



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE HIDALGO**

**INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

TESIS
LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LOS
NIÑOS MIGRANTES Y LA
LEGISLACIÓN PERTINENTE
“ESTUDIO CONTRASTADO INTERNACIONAL”

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA
MASAKO ONODA

DIRECTOR DE TESIS
DR. LUIS MIGUEL RIONDA RAMÍREZ

PACHUCA DE SOTO HIDALGO, NOVIEMBRE DE 2007

A G R A D E C I M I E N T O S

Agradezco el apoyo, la guía, la dedicación y el tiempo
destinado a este trabajo de investigación,
a todas y cada una de las siguientes personas:

Dr. Luis Miguel Rionda Ramírez

Dr. Carlos Rafael Rodríguez Solera

Dra. Cirila Cervera Delgado

Dr. Gabriel Medrano de Luna

Prof. Marco Antonio Rodríguez Maldonado

Profra. Michiko Memezawa

Profra. Setsuko Saitoh

La Educación Básica de los Niños Migrantes y la Legislación Pertinente

- Estudio Contrastado Internacional -

Masako Onoda

Síntesis

Los grupos sociales migrantes en el mundo son, como siempre, objeto de recurrentes olas de racismo y exclusión directa o indirecta, que afectan particularmente a los niños migrantes en edad escolar, marginándolos de las posibles oportunidades de desarrollo personal y educativas, impidiendo la integración a la sociedad de destino. Educar a los niños migrantes en una manera efectiva y funcional será un elemento esencial en su desarrollo y en el logro social mundial; no obstante, el cumplimiento de la educación básica obligatoria, llámese preescolar, primaria y secundaria, no ha llegado a ser una realidad para estos niños. Lograr la educación para todos, incluyendo a los niños migrantes requiere de la conciencia de todos los interesados en el bienestar de los niños, sin importar origen, nacionalidad o características de grupo, adoptando y aplicando los principios de la educación multicultural y multilingüística, la cual se convertirá en el medio más poderoso para lograr la comunicación, la comprensión y el respeto entre las culturas.

En este trabajo de investigación se analizaron de manera comprensiva y contrastada los referentes de la provisión escolar para los niños migrantes, en particular los datos que establecían las verdaderas situaciones educativas acerca de dichos niños, al igual que las iniciativas tanto nacionales como internacionales de corte legal, es decir jurídico transversales, que han adoptado las naciones receptoras de comunidades migrantes que buscan propiciar la integración educativa y cultural de los hijos de los trabajadores migrantes o pertenecientes a grupos marginados y vulnerables, ya sean legales o indocumentados.

El acento en este análisis se colocó en Europa y Norteamérica, especialmente en los países del Reino Unido, España, los Estados Unidos de

América y los Estados Unidos Mexicanos, teatros contemporáneos de los mayores flujos demográficos actuales, donde los niños se ven involucrados y afectados, tanto por la migración como por las diferencias en los derechos humanos, las políticas educativas y sociales, la aplicación y respeto de todos los derechos y tratados y todas las políticas para lograr la provisión escolar deseada para los niños migrantes.

Como aspecto final, se concluye que falta mucho por hacer en el campo de la educación para los niños migrantes, principalmente en su registro escolar, la permanencia, la asistencia y la continuidad educativa de estos niños, sugiriendo la mayor preocupación y ocupación de los encargados de la educación.

Abstract

The social aggregation of migrant groups in the world are, as always, object of perpetual segregation and exclusion directly or indirectly, affecting particularly the migrant children in school age and leaving them out of the possible opportunities of personal and educational development hindering the integration to the receiving society. To educate the migrant children in an effective and functional way will be a key element in their personal development and social achievement worldwide. Nevertheless, the fulfillment of the basic compulsory education such as kindergarten, primary school and secondary school, for these children has not yet come realized satisfactorily. To accomplish the goal of the education for all, including those migrant children, it requires to have a keen awareness of problem of all the people interested in the children's welfare, without putting a special emphasis on their origin, nationality or group characteristics, adopting and applying the principles of the multicultural and polyglot education, which will become the most powerful means to achieve the communication, the comprehension and the respect for different cultures.

In this research, a particular comprehensive and contrasted analysis was made to refer to the school provision for migrant children, particularly those data which established the true educational situation of those children, as well as those

national and international legal initiatives, that is school districts and government, that has been adopted by the host countries of migrant communities that seek for aid for the cultural and educational integration of the children of the migrant workers, or those children belonging to marginal and vulnerable groups, from the legal perspective without distinction of being legal or without document.

The focus was placed upon the European and North American circumstances, particularly on countries such as the United Kingdom, Spain, the United States of America and United States of México, contemporary scenarios of the actual greater population flows, where the children are involved and affected not only by the migration but also by the differences among the contents of human rights, the social and educational policies, the application and respect of all the rights and treaties, and all the policies to achieve the desirable school provision for migrant children.

As a final conclusion, there are too many things to do yet in the education field for those migrant children, particularly in their school registration, the continuity in school, the attendance, and the educational succession of these children, suggesting the major concern and action by those responsible for the education worldwide

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
Concepto de Migración	5
¿Quiénes Son Migrantes?	13
JUSTIFICACIÓN	20
PROBLEMA	25
ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	27
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	42
HIPÓTESIS	44
METODOLOGÍA	46
I. DERECHOS HUMANOS DE LOS MIGRANTES Y LEGISLACIONES SOBRE EDUCACIÓN BÁSICA	49
I-1 Escenario Mundial	49
I-1-1 Declaración Universal de los Derechos Humanos	49
I-1-2 Convención sobre el Estatuto de los Refugiados	52
I-1-3 Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales	53
I-1-4 Convención sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo	54
I-1-5 <i>UNESCO-FIPLV</i> Simposio sobre <i>Teaching the Children of Immigrants</i>	54
I-1-6 Declaración sobre los Derechos Humanos de los Individuos que no Son Nacionales del País en que Viven	56
I-1-7 Convención sobre los Derechos del Niño	57
I-1-8 Declaración Mundial sobre Educación para Todos	60
I-1-9 Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares	62
I-1-10 Declaración sobre los Derechos de las Personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas	65
I-1-11 Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos	66
I-2 Escenario Europeo	69
I-2-1 Legislación Europea	77
I-2-1-1 Resolución con respecto al programa social de acción	77
I-2-1-2 Programa de Acción Educativa del 9 de febrero de 1976	77

I-2-1-3	Recomendación 786 sobre la educación y el desarrollo cultural de migrantes	79
I-2-1-4	Directiva 486 del Consejo Europeo	80
I-2-1-5	Resolución del Consejo y los Ministerios de Educación sobre la Dimensión Europea en la Educación	83
I-2-1-6	Resolución del Consejo y los Ministros de Educación sobre la Provisión Escolar para los Niños de Viajeros Ocupacionales	84
I-2-1-7	Resolución del Consejo y los Ministros de Educación sobre la Provisión Escolar para los Niños Gitanos y Viajeros	87
I-2-1-8	Carta de París para una Nueva Europa	88
I-2-1-9	Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea	88
I-2-1-10	Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht)	89
I-2-1-11	Resolución A3-03999/92	90
I-2-1-12	Decisión No. 1999/382/CE: por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de formación profesional " <i>Leonardo da Vinci</i> "	92
I-2-1-13	Decisión No. 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece la segunda fase del programa de la Acción Comunitario en materia de educación <i>Sócrates</i>	92
I-2-1-14	Tratado de Niza	94
I-2-1-15	Recomendación 1596 de la Asamblea Parlamentaria sobre la Situación de los Migrantes Jóvenes en Europa	95
I-2-1-16	Decisión No. 451/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006)	96
I-2-2	Reino Unido	97
I-2-2-1	<i>Education Act 1944</i>	97
I-2-2-2	<i>Race Relations Act 1976</i>	98
I-2-2-3	<i>Education Reform Act (ERA) 1988</i>	98
I-2-2-4	<i>Education Act 1996</i>	100
I-2-2-5	<i>School Standards and Framework Act 1998</i>	101
I-2-2-6	<i>Education (Education Standards Etc. Grants) (England) Regulations 1999</i>	102
I-2-2-7	<i>Education Act 2002</i>	103
I-2-2-8	<i>Education Act 2005</i>	103
I-2-3	España	104
I-2-3-1	Ley de Instrucción Pública	104

I-2-3-2	Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)	105
I-2-3-3	Constitución Española	106
I-2-3-4	Real Decreto 1174/1983 sobre Educación Compensatoria	107
I-2-3-5	Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE)	108
I-2-3-6	Ley de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE)	109
I-2-3-7	Ley Orgánica 8/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social	110
I-2-3-8	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)	111
	I-3 Escenario Americano	112
	I-3-1 Legislación Binacional	113
I3-1-1	Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)	113
I-3-1-2	<i>Memorandum de Entendimiento sobre Educación entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de los Estados Unidos de América, 1990</i>	114
	I-3-2 Estados Unidos de América	115
I-3-2-1	<i>Civil Rights Act of 1964</i>	115
I-3-2-2	<i>Elementary and Secondary Education Act of 1965 (ESEA)</i>	117
I-3-2-3	<i>Bilingual Education Act of 1968</i>	118
I-3-2-4	<i>Immigration Reform and Control Act (IRCA)</i>	120
I-3-2-5	<i>Improving America's Schools Act (IASA)</i>	122
I-3-2-6	<i>Part C, Education of Migratory Children, Sec. 1301. Program Purpose</i>	124
I-3-2-7	<i>Goals 2000: Educate America Act, P.L. 103-227, H.R. 1804</i>	125
I-3-2-8	<i>Section 427 of General Education Provisions Act (GEPA)</i>	127
I-3-2-9	<i>No Child Left Behind Act of 2001 (NCLBA)</i>	128
I-3-2-10	<i>Student Achievement and School Accountability Programs</i>	131
I-3-2-11	<i>Migrant Student Records Exchange Initiative</i>	132
I-3-2-12	<i>Migrant Education Program (MEP)</i>	133
	I-3-3 Estados Unidos Mexicanos	134
I-3-3-1	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	134
I-3-3-2	Ley Federal del Trabajo	137

I-3-3-3	Convención sobre los Derechos del Niño	138
I-3-3-4	Programa Paisano	139
I-3-3-5	Programa para las Comunidades Mexicanas en el Extranjero (PCME)	140
I-3-3-6	Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares	143
I-3-3-7	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)	144
I-3-3-8	Proyecto para Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes (FOMEIM)	144
I-3-3-9	Ley General de Educación (LGE)	146
I-3-3-10	Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes	147
I-3-3-11	Memorándum de Entendimiento sobre Educación entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de los Estados Unidos de América	149
I-3-3-12	Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)	149
I-3-3-13	Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE)	151
I-3-3-14	El PRONIM y sus Reglas de Operación	151
I-3-3-15	Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas Secretaría de Desarrollo Social (PAJA-SEDESOL)	153
II	LA HISTORIA Y LA SITUACIÓN DE LOS MIGRANTES, GITANOS Y VIAJEROS	157
II-I	En el Mundo	157
II-2	En Europa	163
II-2-1	Reino Unido	180
II-2-2	España	183
II-3	En América	185
	Gitanos/Rom en América	188
II-3-1	Estados Unidos de América	192
II-3-2	Estados Unidos Mexicanos	206
II-3-3	Binacional	218
III	SITUACIÓN ACTUAL E HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LOS NIÑOS DE MIGRANTES Y VIAJEROS	221
III-1	En el Mundo	221
III-1-1	Sistema Escolar y Política Educativa	225

III-1-2	Migrantes e Idioma	227
III-2	En Europa	228
III-2-1	Sistema Escolar y Política Educativa	236
	Educación Preescolar	255
	Educación Primaria	258
	Educación Secundaria	262
III-2-2	Migrantes e Idioma	268
III-2-3	Reino Unido	280
III-2-3-1	Sistema Escolar y Política Educativa	284
III-2-3-2	Migrantes e Idioma	310
III-2-3-3	Inglaterra	315
III-2-3-4	Gales	318
III-2-3-5	Escocia	320
III-2-3-6	Irlanda del Norte	324
III-2-4	España	325
III-2-4-1	Sistema Escolar y Política Educativa	327
III-2-4-2	Migrantes e Idioma	339
III-2-4-3	Comunidad Autónoma de Madrid	349
III-2-4-4	Comunidad Autónoma de Cataluña	350
III-3	En América	352
III-3-1	Sistema Escolar y Política Educativa	355
III-3-2	Migrantes e Idioma	355
III-3-3	Estados Unidos de América	356
I-3-3-1	Sistema Escolar y Política Educativa	359
III-3-3-2	Migrantes e Idioma	389
III-3-4	Estados Unidos Mexicanos	395
III-3-4-1	Sistema Escolar y Política Educativa	399
III-3-4-2	Migrantes e Idioma	404
IV	ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LA SITUACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVAS EN EUROPA Y AMÉRICA	409
IV-1	Europa	419
IV-1-1	Reino Unido	426
IV-1-2	España	430
IV-1-3	Análisis Multinacional	436

IV-2	América	445
IV-2-1	Estados Unidos de América	446
IV-2-2	Estados Unidos Mexicanos	464
IV-2-3	Análisis Binacional	478
V	ANÁLISIS CONTRASTADO	485
VI	CONCLUSIÓN	519
VII	RECOMENDACIÓN	553
	LISTA DE TABLAS	563
	LISTA DE GRÁFICAS	565
	BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA	567
	LISTA DE SIGLAS	589

La Educación Básica de los Niños Migrantes y la Legislación Pertinente

- Estudio Contrastado Internacional -

Masako Onoda

INTRODUCCIÓN

Desde el génesis, los seres humanos han migrado constantemente. Sin embargo, los recientes desplazamientos intercontinentales a gran escala, como mencionó Thoroya Ahmed Obaid¹, tuvieron inicio en el siglo XVI, cuando Europa se dispersó hacia otros continentes a través de la colonización. Especialmente a través de los últimos doscientos años, la migración se ha incrementado hasta alcanzar niveles nunca antes vistos. No obstante, la mayoría de los migrantes todavía se mueven dentro de su mismo país de origen -migración nacional-, el número de migrantes a otros países o continentes -migración internacional- también ha aumentado significativamente.

La migración nacional e internacional es uno de los fenómenos poblacionales, pasados y presentes, más obvios y grandes del mundo y ha traído ventajas tanto para los países de origen como para los receptores de los migrantes. También es un fenómeno determinado en mayor o menor medida por factores externos al individuo, es decir siguiendo un proceso de desarrollo o como respuesta de cambio social. Básicamente dichos desplazamientos demográficos se deben a la búsqueda de mejores niveles de vida², a las desigualdades económicas³ y sociales⁴ en

¹ Declaración por Thoroya Ahmed Obaid, Secretaria General Adjunta de las Naciones Unidas y Directora Ejecutiva del *United Nations Fund for Population Activities* (UNFPA, Fondo de las Naciones Unidas para las Actividades de la Población), en el *Foro Barcelona del 2004, Movimientos Humanos e Inmigración: Congreso Mundial: Un reto para el siglo XXI*, Nueva York: UNFPA.

² Estos niveles de vida, según la Comisión Económica para la América Latina (CEPAL), el Comité de Análisis de la Pobreza, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la *Organization for Economic Co-Operation and Development* (OECD, Organización para el Desarrollo y Cooperación Económica), se establecen en cada país de diferente manera y con diferentes indicadores que principalmente se fundamentan en las necesidades básicas insatisfechas, tales como: i) el vivir en

diferentes lugares, regiones o países. Según un resumen elaborado por *United Nations Children's Fund* (UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), el número de migrantes internacionales aumentó notablemente de 75 a 84 millones entre 1965 y 1975; y de 105 a 154 millones de personas involucradas entre 1985 y 1990. De igual manera, el *Reporte de Migración Internacional* de la ONU estimó que en el año 2000, el número de personas que vivían fuera de su país de origen alcanzaba los 175 millones (UNICEF, México, 2005).⁵

En las últimas décadas se ha experimentado un cambio dramático en los motivos generales que han llevado y rodean la migración. Con los avances en los medios de transporte y las comunicaciones, se ha llegado a tener un mundo cada vez más globalizado, donde las culturas interactúan cada vez más de manera física y virtual, esto significa que las fronteras y las distancias, más frecuentemente se encuentran abiertas o eliminadas y la influencia y convivencia implican una multiculturalidad innegable. En los últimos 50 años, casi se ha duplicado el número de personas que radican fuera de su país de nacimiento u origen, llegando a 191 millones en el 2005 (UNFPA, 2006: 5).

La ONU, la *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* (UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), UNICEF, el *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR, Alto Comisionado para Refugiados de las Naciones Unidas) y otras organizaciones gubernamentales y no

una vivienda que no tenga materiales precarios de construcción; ii) que en esa vivienda se cuente con los servicios básicos de agua, luz y drenaje; iii) que el nivel de hacinamiento, medido por el número de personas* por habitación, no sea excesivo; iv) que los miembros del hogar en edad escolar reciban educación básica y cuenten con la posibilidad de asistir a la escuela; y v) que haya en la familia una relación apropiada de preceptores de ingreso en relación con el número de sus miembros. Los indicadores señalados típicamente forman parte de activos de cierta permanencia en el hogar (Onoda, 2002: 204).

³ Según Nussbaum y Sen (1997: 430-431), las desigualdades económicas y la migración tienen una relación muy estrecha, la cual hace que la migración se vea motivada por aspectos económicos diferentes entre grupos. Por ejemplo, están los que migran tratando de mejorar su nivel de vida.

⁴ De acuerdo con Foster y Sen (1997: 109), la desigualdad social tiene dos concepciones que van de la muy simple a la muy compleja. La evaluación de la desigualdad implica una complejidad tanto económica, social, política como filosófica. Es notorio el aspecto interrelacionado que existe entre el nivel de vida, las desigualdades económicas y las sociales dentro de la migración, donde el factor pobreza juega un papel importante aunque para este trabajo no tan visible.

⁵ UNICEF, como una organización autónoma, prefiere escribir su nombre sin utilizar o incluir algún artículo. Esta información fue consultada y confirmada con UNICEF, México. Por lo tanto, en este trabajo para otras organizaciones internacionales se utilizaron artículos, pero en el caso de UNICEF se respetó

gubernamentales, se han preocupado por la migración, ya que ésta afecta la vida de los niños y niñas, principalmente de dos formas: (1) cuando la migración provoca la separación de una familia, la cual sufre y propicia que los niños crezcan y vivan sus primeros años de infancia sin disfrutar del derecho por nacimiento de tener una vida en familia completa, esto en el caso de los padres que migran sin sus hijos; y (2) cuando los niños viajan solos para reunirse con su familia, con el riesgo de correr peligros físicos, sufrir maltrato o ser víctimas de cualquier tipo de tráfico a consecuencia de su vulnerabilidad.

Tratando de erradicar algunos de los riesgos que corren los niños migrantes, UNICEF defiende la idea de que los gobiernos, sus autoridades y las sociedades de los países receptores y de los países de origen, tienen la obligación de implementar medidas que garanticen los derechos de los migrantes⁶ y de sus niños, sobre todo de garantizar que existen oportunidades para obtener una vida digna y satisfactoria en sus propias comunidades (UNICEF, México, 2005). Dentro de éstas, se debe tener muy claro que las oportunidades sociales mínimas a las que todos deben tener derecho, consisten en la cobertura de los servicios básicos, entre los que la educación para los niños es de suma importancia.

Por otra parte, la globalización económica, así como el liderazgo o la proyección del modelo de desarrollo de los Estados Unidos de América (EUA) como el modelo estándar a seguir para todo el mundo, son parte importante de varios fenómenos sociales, incluyendo el aspecto de migración. En el caso de las personas pobres (Galbraith, 1958; Trejay Jones, 1992),⁷ con la idea de mejorar su nivel de vida toman la decisión de migrar, siguiendo

su preferencia.

⁶ Según UNICEF, México, el término "Migrante" es utilizado de manera genérica y que engloba tanto a los "emigrantes" -aquellas personas que dejan su lugar de origen para establecerse en otro- como a los "inmigrantes" -aquellos que llegan a un lugar procedentes de otro-. UNICEF, México, 2007:2)

⁷ De acuerdo con Galbraith, la pobreza se define como la situación en la que la percepción económica de un individuo, aunque sea suficiente para cubrir ciertas necesidades, está por debajo de la percepción que en promedio tiene una comunidad en general. Por otro lado, Trejo y Jones, establecen a la pobreza, como la carencia o falta de las necesidades fundamentales, la ausencia de un principio social que concede a cualquier persona integrarse a la sociedad mediante el ejercicio de su voluntad y de su habilidad para producir ingresos, asimismo para realizar decisiones de importancia. Nutrición, salud, educación y habitación son los cuatro aspectos elementales de la pobreza con los que, de acuerdo con estos autores, mantienen la base de las necesidades fundamentales.

de igual manera con el pensamiento mundial del progreso a través de la liberalización económica y la expansión de la idea del mercado libre, arroja una sombra de inquietud, provocada por los altos niveles de desempleo mundial.

Los países desarrollados están aprovechando la fuerza laboral barata del tercer mundo; la sociedad capitalista de los países desarrollados obtiene ganancias económicas; y aumentan las diferencias entre ricos y pobres, entre países desarrollados y en vías de desarrollo. Tales diferencias se evidencian en la obtención de satisfactores básicos, la mejoría de la calidad de vida, los logros educativos, las oportunidades de instrucción, etcétera. Para algunas personas pobres, la satisfacción o cumplimiento de todos los aspectos antes mencionados, es una tarea muy difícil de lograr; además de esto y por las características sociales en las que se encuentran, la migración es la única opción o la más recurrente para estas personas pobres quienes están en la lucha por mejorar su situación de vida. Por otra parte, la migración de las personas con educación, se debe a una intención totalmente diferente que en el caso de los pobres. También las circunstancias por las que atraviesan sus hijos son muy diferentes a las de otros grupos migrantes, es decir ellos casi no tienen problemas.

Para cambiar de residencia dentro del mismo país o al extranjero, los migrantes en algunas ocasiones se hacen acompañar de sus familias, mismas que en su mayoría incluyen niños que se convierten en el sector más vulnerable de la población migrante. A todo esto se puede añadir que en muchas ocasiones, aunque los niños viajen junto con sus padres, llegan a separarse en el camino o son separados por las autoridades durante procesos de repatriación, todo antes de llegar a su destino. La situación de los niños migrantes es lo que movió a la autora de este trabajo a profundizar en el tema de la educación para estos niños, ya que era importante saber si los niños migrantes realmente tenían acceso a la educación básica del lugar al que migran, llámese país, región o ciudad, lo cual fue dando pie a otros cuestionamientos que enriquecieron este trabajo. Esta migración familiar se puede dar marchándose primero alguno de los padres o de los hijos y posteriormente la familia entera.

Se puede decir entonces que en la historia del mundo se han experimentado amplios desplazamientos poblacionales. Hoy día, luego de grandes procesos de cambio como la reunificación de Europa y la modernización general mediante el aspecto de globalización antes mencionado, se intensifica los grandes procesos migratorios entre las naciones, pero para entender mejor a lo que se refiere la migración y como afecta a los involucrados en ella, en este caso particularmente a los niños, se hablara en detalle de lo que es y lo que implica.

Concepto de Migración

El concepto de migración se aplica a las personas que cambian de lugar de residencia de manera voluntaria o forzada de un área geográfica a otra, que viajan por necesidad de sus profesiones y por esa razón no tienen domicilios propios, ya sea en el mismo país o en el extranjero, todo con la idea de mejorar su nivel de vida. Una de las causas principales de la movilidad de diferentes individuos y grupos de personas se debe mayormente a situaciones económicas y sociales. Por ejemplo, los trabajadores del campo se ven en la necesidad de cambiar su lugar de origen hacia otras poblaciones por falta de recursos y de oportunidades para trabajar su propia tierra. Con situaciones como la anterior mencionada, la migración se puede clasificar en tres tipos: (1) la migración forzada, semi obligada y en relación con la intervención del poder estatal; (2) la migración temporal por falta de oportunidades de trabajo en el mismo lugar de residencia; y (3) la migración desde el punto de vista de las motivaciones, es decir espontánea o siguiendo la mejoría y cambio en el nivel de vida. Hoy día es notable el movimiento del mercado laboral internacional o la afluencia de los trabajadores extranjeros del tercer mundo a los países desarrollados.

