza alimentaria, patrimonial y de capacidades.

Referencias

- A.A.V.V. (Coord.) (2005). *El acompañamiento sistémico. Lo que los educadores podemos hacer en contexto*. Culiacán, Sinaloa: Universidad Pedagógica Nacional /Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Armenta Beltrán, M., Castro Montoya, H. y Jacobo García, H.M. (2008). Conflicto emocional y migraciones. *Novedades Educativas*, 206, pp. 68-75.
- Ávalos, B. y Nordenflycht, M.E. (1999). *La formación de profesores. Perspectivas y experiencias*. Santiago de Chile: Ed. Santillana
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría General de sistemas*. México: FCE.
- Bohm, D. (2001). *Totalidad y orden implicado*. España: Kairós.
- Boss, P. (2001). *La pérdida ambigua. Cómo aprender a vivir con un duelo no terminado*. México: Gedisa.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1998). Personal experience methods. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Falicov, C. (2001). Migración, pérdida ambigua y rituales. Trabajo presentado en el VIII Congreso Nacional de Terapia Familiar de la Asociación Mexicana de Terapia Familiar, Octubre 5, 2001, y en Conferencia organizada por CEFYP, Buenos Aires, Noviembre 10, 2001. Publicado en No. 69 de *Perspectivas Sistémicas*, Noviembre/ Febrero 2001/2. En línea: <http://www.redsistemica.com.ar/migración2.htm>
- García Canclini, N. (1989). *Culturas Híbridas*. México: Grijalbo.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Contribución a la Conferencia Mundial sobre la Educación superior de la UNESCO, celebrada en París del 5 al 9 de octubre de 1998. París: UNESCO.
- González, P. (2007). Migración y complejidad: hacia la construcción de la sociedad intercultural (claves para una propuesta socioeducativa). Cap. 7. En Héctor Manuel Jacobo García, *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto*. México: UPN/ CONACyT.
- Hargreaves, A. (1999a). Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional. En B. Ávalos y M. E. Nordenflycht. *La formación de profesores. Perspectivas y experiencias*. Santiago: Ed. Santillana
- Hargreaves, A. (1999b). Hacia una geografía social de la formación docente. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz, y J. F. Angulo Rasco (eds.) *Desarrollo Profesional del docente. Política, Investigación y práctica*. Madrid: Akal textos.

- Jacobo García, H. (2009) *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: Plaza y Valdés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Jacobo García, H., Loubet Orozco, R. y Beltrán González, N.V. (2009). *Cambio conceptual en comunidades de práctica. Un estudio con educadores de migrantes*. Memoria de IAIE Annual Conference 2009 Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi. Atenas, Grecia.
- Jacobo García, H. (Coord.) 2007. *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto*. México: UPN/CONACyT.
- Jacobo García, H. y Pintos, J.L. (2003). Nuevos escenarios en la formación de los educadores mexicanos. Una visión compleja. *Cuaderno de discusión* No. 10. México: Dirección General de Normatividad/ Secretaría de Educación Pública/Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito.
- Lazarus, R.S. (2000). *Pasión y razón. La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós.
- Levitt, P. (2002). Social Remittances: Migration Driven, Local-Level Forms of Cultural Diffusion. *International Migration Review* 32, 926-948.
- Manen, M. van (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-28.
- Maturana, H. (1997). *La realidad ¿Objetiva o construida?* Madrid: Anthropos.
- Morin, E. (2001). *El método: la naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2002). *La mente bien ordenada*. Madrid: Seix Barral.
- Palacios Campillo, Z. (2007) Cap. 6. Maestros en movimiento. Constructores de territorio pedagógico. En M. Jacobo García (Ed.), *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto* (pp. 161-170). México: UPN/CONACyT.
- Pérez Gómez A., J. Barquín Ruiz, y J. F. Angulo Rasco (eds.) (1999) *Desarrollo Profesional del docente. Política, Investigación y práctica*. Madrid: Akal textos.
- Rivera-Sánchez, L. (2007). Cap. 2. Las remesas socioculturales ¿flujos globales y cambios locales? En M. Jacobo García (Ed.), *Mentes híbridas. Lo que la migración y la educación hacen en contexto* (pp. 33-52). México: UPN/CONACyT.
- Schön, D. (1993). La formación de profesionales reflexivos. España: Paidós-MEC.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 45(2).
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W.M. (2001). *Cultivating communities of practice*. Boston, MA. Harvard Business Scholl Publishing.
- Wheatley, M. y Kellner-Rogers, M. (1996). *A simpler way*. San Francisco, CA. Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo, *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Reconocimientos:

Este proyecto fue posible gracias al financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología -CONACyT-, clave 2002013002, de la Secretaría de Educación Pública, México; la participación comprometida de la Unidad 251-Culiacán, de la Universidad Pedagógica Nacional, y el apoyo de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa y la Escuela Normal de Sinaloa.

A nuestra comunidad de práctica, integrada por las siguientes personas: Daniela Elizeth Montes González, Edia Aracely Caro Topete, Gloria Castro López, Héctor Filemón Castro Montoya, José Adrián Cisneros Heredia, José Guadalupe Duarte Castillo, Juan Carlos Sanz Gutiérrez, Karla Judith Martínez Estrada, María Elena Villegas Palazuelos, Marina Gabriela Uruga Ayón, María del Rosario Mendoza López, María Fernanda Martínez Corrales, Marisol Salazar Castañeda, Martha Yurinia Medel Valdez, Martha Amarillas Mata, Mireya Rubio Moreno, Nayeli Verenice Beltrán González, Salvador Ávila Leal, Teresa Guadalupe Martínez Benítez y Yuslania Denice Armenta Vega.

A los educadores de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”, residentes en San Martín Peras, Juxtlahuaca, Oaxaca, comunidad de origen de las familias migrantes del campo en el noroeste de México: Adelina León López, Alejandro Pacheco Sernas, Álvaro Martínez Martínez, Ángel Barenca Sosa, Cristina Pinacho Aragón, Fabiola Santiago Cruz, Janeth Lorena Hernández Pinacho, Lorena Dayci Juárez Díaz, Marcos Hernández Hernández, María del Rosario Vázquez Mendoza, Reynalda López Salvador; y su asesora Celina Espinoza García.

Y al apoyo y hospitalidad de diversas personas, como Don Ciriaco Díaz Martínez, Presidente Municipal de San Martín Peras, Juxtlahuaca, Oaxaca; Don Ernesto Mendoza Olivera, Regidor de Educación, Don Francisco López, Secretario de Bienes Comunes; el Padre Fidel y el Padre Lomelí y del médico Martín Cruz Román, encargado de la Unidad Médica Rural del IMSS. Estar con todos ellos, allí, en el lugar donde nacen los niños y niñas migrantes que viajan con sus familias a los campos agrícolas en el Noroeste de México, nos trajo muchas satisfacciones personales y profesionales: nos concedió navegar en la complejidad de la otredad, fortaleció nuestra empatía emocional y cognitiva hacia todos ellos y reconfiguró el perspectivismo pedagógico y toda nuestra visión educadora.

A María Librada Velázquez Paredes por su contribución a la última corrección de este documento.