Siguiendo con la definición de migración, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) de los Estados Unidos Mexicanos (México), establece que "la migración es un movimiento de población" en general; esto quiere decir que se trata de un "movimiento de personas a través de una frontera específica", ya sea interna o externa, teniendo la clara "intención de adoptar una nueva residencia" en otro lugar; como consecuencia, la

migración se convierte en "componente del cambio poblacional" de una comunidad (CONAPO, s.f.). Los movimientos migratorios se llegan a considerar definitivos o temporales, voluntarios o forzados, y regionales o internacionales.

Besserer (1999: 217) plantea otra definición de la migración partiendo de un nuevo concepto de sedentarización de los transmigrantes.⁸ Dicha migración forma circuitos migratorios transnacionales (*transnational migrant circuits*), que según él se encuentran lejos de desaparecer. Siguiendo con esta perspectiva, se presume que se fortalecerán y consolidarán con el tiempo, dando paso a una sola sociedad dividida en diferentes localidades.

La migración, de acuerdo con algunas teorías socioeconómicas⁹, no está causada por factores de empuje del país de origen -bajos sueldos o altas tasas de desempleo (*push*)-, sino por factores de atracción de los países receptores -una crónica e ineludible necesidad de trabajadores extranjeros o de mano de obra extranjera, que normalmente es más barata (*pull*)-. La teoría *push-pull* que es aplicable en el tema de la migración, se sustenta sobre el punto de origen y el punto de recepción, por causas tan diversas como las diferencias de salarios aplicables entre cada una de las naciones, particularmente ricas y pobres; la pérdida de tierras o cosechas; la demanda de trabajadores por empleadores en el extranjero; situaciones de unificación familiar cuando el jefe de hogar se encuentra en otro lugar; políticas favorables para inmigrar; la huida de la violencia; la persecución política; el conflicto armado; y la no menos importante causal de la pobreza. Los factores *push-pull*, que parecen ser algo que le ocurre a personas que se llamarían menos "civilizadas", no se mencionan cuando los que migran son personas de los países ricos; hay más posibilidad de que estos últimos sean considerados como individuos modernos que están activamente buscando mejores situaciones para su desarrollo profesional. Este tipo de personas encajarían en la categoría de viajeros y no de migrantes.

⁸ Son las personas que migran a territorio extranjero, conocidos también como transnacionales

⁹ Por ejemplo, por autores tales como Michael J. Piore, Douglas S. Massey y Luin Goldring.

Dentro de la migración existen diferentes características. Estas características se pueden dividir en dos grandes grupos, y se aplicarían a todos los migrantes del mundo. El primer grupo de características se refiere a las prácticas culturales propias de las naciones de origen - tradiciones familiares, regionales o nacionales-. El segundo grupo se refiere a las características nuevas que surgen del contacto con la sociedad o nación receptora, y que para los migrantes resulta dominante. Tales características provienen tanto de las instituciones escolares como legislativas.

El resultado de estas nuevas integraciones se ven reflejados en los componentes de una minoría-étnica, los cuales, en muchas ocasiones, se ven presionados a menospreciarse como entidad o grupo minoritario y a despreciar sus raíces nacionales, ya que dichas raíces en muchos casos se han globalizado por las personas y sociedades como ingredientes de alto valor, mantenidos por severa obligación afectiva. En este punto es donde las condiciones geográficas y demográficas se convierten en vehículos para establecer nuevas impresiones afectivas. Así pues, se encuentra un resultado visible y palpable. El estatus que la comunidad receptora les asigna a los migrantes como nuevos residentes, es inferior al de los nacionales. Los estudiantes migrantes no pueden pasar alejados de los resultados de ese tipo de fenómeno social discriminatorio, particularmente cuando se habla de actividades escolares, en donde se presentan situaciones como las mencionadas por Trueba (1983: 13-54) y citadas por Zúñiga (2000: 313), las cuales se refieren a la creación de: sensación frustrada, depresión endémica, fatiga escolar, carencia de concentración en actividades, baja autoestima, agresividad, inquietud física, aislamiento, somatizaciones múltiples, dramatizaciones y ansiedad.

Luis Miguel Rionda (1992: 13-21) opina que la migración en el occidente de México refleja los conflictos históricos por la tierra y el agua, como el agrarismo de los años treinta, y que en ocasiones ha permitido al sector desplazado recuperarse del reparto de la tierra, su protagonismo histórico, al

igual que las prerrogativas tradicionales; basándose en la inversión de remesas en el comercio y la agricultura empresarial.

De igual manera, a lo largo del tiempo se han manifestado diferentes cambios en la dinámica y composición de las familias migrantes, y los motivos por los que migran. Otra perspectiva que es inherente y que toma cada vez más fuerza en los asuntos migratorios, es la realidad incuestionable de que los niños, niñas y adolescentes que forman parte de estas familias migratorias deben tener la posibilidad de entrar a la escuela, y lo más importante, permanecer en ella sin ningún tipo de restricción o discriminación debido a las diferentes configuraciones familiares.

Los investigadores que observan las características que forman parte de la migración, han tomado cierta preferencia por fenómenos extraordinarios tales como la violencia, discriminación, racismo,¹⁰ etcétera, en vez de dar importancia a otros aspectos que tienen que ver con la adaptación de los recién llegados a la nueva sociedad o sociedad receptora. El nuevo significado que toma la permanencia, se relaciona con las características de la nueva localidad, y crean vinculaciones interétnicas que afectan la condición social regional y dan un nuevo sentido a la misión de las diferentes instituciones, particularmente las escolares y legislativas.

La importancia de la educación en fenómenos sociales como la migración es enorme, ya que proporciona una nueva visión y panorama al desarrollo de una sociedad multicultural. Esta es otra, idea que continúa dando peso a esta investigación, considerando que las instituciones gubernamentales, particularmente las de educación pública, han sido creadas como medios que sirvan para la asimilación de las nuevas sociedades, así como de la posible naturalización de los niños migrantes

¹⁰ El racismo se refiere a cualquier tipo de actitud o manifestación que establece o marca la inferioridad de algunos grupos étnicos, y la superioridad de otros grupos propios de una sociedad cultural o étnica diferente; también se refiere a una pseudociencia establecida como doctrina antropológica o de ideología política que protege la existencia de variadas razas de seres humanos y la inferioridad de unas en contra de otras. A lo largo del tiempo, el racismo ha sido una forma de justificación para aplicar un imperialismo y genocidios de grupos étnicos por completo. Esta actitud se entiende como una vinculación del etnocentrismo y el chauvinismo cultural.

como nuevos ciudadanos de la nación receptora o de la sociedad receptora. La escuela tiene la obligación de desarrollar las habilidades y capacidades de los alumnos, así como de transformar a los hijos de los migrantes en ciudadanos hábiles y adaptables para moverse de forma profesional y natural dentro de las comunidades a las que migran.

A lo largo de la historia, algunos de los migrantes han tenido en mente la idea de mejorar su nivel de bienestar o su vida misma, fuera de presiones de algún tipo en particular, por ejemplo: discriminación, pobreza, bajo nivel de educación, falta de apoyo del gobierno, etcétera.

Ya en el aspecto de la migración por regiones o continentes, se encontró que Europa llegó a ser un continente donde la migración se desplegaba en fuertes flujos, y por ende, el continente en general, así como cada estado miembro de la Unión Europea (UE), tenía que adaptar sus políticas sociales y económicas a esa nueva realidad. En alguna ocasión se llegó a considerar que Europa estaba sobre-poblada y que no podía cumplir con ciertas responsabilidades gubernamentales, particularmente la de alimentar a todos sus niños; sin embargo, hoy día la situación es totalmente contraria, y no puede renovar su propia próxima generación. Como es sabido, a Europa se le considera hoy un continente de adultos mayores, donde el crecimiento demográfico natural está disminuyendo peligrosamente hacia una tasa cero, y muy pronto llegará a ser negativo. En la década de los noventa, Europa recibió más flujos de migrantes que América del Norte, una región hecha o construida por migrantes. Esa afluencia fue la causa de significativos desequilibrios socio-económicos, los cuales no desaparecerían a corto plazo.

En 1965 en los EUA, la nueva enmienda a la *Immigration and Nationality Act* (Ley de Inmigración y la Nacionalidad), también conocida como la *Ley de Hart-Celler*, fue aprobada en el Congreso y firmada como ley por el presidente Lyndon B. Johnson, constituyéndose en uno de los cambios más importantes en la historia de la política migratoria de esta nación. Dicha

ley abolía el viejo sistema de entrada al país, el cual esencialmente prohibía el acceso a los africanos y asiáticos, y reemplazaba el sistema discriminatorio con una nueva propuesta migratoria, bajo la cual cada país solicitante calificaba con hasta 20 mil visas por año para los ciudadanos que desearan entrar a terreno de los EUA. Dicha enmienda, no aplicaba para los países de Sudamérica, ni del Caribe, pero marcaba un límite de 120 mil visas en total para la región entera (Cerrutti y Massey, 2004: 18; Durand y Massey, 2004: 1-14).

En el caso de México, antes de la *Ley de Hart-Celler*, los mexicanos podían entrar a los EUA sin impedimentos y en cualquier cantidad si satisfacían ciertos criterios cualitativos, por ejemplo, los relacionados con la salud, la aptitud y la afiliación política. En este sentido, las enmiendas de 1965 eran las primeras restricciones cuantitativas sobre el aspecto de la migración en los EUA.

Con la terminación del *Programa Bracero* en 1964, y la gradual restricción de la migración legal después de 1968, la migración indocumentada desde México comenzó a crecer paulatinamente. El número anual de extranjeros capturados y expulsados del territorio de los EUA, aumentó de 87 mil en 1964, a 1.8 millones en 1986. Ya que las situaciones económicas y del mercado laboral en los EUA fueron muy malas durante tal período, en la segunda mitad de 1986, se estableció la *Immigration Reform and Control Act* (IRCA, Ley de Reforma y Control Migratorio), también conocida como la *Ley Simpson-Rodino*, para restringir y controlar la migración hacia los EUA.

El fenómeno de la migración familiar es cada vez más frecuente,¹¹ pues a partir de 1986 se incrementó en gran medida la cantidad de familias migrantes entre los EUA y México, siguiendo con la amnistía establecida con la IRCA. Las familias migrantes mexicanas que toman la decisión de radicar finalmente en los EUA, también deciden matricular a sus hijos en las escuelas de ese país. Esta situación ha marcado una creciente alza en el número de

¹¹ La migración familiar de México a los EUA se hizo más frecuente a partir de la implementación de la IRCA, la cual facilitó el ingreso de los migrantes para reunirse con sus familiares. De esta migración familiar se habla más profundamente en el capítulo correspondiente a los EUA.

niños y adolescentes mexicanos, los cuales viajan constantemente entre las dos naciones y forman parte del flujo migratorio.

No se tiene conocimiento cierto de cuáles son las causas y efectos o consecuencias de las realidades paradójicas y los retos escolares que afectan la vida y la calidad de vida de los migrantes en general, puesto que cada uno presenta diferentes características y motivos que los llevan a migrar.

La migración de los campesinos en el plano internacional no es una situación reciente. En el caso de México, durante el *Programa Bracero* implementado entre los años de 1942 a 1964, alrededor de cinco millones de mexicanos se fueron a trabajar en las granjas agrícolas de los EUA;¹² teniendo como antecedente que la agricultura norteamericana siempre ha necesitado de la mano de obra de los mexicanos para su crecimiento económico y social. Con la introducción de la maquinaria para la pizca, y debido a la abundancia de mano de obra agrícola indocumentada, este programa llegó a su fin. La misma situación se presentó en otras naciones, como España, Francia, Italia y en el África.

The United States Department of Agriculture (USDA, Departamento de Agricultura de los EUA) prohíbe en todos sus programas la discriminación con base en la raza, el color, el origen nacional, el sexo, la religión, la edad, la incapacidad, los principios políticos, y la situación civil o familiar. Sin embargo, en la actualidad, los migrantes latinoamericanos -incluyendo a los mexicanos que se encuentran en los EUA- sufren de algún tipo de discriminación.

Dentro de los cambios que ocurren en la migración se encuentra el que va de la migración temporal a la migración permanente. Tal cambio se ve o se realiza por factores que se presentan en ambos países. Los factores que influyen en la decisión de la permanencia migratoria se pueden dividir en tres categorías: (1) los factores de demanda-atracción, (2) los factores de suministro-empuje, y (3) el factor social conocido como de red de comunidad interna. Según un estudio binacional elaborado por Escobar

¹² *Programa Bracero*. "El Movimiento Masivo de los Braceros"
<http://www.farmworkers.org/pbracero.html> Consultado el 2 de octubre de 2005.

Latapí y otros, los EUA sirven como factores de atracción de la demanda laboral, y ésta continúa siendo un elemento para que los migrantes puedan encontrar empleo mejor pagado en industrias tales como la agricultura, la fabricación, la construcción, las industrias empacadoras de carne, y en servicio doméstico (Escobar Latapí, *et. al.*, 1998: 163-168). Los factores de suministro-empuje son los que nacen desde México y se relacionan con los sueldos bajos o falta de oportunidades laborales entre otros. Es más benéfico para los migrantes mexicanos que trabajan en los EUA, permanecer en esta nación en otro sector laboral donde pueden ganar más dinero que si regresaran a México. Esto es porque cuando los migrantes acceden a mejores trabajos, donde les pagan más, ellos pueden obtener mejores condiciones de vida, y tienden a decidir vivir permanentemente en los EUA en lugar de regresar a su país de origen. De esta manera, cambiando su trabajo y sus condiciones de vida, es como se presenta el factor de solidaridad para conformar redes sociales en las cuales ellos llegan a ser migrantes permanentes que sirven de modelo y conexión para otros migrantes que llegan desde su país hacia los EUA (Rodríguez-Scott, 2002: s.p.).

Para los trabajadores mexicanos sin oportunidades de empleo en sus lugares de origen, la migración hacia los EUA simboliza el sueño americano; para la sociedad receptora significa la pérdida del control en una economía globalizadora. Un grupo de interés especial en los EUA, presenta a los migrantes como consumidores que no tienen derecho a disfrutar de los servicios públicos y como una carga no deseada para los contribuyentes de los EUA. Otro punto de vista argumenta que son trabajadores productivos esenciales para la prosperidad de la nación. Ante la ausencia de datos válidos, seguros y pertinentes, recolectados cotidianamente y publicados por el gobierno federal, se puede hacer casi cualquier reclamo y suposición acerca de las causas, las características, y las consecuencias que provoca la migración. Encontrar evidencia anecdótica de la autenticidad aparente que fundamente la migración como un fenómeno productivo o perjudicial, es muy difícil. Además, los datos obtenidos se encuentran entre los últimos rubros con menos atención sistemática en el campo metodológico de los interesados en el fenómeno. Así pues, proceder a reclamar sobre los beneficios o perjuicios que provocan los migrantes, sin

temor a ser justos o injustos, puede generar falsedades que afectarían sus derechos como individuos.

Muchos países del mundo tienen políticas restrictivas con respecto al trabajo infantil, con el firme deseo de obtener un mejor logro educativo, y con la idea de que el disminuir el trabajo infantil tiene un vínculo muy estrecho con una meta educativa política. La mayoría de los niños que migran de un lugar a otro, se dividen en diferentes grupos, por ejemplo en el caso de Europa se encuentran los grupos de niños circenses, Roma, gitanos, viajeros y viajeros ocupacionales; y en el caso de América Latina se encuentran las familias de agrícolas jornaleros y trabajadores temporales principalmente, donde muchos de los niños están incluidos en el trabajo familiar o considerados como mano de obra.

No obstante, algunas investigaciones establecen que la relación entre el trabajo infantil y la educación se encuentra sorprendentemente limitada. Es decir, no queda claro si cuando un niño tiene que trabajar, esta actividad le quita el ánimo de asistir a la escuela, o si sólo lo agota física y mentalmente, bajando su desempeño o la calidad del logro educativo al que puede aspirar. Aunque la problemática del trabajo infantil no es el centro de esta investigación, ciertamente tiene mucha relación con el tema de la educación de los niños migrantes.

¿Quiénes Son Migrantes?

Ahora bien, el término "migrante" se aplica más generalmente a las personas que se trasladan de un lugar a otro de manera temporal (Rionda, 1992: 19 nota 4)¹³ -migración estacional-¹⁴ o definitiva¹⁵ -migración permanente-. Estas personas normalmente son de bajos recursos o pobres y su traslado responde

¹³ Según Rionda, la migración temporal es aquella que se lleva a cabo durante un período de tiempo, normalmente prolongado, pero que considera el regreso decisivo al lugar de origen.

¹⁴ Rionda también define la migración estacional como aquella que tiene lugar con una temporalidad determinada, marcada por el ciclo agrícola anual en donde el migrante se encuentre radicando por temporadas muy precisas y definidas, por ejemplo los periodos de cosecha y los cultivos de primavera o verano altamente demandantes de mano de obra.

¹⁵ Por último, el mismo autor describe a la migración definitiva como aquella en la que los migrantes tienen la final intención de radicar para siempre en el lugar o comunidad de destino.

sobre todo a motivaciones económicas. Por otra parte, se les llama viajeros¹⁶ a aquellas personas que cuentan con mayores recursos y educación, pero que también tienen movilidad. La palabra "migrante" se usa normalmente para hablar de las personas de clase trabajadora y no se aplica con tanta frecuencia para hablar de personas que provienen de naciones ricas.

Los migrantes son grupos de trabajadores de diferentes oficios, que se mueven de una región a otra, ofreciendo sus servicios. Los migrantes en muchas ocasiones sufren todo tipo de abusos y agresiones no únicamente por parte de los patrones explotadores, sino también por parte de las autoridades racistas. Por dichas razones, los migrantes tuvieron que organizarse en sindicatos para protegerse de abusos, explotación y discriminación, ya que muchos de ellos son ignorantes en muchos sentidos; por ejemplo, debido a la dificultad legal y económica, que crea la movilidad y por las bajas tasas de capacidad para leer y escribir y la baja participación política, son víctimas y blanco fácil de abusos. Por lo tanto, el aspecto de la educación toma un peso destacado para que los grupos migrantes conozcan sus derechos y puedan adaptarse con mayor facilidad al nuevo entorno social.

Es frecuente observar en la televisión, la radio y la prensa de los países receptores, comentarios en el sentido de que los migrantes privan de trabajo a los ciudadanos de esos países, y que son los causantes de un grave problema de desempleo, no obstante se ha contradicho esta hipótesis. Hallazgos empíricos de los investigadores presentan un panorama en el que los trabajadores migrantes desempeñan los trabajos que son evitados o rechazados por la población nativa del país receptor, ya que estos trabajos son considerados sucios, peligrosos y no muy bien remunerados. Por esa razón, los migrantes a menudo ocupan ciertos segmentos específicos e importantes del mercado de trabajo de la sociedad receptora. De esta manera, los migrantes se convierten en un componente esencial del crecimiento demográfico de un país, así como de una carga que conlleva

¹⁶ Existen varios tipos de viajeros: turistas, negociantes, refugiados y migrantes. De acuerdo a cada una de estas categorías existen características que describen el motivo por el que viajan. Los turistas por placer, los negociantes por trabajo, los refugiados por situaciones políticas, y los migrantes por necesidades económicas.

beneficios y obligaciones socio-políticas para los migrantes y sus familias. Sin embargo, muy frecuentemente son discriminados y son excluidos social y políticamente. En resumen, los migrantes son necesarios para el desarrollo de una nación en expansión, pero sería más "agradable" para los gobiernos de las naciones receptoras y algunos ciudadanos prejuiciados el prescindir de ellos.

Dentro de la categoría migratoria, se encuentran dos tipos: los que migran por necesidad y los que migran como parte de su estilo de vida cotidiana. Los migrantes se pueden ubicar en algunas categorías. Éstas pueden ser, por ejemplo, comunidades de barqueros, comunidades circenses, comunidades de trabajadores de ferias y del medio del espectáculo, trabajadores temporales, agricultores, trabajadores domésticos, de la construcción, con algún tipo de oficio, vendedores, nómadas, Roma,¹⁷ gitanos, viajeros, etcétera. Además los maestros, profesionistas, investigadores, científicos, diplomáticos; trabajadores de empresas internacionales, se consideran migrantes, pero en este trabajo no son sujetos de investigación, excepto los maestros itinerantes, ya que son parte de la educación migrante.

Uno de los mayores grupos migrantes del mundo está conformado por la población Roma, Rom o gitanos, ubicados principalmente en Europa. Los Roma son el grupo minoritario vulnerable más grande en Europa. A diferencia de otros grupos étnicos, ellos históricamente no tienen patria propia y viven en casi todos los países en Europa y Asia Central. Los Roma son extremadamente diversos, con múltiples subgrupos basados en el idioma, la historia, la religión, y las ocupaciones. Mientras los Roma, en algunos países son nómadas, la mayoría de los localizados en Europa Central y Oriental se han asentado con el tiempo, algunos bajo la orden Ottoman y otros más recientemente bajo el socialismo. Esta población, al

¹⁷ Según algunos autores, el término "Roma" se refiere al plural y el singular debe de ser "Rom"; de acuerdo con algunos otros autores el término singular también se expresa como "Romaní" y el plural "Romaníes", siempre con letra mayúscula inicial. Por lo tanto, en este trabajo los cuatro términos "Rom", "Roma", "Romaní" y "Romaníes" van a usarse indistintamente para referirse a los gitanos o viajeros en general.

De acuerdo con el Departamento de Saami y Asuntos Minoritarios del Ministerio Noruego de Desarrollo y Gobierno Local y Regional, el término Roma se refiere a los gitanos y el término de gente Romaní se refiere a los viajeros. Información obtenida en la Conferencia de Encuentro de Especialistas en Grupos Roma, gitanos y Viajeros (MG-S-ROM) celebrada en Estrasburgo, Francia los días 7 y 8 de abril de

tratar de mantener los valores fundamentales de supervivencia por la itinerancia, el respeto a la ley propia, a la tradición oral, incluyendo las leyes, y a la persistente transformación de las estrategias económicas, se ven en la necesidad de emprender movilizaciones geográficas temporales o permanentes. La característica de nomadismo permanente, los ha puesto en una situación de discriminación, racismo, exclusión y persecución prácticamente en todos los países del mundo donde transitan o se establecen. Hoy día, la población Rom o gitana se encuentra extendida por todo el mundo y se considera que consiste en alrededor de 22 millones de personas.¹⁸

Según el libro titulado *Gipsy Law* (Ley Gitana), incluido dentro de los antecedentes de este trabajo, ningún gitano usa el término "gitano" para describir a toda la gente Romaní y a sus descendientes, quienes fueron considerados haber dejado la India del norte hace alrededor de mil años. Sin embargo, la etiqueta genérica de "gitano" no es muy aceptada por los Roma, no obstante, la gente Romaní se constituye verdaderamente en muchos grupos de diferentes tribus, vinculadas junto con las nociones de pureza y contaminación, y por la *Ley Gitana*. La terminología usada por los no gitanos para describir a la gente Romaní, refleja los juicios de valor escondidos. Los términos "gitanos" usados en escrituras eruditas y enciclopedias sustentan las concepciones erróneas de que todos los gitanos son migrantes, vagan por el campo, y se comprometen en actividades dudosas o ilegales. Por lo tanto, muchos Roma consideran el término "gitano" como ofensivo. El término también perpetúa la concepción equivocada de que la gente gitana tiene origen en la cultura egipcia (Weyrauch, ed., 2001: 22).

Por otra parte, en el *Primer Congreso Mundial Romaní* en 1971, los delegados adoptaron el término "Roma" como un nombre colectivo para todos los gitanos (Weyrauch, 2001: 37).

Judith Okely, autora del libro *The Traveler-Gypsies*, incluido también en la parte de antecedentes más adelante en este trabajo, aprueba lo

2005.

¹⁸ Postnuke. "RRomaní", Noticias gitanas, <http://www.lapaginadelosgitanos.org/files/index> Consultado el 16 de agosto de 2005.

mencionado en general, pero usa el término "gitano". Sin embargo, al mismo tiempo, agrega los términos de "los viajeros" a "gitanos", quedando como "los gitanos o viajeros" o "los gitanos viajeros"; y añade que los viajeros son quienes le dieron a ella su amistad, protección, risa, sabiduría y otra vida; y con eso hasta donde pueden decidir ser gitanos viajeros. El futuro de los gitanos le llena de optimismo. Por lo tanto, la terminología "gitano" no tiene un sentido negativo para ella.

Durante el Nacional Socialismo -en otra palabra, el "Nazismo"- el problema de la definición de los Roma se hizo muy sencilla: el término *Zigeuner* -la palabra alemana para "gitanos"- fue definida por la policía arbitrariamente, para referirse a la gente Roma, y por los etnólogos para referirse a esas personas cuyas maneras de vida eran semejante a las de los Roma. Ellos se componen generalmente de un clan pequeño de 80 a 100 personas, o un poco más, pero nunca mayor a las 120 personas. Hay tradiciones y costumbres que los etnólogos han determinado como comunes para todos los Roma (Blaschke, 2004: 38).

La *Organization for Economic Co-Operation and Development* (OECD, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en su libro titulado *Where Immigrant Students Succeed* cita diferentes tipos de migrantes: (1) migrantes de trabajo temporal, (2) migrantes altamente preparados y migrantes de negocios, (3) migrantes irregulares -también conocidos como migrantes sin documentos o ilegales), (4) los refugiados, (5) personas buscando asilo, (6) migrantes forzados, (7) migrantes familiares, y (8) migrantes de regreso (OECD, 2006^d: 17-18). En este trabajo se investigarán algunas de estas categorías, especialmente las señaladas con los números 1, 3 y 7 de arriba.

En esta investigación, el término "migrante" se limita específicamente a las personas que migran por necesidades económicas, con la intención de mejorar su nivel de vida, incluyendo el de la superación tanto social como intelectual y académica, no importando que la movilidad se dé desde un lugar a otro dentro del mismo país o desde un país de origen hacia otro de destino. Los migrantes considerados principalmente en este trabajo incluyen migrantes jornaleros y agrícolas en el caso de los EUA-México; y los

migrantes Rom, gitanos y viajeros en el caso de Europa específicamente.

Según un artículo del *Periódico Associated Press*, escrito por Stephen Ohlemacher (2006), casi tres millones de personas emigran al año desde las naciones en vías de desarrollo hacia los países desarrollados, de los cuales un millón lo hace hacia los EUA. Ese artículo tiene como fuente al *Anuario de Datos de Población Mundial* por la *Population Reference Bureau* (PRB, Oficina de la Referencia Poblacional), un grupo de estudio de Washington¹⁹, el cual compila sus datos con información de diferentes gobiernos locales, la ONU y las organizaciones de asistencia internacionales. Aproximadamente la mitad de ellos -1.4 millones- viajaban hacia Europa, el cual se encuentra en una disminución, sin precedente, de la tasa de población, a causa de la baja natalidad. Por su parte, los EUA atraen a más migrantes que cualquier otro país, provocando una discusión nacional sobre la política migratoria. Los países con el mayor número de migrantes de origen son China, India y México, según el informe de la PRB.

Como se estableció anteriormente, los EUA es una nación de migrantes. No obstante, el gobierno federal se niega a realizar un debate acerca de qué hacer sobre los 11 o 12 millones de migrantes ilegales, la mayoría de los cuales vienen de México y otros países latinoamericanos. El Senado, con el fuerte apoyo del presidente Bush, ha propuesto la aprobación de la ley que proveería un sendero o camino más sencillo hacia la ciudadanía para muchos de ellos. Sin embargo, la Cámara de Representante ha pasado una proposición que los haría delincuentes. Una razón que lleva a estos migrantes a desplazarse de manera ilegal, es por un lado la falta de oportunidades económicas en el país de origen, como se mencionó anteriormente, y por otro lado está la incapacidad del gobierno del país de origen para tratar con el problema de la pobreza en que se encuentra su población.

Por lo tanto, aunque Europa trate de aumentar la tasa de natalidad, no sería posible tener suficiente mano de obra para cubrir todas las necesidades de trabajo. Es así como para Europa, la migración sería la única posibilidad de sobrevivir, pero contrariamente, en el caso de los EUA,

¹⁹ <http://www.prb.org.grupo> Consultado el 25 de agosto de 2006.

el aumento en el número de migrantes se piensa que provocaría un problema más grave.

En contraste con lo anterior mencionado, Europa y los países industrializados en Asia han sido menos receptivos para los migrantes, han mostrado diferentes reacciones y acciones en contra y a favor de la educación migrante. Esto es en parte porque la ONU proyecta que para el 2050, Europa que tiene más o menos 730 millones de habitantes, disminuirá su población en alrededor de 75 millones. Por el contrario, se proyecta que los EUA experimentarán una explosión demográfica de casi 300 millones a 420 millones de habitantes para el mismo año. Por estos motivos, las acciones tomadas y proyectadas, tanto nacionales como internacionales, sobre la educación de los niños migrantes en general, debe servir como fundamento y guía para el otorgamiento de mejores oportunidades educativas sin otra intención que lograr mejores ciudadanos multinacionales.

JUSTIFICACIÓN

En esta investigación se intentó ubicar los principales componentes de la migración y sus migrantes en un trabajo de indagación reflexivo-comparativo, donde necesariamente quedaron algunos países sin considerar, pero enfocándose principalmente en los niños migrantes de las naciones de Reino Unido y España en Europa, México y los EUA en el caso de América; esta relación se fundamentó en la vinculación histórico-cultural que comparten estas naciones.²⁰ Es importante mencionar que los países donde se tenía conocimiento de migraciones de niños y sus familias fueron contemplados, pero no de forma particular, únicamente resaltando los aspectos educativos de mayor relevancia para este trabajo.

El motivo para investigar acerca de los niños migrantes se fundamentó en la idea de que ellos son más vulnerables que los adultos, especialmente cuando viven en países donde no nacieron o con culturas muy diferentes a la propia, considerando como el mayor problema el idioma, ya que crea muchas dificultades para interrelacionarse, o darse a entender con otras personas, así como asistir a las escuelas, en un ambiente cultural muy diferente al suyo.

La situación de los migrantes dentro del mismo país podría ser diferente, ya que la situación del idioma, en muchos casos, no sería problema, pero en el caso de los grupos indígenas o pertenecientes a algún grupo minoritario o étnico, no hablar el idioma oficial sería un problema para iniciar o continuar con su educación. Conocer cuál era la situación real por la que atravesaban estos niños migrantes y saber cuáles eran las políticas educativas que establecieran y promovieran la educación, adaptada a las necesidades particulares de los niños de trabajadores viajantes o migrantes, fue el centro de esta investigación.

Como ya se mencionó anteriormente, queda claro que algunas de las principales razones que promueven la migración son la pobreza, el deseo de mejorar el estilo de vida, etcétera; tanto para la migración indocumentada

²⁰ Esta relación se entendería bajo el concepto de colonización entre España y México, y el Reino Unido y los EUA.

hacia el extranjero como la migración interna nacional. Los estudiantes migrantes comparten muchas de las problemáticas que afectan su rendimiento escolar, pero de igual manera son encarados por los niños de raíces socioeconómicas semejantes. Por ejemplo, los estudiantes migrantes se encuentran dentro de los grupos de más desventaja económica en su nación de origen, y muchos estudiantes migrantes usualmente se encuentran limitados por el idioma que no es su lengua materna. Esos estudiantes migrantes, a menudo experimentan una considerable discontinuidad educativa, debido a la movilidad repetida y a la asistencia irregular a la escuela.

Aunque no se abordó específicamente el tema de los niños migrantes, en el *Foro Mundial sobre la Educación* celebrado en Dakar, Senegal en 2000,²¹ se trató el tema del derecho básico consagrado en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* de 1948. Este foro se llevó a cabo para evaluar los progresos logrados en el campo de la *Educación para Todos* (EPT) establecidos desde Jomtien, Tailandia; asimismo para analizar dónde y por qué el objetivo seguía siendo una tarea difícil de lograr, y renovar los compromisos para volver esa visión en una realidad. Ese foro fue el evento con el que se dieron por terminados tanto el decenio destinado a la EPT, como a la *Evaluación de la EPT para el Año 2000*, lo que fue la más extensa estimación sobre la educación básica realizada hasta la fecha del informe final.²²

Acogido en la sesión del foro, el *Marco de Acción de Dakar* se fundamentó en los valiosos datos arrojados por la EPT en el año 2000. Esta evaluación no únicamente subrayó las metas alcanzadas y las carencias en materia de oferta de educación e identificó las regiones que presentaron

²¹ El *Foro Mundial sobre la Educación* celebrado en Dakar en 2000, fue patrocinado por cinco organismos al igual que la conferencia de Jomtien en 1990: el *United Nations Development Programme* (UNDP, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), la UNESCO, el *United Nations Fund for Population Activities* (UNFPA, Fondo de las Naciones Unidas para las Actividades de la Población), UNICEF y el Banco Mundial.

²² La conferencia en Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990, fue organizada por el UNDP, el UNFPA, la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, adoptando la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos -Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje - Guía para la elaboración de los planes de ejecución de la Declaración Mundial sobre EPT*.

problemas y los grupos que permanecieron al margen de la educación, sino que también constituyó un plan básico para la acción futura.

De aquí, los delegados en el foro aprobaron este *Marco de Acción* de dos mil palabras, titulado *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. En este documento se confirmó el compromiso de la EPT tal como fue establecido en la conferencia de Jomtien, el *Programme of Action of the International Conference on Population and Development* (Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo) de 1994, conocida como la *Conferencia del Cairo*²³, la *Millennium Summit* (Cumbre del Milenio) en Nueva York, en 2000, y otras conferencias internacionales que sirvieron para completar las *Millennium Development Goal* (MDG, Metas de Desarrollo del Milenio), es decir, las metas educativas específicas para el 2015 o antes; dentro de las cuales, la segunda se refiere a la materialización de la educación primaria mundial. En todas estas reuniones, el común denominador fue la afirmación de que "ningún país que se comprometa seriamente con la EPT se verá frustrado por falta de recursos en su empeño por lograr esa meta".

Todo el tema de la EPT tiene aspectos interesantes, y atractivos, aunque en sus objetivos se establece, en el párrafo 33 del *Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar* (UNESCO, 2000^b: 16), que los sistemas educativos deberán atender las necesidades formativas de los niños atrayéndolos y reteniéndolos en las escuelas, particularmente a los pertenecientes a grupos marginados y excluidos; asimismo menciona la necesidad de una enseñanza bilingüe para los niños de minorías étnicas en general, pero no considera en ningún momento a los niños migrantes, que tienen también derecho a la educación y que pertenecen a grupos con estas mismas características, pero que migran de manera nacional y de manera

²³ Esta conferencia establece en su programa de acción diferentes aspectos relativos a la población en donde la educación aparece como un parte de un capítulo. Los cuatro objetivos principales de la educación se presentan en la sección A de dicho capítulo y establecen: (1) lograr el acceso de todos a una enseñanza de calidad, en particular a la enseñanza primaria; (2) luchar contra el analfabetismo y erradicar las desigualdades relativas al apoyo educativo y el acceso a la educación; (3) promover la educación no académica para los jóvenes; y (4) incorporar en los programas de estudio temas relacionados al desarrollo, igualdad y la salud entre otros.

internacional. Dentro de los objetivos, tienen particular énfasis los niños migrantes de familias pobres.

El ámbito de la educación básica, especialmente la primaria y la secundaria,²⁴ es la base primordial del buen desarrollo de los niños migrantes y no migrantes. Dentro de los niños migrantes se incluye principalmente a la población de los niños Roma, gitanos, viajeros, nómadas, trabajadores, barqueros, feriantes, ambulantes de circos, jornaleros agrícolas, etcétera; pues es bien sabido que estas poblaciones, por su situación de trabajo y cultura, necesitan un trato especial o compensatorio, relativo al mejoramiento en el tipo de educación que se les proporciona para adaptarse más fácilmente y continuar con sus estudios sin ninguna dificultad.

Con la extensión de la UE en 2004, adicionando diez nuevos estados miembros, se aumentaron las oportunidades para que la gente pudiera moverse libremente entre los estados miembros. Esta situación de inclusión abarcaba a los trabajadores temporales y los grupos nómadas, tales como los Rom o gitanos. Sin embargo, con esta situación se incrementaron fuertemente las problemáticas sociales y políticas de las sociedades permanentes o receptoras y sus infraestructuras, pero de alguna manera hizo más fácil enfrentar eficazmente las necesidades de dichas comunidades migrantes, con las que a menudo era difícil encontrarse o tener comunicación, y cuyos movimientos geográficos podían ser difíciles de predecir.

La reciente inclusión a la UE de los países Bulgaria y Rumania en enero de 2007, causó otras problemáticas, ya que ambos países cuentan con el

²⁴ Para este trabajo, con respecto a la estructura de la educación mundial, se hace un breve análisis basado en la *International Student Classification of Education* (ISCED, Clasificación Uniforme Internacional de la Educación) de 1997, de la UNESCO. Esto significa que la educación pre-primaria puede comenzar a la edad de tres años y continuar hasta llegar al año en el que un menor entra a la escuela primaria. La educación primaria o la primera etapa de la educación básica obligatoria comienza a la edad de cinco, seis o siete años, y puede durar de cuatro a ocho años. La *lower secondary education* (la educación secundaria o la segunda etapa de la educación básica) sucede generalmente entre los grados de 7 a 9°, mientras la *upper secondary education* (la educación preparatoria) abarca generalmente los grados de 10° a 12°. De acuerdo con el *Inter-American Development Bank* (IADB), la educación básica obligatoria se entiende generalmente por aquella educación que comprende los ciclos primarios y secundarios más bajos de la educación de los individuos menores de 18 años (IADB, 2005: 1).

mayor número de población Roma en Europa. Estas problemáticas también afectaron la educación de los niños Roma o gitanos y viajeros en Europa, y a los niños de los trabajadores migrantes en el caso de América, ya que en Europa ahora la gente va y viene entre los países miembros de la UE con mayor frecuencia; y en el caso de América, la mayoría de los niños migrantes son particularmente hijos de trabajadores agrícolas y pescadores, y en menor grado niños Rom o gitanos.

La autora de esta investigación entiende que el tema propuesto es muy extenso y no es posible cubrirlo en su totalidad en un esfuerzo individual. No obstante, la intención es que este trabajo sirva como ejemplo al intentar poner una pieza en el enorme rompecabezas de la educación básica de los niños migrantes, incluyendo la parte que se presenta a los ojos de la autora, colocando esta pieza en el lugar apropiado. Queda claro también que esta investigación puede resultar insuficiente, pero tal situación no desmotiva el intento de escribir sobre dicho tema, ya que la situación educativa actual del mundo no es tan profundamente conocida en México, y por lo tanto, describir el panorama educativo de los otros países, aunque con precaución y con muchas carencias, podría tener algún significado para México al presentar los diferentes esfuerzos educativos realizados en el mundo. De igual manera, la autora considera que la conceptualización del sistema educativo y su función, son diferentes en otros países según la situación histórica, social y política de cada uno de ellos reflejada en el tipo de educación que otorgan. Por lo tanto, es un trabajo que implica un sentido social comparativo y contrastado por los costados de la homogeneidad y heterogeneidad; un documento de tipo referencia-consulta; un texto que compagina información relevante, proveniente de varios países.

PROBLEMA

El problema fundamental que dio pauta a esta investigación se fundamentó en el conocimiento de las políticas aplicadas en el mundo y en algunos países, así como saber de qué manera se establecieron, si es que existían, en el campo de la educación, la legislación y los derechos humanos, tanto nacionales como internacionales, que dieran respuesta a las siguientes interrogantes relacionadas particularmente con la protección de los niños migrantes de: jornaleros, viajeros, nómadas, Roma, gitanos, empleados de ferias, artistas de circo, barqueros, o personas que por su origen étnico se convierten en migrantes y son considerados todos éstos los más vulnerables a injusticias sociales y políticas.

A continuación se exponen las preguntas de trabajo que dieron pie a este esfuerzo de investigación:

1. ¿Cómo se define y cómo se ha definido a los niños migrantes?
¿Quiénes son? ¿Dónde viven?
2. ¿De qué manera los gobiernos están trabajando para combatir el problema de la migración, de la discriminación o exclusión social que rechaza a los niños migrantes o de las que son víctimas?
3. ¿Qué tipo de educación bicultural, multicultural, bilingüe y multilingüe están otorgando los gobiernos a los niños migrantes?, ¿están recibiendo educación básica incluyendo educación preescolar?
4. ¿Qué experiencias escolares han tenido los niños migrantes?
5. ¿Se relaciona la migración con la deserción, inasistencia, discontinuidad y el logro académico o escolar de los niños migrantes?
6. ¿Cuáles son las convenciones, declaraciones, leyes y regulaciones que han regido y rigen los derechos para la educación básica de los niños migrantes?

7. ¿Existen estadísticas sobre matrícula, deserción y asistencia de los grupos migrantes?
8. ¿Cuál ha sido el papel y la tendencia de las organizaciones de los derechos humanos y las sociedades civiles, en la problemática de los migrantes y para la provisión de la escuela para los niños migrantes en las diferentes naciones?
9. ¿Qué pasa con los derechos humanos, y qué hay sobre la tolerancia que debe ser parte de los valores familiares, sociales y culturales que debemos enseñar a las futuras generaciones?

ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para establecer el marco referencial de esta investigación, se analizaron textos que tratan los problemas de los derechos humanos,²⁵ especialmente de los migrantes, y de los niños migrantes -niños Roma, niños gitanos y viajeros, niños trabajadores, niños jornaleros y de jornaleros, niños nómadas, y niños extranjeros-; así como sobre el derecho a la educación. Algunos otros textos departen sobre el fenómeno de la migración y sus causas. Asimismo se tomaron como antecedentes algunos documentos legislativos relacionados con el tema, que se mencionan enseguida:

Education of Travelling Children de Christopher Reiss (1975), es un libro publicado como un informe de estudios que forman parte del *Proyecto del Consejo Escolar de Educación de los Niños Viajeros* del Reino Unido. El propósito de este proyecto era el de realizar una investigación de fondo sobre los niños gitanos, los niños de barqueros y los niños de trabajadores de ferias; acerca de sus dificultades educativas de entonces, y de los enfoques educativos que habían sido exitosos para ellos. Discute las problemáticas escolares de los padres y los niños; el libro muestra un estudio sobre los problemas de la educación de los viajeros desde el punto de vista de la escuela y de la familia gitana. Reporta un balance de la naturaleza de la sociedad viajera, las características de los viajeros, y de sus antecedentes

²⁵ Los derechos humanos colocan a todos los individuos de una sociedad en una posición igualitaria en cualquier parte del mundo. Ajustándose a los derechos humanos, todas las decisiones que los gobiernos tomen en relación con la política social, ya no son meramente un asunto de dirección de caridad ni de bienestar hacia los miembros menos afortunados de la sociedad, sino es una cuestión de garantizar los derechos otorgados por igual ante la ley a todos los individuos, ya sean niños, jóvenes o adultos, y todo a lo que por derecho inherente les corresponde. Sin embargo, aun cuando esos derechos se garantizan legalmente en teoría, la práctica es diferente y la actualidad nos muestra que todavía están o quedan muy lejos de la realidad y aplicación; lo cual significa que mucha gente aún no se beneficia verdaderamente de estos derechos hoy día. De esta manera, los gobiernos tienen la obligación de cerciorarse de que todas las personas en una sociedad tengan el libre acceso a lo que ellos tienen derecho, particularmente los individuos y grupos que se encuentran o tienen tendencia a caer en riesgo de vulnerabilidad, tales como los niños, los jóvenes, los migrantes, las minorías étnicas, las personas con discapacidad y los adultos mayores.

Una sociedad es cohesiva o unificadora sólo cuando las personas aceptan y su responsabilidad para velar las unas por las otras. No basta sólo con enfatizar los derechos del individuo simplemente. Por lo tanto, es necesario que todos los sectores de la sociedad, al igual que los ciudadanos e individuos, tomen su parte de responsabilidad en la construcción cohesiva de la sociedad a la que pertenecen. Estas responsabilidades son clave, y expresan el garantizar los derechos humanos y la democracia; restaurar una distribución más justa de la riqueza para la protección de los grupos vulnerables en riesgo de exclusión social; y desarrollar el compañerismo entre el gobierno y las organizaciones no gubernamentales para

históricos. La investigación se realizó durante los años 1971-1972, sin embargo, no existe la posibilidad de cambio significativo en la situación de la educación de estos niños. En ese sentido y con un análisis posterior, el libro es útil para entender los problemas de estas personas que continuamente viven viajando.

The Traveller-Gypsies de Judith Okely (1983), es un libro escrito en el Reino Unido utilizando una perspectiva antropológica social. Examina los orígenes históricos de los gitanos, su economía, los patrones de viaje, el reconocimiento de sí mismos, las agrupaciones políticas, etcétera. Este libro es útil, ya que presenta un estudio de una comunidad gitana *per se*, y también muestra aspectos generales de los grupos minoritarios gitanos.

School Provisión for Gipsy and Traveller Children, es un informe sobre la implementación de las medidas observadas en la *Resolución del Consejo Europeo* y de la reunión de los Ministros de Educación con el Consejo Europeo (en adelante, Consejo), con fecha de 22 de mayo de 1989 (89/C 153/02) de la Comisión de las Comunidades Europeas (COM), y fue publicado el 22 de octubre de 1996 (COM [96] 495 final). El objetivo principal de este informe consiste en resumir las variadas etapas de la implementación de esa resolución, unos pocos años después de su adopción. Por lo tanto, el informe es un documento escrito en forma de inventario. Presenta una visión general dentro de la UE de la situación de la provisión escolar; emprende un inventario y la evaluación dinámica que se ha llevado a cabo; examina el desarrollo de la Comunidad Europea (en adelante, CE, Comunidad o Comunidades), divididas través de los cambios de experiencia y la información entre las partes involucradas en los problemas relacionados con la educación en los diferentes estados miembros; examina también el efecto conjugado producido por la coordinación de actividades de desarrollo escolar hasta 1996. Además del inventario, resume, analiza y evalúa la situación de la educación de los niños gitanos y viajeros, y culmina con la elaboración de algunas pautas y propuestas. Este reporte presenta un

tratar con problemas sociales.

panorama político e informativo acerca de la realidad escolar, por la que atravesaban estos niños dentro de la UE entonces (COM, 1996^a).

El *Manual de Educación en Derechos Humanos* de la Fundación McArthur y del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (1998), es un libro escrito con la intención de ayudar a los maestros a enseñar sobre esta materia, usando como base la *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Brinda referencias tales como: la *Convención sobre los Derechos del Niño*, la *Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, el *Pacto de Derechos Civiles y Políticos*, el *Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, la *Convención Europea de Derechos Humanos*, etcétera. Este libro es útil para entender la legislación general y especialmente los aspectos relacionados con la educación.

En España, en 1998, fue publicado un libro titulado *La escuela y los inmigrantes*, escrito por el catedrático emérito Miquel Siguan. Dicha publicación trata las problemáticas pedagógicas, las posibilidades de integración de los niños migrantes a la sociedad y los objetivos y límites de una educación multicultural, a través de una promoción reflexiva, pero desde una perspectiva distinta y más realista del problema migratorio para los niños. Expone los resultados de una investigación hecha en varios centros de educación en Madrid y Cataluña.

Otro texto que trata los problemas educativos de los niños migrantes, es el escrito por Charles L. Glenn con Ester J. de Jong (1996), *Educating Immigrant Children, Schools and Language Minorities in Twelve Nations*. Este libro describe la realidad de las sociedades en el oeste de Europa y el mundo de habla inglesa que respondieron a la no precedente diversidad lingüística y cultural como resultado de los flujos de los migrantes y refugiados desde la segunda guerra mundial. El estudio aplica una perspectiva comparativa que muestra las similitudes y diferencias entre las políticas de los variados países y entre las experiencias de diversas lenguas de grupos minoritarios²⁶ que traen a la luz las diferentes opciones políticas.

²⁶ Según Randall (s.f.), la definición de un "grupo minoritario" puede variar o discutirse desde

El libro de Laurie Olsen (1997), titulado *Made in America, Immigrant Students in Our Public Schools*, trata el tema de la vida de los estudiantes en una preparatoria en los EUA. Muestra que más del 20% de ellos nació en otros países, más de un tercio habla muy poco inglés o viene de una familia que no habla inglés. Aunque los protagonistas de ese libro son estudiantes de preparatoria y casi todos son migrantes extranjeros y no migrantes nacionales, se puede descubrir la versión contemporánea de la americanización de los migrantes, es decir, un proceso que requiere que los estudiantes migrantes abandonen sus identidades nacionales y sus lenguas maternas, para que sean aceptados en la escuela y la sociedad, esa situación es igual para los niños migrantes en cualquier lugar.

Por más de treinta años, ha habido una expansión sin precedentes de las oportunidades de asistir a la escuela para los niños viajeros y gitanos. La accesibilidad a los servicios educativos se ha desarrollado en muchos países al igual que el interés de los padres por mandar a sus niños a la escuela. Cathy Kiddle (1999) escribió un libro titulado *Traveller Children, A Voice for Themselves*. La autora investigó el efecto de esa expansión sobre la vida de los niños. También estudió la forma en la que los grupos minoritarios se ven obligados a adaptarse a una sociedad cambiante. Su pensamiento, según su estudio, es de un tipo optimista, creyendo que los niños podrían alzar sus voces para mejorar sus comunidades y a sí mismos. Este libro da una perspectiva positiva dentro de los muchos problemas sobre la educación de los niños viajeros.

El libro titulado *Education in a Single Europe*, segunda edición, reúne

muchos puntos de vista dependiendo del contexto específico, pero generalmente se refiere a un subgrupo que no forma parte de una mayoría o una pluralidad de la población total de una entidad, o de un grupo que, no necesariamente expresa una minoría en términos numéricos, es desfavorable o de alguna otra manera tiene menos poder (ya sea político o económico) que un grupo dominante. Ejemplos de estas minorías en este último contexto incluyen a mujeres en algunos países en vías de desarrollo. En un contexto socio económico, el término "minoritario", la mayoría de las veces se refiere a los grupos que, según ciertos criterios, son una población menor a otros grupos étnicos. Todos los criterios sobre las características étnicas designan a una minoría: el idioma, la nacionalidad, la religión, la cultura, el modo de vida, o la orientación sexual. A menudo, esto significa que un grupo minoritario es menos numeroso que otro subgrupo, pero no siempre

las contribuciones de quince estados miembros de la UE, con el propósito de entender los diferentes grados de compromiso al concepto de unificación europeo y el papel que juega la educación en el establecimiento de una sola Europa. Los dos objetivos principales de la política de la UE son lograr: (1) el progreso monetario de la Unión, y (2) la traída de la UE de manera más cercana hacia la gente, implicando el desarrollo local e implementación de políticas de la UE a nivel regional de acuerdo al *Tratado Europeo de Maastricht*. El libro explica que la diversidad de idiomas, culturas, religiones y tradiciones políticas que se encuentran en Europa, pueden ser bien desarrolladas a través de la educación. Este libro fue redactado por Brock y Tulasiewicz en el 2000, con la idea de que el éxito de la Unión dependía no sólo de la habilidad de mantener el ritmo de la carrera tecnológica, sino también dependía de la creación de un ambiente o sociedad multicultural y multi-lingüística, en donde las habilidades propias para el desarrollo de los ciudadanos fueran integradoras y efectivas. Los autores establecen que con una considerable variedad en las políticas de integración de los estados miembros, tales como oportunidades para mantener el idioma materno, y la identidad Europea, se puede crear una comunidad mayor; no pensando que la UE sería una comunidad de mezclas raciales, sino una comunidad compuesta por diferentes culturas. Ellos establecen que esto se puede lograr sin abolir las diferencias de nacionalidades, garantizando la independencia de los estados miembros a través de la educación. El libro trata el aspecto educativo, el idioma, el futuro de los estados miembros, incluyendo el Reino Unido y España, entre otros. En este sentido, este libro compara el sistema de educación de los estados miembros de la UE, y revisa o analiza las diferencias entre ellos.

El libro editado por Walter O. Weyrauch (2001) intitulado *Gipsy Law, Romaní Legal Traditions and Culture*, es una compilación fundamentada en los trabajos especializados de algunos autores sobre los gitanos y los no-gitanos, analiza el sistema legal de la gente Roma, un volumen autónomo de la ley basándose en una tradición oral y que ha existido junto con las redes legales nacionales dominantes. Estos trabajos muestran una perspectiva comparativa acerca de los procedimientos y las identidades

legales de los Roma, incluyendo temas variados, tales como la discriminación por los EUA de muchos de los aspectos de la ley del gitano, así como leyes paralelas entre los judíos y los gitanos, y las distinciones legales entre comunidades de los Roma. Plantea varios problemas teóricos que sobrepasan el contexto gitano, y proporciona penetrantes visiones en las tradiciones legales orales. Los participantes de este trabajo destacan dentro de sus investigaciones, los dilemas éticos encontrados en las leyes comparativas gitanas y las definiciones de los "derechos humanos". Este libro da un panorama entendible de las leyes y los pensamientos de los Romaníes acerca de sus leyes y de su forma de vida.

El libro titulado *Migración Internacional e Identidades Cambiantes* es trabajo conjunto del Colegio de la Frontera Norte, El Colegio de Michoacán y el Instituto de Investigaciones José María Luís Mora, y la aportación de un *Coloquio sobre Migración*²⁷ (editado por Anguiano Téllez y Hernández Madrid, 2002). Este material muestra la migración de mexicanos a los EUA, de característica predominantemente estacional; aunque la mayoría de los capítulos hablan sobre diferentes aspectos en los ámbitos de la vida política, social y cultural de los mexicanos y la forma en que se entrelazan diariamente sus identidades en los EUA y su frontera con México, asimismo existen los que enfrentan situaciones similares de los migrantes en Europa. También describe aspectos que se refieren a la educación de los migrantes de manera sistemática, pero no muy general. Este libro ofrece un panorama global sobre la situación de los migrantes del mundo, aunque deja abierta la posibilidad de ampliar más la información y la percepción de la situación de los migrantes como un segundo paso para comprenderlos mejor.

The Same High Standards for Migrant Students: Holding Title I Schools Accountable, Volume III: Coordinating the Education of Migrant Students: Lessons Learned from the Field, Final Report, 2002 (Goniprow, Hargett y Fitzgerald, 2002), es un informe publicado por el *U.S. Department of Education* (DE de los EUA), *Office of the Under Secretary*, el cual está

²⁷ *Coloquio de Migración* celebrado durante los días 11 y 12 de mayo de 2000.

hecho con la colaboración de varios educadores, quienes se encontraban preocupados y tenían deseos de aumentar la continuidad educativa y el progreso académico de los niños migrantes. Refleja toda clase de preocupaciones sobre el trabajo significativo que promueve las prácticas de los dedicados educadores que trabajan junto con las agencias de educación del estado, las oficinas regionales educativas, los distritos escolares locales, los centros de recursos especiales, las universidades, etcétera. Aunque ese informe se limita a los niños que son considerados como hijos de migrantes obreros agrícolas incluyendo los hijos de trabajadores de lecheras, o los pescadores, elegibles bajo el Título I, y no considera a las agrupaciones circenses o de gitanos, es de utilidad para este trabajo. El informe examina los mecanismos de coordinación utilizados entre los programas educativos de los migrantes en los diferentes estados y los distritos escolares para los niños en esta condición; y soluciona los efectos negativos de la interrupción y discontinuidad educativa causada por la migración en la búsqueda de un trabajo estacional o temporal. Este informe permite comprender las problemáticas por las que atraviesan los estudiantes migrantes en los EUA al buscar educación.

We are the Romani people, de Ian Hancock (2002), es un libro que sirve de fuente para las personas que actúan en reciprocidad con los Romaníes. Es una muestra de los hallazgos más recientes acerca de los orígenes del Romaní, es una visión general de la política, la cultura, el idioma, etcétera, sobre los cuales el 99% de los no Romaníes, no sabemos nada, pero presenta las opiniones de todos. Además de que muestra uno de los aspectos más interesantes de los Romaníes que es su lengua, la cual es muy particular y diferente a las lenguas anglosajonas. Este libro es particularmente útil por la serie de lecturas recomendadas.

El libro titulado *The demographic characteristics of immigrant populations*, editado por Haug, Compton y Courbage (2002), presenta los estudios dirigidos por el Comité de Población del Consejo Europeo entre los años de 1998 y 2001. Este libro proporciona una visión general de los grupos migrantes en la UE hoy día, así como los principales hallazgos resumidos en

un informe comparativo sintético sobre el origen de los migrantes, la dinámica demográfica de poblaciones migrantes, etcétera.

Con la intención de reducir la diferencia de logro educativo entre los niños hispanoamericanos y los niños estadounidenses, en 2003 se publicó un libro por la Comisión Consultiva Presidencial para la Excelencia en la Educación de los Hispanoamericanos titulado *From Risk to Opportunity, Fulfilling the Educational Needs of Hispanic Americans in the 21st Century*. Es una publicación a manera de informe, que recomienda la creación de una agenda coherente y global que lleve a cabo una investigación acerca del desarrollo educativo de los hispanoamericanos en todo el contexto de la educación, desde el nivel de preescolar hasta el de postsecundaria, exponiendo las diferencias y recomendaciones concretas que los padres, los educadores, los líderes educativos de las comunidades locales, de las instituciones, deben seguir basadas en la fe, y en la legalidad. Este documento es el resultado de una revisión expansiva durante 18 meses de investigación. El logro educativo de los niños latinoamericanos, el grupo minoritario más grande de los EUA actualmente, se encuentra en constante atraso en comparación con todos los otros niños del resto del país. La población hispana de los EUA ha alcanzado un total de 37 millones de personas y se incrementó en un 4.7% de abril de 2000 a julio de 2001; razón por la cual el gobierno consideró para la realización de este libro, siguiendo con la ley llamada *No Child Left Behind Act of 2001* (NCLBA, Ley Que Ningún Niño se Quede Atrás del 2001). El libro señala los problemas dentro del sistema educativo migratorio de los EUA, presentando diferentes recomendaciones para mejorar la situación educativa de ellos. En este sentido y para entender las problemáticas que estos niños han atravesado, se creó este informe mostrando un panorama de cómo se puede mejorar la situación y logro educativo de los niños hispánicos.

The situation of the circus in the EU Member States, es un estudio solicitado por el Comité de Cultura, Juventud, Educación, Medios y Deporte del Parlamento Europeo, redactado y publicado por la División de Asuntos Sociales y Legales, y por la Dirección General para la Investigación del

Parlamento Europeo (*European Parliament, 2003^a*). Este documento provisional cubre las extensas áreas de: la historia y la posición de los circos en Europa, la legislación en los circos, las escuelas del circo, la educación de los niños de familias circenses, etcétera, e investiga la situación actual de los circos en los 14 estados miembros de la UE, así como de una de las iniciativas de la UE tomando el tema de la educación de los niños de las familias de los circos. Este documento proporciona un panorama de la situación de los circos en Europa, y por lo tanto, es uno de los recursos más importantes para la presente investigación. Existe la posibilidad de considerar este documento como fundamento para futuras discusiones sobre diferentes temas, tales como la migración, la educación, la legislación, los derechos humanos, la discriminación, la segregación, etcétera.

El trabajo de David Post (2003), *La escuela y el bienestar de los niños en América Latina, Los casos de Chile, Perú y México*, es útil para entender el panorama del problema sobre el trabajo infantil, la educación, la pobreza y el bienestar económico en tres países de América Latina, ya que en muchos casos la migración está vinculada con pobreza, y este punto de vista es también importante. El autor de este libro sustenta la idea del derecho a la educación de los niños, realizando investigaciones integrales de la situación de los niños trabajadores, y anexa los resultados de diferentes políticas y estudios sobre el tema. El análisis presenta de qué forma las características comunitarias transforman los periodos escolares, el trabajo familiar y doméstico, y el trabajo remunerado.

Trends in International Migration, Annual Report 2003, es un libro publicado por la OECD (2004), en el cual se describen las tendencias generales en el campo de la migración temporal internacional, especialmente el movimiento temporal de la gente dedicada al servicio bajo el modo 4²⁸ de la *World Trade Organization* (Organización Mundial de Comercio) y el *General Agreement of Trade Services* (Acuerdo General de Servicios Comerciales), en el campo más amplio de la migración temporal de trabajo, así como la

²⁸ La definición del artículo 1 del Modo 4 establece que los proveedores de un servicio son aquellos individuos de un estado miembro a través de la presencia de una persona natural de un estado miembro en el territorio de otro.

dificultad que enfrentan los grupos específicos de migrantes para integrarse al mercado laboral; presenta una visión general en el ámbito legislativo de la migración para contrarrestar la migración irregular o ilegal, el empleo ilegal de los extranjeros, para ayudar a los migrantes a integrarse de manera total a los países que los reciben, para fortalecer la cooperación internacional entre los países de origen y los receptores, y la visión general de los aspectos regionales de la migración. Con este libro, se puede entender la situación de la migración mundial y las problemáticas que el mundo tiene que enfrentar para reducir las inequidades entre los migrantes y los ciudadanos del país receptor.

Crossing the Border, coeditado por Durand y Massey (2004), analiza varios hallazgos sustantivos acerca de las características y consecuencias cambiantes de la migración mexicana hacia los EUA durante los años noventa. En este libro, los autores hacen un análisis científico sobre este tan polémico tema, basándose en datos obtenidos desde el ambicioso, proyecto binacional multi-década, conocido como *Mexican Migration Project* (MMP, Proyecto sobre Migración Mexicana), el cual contesta importantes cuestiones tales como ¿Quiénes son los que migran a los EUA desde México? ¿Por qué migran? ¿Qué tan efectiva es la política migratoria de los EUA para cumplir sus objetivos?

Los primeros determinantes de desplazamientos internacionales se refieren a la interacción de factores que están conjuntamente unidos. Estos factores pueden ser el suministro o la expulsión de la fuerza laboral o mano de obra de los países de origen, y de la demanda o atracción a los países de destino -también conocidos como *push-pull*-, además del funcionamiento de redes complejas tanto sociales como familiares. El contenido de *The new era of migrations 2005, Characteristics of international migration in México*, publicado a finales del 2005 por el CONAPO, presenta desafíos muy importantes para los países modernos. Mientras que las barreras a la libre circulación o tránsito sin restricciones del capital humano y de bienes materiales o mercancías han tendido a desmoronarse, existe una fuerte vigilancia en las fronteras de los países receptores, además de crear

obstáculos que se erigen para impedir la entrada de trabajadores migratorios atraídos por la demanda intensa del trabajo. Este libro es útil para entender la situación de la migración y los migrantes mexicanos, aunque no trata específicamente el tema de la educación (CONAPO, 2005^a).

Para entender las recientes tendencias en los movimientos migratorios y las políticas de Europa y América, especialmente en las naciones más importantes para este trabajo, es decir, España, el Reino Unido, México y los EUA, fue creado el *International Migration Outlook 2006* (OECD, 2006^a). Por primera vez con este libro, se presentan estadísticas sintetizadas sobre las entradas de la migración internacional a largo plazo para la mayoría de los países miembros de la OECD. Pero, la OECD, como su nombre lo indica, tiene mayor interés sobre la cooperación económica, y casi no trata el aspecto educativo, especialmente cuando se habla de educación básica dentro de este libro.

El libro titulado *Education at a Glance, OECD Indicators 2006* (OECD, 2006^c), no obstante es información acerca de la educación en general de los países miembros de la OECD, y no sobre la educación de los niños migrantes en particular, se considera útil en esta investigación, ya que presenta datos o información relevante de los cuatro países mencionados anteriormente. Este libro también muestra los resultados del *Program for International Student Assessment* (PISA, Programa para la evaluación internacional del estudiante), el cual aclara que el trasfondo social juega un papel muy importante en la determinación de los resultados educativos de los estudiantes. Asimismo muestra que tanto en Europa como en los EUA y México, las desigualdades socio-económicas son más grandes que en cualquiera de los países asiáticos, no obstante, establece que muchos sistemas educativos hacen reclamos ambiciosos por asegurar la igualdad de oportunidades para el aprendizaje.

Un artículo de Gustavo López Castro (1999) titulado "La Educación en la Experiencia Migratoria de Niños Migrantes", trata el problema de los niños migrantes que viajan constantemente de México a los EUA y viceversa, con característica predominantemente estacional. No obstante, el flujo de

migrantes menores de edad no es un asunto nuevo entre estos dos países; algunas estadísticas muestran que el número ha ido en aumento después de 1986. Estos niños migrantes presentan una problemática de lenguaje particular: son niños que hablan inglés, incluso mejor que el español. Otros, que se mueven en ambos sentidos entre México y los EUA sin ningún problema, en calidad de acompañantes de los padres, se adaptan con enorme facilidad a las circunstancias de la migración y la viven con gran normalidad y naturalidad; ellos son mayormente originarios de los estados de Michoacán, Guanajuato y Jalisco. Los niños que migran acompañando a sus padres son inscritos en la escuela en los EUA en febrero y después se inscriben en octubre en México. Cuando han vivido algunos años bajo esta situación, incluso la expresión oral se llega a transformar en un problema: en los EUA este tipo de niños son considerados como *Limited English Proficiency* (LEP, Dominio Limitado del Inglés), y en México es causa de burlas por parte de otros niños por su acento y el uso inapropiado de tiempos verbales; y en ambos países estos niños son alumnos de bajo rendimiento. Este es un problema para los niños; ya que se tienen que dividir entre dos naciones, dos idiomas y dos culturas.

Además de estos textos, hay otros documentos informativos tomados de Internet; dentro de éstos algunos títulos también son muy importantes e interesantes, razón por la cual se incluyen como referencias.

En 1996, la COM publicó otro informe llamado *School Provision for Children of Occupational Travelers, Report on the implementation of measures planned by the Council and the Ministers of Education* de 22 de mayo de 1989, *segunda edición* (COM, 1996^b). Antes de ese informe, la COM había completado un estudio sobre la situación educativa de los niños pertenecientes a grupos de barqueros, circenses y familias del medio del espectáculo, en doce estados miembros de la UE y escribió dos informes con los resultados de dicho estudio: uno en 1987 sobre la situación educativa de los niños barqueros y circenses; y otro en 1988 sobre la de los niños de familias del medio del espectáculo. Este informe tenía y tiene un carácter prospectivo de análisis y evaluación, los cuales resultarían en orientaciones y

propuestas de trabajo en el campo educativo a corto, mediano y largo plazo, con el plus de contar con un objetivo informativo. Estas características fueron muy útiles para la investigación del presente trabajo.

La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado, bajo la coordinación de Norma del Río Lugo (2001), profundiza en la reflexión acerca de los derechos de los niños en México en la época de la globalización, la cual puede producir efectos negativos a la infancia, y cómo las consecuencias provocan la migración; investiga sobre las políticas públicas para la infancia; examina las violaciones de los derechos de la infancia consecuentes a la instauración de una política globalizada. Este libro da un panorama de los niños vulnerables en México y sus principales causas; lo cual deja una reflexión para enriquecer con otros aspectos y matices esta investigación.

State of Impunity, Human Rights Abuse of Roma in Romanía, de Cahn y Petrova (2001) por el *European Roma Rights Center*, es un informe documental sobre las violaciones civiles y las acciones discriminatorias en contra de grupos de los Roma en Rumania, debido a los esfuerzos inadecuados del gobierno Rumano para traer a los perpetradores de los crímenes de anti-Roma a la justicia, y para erradicar la discriminación contra los Roma por el gobierno de Rumania tomando el ejemplo de la educación básica para sus niños. Este documento exhibe la grave situación de los Roma en ese país, la cual puede ser un parámetro importante para la eliminación de las discriminaciones y vejaciones que sufren los migrantes, especialmente los niños. Este documento presenta un aspecto legislativo de Rumania y puede ser utilizado como otro fundamento para discusiones posteriores sobre los mismos temas mencionados con anterioridad en el libro *The situation of the circus in the EU Member States*.

Emla Fitzsimons (2003), en su libro *The Effects of Risk on Education and Child Labour*, estudia los efectos de riesgo y la incertidumbre en la educación y el trabajo de los niños en los países en vías de desarrollo. La autora dice que los hogares que enfrentan más incertidumbre, y con limitado o ningún acceso al seguro formal, tendrán mayores motivos para el seguro propio; y esto puede, bajo una serie de suposiciones plausibles, tener

efectos adversos en la inversión en la educación. Con este libro es posible vincular la pobreza y el trabajo infantil con la educación de manera referencial y analítica, ya que son temas relacionados con la migración de los niños y la continuidad de la educación.

Issue in school enrolment, attendance, attainment and support for learning for Gipsy/Travellers and school-aged children and young people based in Scottish local authority sites, por el *Scottish Traveller Education Programme* (STEP, Programa Educativo para los Viajeros Escoceses), *The Moray House School of Education* y *The University of Edinburgh* (2004), es un reporte sobre la investigación de los temas escritos en su título, acerca de los estudiantes gitanos/viajeros en las escuelas de administración escocesas. Ellos notaron que sin excepción, los gitanos/viajeros tenían problemas de identidad, el temor y la contradicción, los temas que eran evidentes y altamente pertinentes para la provisión efectiva de la educación para los alumnos gitanos/viajeros. Este reporte muestra un triste cuadro de las problemáticas que atraviesan los gitanos/viajeros en relación con los asentamientos y movilidades de las que sufren al ser parte de un grupo social minoritario.

Child Labour and Access to Basic Services: Evidence from Five Countries, de Guacello, Lyon y Rosati (2004), analiza los aspectos determinantes de los niños trabajadores que han negado el rol de acceso a los servicios básicos. La disponibilidad de estos servicios puede afectar el valor del tiempo de los niños y, concomitantemente, las decisiones familiares concernientes en cómo este tiempo es distribuido entre la escuela y el trabajo. Esta investigación se realizó en cinco países: El Salvador, Ghana, Guatemala, Marruecos y Yemen; da un marco referencial sobre la vinculación de la escuela, el trabajo, y la migración como posible consecuencia de sus efectos.

Para identificar cuan bien el sistema educativo español proporciona educación a su población de manera equitativa, el informe titulado *Equity in Education Thematic Review, Equity in Education, Spain, Country Note* (OECD, 2006^b), tiene una función muy útil. Un equipo de la OECD realizó

varias visitas en España y en este documento se reportan los resultados de dichas visitas y algunas entrevistas hechas con funcionarios, consejos de administración escolar, maestros, alumnos, representantes de los migrantes, padres de niños migrantes, así como información sobre las visitas a las escuelas de los niveles preescolar, primaria y secundaria, etcétera. Muestra la situación actual de la educación de España.

European Monitoring Center on Racism and Xenophobia (EUMC, Centro de Monitor Europeo de Racismo y Xenofóbio) llevó a cabo un profundo estudio sobre la educación pública de los niños Roma y viajeros, y publicó un informe llamado *Roma and Travellers in Public Education* en mayo de 2006 (EUMC, 2006). El objetivo del informe es el de la presentación de un panorama general de la situación educativa referente al acceso escolar de los niños Roma y viajeros en la UE, el cual se enfoca en la educación primaria y secundaria pública. El informe examina los datos e información disponibles sobre el tema, las estrategias y políticas educativas nacionales hoy día, así como también, los problemas de discriminación, exclusión y segregación de estos niños. Ya que no existe mucha información oficial acerca del tema, este es un informe muy valioso para el presente trabajo de investigación.

Es importante mencionar que algunos de los documentos utilizados para esta investigación, datan de fechas que pudieran parecer un poco anacrónicas, pero de acuerdo con su importancia teórica, legislativa y práctica, se tuvieron que aprovechar para dar un marco histórico conceptual de la situación. Asimismo, estos documentos adquieren importancia por ser los únicos que se localizaron y que mostraron datos oficiales al momento de elaborar la investigación.

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1. Realizar un trabajo de compilación de información para establecer un marco de referencia legislativo y educativo conceptual, pasado y presente sobre la provisión educativa de los grupos y los niños migrantes, incluyendo los gitanos, viajeros, nómadas, circenses, barqueros, extranjeros, jornaleros agrícolas, etcétera; así como los lugares donde se localizan estos grupos.
2. Analizar el contexto existente de los derechos de las personas y los derechos de los migrantes, estableciendo un panorama general de los gobiernos de Europa y América que explique la incidencia que las legislaciones han tenido sobre la garantía de los derechos humanos de los niños migrantes y de las políticas educativas para la provisión escolar de los niños migrantes.
3. Establecer los derechos de los niños migrantes, mediante el análisis de las convenciones, declaraciones, leyes, políticas y legislaciones de los países propuestos, y del mundo, así como las situaciones educativas de los niños migrantes en relación con la provisión de la educación básica.
4. Conocer las experiencias y trayectorias escolares nacionales, binacionales, multinacionales, culturales, biculturales y multiculturales de los niños migrantes establecidas por los gobiernos, y los programas que propician o apoyan la educación básica y preescolar dentro de estas trayectorias escolares.
5. Examinar los documentos relativos a la situación de los niños migrantes en la escuela, al igual que las estadísticas acerca de la matrícula, deserción y asistencia escolar de los niños de grupos migrantes en la educación básica, a través de su experiencia migratoria, si es que existen.
6. Definir los factores sociales, políticos y educativos que se han llevado a la práctica para mejorar la situación educativa de los niños

migrantes, y examinar las acciones de las organizaciones, sociedades y gobiernos del mundo que se aplican para erradicar las problemáticas educativas de los niños migrantes.

7. Analizar la realidad educativa de los niños migrantes en los países seleccionados para esta investigación.
8. Conocer las políticas reales en el mundo y en los países analizados, realizando revisiones a profundidad para establecer un marco real sobre la situación educativa de los niños migrantes a nivel mundial.
9. Ensayar algunas conclusiones que no sólo ayuden y motiven la implementación de mejoras en la provisión escolar de los niños migrantes del mundo para su fácil adaptación y continuidad educativa, sino que también sirvan de modelo para otras naciones en la provisión de educación para los niños migrantes de todos los grupos llamados minoritarios.

HIPÓTESIS

La era moderna, a través de la globalización, afecta diferentes aspectos de la vida de los habitantes de las sociedades. Dentro de estos aspectos se encuentran particularmente afectadas la política, y la provisión de la educación de los niños migrantes, gitanos, viajeros y jornaleros agrícolas. Reformar las leyes discriminatorias, racistas, segregadoras y proveer mejor educación que logre la mejor absorción y adaptación más rápida, son parte de los propósitos que todos los gobiernos del mundo tienen que establecer como prioridades, ya que los niños migrantes, incluyendo los gitanos, viajeros y jornaleros agrícolas, atraviesan circunstancias tales como:

1. Ser segregados, marcados y no considerados dentro de la sociedad a la que se agregan al migrar.
2. En algunos países de Europa, la fuerte influencia de la UE, y el peso de los EUA como eje globalizador en el caso de América principalmente, ha hecho que los esfuerzos para ayudar a los niños migrantes, gitanos, viajeros y jornaleros agrícolas, en el sentido de otorgar educación igualitaria, no sean los suficientes como para obtener una realidad exitosa.
3. Los gobiernos no han considerado las diferentes características de los niños migrantes ni dado prioridad a aspectos como el idioma y el acceso total a la educación, para otorgar educación básica para ellos.
4. A causa de su particular forma de vida nómada, los niños migrantes no pueden continuar estudiando en el mismo lugar, especialmente en la misma escuela con los mismos maestros, durante un tiempo continuo. Esto obliga a los niños a buscar estrategias de adaptación para simular el comportamiento de sus nuevos compañeros en nuevas circunstancias, y así se derrotan sus esperanzas por estudiar aún más.
5. Las legislaciones -las convenciones, los pactos universales, y las

leyes y regulaciones- no se han puesto en práctica realmente y las metas deseadas no se han alcanzado debido a que falta interés por parte de todos, particularmente de los políticos y de los padres. Los niños, quienes son los que necesitan la educación y por su situación de vulnerabilidad, son los que menos se toman en cuenta.

6. Las estadísticas sobre la movilidad de los niños migrantes no se pueden considerar suficientemente confiables, ya que las realidades de estos niños pueden variar dependiendo de cada sistema educativo, de las políticas y los gobiernos. De acuerdo con esto, los índices estadísticos sobre absorción, matrícula, deserción y asistencia son engañosos o irreales.
7. La reciente tendencia de exclusión de los migrantes, gitanos, viajeros y jornaleros agrícolas en muchos países, aparentemente no coincide con la ideología contenida en las leyes y tratados que establecen no dejar sin educación a algún niño.
8. Los programas para proteger a esos niños migrantes excluyen a los niños de otras categorías o grupos. Aunado a esto, existe el hecho de que permanecen muchos grupos de niños migrantes, incluyendo gitanos, viajeros y jornaleros sin ninguna protección por parte de los gobiernos, sus políticas y leyes en el mundo.
9. Aunque muchos de los gobiernos y organizaciones del mundo expresan su preocupación por hacer respetar los derechos humanos en general, la tolerancia y los valores universales no se han puesto en práctica para poder proporcionar y hacer valer los derechos humanos básicos o fundamentales, y así transmitir estos principios a las generaciones futuras.

METODOLOGÍA

Esta investigación fue planteada como un esfuerzo académico de tipo documental y analítico, realizada metodológicamente de la siguiente manera:

1. Revisión del aspecto general de las legislaciones universales sobre los derechos humanos, específicamente acerca de los migrantes y los niños migrantes.
2. Revisión del aspecto específico de las legislaciones de algunos países sobre educación básica y los derechos humanos de los migrantes y personas vulnerables.
3. Descripción de la situación de la educación básica de los niños migrantes y personas vulnerables en cada país investigado.
4. Revisión y análisis de diferentes documentos relativos al tema como aspecto inicial, continuando con un trabajo de compilación, y culminando con un análisis crítico contrastado y la conclusión general. Todos estos aspectos, a juicio de la autora de esta investigación, se consideraron pertinentes para mejorar la continuidad educativa de los niños, integrando algunas de las ideas, iniciativas, informes y reportes de investigaciones de los diferentes campos de especialización sobre el tema de la educación básica de los niños migrantes que de alguna manera presentan un panorama totalmente diferente. Todo esto fue realizado en diferentes etapas y calendarización de tiempos, los cuales variaron dependiendo de los avances y contratiempos que fueron surgiendo de la misma investigación. Los puntos de vista considerados fueron la educación interdisciplinaria, la labor pedagógica, la etnología, los programas educativos y políticos.
5. Análisis estadístico de los datos históricos y actuales, obtenidos de los gobiernos, de los informes de otros investigadores, otras

instituciones educativas e instancias tales como la ONU, la UNESCO, UNICEF, la UE, la OECD y las organizaciones no gubernamentales de atención a los migrantes y la educación, etcétera, identificando las problemáticas a las que se han enfrentado los niños migrantes, gitanos, viajeros y jornaleros agrícolas.

I. DERECHOS HUMANOS DE LOS MIGRANTES Y LEGISLACIONES SOBRE EDUCACIÓN BÁSICA

Bajo la influencia de la globalización, como uno de los aspectos que generan migración o movilidad nacional e internacional, siguiendo la demanda de mano de obra, se ha incrementado este fenómeno en el mundo al igual que han aumentado rápidamente los niveles de explotación y desregulación. Esto ha puesto a la vista de los pueblos y las instituciones el fenómeno de la migración como un aspecto de movilidad social, nacional e internacional. La migración internacional es uno de los problemas globales de la actualidad y no se puede dar la espalda a dicha realidad. Los migrantes en condiciones irregulares son particularmente vulnerables a causa de los temores de aprehensión y deportación que los desmotivan para sindicalizarse y los dejan expuestos a condiciones de trabajo peligrosas. De la misma manera, los niños migrantes se ven afectados con desigualdades de varias formas, entre éstas se encuentra el acceso a la educación. Aunque en el mundo existen muchas declaraciones, pactos, resoluciones, organizaciones que declaran los derechos humanos, los derechos de los niños, los derechos a la educación, etcétera, es importante saber ¿cuáles son los contenidos de los derechos que protegen a los niños migrantes? y ¿existen algunas diferencias entre los derechos de los niños migrantes y los derechos de los niños que no lo son?

Para conocer los contenidos de los derechos humanos, las legislaciones sobre educación de los niños migrantes y las diferencias entre ellos, se analizaron algunos documentos, su aplicación y desarrollo, los cuales a continuación se mencionan.

I-1 Escenario Mundial

I-1-1 Declaración Universal de los Derechos Humanos

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en diciembre de 1948, emitió la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Instituto Interamericano de Derechos Humanos y *United Nations*

Educational, Scientific, and Cultural Organization [UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura]), en 1998. Es un documento que involucra a todos los gobiernos de las naciones del mundo para respetar, considerar y hacer que se cumplan los derechos humanos a los que cada una de las personas tiene derecho a que puedan llevar una vida digna y estimablemente. La declaración establece que la libertad, la justicia y la paz del mundo tienen como fundamento el reconocimiento y la credibilidad de la igualdad de derechos de todos los integrantes de una familia. En relación con los individuos del mundo, esta declaración determina en las cláusulas 1ª y 2ª del artículo 13 que:

Artículo 13.

1. *Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.*
2. *Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.*

Por lo expuesto anteriormente, la atención a la dignidad humana, los derechos a favor de las personas que migran y de sus familias, tienen que ser respetados bajo cualquier circunstancia, sin importar el lugar en el que se encuentren ni su condición social o legal. Además de los derechos del artículo 13, las cláusulas 1ª y 2ª del artículo 26 de la declaración mencionan:

Artículo 26.

1. *Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria [...]*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales [...]*

Ya con casi sesenta años de vigencia e implementación de la declaración, las ideas que forman parte de ella, no únicamente están activas y en práctica, sino también constituyen un programa histórico que en los Estados Unidos Mexicanos (México) y en otras naciones del mundo todavía

debe cumplirse con una fuerte atención. No obstante, existe una gran diferencia entre los objetivos establecidos en esa declaración y las oportunidades de aprovechar estos derechos humanos, incluyendo naturalmente el aspecto de la educación que debe estar disponible para la población, particularmente para los niños, a pesar de los avances mayores que se han obtenido. Sin embargo, es interesante saber si esto es también aplicable a los niños migrantes del mundo. Es naturalmente poco satisfactorio que el derecho de igualar las oportunidades, no debe ser una simple declaración de principios o ideas. El principio de la "igualdad de oportunidades" ha constituido la base para la cuestión de qué tipos de capacidades e intereses son necesarios atender. La igualdad de oportunidades significa que los diferentes individuos no se traten en otra manera, ya que "la igualdad de oportunidad" no únicamente implica "oportunidades idénticas", sino inevitablemente acompaña ciertas formas particulares de ayuda para aquellos que se encuentran en la necesidad de ello y de especial atención (Blat Gimeno, 1983: 82-83). La primera referencia a la frase "igualdad de oportunidades" en un tratado internacional sobre educación aparece en el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO. Estas palabras significan en fundamento "hacer accesible a todos, en condiciones de igualdad total y según la capacidad de cada uno" (UNESCO, 2000^a: 70).

En este mismo artículo 26, se menciona el derecho a la educación que tiene desde el inicio diferentes facetas de carácter cuantitativo y cualitativo. Pero, ¿de qué manera han cambiado las circunstancias en que el derecho a la educación ha llegado a aplicarse? ¿Hasta qué punto se cumplen estos propósitos para niños migrantes? (Onoda, 2002: 19-20).

El 2000 fue el *Año Internacional de la Cultura de la Paz*, que ha recordado al mundo los requisitos afirmados en el preámbulo de la declaración:

La libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana.

La educación, como parte de los derechos humanos, es un aspecto que probablemente no se había considerado tan importante por muchos gobiernos del mundo, hasta hace apenas unas décadas, ni se le había dado el apoyo, la importancia y la fuerza que necesita para erradicar las desigualdades sociales y educativas a nivel mundial. Por la importancia de la educación como derecho y garantía de todos los individuos, se emitió una declaración sobre la educación para todos, la cual se menciona más detalladamente en este trabajo.

I-1-2 Convención sobre el Estatuto de los Refugiados

Esta convención fue adoptada el 28 de julio de 1951, por la *Conferencia de Plenipotenciarios sobre el Estatuto de los Refugiados y de los Apátridas*, convocada por la Asamblea General de la ONU en su resolución 429 (V), de 14 de diciembre de 1950. Entró en vigor el 22 de abril de 1954, de conformidad con el artículo 43.

De acuerdo con los derechos humanos de las personas migrantes, algunos artículos referidos en este trabajo involucran los derechos de los refugiados, ya que de alguna manera los refugiados forman parte de los migrantes, y pueden ser víctimas de algún tipo de trato injustificado.

Esta convención se realizó para garantizar los derechos humanos de los refugiados y entre sus artículos se encuentra el derecho de la educación básica que declara (UNHCR, 1954):

Artículo 3 - Prohibición de la discriminación

Los Estados Contratantes aplicarán las disposiciones de esta Convención a los refugiados, sin discriminación por motivos de raza, religión o país de origen.

Artículo 22 - Educación pública

- 1. Los Estados Contratantes concederán a los refugiados el mismo trato que a los nacionales en lo que respecta a la enseñanza elemental.*
- 2. Los Estados Contratantes concederán a los refugiados el trato más favorable posible y en ningún caso menos favorable que el concedido en*

las mismas circunstancias a los extranjeros en general respecto de la enseñanza distinta de la elemental y, en particular, respecto al acceso a los estudios, reconocimiento de certificados de estudios en el extranjero, exención de derechos y cargas y concesión de becas.

La convención tiene entre los artículos citados arriba, la prohibición y la discriminación de los refugiados, y garantiza conceder trato igualitario y otorgamiento de la educación básica como se menciona en el artículo 22. No obstante que los refugiados son considerados migrantes, en esta investigación no se abordan como tema principal, ya que con los gitanos, viajeros, circenses, y en el caso de América, los jornaleros agrícolas, las grupos más que suficientes para la investigación por limitación de tiempo.

I-1-3 Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales

Este pacto de 1966, establece en los artículos 13 y 14, el derecho a la educación (UNESCO, 2000^a: 20), razón por la cual se extrae un fragmento de dicho documento; especialmente en el artículo 13, párrafo 1, se menciona:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen asimismo en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos¹ o religiosos [...]

También, en el artículo 14, en su primer párrafo, se dice:

[...] la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria [...] del principio de la enseñanza obligatoria y gratuita para todos.

¹ De acuerdo con Randall (s.f.) un grupo étnico es una cultura o subcultura, cuyos miembros son fácilmente distinguibles por las características y rasgos que originan de una fuente común, racial, nacional, histórica, lingüística o religiosa. En los campos políticos, los grupos étnicos se distinguen del estado-nación por la falta de la soberanía.

El pacto considera el derecho a la educación mundial, como la verdad evidente de todos los países partes pertenecientes a la UNESCO, y establece que la educación debe orientarse al desarrollo de la personalidad humana, y así contribuir al mejoramiento de la sociedad, sí es que funciona como se había deseado.

I-1-4 Convención sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo

La *International Labor Organization* (ILO, Organización Internacional del Trabajo) ha reconocido desde hace mucho tiempo la importancia de la educación gratuita, obligatoria y de buena calidad para los niños. Estableciendo en su *Conferencia General* del 26 de junio de 1973, convocada en Ginebra, Suiza, la *Convention concerning Minimum Age for Admission to Employment* (Convención: C138, Convención sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo) y adoptándola en la misma fecha, para dejar en claro que la edad mínima para el trabajo, era la edad de culminación de la educación obligatoria, es decir 15 años de edad. Asimismo, disponía que los datos estadísticos sobre el trabajo infantil deberían incluir detalles sobre la asistencia escolar. Ya han pasado más de treinta años desde 1973, y todavía es uno de los temas más importantes y frecuentes del mundo, así como del discurso de la ILO.

1-1-5 UNESCO-FIPLV Simposio sobre *Teaching the Children of Immigrants*

En enero de 1975, se celebró un simposio con el tema "*Teaching the Children of Immigrants*" (Enseñar a los Niños de los Inmigrantes), organizado por la UNESCO y la *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* (FIPLV, Federación Internacional de Profesores de Lenguas Vivas). Como conclusión, se dijo que el ámbito y la naturaleza de la migración crearon muchos, diferentes y complejos problemas interrelacionados, que llamaban a enfoques interdisciplinarios, tanto a nivel nacional como internacional. También se presentaron las recomendaciones del *Simposio de Munich* y un taller de la FIPLV aplicado en mesa redonda, en Washington, D.C., ambos celebrados en 1975.

Según Freudenstein (1975), en ese simposio los objetivos de la educación de los niños migrantes eran:

- unificarlos en una sociedad multicultural;
- hacer lo posible por disfrutar de oportunidades igualitarias en el desarrollo educativo y sociocultural;
- mantener el idioma y la cultura de origen;
- involucrar a los padres migrantes en la educación de sus hijos;
- implicar los diferentes países en un esfuerzo educativo cooperativo; y
- hacer que todos los miembros de la sociedad tengan consciencia del papel que cada uno puede jugar en torno a la educación y la integración social de los niños migrantes.

Las recomendaciones del simposio, que estaban dirigidas a todos los países involucrados, implicaban lidiar con:

- la recepción de familias migrantes en el país receptor;
- la colocación de los niños migrantes en las escuelas;
- el entrenamiento y la mejora de la condición de los maestros que trabajarán con los niños migrantes;
- la adaptación del plan educativo y la certificación; y
- la garantía de la integración y la participación activa de los niños migrantes y sus padres en la vida escolar y comunitaria.

Aunque han pasado más de 30 años, aún no se ha mejorado la educación de los niños migrantes, y los objetivos y las recomendaciones de este simposio, muy desafortunadamente, todavía tienen un largo y escabroso camino por recorrer. Por ejemplo, aunque existen algunos avances a nivel mundial en relación con el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos, todavía no se obtiene la participación deseada para que el

aprovechamiento académico de los niños migrantes sea óptimo, por mencionar alguno.

I-1-6 Declaración sobre los Derechos Humanos de los Individuos que no Son Nacionales del País en que Viven

Esta declaración fue adoptada el 13 de diciembre de 1985, establece que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad, y que todas las personas tienen los mismos derechos y libertades proclamados; pero, en el caso de las personas que viven en otros países como migrantes, muchas veces sus derechos básicos no están protegidos satisfactoriamente. Por lo tanto, en la Asamblea General de la ONU (Resolución 40/144) se manifestó:

Preámbulo:

Los Estados partes en los pactos internacionales de derechos humanos se comprometen a garantizar que los derechos proclamados en esos pactos sean ejercidos sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.

Artículo 4

Los extranjeros observarán las leyes del Estado en que residan o se encuentren y demostrarán respeto por las costumbres y tradiciones del pueblo de ese Estado.

Artículo 8

1. *Los extranjeros que residan legalmente en el territorio de un Estado gozarán también, con arreglo a las leyes nacionales, de los siguientes derechos [...]*

c) El derecho a protección sanitaria, atención médica, seguridad social, servicios sociales, educación, descanso y esparcimiento [...] (UNHCHR, 1985)

Como se prescribe claramente en el punto 1 del artículo 8, los extranjeros que pueden disfrutar de los privilegios garantizados en esta declaración, son únicamente aquellos extranjeros que residan legalmente en un país parte, y deberán observar las leyes del mismo, respetando las

costumbres y tradiciones de dicha nación. Los extranjeros que quedan en un país de manera ilegal o sin documentos no pueden, por lo general, aprovechar estos derechos, tales como los servicios médicos, de seguridad social, incluyendo el tan apreciado derecho a la educación.

I-1-7 Convención sobre los Derechos del Niño

La condición de muchos niños del mundo que viven en situación de pobreza y pobreza extrema, a menudo no recibe suficiente atención, ya que también frecuentemente son esclavos del trabajo prematuro u objetos del comercio sexual, lo que llevó a los protectores de los niños a buscar salvaguardar sus derechos. Esto dio pie a proporcionar a los niños una protección especial que ha sido estipulada en la *Declaración de Ginebra* de 1924 sobre los derechos del niño, en la *Declaración de los Derechos del Niño* adoptada por la Asamblea General en 1959, y reconocida en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, en los artículos 23 y 24 del *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*, etcétera.

Dentro de las consideraciones generales de esta convención, la educación y el entrenamiento juegan un papel importante en los esfuerzos a nivel local, nacional y mundial para combatir la discriminación de los niños, ya sea por racismo o xenofobia. La educación y los sistemas educativos deben promover el respeto por otros, no importando su origen cultural, o religioso. Esto también está promovido por esta convención, en donde además en su artículo 2 establecen el derecho a la educación básica para todos los niños sin importar la situación migratoria de los padres. El mismo artículo 2 establece el respeto a los derechos de niños independientemente de la raza, color, sexo, idioma, origen, posición económica, nacionalidad o condición del niño, o de sus padres en alguna nación receptora. Las naciones deben respetar y hacer respetar todas las medidas que garanticen la protección de los niños en contra de la discriminación de cualquier índole, declarado en este artículo.

Todos los esfuerzos previos confluyeron y dieron como resultado esta *Convención sobre los Derechos del Niño*, que fue aprobada por la Asamblea

de la ONU en 1989 (A/RES/44/25; UNESCO, 2000^a: 23 y 88). Dicha convención ha sido ratificada por casi todos los países del mundo, lo que la convierte en el instrumento de derechos humanos más aceptado y completo sobre los derechos de los niños en la historia del mundo (ONU, 1989).

La convención es un tratado internacional que reconoce los derechos humanos de los niños hasta la edad de 18 años. Se compone de 41 artículos y marca el derecho internacional que los países partes deben garantizar para todos los niños, sin discriminación en ninguna forma; deben conceder beneficios y medidas especiales de protección y ayuda en general. Además, los estados miembros deben asegurar que todos los niños tengan acceso a servicios básicos tales como la educación y el cuidado de la salud. Por otra parte, deben de ser beneficiarios de la posibilidad de desarrollar sus personalidades, habilidades y talentos en su total potencial; de igual manera, propiciar que crezcan en un ambiente de felicidad, amor y comprensión; y sean informados acerca de y para tomar parte en logros de sus derechos de manera más accesible, activa y directa.

La convención contiene artículos paralelos con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (ONU, 1948), por ejemplo:

Artículo 28

1. *Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:*
 - a) *implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;*
 - b) *fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria [...] hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella [...];*
 - e) *adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.*
3. *Los Estados Partes fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular, a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el*

mundo [...] Se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Artículo 29

1. *Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:*
 - b) *Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales [...];*
 - c) *Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores [...];*
 - d) *Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre [...].*

Según los tres párrafos del artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, el derecho a la educación tiene facetas diferentes, de carácter cuantitativo y cualitativo. Lo expresado anteriormente en este trabajo, es muy parecido a lo mencionado en el artículo 28 de esta convención arriba mencionada. Además de los artículos señalados anteriormente, en el artículo 32, los gobiernos de las naciones firmantes se comprometen a dar protección a los niños y niñas contra cualquier tipo de trabajo que entorpezca su educación y estipula:

1. *Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación [...]*
2. *Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo.*

Esta convención constituye una referencia común en contra de cómo se pueden valorar las comparaciones y resultados en el progreso y la reunión de los estándares humanos sobre los derechos de los niños. Los gobiernos miembros se obligan a poner en práctica lo establecido en sus legislaciones y políticas, de acuerdo con los estándares de la convención; transformando estos estándares en una realidad para todos los niños; y absteniéndose de cualquier acción que pudiera impedir el disfrutar de los derechos o violarlos.

Los gobiernos tienen que informar periódicamente al comité de peritos independientes de la UNESCO, acerca de los progresos realizados para lograr la generalidad de todos los derechos. Bajo la convención, los niños no son propiedad de sus padres ni objetos impotentes de la caridad; son seres humanos, y son sujetos independientes de sus propios derechos y obligaciones.

I-1-8 Declaración Mundial sobre Educación para Todos

Para garantizar el derecho y el acceso a la educación para todos, las naciones de todo el mundo han realizado innumerables esfuerzos. No obstante, aún persisten varios problemas tales como: más de 100 millones de niños no tienen acceso a la educación primaria; más de 960 millones de adultos son analfabetos; y más de 100 millones de niños e innumerable número de adultos no logran terminar satisfactoriamente el ciclo de educación básica. En consecuencia, esta declaración fue adoptada en Jomtien, Tailandia en 1990, teniendo como objetivo que la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje abarquen tanto las herramientas indispensables, como los contenidos básicos del aprendizaje necesarios para que todas las personas logren sobrevivir, desarrollar completamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar totalmente en el proceso de desarrollo, mejorar la calidad de vida con movilidad social, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo a lo largo de la vida; recordando que la educación es un derecho fundamental y básico de todos, hombres y mujeres, principalmente*niños, de todas las edades y en todo el mundo. Entre otros, algunos de los artículos más importantes de la declaración mencionan:

Artículo I. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje

1. *Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje [...] el aprendizaje [...] los*

contenidos básicos del aprendizaje [...] necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir [...] para mejorar la calidad de su vida.

4. *La educación básica es [...] la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanente [...]*

Artículo III. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad

1. *La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.*

2. *Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos [...] la oportunidad [...] de aprendizaje.*

4. *Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos [...]*

En los últimos diecisiete años ha cambiado el concepto mundial del derecho a la educación. Mientras tanto, la declaración no menciona a "los que aprenden" ni las "necesidades de aprendizaje". Por otra parte, la *Declaración Mundial sobre Education para Todos* (EPT) proclama que "cada persona -niño, joven o adulto-deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje" y no menciona a la educación "elemental", "fundamental", "gratuita" u "obligatoria" (UNESCO, 1990 y 2000^a: 28). Pero, ¿estas oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje también están dirigidas e incluyen a los niños migrantes sin reservas ni restricciones?

Esa declaración intenta que no solamente los niños, sino también todos los jóvenes y adultos, puedan obtener las herramientas necesarias que están provistas por la educación, y así desarrollar completamente sus capacidades naturales, para sobrevivir, vivir y trabajar con dignidad como seres humanos, participando en el desarrollo pleno, y mejorando la calidad de vida diaria, únicamente si la declaración se ejecuta al pie de la letra.

I-1-9 Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares

Esta convención fue adoptada por la 45° Asamblea General de la ONU el 18 de diciembre de 1990 (A/RES/45/158), y proporcionó un conjunto de documentos encuadrados sobre la fuerza restrictiva de estándares internacionales para dirigir el tratamiento, el bienestar y los derechos humanos de los trabajadores migrantes documentados e indocumentados, así como también las obligaciones y responsabilidades por parte de los países que envían y reciben esta fuerza laboral; busca jugar un papel para prevenir y eliminar la explotación de todos los trabajadores migrantes y miembros de sus familias a lo largo del proceso entero de migración; busca terminar la contratación y tráfico ilegal o clandestino de trabajadores migrantes, y para desalentar su empleo en una situación irregular o sin documentos.

Esta convención establece claramente el acceso de los hijos de trabajadores migrantes a las escuelas de educación preescolar, declarando que no podrá negarse ni limitarse dicho acceso por razones relacionados con la situación irregular para la permanencia o el empleo de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del niño en el estado receptor. Asimismo declara los derechos de los niños al convertirse en ciudadanos. Esto se fundamenta en algunos artículos y de acuerdo con lo anteriormente mencionado, aparece lo siguiente:

Artículo 29

Todos los hijos de los trabajadores migratorios tendrán derecho a tener un nombre, al registro de su nacimiento y a tener una nacionalidad.

Artículo 30

Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de

cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el estado de empleo.

Artículo 31

1. *Los Estados Partes velarán porque se respete la identidad cultural de los trabajadores migratorios y de sus familiares [...] (UNHCHR, 1990)*

En los artículos 43 y 45 se menciona que los migrantes documentados y miembros de sus familias gozarán la igualdad de tratamiento respecto a los nacionales del país de empleo en relación con:

Artículo 43

2. *Los Estados Partes promoverán condiciones que garanticen una efectiva igualdad de trato [...]*

Artículo 45

1. *Los familiares de los trabajadores migratorios gozarán [...] de igualdad de trato [...]*
2. *Los Estados de empleo aplicarán una política encaminada a facilitar la integración [...] en el sistema escolar local [...] a la enseñanza del idioma local.*
3. *Los Estados de empleo procurarán facilitar [...] la enseñanza de su lengua y cultura materna [...]*
4. *Los Estados de empleo podrán establecer planes [...] en la lengua materna [...] en colaboración con los Estados de origen [...] (UNHCHR, 1990)*

Aunque en la convención se hizo una distinción entre los trabajadores migrantes en situación regular o irregular, lo establecido en dicha convención protegía los derechos fundamentales, de todos los trabajadores migrantes en general. El principal aspecto a cubrir por esta convención era la protección de los trabajadores migrantes y sus familias en el nivel nacional, en términos de derechos humanos; de entre estos derechos se incluyen especialmente el acceso a la educación de los niños trabajadores migrantes.

Dos años y medio después de la adopción de esta convención, el 25 de junio de 1993, en la *Conferencia Mundial de Derechos Humanos*

celebrada en Viena, Austria, se adoptó la *Declaración y Programa de Acción de Viena*, en la cual se trataron asuntos relacionados con los trabajadores migrantes donde la conferencia:

Insta a todos los Estados a que garanticen la protección de los derechos humanos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares;

Asigna particular importancia a la creación de condiciones que promuevan una mayor armonía y tolerancia entre los trabajadores migratorios y el resto de la sociedad del Estado en que residen; y

Invita a los Estados a que consideren la posibilidad de firmar y ratificar lo antes posible la Convención [...] (UNHCHR, 1993: s.p.)

Ya que en esta convención hubo conflicto de interés en el mundo industrial de cada país, y no obstante lo establecido en la declaración de Viena, muchos de los gobiernos de los estados partes no tomaron una actitud positiva y mostraron o presentaron la iniciativa de ratificación de la misma. Por lo tanto, esta convención entró en vigor 13 años después de su aparición, el 1 de julio de 2003, con la ratificación de 20 gobiernos. Y en 2004, el número de naciones incluidas en la ratificación era de 24 (UNESCO: 2004).

De acuerdo con datos de la *Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights* (OHCHR, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos), para el 8 de mayo de 2006, el número de países que habían firmado era de 27; 13 países habían ratificado la convención, y 121 la habían aceptado (OHCHR, 1990).

Varios países han expresado que no están dispuestos a ratificar la convención, argumentando que ésta proporciona a todos los migrantes, particularmente a aquellos que se han trasladado al país receptor en forma irregular, derechos humanos que no se encuentran en otros tratados mundiales, y porque además rechaza generalmente la diferenciación que se hace entre los migrantes que se han trasladado desde sus países de origen hacia otro receptor de manera regular o irregular, es decir, legal o ilegalmente.

I-1-10 Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas

Uno de los objetivos básicos de la ONU, como se encuentra proclamado en su carta fundacional, es el deber de la promoción y motivación del respeto por los derechos humanos y por las libertades fundamentales para todos, sin distinción o competencia de género, idioma, raza o religión; se reafirma la fe en los derechos humanos fundamentales, en la dignidad y el valor de la persona humana, así como de los derechos igualitarios entre hombres y mujeres y entre naciones grandes y pequeñas. Como consecuencia, la Asamblea General de la ONU adoptó esta declaración, como la *Resolución 47/135* el 18 de diciembre de 1992 (OHCHR, 1992).

Esta declaración se inspiró en las provisiones del artículo 27 del *Convenio Internacional sobre los Derechos Civiles y Políticos* de las personas definidas en esta declaración; y se realizó para poner en práctica los principios enunciados en la *Carta de la ONU*, la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y la *Convención sobre los Derechos del Niño*, entre otros; y para proteger los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas. Bajo el artículo 4, se establecen las acciones y medidas que los estados miembros deben tomar en el aspecto educativo, declarando lo siguiente:

Artículo 4

3. Los Estados deberán adoptar medidas apropiadas de modo que, siempre que sea posible, las personas pertenecientes a minorías puedan tener oportunidades adecuadas de aprender su idioma materno o de recibir instrucción en su idioma materno.

4. Los Estados deberían adoptar, cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación [...] Las personas pertenecientes a minorías deberán tener oportunidades adecuadas de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto.

Aunque se estipula expresa y claramente en la declaración que los países "deberán adoptar medidas apropiadas", con la reserva "siempre que

sea posible", la verdad es que muchos países no cumplen con las cláusulas estipuladas en esta declaración.

I-1-11 Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos

El *Marco de Acción de Dakar* (UNESCO, 2000^b) representaba un compromiso agrupado para operar, ya que los gobiernos del mundo tenían la obligación de cuidar que se logren y promuevan los objetivos y metas de la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* de Jomtien, Tailandia, de 1990. La evaluación de la EPT en el año 2000, diez años después de Jomtien, muestra que se avanzó considerablemente en muchos países; no obstante, no se tuvo un resultado aceptable, ya que todavía existían más de 113 millones de niños sin acceso a la educación primaria y 880 millones de adultos analfabetos en el mundo (UNESCO, 2000^a: 36). A pesar de que la educación es un derecho humano fundamental, y por lo tanto es un elemento importante del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país. Por esta razón, se adoptó el *Marco de Acción de Dakar*, en el que se menciona:

1. [...] *Los gobiernos nacionales tienen la obligación de velar porque se alcancen y apoyen los objetivos y finalidades de la Educación para Todos [...]*

1. [...] *resulta inaceptable que en el año 2000 haya todavía más de 113 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria [...]*

En dicho marco de acción los gobiernos se comprometieron colectivamente a realizar los siguientes objetivos para la provisión de la educación mundial:

- i) *extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos;*

- ii) *velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen [...]*

Ese marco de acción tiene un documento adjunto titulado *Comentario detallado del Marco de Acción de Dakar*, figurando pormenores sobre cada uno de los objetivos y estrategias del marco de acción. De entre estos comentarios, se detallan los puntos más importantes para este trabajo:

II. *Logros y dificultades*

19. *Una tarea esencial será procurar que la amplia visión de la Educación para Todos [...] deberá tener en cuenta las necesidades de los pobres y más desfavorecidos, comprendidos los niños que trabajan; los habitantes de zonas remotas; los nómadas; las minorías étnicas y lingüística [...]*

III. *Objetivos*

1 *Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia [...]*

2 *Velar por que antes del año 2015 todos los niños, [...] tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.*

32. *Todos los niños han de tener la oportunidad de ejercer su derecho a una educación de calidad [...] sea cual fuere el nivel de educación considerado "básico". Todos los Estados deberán cumplir la obligación de ofrecer una educación primaria gratuita y obligatoria [...] El trabajo de los niños no deberá ser un obstáculo para la educación [...]*

33. *[...] Con objeto de atraer y retener a los niños pertenecientes a grupos marginados y excluidos [...] Enseñanza bilingüe para los niños de minorías étnicas [...] para abordar y comprometer activamente a los niños que no estén matriculados [...]*

Hace diecisiete años, en la conferencia de Jomtien se declaró y aceptó la obligación de concretar el derecho a la educación establecido en la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, y de cubrir las necesidades básicas de educación en cada país del mundo. Durante los pasados diecisiete años, todos los países de Europa y América del Norte han ratificado la *Convención sobre los Derechos del Niño* y lo incluido en ella. Desde entonces, varias conferencias internacionales han insistido repetidamente en la importancia y prioridad de la educación básica. La *Cumbre Mundial sobre*

Desarrollo Social en Copenhague, Dinamarca, en 1995, estableció el año 2015 como la fecha definitiva para el logro de la *Educación Primaria Universal*.

Dentro de los avances de la EPT realizados en el mismo foro, se presentó un listado de 14 estudios temáticos sobre características de la educación de interés mundial, el cual fue un aspecto interesante de análisis mundial. Algunas de las características más importantes analizadas y relacionadas con el tema de la educación fueron: 1) niños en circunstancias difíciles; 2) descentralización y participación comunitaria; 3) evolución demográfica; 4) financiación de la EPT por donantes; 5) educación para necesidades especiales; 6) refugiados; 7) manuales y materiales didácticos. Estas características tienen relación en mayor o menor grado con la problemática de los migrantes.

En la revisión de la EPT en el año 2000, se mostraron otros avances positivos establecidos durante el decenio iniciado desde Jomtien. Pero ninguno de los objetivos particulares de la EPT se había logrado de forma total, especialmente de alcanzar el "acceso universal a la educación primaria y terminación de la misma para el año 2000." Sin embargo, varios elementos indicaban que muchas naciones habían acogido medidas serias para llevar a la práctica el programa de Jomtien, y muchas de esas medidas habían arrojado resultados positivos. Los objetivos de Jomtien se encontraban más cercanos que al momento de su elaboración, aunque no alcanzados por completo hasta la fecha del *Informe final del Foro Mundial de la Educación* (Onoda, 2002: 31-34).

Como se puede ver, el aspecto relacionado con la protección de los derechos humanos de los migrantes' y sus hijos, y todos los tratados y eventos celebrados del mundo para abordar el tema de la educación básica de éstos y otros grupos poblacionales, tienen una estrecha vinculación y la misma preocupación por parte de algunos gobiernos. No obstante, para lograr todo lo propuesto en los documentos analizados y presentados en este apartado, es importante el involucramiento y participación de cada uno de los gobiernos, de las instituciones y de los interesados de la EPT, particularmente para que todos los niños logren la educación obligatoria.

Aunque casi todos los países evidentemente asentían fuertemente en la promoción de la educación para todos los niños, incluyendo a los niños migrantes, era importante y una obligación moral de cada país, establecer el pensamiento no comprometedor de los intereses de la nación. Esto porque en muchas ocasiones se pudiesen reflejar también o considerarse un resultado de mantenimiento del *statu quo* de la situación educativa del mundo y tenemos mucho que hacer para realizar el objetivo de la EPT completamente. En realidad, muchos gobiernos, aunque piensan que moralmente tienen que llevar a cabo lo establecido en los acuerdos, tratados, declaraciones, resoluciones y legislaciones; en varias ocasiones la protección de sus intereses, tiene prioridad sobre la promoción y provisión de la igualdad de oportunidades educativas.

I-2 Escenario Europeo

En 1957, la Comunidad Económica Europea (CEE) estaba constituida únicamente por seis naciones: Bélgica, Alemania Oeste, Francia, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos. En 1967, la CEE, la Comunidad Europea del Carbón y Hierro (ECSC) y la Comunidad Europea de Energía Nuclear (EURATOM) integraron sus consejos directivos con los países originales, y cambió el nombre de la CEE por el de la Comunidad Europea (CE o Comunidad). En 1973, se anexaron Dinamarca, Irlanda y el Reino Unido; en 1981, se sumó Grecia; en 1986, se incorporaron España y Portugal. En noviembre de 1993, la CE cambió su nombre por el de la Unión Europea (UE).

La UE es una familia o grupo de naciones democráticas europeas, que han convenido trabajar de manera conjunta a favor de la paz y la prosperidad. No se trata de un grupo o un nuevo gobierno que tenga el propósito de reemplazar a los actuales gobiernos, pero es más importante que cualquier otra organización internacional. En realidad, la UE es única. Sus gobiernos participantes o miembros han formado instituciones comunes o conjuntos en las que apoyan parte de su soberanía, con el propósito de que se puedan tomar democráticamente decisiones sobre temas o tópicos específicos de interés común, a nivel europeo. Estas alianzas de soberanías también se

conocen como "integración europea." Los fundamentos históricos de la UE se remontan a la Segunda Guerra Mundial. La propuesta de la integración europea se originó para evitar que con el tiempo volvieran a llevarse a cabo nuevas matanzas y destrucciones.

Continuando con la ampliación de la UE, en 1995, se adhirieron a ella Austria, Finlandia y Suecia. En 2004, tuvo lugar la mayor ampliación, con la adición de 10 nuevos países: Chipre, la República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, la República Eslovaca y Eslovenia; y el 1 de enero de 2007, Rumania y Bulgaria se adhirieron. Todavía países como la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Croacia y Turquía, están esperando ser admitidos para participar dentro de las decisiones y políticas de la UE.

La UE se constituyó con la idea de establecer diferentes alianzas para el desarrollo de las variadas comunidades o naciones en beneficio de todas ellas y de sus habitantes. Uno de los aspectos más importantes a desarrollar dentro de la UE fue una constitución política que rija a todos los estados miembros de la misma, pensando en la unificación de criterios legislativos que propongan y promuevan la igualdad de oportunidades, particularmente las educativas. Es de puntual importancia presentar algunos de los más relevantes documentos legislativos vigentes, o que señalan lo relativo a la educación y derechos humanos de los niños migrantes, Roma, gitanos y viajeros. Estos niños migrantes se conocen en algunos casos como migrantes de segunda generación,² quienes nacieron en el país que recibió a sus padres como migrantes.

Muchos de los migrantes en Europa vienen de países no europeos; pero muchos otros son europeos que se mudaron, legal o ilegalmente, de un estado miembro a otro. Los migrantes son inmigrantes para algunos países, y emigrantes o emigrantes que regresaron, para otros. Es decir, es una migración de retorno que consistiría en regresar al lugar de origen después de haber radicado por algún tiempo en alguna otra sociedad, con la idea de establecerse en su lugar de origen.

² Los llamados migrantes de segunda generación son ciudadanos originarios del país de nacimiento en donde sus padres radican como migrantes. Únicamente ellos tienen origen de otro país.

Es importante mencionar que en Europa entera existen más migrantes que en otros continentes, bajo las categorías de Roma, gitanos, viajeros, circenses, nómadas, jornaleros, empleados de ferias, y barqueros, en donde la población infantil en edad de asistir a la escuela es numerosa.

En 1975, en una reunión del Consejo Europeo (Consejo) en la ciudad de Roma, los ministros de los países que conformaban la entonces CE, decidieron establecer un Parlamento Europeo que fuera electo bajo sufragios universales de la Comunidad con el propósito de tomar decisiones conjuntas en donde la educación jugaba un papel muy importante.

En relación con la educación de los niños migrantes en Europa, el Parlamento Europeo adoptó la *Resolución No. 1522/83*, con respecto a la educación de los niños pertenecientes a padres que no tenían un domicilio fijo, el 1º de diciembre de 1983 (*European Parliament*, 1984: 144). Como consecuencia, la Comisión de las Comunidades Europeas (COM), estudió la situación educativa de los niños viajeros, hijos de barqueros, familias circenses y del medio del espectáculo, dentro de los doce estados miembros, en esta fecha. Las conclusiones y recomendaciones del estudio se discutieron más tarde con los representantes de los Ministerios de Educación, los peritos y representantes de las poblaciones, en donde los grupos antes mencionados se encontraban ubicados dentro de estos estados miembros. Como resultado, el 22 de mayo de 1989, en la reunión efectuada por una parte por el Consejo, y por otra parte por el Consejo y los Ministerios de Educación, se adoptó una nueva *Resolución No. 89/C 153/01 sobre la Provisión Escolar para los Niños Viajeros Ocupacionales* (*European Parliament*, 1989: 1 y 2), con el propósito de desarrollar un enfoque global y estructural que sirviera de herramienta para ayudar a que estos niños vencieran los obstáculos que les impedían o entorpecían su acceso a la educación escolar.

La educación en Europa en general, tiene raíces muy profundas y de gran diversidad. En 1976, los ministros de educación de la CE, nueve naciones entonces, decidieron por primera vez establecer una amplia red de información educativa, como base para mejorar la comprensión de las

políticas y estructuras acerca de la educación. Como resultado, en 1980, se estableció la red de información educativa en Europa, llamada *Eurydice*. Bajo este programa se desarrollaron redes académicas, visitas de estudio y asociaciones de numerosos tipos.

Seis años después del establecimiento de *Eurydice*, en 1986, se estableció un nuevo programa llamado *Erasmus*, el cual llegó a ser una de las iniciativas más exitosas de la CE, y que se extendió a doce países durante los pasados once años. A diez años del establecimiento de *Eurydice*, en 1990, la CE adoptó una resolución con la visión de ampliar sus servicios educativos. En 1992, fue cuando el mercado europeo nacía a través del *Tratado de la Unión Europea* firmado en Maastricht, Bélgica, y la UE entraba en vigor como una institución en 1993. Hasta entonces, las experiencias con respecto a la educación se reunieron, fueron consolidadas y desarrolladas y se agruparon bajo el programa llamado *Sócrates*, el cual cubría todas las áreas de la educación sin distinción de edad y todos los niveles de habilidad. *Sócrates* es un programa fundamental establecido por el Parlamento Europeo y el Consejo, y bajo éste cualquier niño, alumno o estudiante, puede obtener una beca educativa. Está abierto para un amplio y variado público en general, para las organizaciones privadas del sector privado y para los negocios.

Sócrates es un programa de la UE que tiene como objetivo el colaborar de manera transnacional en el campo educativo en general. Se fundamentó en los artículos 126 y 127 del *Tratado de la Unión Europea* -en la versión consolidada el mismo texto aparece en los artículos 149 y 150-. El antiguo artículo 126 establece que la UE "*contribuirá al desarrollo de una educación de calidad*" a través de una serie de acciones que se pondrían en práctica trabajando conjuntamente los estados miembros. Tiene como objetivo acelerar la extensión europea y mejorar la calidad educativa mediante la cooperación entre los estados miembros. El programa proyecta desarrollar la *Europa del Conocimiento* y dar respuesta a los primordiales desafíos del nuevo siglo XXI, de igual manera pretende promover la instrucción permanente, promover el acceso de todos a la educación y extender los

beneficios que garanticen la adquisición de calificaciones y de aptitudes reconocidas y válidas.

La primera fase del programa *Sócrates* tuvo una duración de cinco años, es decir de 1995 a 1999. La segunda fase duró siete años, de 2000 a 2006. La segunda fase del programa disponía de un presupuesto de mil 850 millones de euros para estos siete años. *Sócrates* financia actividades en los siguientes ocho campos: (1) *Comenius*: enseñanza escolar; (2) *Erasmus*: enseñanza superior; (3) *Grundtvig*: enseñanza para adultos y otros itinerarios educativos; (4) *Lingua*: aprendizaje y enseñanza de lenguas europeas; (5) *Minerva*: tecnologías de información y la comunicación en la enseñanza; (6) Observación e innovación de los sistemas y políticas de educación; (7) Acciones conjuntas con otros programas europeos; y (8) Medidas de acompañamiento.

Comenius está dividido en tres acciones distintas: Acción I -estimula la creación de Asociaciones Escolares Multilaterales de educación infantil, primaria y secundaria, desarrollando los *Proyectos Educativos Europeos* (PEE)-; Acción II -*Proyectos de Cooperación Transnacional*, en el ámbito de la educación intercultural, educación de hijos de trabajadores migrantes, gitanos e itinerantes-; Acción III -*Proyectos Europeos de Formación Continua*, con instituciones y organizaciones responsables-.

Los proyectos de educación intercultural bajo la *Acción II* deben desarrollar la tolerancia y la comprensión mutua entre personas de diferentes orígenes lingüísticos y socioculturales. Se trata de combatir el racismo y la xenofobia mediante la promoción de planteamientos, métodos y prácticas pedagógicas innovadoras en el plano de la escuela y de las clases. También se trata de una acción centralizada y se puede conseguir una subvención de un máximo de tres años. La asignación media sería de unos 20 mil euros y por lo general la ayuda concedida no sería superior al 50% del costo total del proyecto.

Desde 1995, *Comenius* se ha desarrollado bajo el programa *Sócrates*. *Comenius* incluía la acción de la UE, de acuerdo con una declaración conjunta

por el Parlamento Europeo, el Consejo y la COM con respecto a la decisión sobre el establecimiento del mismo. El programa se fundamentaba en todas las medidas relacionadas con el principio de igualdad de oportunidades y se refiere al capítulo 11, acción 2, que habla del apoyo de la UE para los proyectos transnacionales de educación de los niños trabajadores migrantes, y de los niños de aquellos en profesiones ambulantes, de los viajeros y de los gitanos, y por supuesto en la educación intercultural.

El capítulo sobre *Lingua* del programa *Sócrates* está destinado a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en el conjunto de los países participantes. Se dirige a todos los niveles y a todos los sectores de la educación con las siguientes cinco acciones: (1) *Programas Europeos de Cooperación* para la formación; (2) Formación Continua en el campo de la enseñanza de las lenguas; (3) Ayudantías para los futuros profesores de lengua; (4) Desarrollo de instrumentos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas y la evaluación de las competencias lingüísticas; y (5) *Proyectos Educativos Conjuntos*.

Por otra parte, el Consejo y los representantes de los gobiernos de los estados miembros que se reunieron en el mismo Consejo, enfatizaron, en su resolución del 29 de mayo de 1990, la importancia de la juventud y las políticas educativas para combatir el racismo y la xenofobia.³ Después los

3 La palabra "xenofobia" se refiere a un prejuicio o paradigma de desconfianza, odio, asco y rechazo en contra de diferentes grupos étnicos, cuyo trasfondo social y cultural se desconoce. En la década de los noventa, se presentó muy fuertemente en todas las sociedades del mundo, pero particularmente en lugares donde coexisten diferentes grupos étnicos, que no están mezclados ni integrados en las sociedades nativas. Como en el caso del racismo, la xenofobia es una ideología acompañada de una actitud de rechazo, discriminación y exclusión en contra de cualquier otra identidad cultural ajena a la propia. La diferencia entre el racismo y xenofobia es que la xenofobia promueve una segregación cultural, pero acepta a los individuos extranjeros e inmigrantes, a través de su asimilación o integración sociocultural. La xenofobia se basa en varios puntos, tales como los prejuicios históricos, lingüísticos, religiosos, culturales, e incluso nacionales, los cuales son utilizados como justificación para la separación total y obligatoria entre diferentes grupos étnicos, con la firme intención y falsa idea de no perder la identidad propia de la sociedad nativa. Combinados estos dos conceptos, junto con todos sus prejuicios y aspectos incluidos, el poder económico, social y político, la xenofobia y el racismo de la mayoría de individuos de una sociedad establecida, rechaza y excluye a los extranjeros, inmigrantes por considerarlos como una amenaza o posibles competidores de y por los recursos existenciales disponibles. La crisis socioeconómica de varias naciones del mundo, sucedida a fines del siglo XX, ha propagado los actos xenófobos en estas naciones, que van desde acciones "pasivas" tales como: pintas, pancartas, folletos, discursos y campañas, hasta acciones de violencia como agresiones individuales y colectivas, incendios provocados, linchamientos, matanzas y limpieza étnica, que atentan en contra la integridad física y psicológica de las personas. Frecuentemente, los medios de comunicación son en parte culpables de la incitación a la xenofobia, ya que insistentemente presentan diferencias culturales, de costumbres y actos ajenos como si fueran cosas raras y sorprendentes. Es por eso que fomentan la hostilidad, impulsando la xenofobia contra los extranjeros, y potencializando la exclusión y el rechazo que son la discriminación.

representantes se reunieron varias veces en el Consejo para analizar los temas de nacionalismo y xenofobia, y llegaron a diferentes conclusiones en cada una de las siguientes reuniones: los días 24 y 25 de junio de 1994, en Corfú, Grecia; los días 9 y 10 de diciembre de 1994, en Essen, Alemania; y los días 26 y 27 de junio de 1995, en Cannes, Francia. En la reunión del Consejo, en diciembre de 1994, se tomó en consideración y se dio inicio al debate sobre los asuntos relacionados con la educación, de acuerdo con la estrategia de la UE que era comprensiva contra el nacionalismo y la xenofobia. Sin embargo, el comportamiento del racista y xenófobo era continuo.

El Parlamento Europeo y el Consejo han admitido en repetidas ocasiones la importancia que debe otorgársele a la educación en la prevención y erradicación de los prejuicios y actitudes de los racistas y los xenófobos. El Consejo reconoció la resolución entre otros de que la educación e instrucción juegan un rol muy importante de grandes esfuerzos por involucrarse en niveles locales, nacionales y europeos para acabar con el nacionalismo extremo y la xenofobia. De acuerdo con la convención europea, en los derechos humanos y la legislación internacional, principalmente con el artículo 2 de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, todos los niños, no importando las situaciones de sus padres, tienen derecho a la educación básica.⁴

El artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* asienta, como anteriormente se cita, que toda persona tiene derecho a la educación (Instituto Interamericano, 1998). Adicionalmente, el protocolo 1 de la *Convención Europea de los Derechos Humanos* dice, en su artículo 2, que a ninguna persona se le deberá negar el derecho a la educación; además, en el *Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*; en su artículo 13 establece también que los estados partes en el pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Todos están de acuerdo en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los

⁴ *European Council press release* (1995).

derechos humanos y las libertades fundamentales. Conviene asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos.

Como se mencionó arriba, la educación en general en Europa ha tenido un papel muy importante a través de su historia. Para propiciar y difundir mejor las medidas educativas concernientes a los estados miembros de la UE, es importante tener un panorama de las diferentes acciones legales que se han realizado para la unificación de la misma, y así entender cómo se han llevado a cabo las extensiones y aplicación de la provisión de educación básica obligatoria para todos los niños migrantes habitantes en los estados miembros.

De acuerdo con las políticas de unificación de la UE, las diferentes instituciones y organizaciones deberán tomar las medidas legales necesarias, publicarán directivas, tomarán las decisiones, darán las recomendaciones y entregarán las opiniones para mejorar la situación de Europa entera, incluyendo la educación. Esto implica o significa que una reglamentación legal tendría la fuerza restrictiva para que todos los estados miembros siguieran las recomendaciones necesarias en cada campo político y social. Las directivas igualmente restringirían a todos, pero los detalles de la implementación, la forma y el método estarían controlados de acuerdo al criterio de cada estado miembro. Una decisión pensada y tomada únicamente sería compartida entre los estados partes que así lo permitieran o quisieran. Las recomendaciones y las opiniones no tendrían fuerza obligatoria para ningún estado parte que así no lo considerara. Esto por supuesto, sería o tendría que ser aplicable al campo educativo.

Lo mencionado anteriormente, son los aspectos generales más importantes sobre derechos humanos, incluyendo a los migrantes y otros grupos minoritarios. De la misma manera, se refiere a algunos panoramas de la educación de los niños migrantes en Europa entera como una unidad en el

transcurso del tiempo o de manera histórica. A continuación, se inspeccionan o analizan de manera general o en algunos casos de forma más precisa cada programa, resolución o documento más relevantes para este trabajo en relación con los derechos de los niños migrantes y su educación.

I-2-1 Legislación Europea

I-2-1-1 Resolución con respecto al programa social de acción

El Consejo tomó esta resolución el 21 de enero de 1974 (CE, 1974: 1), considerando un programa social de acción, en el que se incluyeron acciones prioritarias, las cuales fueron diseñadas para mejorar las condiciones de libertad de movimiento para todos los trabajadores en general, migrantes y no migrantes, que se relacionaban en particular con la recepción de educación para sus niños.

1-2-1-2 Programa de Acción Educativa del 9 de febrero de 1976

Las problemáticas en relación con la integración educativa de los niños migrantes, eran materia común entre los estados miembros, en más de un tema. Dichas problemáticas se habían convertido verdaderamente en una de las prioridades de la Comunidad, desde el comienzo de la cooperación de esta comunión de intereses gubernamentales en el campo de la educación, y se convirtieron en el tema principal y más importante dentro de las áreas prioritarias en este programa establecido el 9 de febrero de 1976, bajo el título de *"Better facilities for the education and training of nationals and the children of nationals of other member states of the communities and non-member countries"* (Mejores facilidades para la educación y la instrucción de los nacionales y los niños de nacionales de otros estados miembros de las Comunidades y de los países no miembros).

Este programa se componía principal y fundamentalmente por el compromiso de los estados miembros para organizar y desarrollar un sistema de recepción educativa para los niños migrantes. De igual manera, incluiría el estudio intensivo o aprendizaje del idioma o idiomas del país receptor, y

adicionalmente, proporcionaría más oportunidades de enseñarles a estos niños su misma lengua materna y su cultura, de ser posible en la escuela y por supuesto, con la cooperación del país receptor. El programa propiciaba el intercambio de información y experiencia a nivel comunitario. Se complementaba por estudios e investigaciones educativas sobre ciertos tópicos valorados y fundamentados bajo las necesidades de los niños, por ejemplo, el tema del establecimiento de escuelas donde la educación debería de proporcionarse en más de un idioma haciendo de ésta una experiencia agradable y significativa.

En 1976, los estudios comparativos habían mostrado que la confiabilidad sobre la investigación de la provisión escolar para los migrantes, era subjetiva. Al mismo tiempo y siguiendo con las pautas que había arrojado la investigación, se establecieron proyectos piloto que sustentaban la cooperación entre los estados miembros y la COM en dicho sentido. Ya que estos proyectos piloto, contribuían más efectivamente a la creación de oportunidades para la innovación de la educación, la COM ponía más esfuerzos en los proyectos piloto educativos, más que en los mismos estudios comparativos. En algunos casos, esos proyectos tenían un impulso mayor sobre el desarrollo de las políticas y sobre la implementación de ellas principalmente a nivel de estado miembro. La COM mantuvo 36 proyectos de apoyo educativo para los migrantes en todos los estados miembros, y todos estos proyectos tenían una duración de varios años (COM, 1994: 12).

En la primera etapa de ejecución de dichos proyectos, el enfoque se ubicó en el desarrollo y la mejoría de las pedagogías aplicadas, y los modelos organizacionales educativos utilizados para la enseñanza a nivel de escuela primaria. Dichas pedagogías y modelos implicaban que la educación proporcionada a los niños migrantes tendría que darse en ambos idiomas, tanto en el de los países receptores, como en las lenguas maternas de los niños migrantes.

A mediados de los años ochenta, el porcentaje de proyectos piloto a nivel de escuela secundaria creció de manera notable. Al mismo tiempo, se fue dando el establecimiento de nuevos proyectos piloto, paralelos a los de

mejoramiento, pero estos últimos se enfocaban en la habilitación de la cooperación de los diferentes estados miembros, sin tener en consideración los límites fronterizos. Bajo estos proyectos, se puso mayor esfuerzo en la promoción y el desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de los idiomas maternos de los niños migrantes, preparándolos y utilizándolos en idiomas tales como italiano, griego, español, portugués, turco, árabe, urdu y bengalí (COM, 1994: 13). Estos proyectos contribuyeron para la innovación y el desarrollo de la implementación de la educación intercultural de manera conceptual y en términos prácticos.

Como se puede ver en lo arriba mencionado, Europa tenía una conciencia crítica relativamente temprana hacia las problemáticas educativas de los niños migrantes y minoritarios. No obstante, la aplicación de algunas acciones no se realizó al mismo tiempo que se detectaban dichas problemáticas.

I-2-1-3 Recomendación 786 sobre la educación y el desarrollo cultural de migrantes

La Asamblea del Parlamento Europea del Consejo debatió el 16 de septiembre de 1976, sobre el informe del Comité en relación con la Cultura y la Educación, y recomendó algunos aspectos generales, en particular:

- Tener conciencia de que existe una variedad de culturas que pueden ser una fuente de enriquecimiento mutuo, tanto para las sociedades concernidas como para los grupos.
- Aceptar que los migrantes contribuyen en cierta forma a la unificación Europea.
- Comprender que las actitudes hacia la educación de los migrantes está actualmente cambiando en varios estados miembros, y propiciar el intercambio de experiencia en sentido motivador.
- Entender que el problema en la educación de los migrantes, particularmente en la enseñanza de los idiomas extranjeros, es escasamente diferente que el de la educación nacional.

Y recomendó al Comité de Ministros, entre otros:

- Invitar a los gobiernos miembros a aplicar con mayor rigor el texto adoptado en el Consejo sobre los migrantes, especialmente en la educación escolar para los niños de los trabajadores migrantes.
- Sugerir a los gobiernos miembros proporcionar mayores recursos y establecer la instrucción del personal para ser más responsables de la educación y el desarrollo cultural de los migrantes (*European Parliament, 1976*).

Estas recomendaciones dieron pie al establecimiento de nuevas políticas educativas y migratorias de Europa entera, ya que no se podía negar que los migrantes estuvieran contribuyendo a la sociedad europea de manera significativa, y que tuvieran que vivir ayudándose mutuamente.

I-2-1-4 Directiva 486 del Consejo Europeo

La directiva del Consejo con fecha de 25 de julio de 1977 (77/486/EEC) (CE, 1977), sobre la educación de los niños de trabajadores migrantes, a menudo era considerada como el principal instrumento de la Comunidad acerca de la educación de los niños migrantes. Por ejemplo, el artículo 1, otorgaba el derecho a la educación a todos los niños migrantes en edad escolar obligatoria, que pertenecían a trabajadores nacionales de un estado miembro y residían en el territorio de otro. En esa conexión, el artículo 2 proporcionaba un derecho nato a la enseñanza gratuita para facilitar la recepción inicial adaptada a las necesidades específicas de dichos niños, la cual sería provista por los maestros, quienes habían recibido instrucción específica para este propósito. Además el artículo 3 establecía cierta obligación y responsabilidad sobre los estados miembros para promover, en cooperación con los países de origen de los niños migrantes, y en coordinación con la educación normal, la enseñanza de la lengua materna y la cultura de origen de los niños migrantes protegidos bajo esta directiva. El Consejo declaró fuertemente en esa directiva su voluntad política para evitar la

discriminación de cualquier tipo, basada en la nacionalidad u origen de los alumnos. La *Directiva 486* establecía esta mínima garantía, que los estados miembros tenían que transponer o parafrasear en sus respectivas legislaciones nacionales, en la medida que lo permitieran sus circunstancias nacionales y los sistemas legales de cada uno de los estados miembros. Sin embargo, es importante mencionar que varios años después, la implementación de esta directiva dejaba ver aspectos de inequidad en los estados miembros. Por ejemplo, al momento de su adopción, las naciones que la conformaron eran proveedores de trabajo para los migrantes, pero apenas se encontraban preocupados por cumplir con lo establecido en el artículo 2. Por otra parte, sí se había contribuido substancialmente a la implementación del artículo 3, los proyectos piloto que la COM apoyaba para la cooperación entre los estados miembros, también intentaban promover la ayuda hacia los estados miembros para cumplir con la implementación de la directiva en su totalidad.

Esta directiva se aprobó con la intención de permitir la integración total de los niños de trabajadores migrantes en el circuito educativo y el sistema escolar del estado receptor. De acuerdo con esta directiva, los niños provenientes de otros países europeos dentro de la misma UE, tenían que recibir educación en el idioma materno. De igual manera, debían recibir la enseñanza adecuada incluyendo la educación del idioma del estado receptor, y los estados miembros receptores tenían que realizar en conjunto con los estados miembros de origen, las medidas adecuadas y necesarias para promover la enseñanza de la lengua materna y de la cultura de la nación que les dio origen a los niños mencionados anteriormente. Con esto se pretendía proporcionar un panorama principalmente fácil para la reintegración lo más pronto posible al estado miembro de origen.

El artículo 4 de la directiva requería que todos los estados miembros tomaran las medidas necesarias y pertinentes para que se conformaran y se rigieran con la directiva dentro de los cuatro años siguientes a su notificación. Esta directiva entró en vigencia en 2 de agosto de 1981,

después de los cuatro años necesarios para tomar las medidas pertinentes para ello. Algunos puntos incluidos en la directiva mencionan que:

Artículo 1

Esta Directiva aplicará a los niños para quienes la asistencia a la escuela es obligatoria bajo las leyes del Estado receptor, que son los dependientes de cualquier trabajo nacional o de algún otro Estado miembro [...]

Artículo 2

Los Estados miembros, de acuerdo con sus circunstancias nacionales y sistemas legales, deberán tomar las medidas apropiadas para asegurar que la enseñanza gratuita, que facilite la recepción inicial, la cual se ofrece en su territorio a los niños, referida bajo en el Artículo 1, incluyendo, en particular, la enseñanza -adaptada a las necesidades específicas de tales niños- del idioma oficial o de uno de los idiomas oficiales del Estado receptor.

Artículo 4

Los Estados miembros tomarán la medidas necesarias para conformarse con esta Directiva dentro de cuatro años de su notificación e inmediatamente informarlo a la Comisión.

Artículo 5

Los Estados miembros enviarán a la Comisión, dentro de cinco años de la notificación de esta Directiva, y subsecuentemente en intervalos regulares según lo pida la Comisión, toda la información pertinente para habilitar a la Comisión el informar al Consejo en la aplicación de esa Directiva (COM, 1989: 5).

La directiva declaró tres objetivos para cumplir, además del objetivo mencionado arriba, bajo el artículo 2. Estos otros dos objetivos declaran: (1) proporcionar instrucción inicial y adicional para los maestros responsables de los niños de los trabajadores migrantes, y (2) promover enseñanza en la lengua materna y cultura del país de origen.

Aunque en esta directiva se mencionó que los estados miembros tenían que informar a la COM sobre las medidas tomadas acerca de la asistencia a la escuela obligatoria de los niños de trabajadores migrantes y

toda la información pertinente para la aplicación de dicha directiva, la realidad todavía estaba muy lejos de alcanzar estos objetivos. Por otra parte, el segundo informe que fue publicado por la COM en enero de 1989, dando respuesta al primer informe, el cual había sido solicitado en diciembre de 1985, y en donde se estipulaba que España y Portugal se unirían a la CE el 1 de enero de 1986, por lo tanto, el segundo informe no cubría estos dos países.

I-2-1-5 Resolución del Consejo y los Ministerios de Educación sobre la Dimensión Europea en la Educación

Esta resolución (No. 88/C MI 102) fue adoptada el 24 de mayo de 1988 por la reunión del Consejo y los Ministros de Educación dentro del Consejo Europeo (CE, 1988). Dicha resolución está reconocida como el más fuerte estímulo para las actividades educativas europeas unitarias, incluyendo la llamada dimensión europea. Introdujo el conocimiento europeo y las actitudes en el plan de estudios de las escuelas pertenecientes a sistema educativo de los estados miembros. Se identifica con los programas de intercambio cooperativo y de investigación ejecutados por los programas establecidos en ese entonces llamados *Sócrates* y *Leonardo*, pero además se identifica como el componente voluntario más grande que fomenta un espíritu europeo de integración e identidad continental.

Los objetivos de la resolución pretendían o se establecieron para fortalecer la dimensión europea en el campo educativo a través de una serie de medidas que ayudarían a: (1) fortalecer entre los jóvenes el sentimiento de identidad europea y aclararles el valor de la civilización europea así como el de las bases sobre las cuales los ciudadanos europeos intentan fundamental su desarrollo hoy día; (2) preparar a los jóvenes europeos para participar activamente en el desarrollo económico y social de la Comunidad e involucrarse en la concreción del progreso de la unificación europea; (3) crear en los jóvenes la conciencia sobre las ventajas que la Comunidad representa; así como de los desafíos que implican estas ventajas; (4) mejorar su conocimiento sobre la Comunidad y sus estados miembros en aspectos históricos, culturales, económicos y sociales etcétera, para que muchos de

estos jóvenes puedan pensar por sí mismos como ciudadanos europeos con dignidad, y se consagren a los ideales europeos de paz y solidaridad.

Esta resolución está considerada como el documento más importante dentro del campo educativo no de una sola nación europea, sino de toda la UE, ya que se elaboró teniendo en mente que serviría como el catalizador de los ideales unificadores y de la importancia que tiene la educación en este sentido.

1-2-1-6 Resolución del Consejo y los Ministros de Educación sobre la Provisión Escolar para los Niños de Viajeros Ocupacionales

El Consejo expresó su preocupación en esta la reunión del 22 de mayo de 1989 (CE, 1989^b: 0001-0002), acerca de la situación educativa de los niños de trabajadores viajeros ocupacionales en general, diciendo que era una situación muy perturbadora, ya que era muy considerable el número de niños que no asistían a la escuela regularmente, y algunos otros nunca habían asistido a la escuela. Además, se mencionó que un porcentaje muy pequeño de niños asistían a la escuela secundaria y a niveles superiores. El Consejo llamó la atención de los estados miembros para que tomaran responsabilidad y realizaran esfuerzos a través de medidas para la provisión escolar, especialmente relacionada con la de los niños pertenecientes a familias circenses, ya que dentro de los grupos viajeros ocupacionales, su situación era muy diferente a la de los otros grupos.

La reunión tomó nota de los siguientes puntos con respecto a la educación de los niños viajeros que permanecían dentro de la Comunidad:

- El 16 de marzo de 1984, el Parlamento Europeo adoptó una resolución acerca de la educación de los niños cuyos padres no tenían domicilio fijo, y al consultar con las organizaciones que representaban a los padres de estos niños, se consideró emplear un medio eficaz para garantizar que estos niños recibieran una educación apropiada, a pesar del estado miembro de la comunidad en donde ellos vivían entonces;

- Los viajeros ocupacionales representaban entonces un grupo poblacional de aproximadamente 200 mil personas dentro de la Comunidad;
- Con respecto a la enseñanza, muchos niños no asistían regularmente a la escuela y algunos nunca habían ido a ella, un porcentaje muy pequeño asistía a la escuela secundaria y a la de nivel superior, y el nivel de habilidad educativa casi no tenía relación directa con los tiempos de enseñanza;
- La enseñanza era una clave para el futuro cultural, social y económico de los viajeros ocupacionales, además, los padres advertían este hecho, y su deseo para la enseñanza de sus niños se encontraba en aumento;
- Tomando en consideración los resultados y las recomendaciones de estudios que se llevaron a cabo en los doce estados miembros de la Comunidad, y las directivas que surgían del extracto del informe, las consultas de los partidos concernientes, existen muchos aspectos que faltarían por hacer, al tomar o adoptar cualquier tipo de resolución en relación con la educación de estos grupos viajeros.

A nivel de estado miembro se harían esfuerzos para:

- Mejorar la información que se otorgaría a las familias viajeras en relación con las provisiones y acuerdos educativos, los tipos de educación y ayuda específica, los cuales ponen a disposición y habilitan a los padres para tomar una actitud responsable hacia la educación de sus niños.
- Optimizar el acceso a la guardería infantil y a la escuela primaria para los niños de viajeros ocupacionales; por ejemplo, a) promoviendo las unidades de educación móvil para los niños de viajeros ocupacionales cuando éstos acompañaban o seguían a los circos o las ferias en sus viajes; b) fomentando la guardería infantil y las escuelas primarias, localizadas en áreas cercanas a los ancladeros para desarrollar métodos de enseñanza adaptados a las necesidades y

estilo de vida de los niños de los trabajadores del río, también llamados barqueros, o para recibir a los niños circenses y los trabajadores de parques de atracciones conocidos como trabajadores del medio del espectáculo o *showmen*, en el corte vacacional de invierno, y desarrollar métodos apropiados de enseñanza en cooperación con las unidades de educación móvil donde ellos vivían; c) promoviendo la asignación de consejeros viajeros para ayudar a los padres con la educación preescolar de sus hijos o ayudarles a supervisar el aprendizaje a distancia; y d) introduciendo tarjetas de registro escolar para demostrar la frecuencia de la asistencia y los resultados logrados de cada uno de los niños de viajeros ocupacionales.

- Tomando medidas para hacer perfectamente disponible la educación secundaria, y la apropiada instrucción profesional, por ejemplo, la instrucción en el trabajo durante la temporada activa y la enseñanza teórica durante las vacaciones de invierno, o para establecer las escuelas secundarias para niños circenses, etcétera.
- Promoviendo la provisión del alojamiento en escuelas de internos o en los internados de alumnos en casos apropiados.
- Fomentando agencias apropiadas para informar a los maestros de los diferentes niveles educativos, durante su instrucción inicial y en la instrucción durante el servicio, de acuerdo con las circunstancias y necesidades específicas de los niños viajeros ocupacionales.
- Promoviendo el apoyo de los respectivos sistemas de educación, para los maestros, los educadores, los directores de las escuelas normales y de las escuelas de internos, y de las unidades de enseñanza móvil.

El Consejo y los Ministros de Educación promovieron un conjunto de medidas con respecto a la provisión escolar para los niños de viajeros ocupacionales, teniendo por objetivo principal el desarrollo global y estructural del acceso a la educación, para vencer los mayores obstáculos que se encuentran para el acceso de esos niños a la enseñanza. Para lograr estas metas, cada estado miembro y la Comunidad tenían que trabajar fuertemente en conjunto.

La resolución llamó la atención de los estados miembros para que no dejaran de realizar esfuerzos eficaces para hacer que cada uno propiciara mejores oportunidades de educación secundaria y que estuvieran disponibles para los niños viajeros, así como optimizar la formación profesional de los maestros al servicio de estos niños.

Dicha resolución también proponía que el apoyo de la Comunidad era muy útil, ya que estimulaba y propiciaba iniciativas nacionales, las cuales impulsaban un intercambio de experiencias e ideas, que dieran un mejor entendimiento sobre la educación de los niños viajeros, entre todas las personas y las instituciones involucradas o concernientes de la educación.

Esta resolución fue un importante paso en el cambio significativo que dio motivo a los estados miembros para comenzar a desarrollar nuevas estrategias y planes para la provisión especial de la educación tomando en consideración particularmente a los niños viajeros. La resolución y el apoyo de la COM para los proyectos escolares, tenían como objetivo el mejoramiento del acceso educativo para los niños viajeros, los cuales eran muy importantes en el desarrollo de tales provisiones.

I-2-1-7 Resolución del Consejo y los Ministros de Educación sobre la Provisión Escolar para los Niños Gitanos y Viajeros

El Consejo y los Ministerios de Educación, adoptaron en 1989, esta resolución (CE, 1989^b: 0003-0004) para promover una serie de medidas acerca de la provisión escolar para los niños gitanos y viajeros, teniendo como objetivos: promover inventarios de iniciativas; proponer y apoyar medidas positivas y apropiadas; asegurar que los logros estuvieran interrelacionados; difundir ampliamente las lecciones aprendidas; y promover los cambios de experiencia.

La resolución se compone de dos secciones: 1) a nivel de estado miembro; y 2) a nivel de la Comunidad.

A nivel de estado miembro, dentro de sus límites constitucionales y financieros, y los límites de sus propias políticas específicas nacionales y estructurales, los estados miembros pondrán todo su esfuerzo en promover; a) la estructura; b) los métodos de enseñanza y los materiales para enseñar; c) la contratación e instrucción inicial y continua de los maestros; d) la información y la investigación; y e) la consulta y la coordinación: la promoción del pensamiento social entre la población. Cada una de estas categorías también define varios objetivos más precisos para su promoción. A nivel de la Comunidad, se consideraron los mismos objetivos mencionados anteriormente en el inciso c.

De acuerdo con esta resolución y contando con un estudio de las medidas, se planeo preparar en informe sobre la provisión escolar para los niños gitanos y viajeros, que sirviera a la vez de guía.

I-2-1-8 Carta de Paris para una Nueva Europa

Con la idea de que la era de la confrontación y la división de Europa había finalizado, los jefes de país o gobierno de las naciones en Europa se reunieron en Paris en 1990, en una época de cambios profundos; ahí manifestaron que las relaciones entre ellos se basaban en el respeto y la cooperación. Al llegar a estas conclusiones se daba por entendido que las medidas tomadas como Unión se extenderían a través de ella, incluyendo las relacionadas con la educación de todos los habitantes de la misma tomando en cuenta especialmente a los niños migrantes.

I-2-1-9 Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea

Este tratado (UE, 2002) se constituyó para salvaguardar una nueva etapa en el proceso de integración europea, a través del establecimiento de un espacio de libertad, seguridad y justicia. Con este tratado se fundamentaba un buen proceso de unificación respetando principalmente los derechos básicos de los pueblos, incluyendo el derecho a la educación.

En conexión con la educación, el artículo 149 del capítulo 3 *Educación, Formación Profesional y Juventud* -antiguo artículo 126-, declaraba lo siguiente:

Artículo 149

1. *La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuese necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.*

2. *La acción de la Comunidad se encaminará a:*

- *desarrollar la dimensión europea en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y de la difusión de las lenguas de los Estados miembros; favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios;*
- *promover la cooperación entre los centros docentes;*
- *incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros;*
- *favorecer el incremento de los intercambios de jóvenes y de animadores socioeducativos; y*
- *fomentar el desarrollo de la educación a distancia.*

El antiguo artículo 126, junto con el artículo 127 de este tratado, fueron cambiados a los artículos 149 y 150 del tratado de la UE. Por lo tanto, en la versión integrada del *Tratado Constitutivo de la CE*, el artículo 149 se refiere a la educación con el mismo texto del antiguo artículo 126 (CE, 2002). La situación educativa actual, se revisará más adelante.

I-2-1-10 *Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht)*

Este tratado (UE, 1992) se realizó para establecer las modificaciones a la *Constitución Europea*, el día 15 de diciembre de 1991, y fue firmado el 7 de febrero de 1992 en Maastricht, Bélgica, entrando en vigor el 1 de noviembre

de 1993. Con este tratado se fundó la nueva UE que había estado instituida como la Comunidad.

Con fundamento en los artículos 126 y 127 del *Tratado Constitutivo de la CE*, bajo este tratado de la UE se cambiaron al artículo 149, se creó el programa *Sócrates*, comenzando su primera fase en 1995 y la segunda y más importante en el 2000. En el mismo tratado aparece el Título III, artículo 282, el cual se refiere a la educación, mencionando lo mismo que el texto del artículo 149 señalado anteriormente, únicamente substituyendo la palabra "Comunidad" por "Unión".

Después, este tratado ha sido revisado constantemente, analizando la situación de entonces, y comenzando una de esas revisiones el 26 de junio de 1995 por el Consejo para ampliar la UE. En consecuencia, el día 2 de octubre de 1997, se firmó el nuevo *Tratado de la Unión Europea* en Ámsterdam, ese tratado se puso en vigencia el 1 de mayo de 1999, pero en Niza se modificó con el acuerdo de los estados miembros el 8 de diciembre de 2000, en el *Tratado de Niza*, el cual entró en vigencia el 1 de febrero de 2003.

Por lo tanto, aunque se describieron algunos tratados anteriormente, en este trabajo no se hará referencia a cada uno de ellos, sino a la versión final, que aparecerá bajo el nombre de *Tratado de Niza*.

I-2-1 -11 Resolución A3-03999/92

Esta resolución, conocida también como *Resolución Duhrkop*, fue aprobada en 1993, considerando que algunos aspectos establecidos en la *Directiva de 1977*, no se habían cumplido completamente. Por ejemplo, la directiva establecía que los ciudadanos de todos los estados miembros de la CE, que radicaran en algún otro país de la CE, tenían el derecho de recibir educación gratuita, siguiendo los planes de estudio vigentes del país receptor, pero considerando las necesidades específicas de los niños migrantes, lo cual incluía el principio de recepción de enseñanza en el idioma del país de destino. Al respecto, la Comisión patrocinó varias iniciativas, estudios,

métodos, experiencias e intercambios de las mismas experiencias sobre la enseñanza de los niños de migrantes. No obstante, muchos estados miembros siguieron cerrados a la consideración a la que la directiva se refería directamente sobre la provisión educativa de dichos niños migrantes.

Por lo anterior mencionado, y analizando estos y otros puntos, la resolución destacó lo siguiente:

Comprobando que a pesar del tiempo que había pasado desde la entrada en vigor de la *Directiva de 1977*, la cual había propuesto el reconocimiento de los hijos de migrantes a la CE y el derecho a recibir educación gratuita al igual que los nacionales de los países receptores, su aplicación en los estados miembros de la CE todavía se encontraba muy lejos de cumplir su objetivo total, la CE pidió lo siguiente como parte del texto de esta resolución.

1. En el apartado número 5, pedía que la Comisión evaluara si el *Tratado de la Unión Europea* consideraba las condiciones para la extensión de la aplicación de la directiva hacia los niños provenientes de otros países.
2. En el apartado número 10, pedía que en relación a los niños procedentes de otras naciones, se concediera prioridad a la enseñanza del idioma del país receptor, ya que esto representaba una mejor adaptación, indispensable para su total integración al sistema escolar y a la vida futura del estado receptor.
3. Además, en el apartado número 14, pedía a los estados miembros que ofrecieran, de acuerdo con sus circunstancias nacionales y sistemas legales, una educación integral, incluida en los planes de estudio, para los niños migrantes en el idioma del país receptor, pero además con una educación complementaria en el idioma materno.

Esto significa que existían algunos estados miembros que no cumplían literalmente con la directiva ni ofrecían enseñanza a los hijos de migrantes de países externos a la CE. Por otra parte, con respecto a la enseñanza en el idioma del país receptor, esta resolución insistía fuertemente en la educación en

el idioma oficial, pero con una enseñanza complementaria en el idioma materno de los niños I migrantes. Como respuesta a las preocupaciones expresadas en esta resolución, I el Parlamento Europeo publicó un informe sobre la educación de los hijos de los I migrantes en la UE en 1994, el cual incluía datos relevantes sobre la provisión educativa.

I-2-1-12 *Decisión No. 1999/382/CE: por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de formación profesional "Leonardo da Vinci"*

El Parlamento Europeo y el Consejo, en su decisión sobre la juventud, y en el Consejo, en la *Decisión 1999/382/CE (European Parliament, 1999)* sobre la instrucción, han establecido programas de acción comunitario para la juventud y la instrucción respectivamente. Esta decisión se creó bajo la consideración del *Tratado Constitutivo* de la CE, el cual establecía entre las acciones futuras, el establecimiento y contribución a una educación de los niños y jóvenes y formación de los maestros con mayor calidad. Otra de las acciones se fundamentaba en la consideración de una Europa del conocimiento que proporcionara educación a lo largo de la vida tanto a nivel comunitario como europeo, pero con una perspectiva de simplificación burocrática. Estos programas contribuyeron junto con el *Programa Sócrates*, a la promoción de una Europa del conocimiento, pero se reconoció que era necesario proporcionar la posibilidad de organizar actividades conjuntas que implicaran al *Programa Sócrates* con otros programas comunitarios y las acciones que tenían una dimensión educativa como fundamento.

I-2-1-13 *Decisión No. 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece la segunda fase del programa de Acción Comunitario en materia de educación Sócrates*

Siguiendo con las políticas establecidas por el Parlamento Europeo y el Consejo, sobre la llamada Europa del conocimiento, esta decisión dio pie al *Programa Sócrates*, para alentar esfuerzos sinérgicos y reforzar el valor agregado a la acción comunitaria. *Sócrates* establecía la segunda fase del programa de acción comunitario en el campo de la educación. Este

programa se pensó para el desarrollo de una nueva dimensión europea sobre la educación y la instrucción, promoviendo el aprendizaje de por vida, basado en la educación y la instrucción formales e informales.

Según las acciones comunitarias previstas en esta decisión, se le daba especial atención a la información, la guía o la instrucción de los maestros que trabajaban en escuelas, con respecto a la situación y requisitos específicos de los niños de viajeros ocupacionales y su educación. Bajo la acción 1 de la decisión, se estableció específicamente como objetivos, la enseñanza y aprendizaje de los idiomas oficiales de cada estado miembro de la UE, y la promoción de los proyectos que apuntaban a la educación que propiciara la conciencia intercultural, en particular los programas diseñados para ayudar a combatir el racismo y la xenofobia, o para satisfacer las necesidades específicas de los niños de trabajadores migrantes, de los gitanos y viajeros, y de los viajeros ocupacionales.

Antes de la puesta en práctica de la decisión, en julio de 1998, surgió una interrogante hecha por uno de los miembros del Parlamento Europeo. Esta duda se refería a si la COM continuaría garantizando que los fondos específicos siguieran siendo designados bajo el programa *Sócrates*, para la educación de los niños de viajeros ocupacionales. A todo esto, la portavoz de la COM, confirmó que los niños de viajeros ocupacionales permanecerían siendo un grupo importante, al cual se le dedicaría especial atención en el futuro *Programa Sócrates* (*European Parliament*, 2003^a: 157 y 158). Lo anteriormente mencionado fue confirmado debidamente en esta decisión.

Esta decisión se realizó con la idea de promover una Europa de conocimiento y que motivara la educación de por vida a través del aprendizaje de idiomas extranjeros, que alentara la movilidad, fomentara la cooperación promovida a nivel de todo Europa, abriera métodos de acceso a la educación y que creciera en el uso de nuevas tecnologías en el campo de la educación. La decisión fue enmendada por la *Decisión No. 451/2003 EC* del Parlamento Europeo (UE, 2003^b)

I-2-1 14 Tratado de Niza

Este tratado por el que se modifican el *Tratado de la Unión Europea*, los *Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas* y *Determinados Actos Conexos* (UE, 2001) se acordó entre los días 7 y 9 de diciembre de 2000, por parte del Consejo de la UE, y fue firmado el 26 de febrero de 2001. Éste entró en vigor después de haber sido ratificado por los quince estados miembros según lo indicado en cada una de las respectivas constituciones y las normas establecidas para llegar a dicho acuerdo. El proceso de ratificación se extendió hasta el 2002 y entró en vigor el 1 de febrero de 2003.

Este tratado se realizó para modificar principalmente el artículo 7 del *Tratado sobre la Unión Europea* y el artículo 309 del *Tratado Constitutivo de la CE* para traerlos a una conclusión exitosa; por esta modificación, la CE funcionará como una comunidad ampliada. Como se mencionó en el inciso e), la resolución de la reunión del Consejo y los Ministerios de Educación entre el Consejo Europeo sobre la *Provisión Escolar para los Niños Gitanos y Viajeros*, revisa los artículos acerca de los derechos humanos y la educación.

El principal propósito de este tratado era mantener la protección de los derechos humanos y el otorgamiento de educación, cuidando de no afectar otros aspectos en los tratados previos.

En esta misma sede, el 18 de diciembre del mismo año, se firmó la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*, con el propósito de crear una UE más sólida, basada en los valores comunes de los estados miembros. Para ello era necesario reforzar la protección de los derechos fundamentales con la intención de proporcionarle una evolución de la sociedad, del progreso social y de los avances científicos y tecnológicos. Esta carta reafirmaba el respeto de las competencias y misiones que la Unión tenía, pero añadía el principio de subsidiariedad, los derechos reconocidos especialmente por las tradiciones constitucionales y las obligaciones internacionales comunes de los estados miembros, continuando el *Tratado de la Unión Europea*, los

tratados sobre derechos humanos y el *Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales*, las cartas sociales adoptadas por la Comunidad y por el Consejo de Europa anteriormente, así como por la jurisprudencia del Tribunal de Justicia de las Comunidades Europeas y del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. De esta carta se desprende el artículo 14 relativo al derecho a la educación, el cual menciona que todas las personas tienen derecho a la educación y a la formación profesional continua incluyendo la enseñanza obligatoria gratuita. Asimismo establece el derecho de los padres por asegurar que sus niños tengan el acceso a la educación respetando filosofías, religiones, origen y pedagogía.

1-2-1-15 Recomendación 1596 de la Asamblea Parlamentaria sobre la Situación de los Migrantes Jóvenes en Europa

En el 2003, la Asamblea recomendó al Comité de Ministros de Educación, en acuerdo con agencias internacionales importantes tales como *United Nations Children's Fund* (UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), la *International Organization for Migration* (IOM, Organización Internacional para la Migración) y el *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR, Alto Comisionado para Refugiados de las Naciones Unidas), así como también de acuerdo con la orden de estas agencias, dar inicio a un programa multidisciplinario a largo plazo, orientado hacia los jóvenes migrantes en Europa, y con el objetivo de fomentar la cohesión social y la participación de los jóvenes migrantes a través de la mejoría de sus situaciones legales, el apoyo de proyectos de integración y reintegración apropiada, y el desarrollo de materiales y programas educativos, así como la organización de varias iniciativas diseñadas para satisfacer las necesidades de los migrantes, y dar énfasis en sus contribuciones positivas para fortalecer una sociedad democrática.

También, con la misión de darle una utilidad efectiva a la educación como instrumento de fomento de igualdad, multiculturalismo y comprensión mutua, la Asamblea recomendó al Comité de Ministros de Educación la elaboración de medidas educativas dirigidas a los estados miembros, y destinados entre otros

a: (1) garantizar el acceso a la educación obligatoria para los niños migrantes, sin obstáculos y sin considerar la situación migratoria legal o ilegal de sus padres o la de los propios niños; (2) invertir recursos adicionales para la contratación en instituciones educativas, de personal especializado en la educación migratoria, tales como psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales y mediadores culturales y/o proporcionárselos, así como también a maestros con la instrucción necesaria y apropiada para lidiar con jóvenes migrantes; y (3) asegurar que el contenido de los programas escolares y libros de texto, no contengan ni transmitan ninguna interpretación de prejuicio o discriminación racista nacional ni étnica a causa de la nacionalidad, historia, cultura y sociedad de los países de origen de las comunidades extranjeros o los niños migrantes.

I-2-1-16 Decisión No. 451/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006)

Basado en la experiencia adquirida en la primera fase del *Programa Sócrates*, y por otro lado, siguiendo los objetivos definidos por la COM en su comunicado *Hacia una Europa del Conocimiento*, esta decisión (*European Parliament 2003^b*) establecía e iniciaba la segunda etapa del programa de acción del programa referido en el cual se debería de aplicar e implementar una política educativa que abarcara el período comprendido entre el 1 de enero de 2000 y el 31 de diciembre de 2006.

Para alcanzar los objetivos educativos planteados, se siguieron dos vertientes incluidas en el programa *Sócrates* en su fase número II. Éstas estaban constituidas, por una parte, bajo la promoción del aprendizaje de por vida, y por otro lado, con el desarrollo de la *Europa del Conocimiento*. Los aspectos más específicos de dicho programa comprendían, entre otros, la promoción de igualdad de oportunidades en todos los sectores de la educación y en diferentes modalidades. Tal operatividad del programa se componía bajo la implementación de los objetivos en toda Europa que se complementarían con las políticas de los estados miembros de la UE. La COM se

encargaría de garantizar que las medidas a desarrollar fueran consistentes con otras medidas y políticas aplicadas con anterioridad en la Comunidad.

El *Programa Sócrates*, en su misma fase número II, se componía de ocho medidas, dentro de las cuales, la más importante para la educación básica se conocía como *Comenius*, que cubría a la educación escolar comprendida como educación preescolar, primaria y secundaria obligatorias; y se tenía que realizar con la participación de la comunidad educativa, las organizaciones no gubernamentales (ONGs) y la sociedad civil.

Estas son algunas versiones históricas breves de los documentos más importantes relacionados con la legislación sobre los derechos humanos y la educación básica de los migrantes en Europa. Naturalmente se encuentran otros textos, tal vez igualmente importantes, pero que por las características de esta investigación han debido dejarse a un lado. Ahora bien, a continuación se revisan separadamente las legislaciones sobre los derechos humanos de los migrantes y los documentos oficiales relacionados con los sistemas educativos del Reino Unido y España.

I-2-2 Reino Unido

I-2-2-1 Education Act 1944

Esa ley cambiaba el sistema educativo para la escuela secundaria de Inglaterra y Gales. Uno de los objetivos más grandes de la ley era educar y movilizar a la clase obrera. Abrió la escuela secundaria a la clase obrera, y como resultado, provocó un movimiento de asistencia y registro escolar a niveles más altos que los de la escuela secundaria. Ese nuevo sistema educativo llamó la atención de la clase obrera sobre la situación de desventaja educativa y de posición social en la que se encontraba, y creó una división muy amarga de estatus social entre la clase trabajadora y la clase media. La ley cambió el nombre del Consejo de Educación por el de Ministerio de Educación, y otorgó mayor poder y un

presupuesto más grande que el anterior, el cual se encontraba disponible de inmediato. Esa ley fue revocada por la *Ley de Educación de 1996*.

I-2-2-2 Race Relations Act 1976

La ley de relaciones raciales de 1976, fue creada con la intención de que las autoridades públicas específicas trabajaran en contra de la eliminación y discriminación ilegal, promoviendo la igualdad de oportunidades y las buenas relaciones entre los diferentes ciudadanos o personas pertenecientes a diferentes grupos raciales. Esta ley se entiende como la iniciadora de la protección de los diferentes grupos raciales en el Reino Unido, dando fundamento a los derechos al los que son acreedores los diferentes grupos minoritarios, incluyendo a los migrantes, y estableciendo claramente la igualdad de oportunidades que deberá aplicarse a partir de la fecha de entrada de vigencia de esta ley.

I-2-2-3 Education Reform Act (ERA) 1988

El título formal de esta ley era el de "*An Act to amend the law relating to education*" (Una ley para enmendar la ley relacionada a la educación) (1988 c. 40), para la cual la Primera Ministra Margaret Thatcher desempeñó un papel principal, trabajando fuertemente en el cambio radical que dicha reforma aplicaría sobre la educación. Esta *Ley de Reforma Educativa de 1988* se considera como la pieza legislativa más importante de la educación en Inglaterra, en Gales, y en Irlanda del Norte, después de la *Ley de Educación de 1944*. La legislación educativa de Escocia es diferente y se encuentra separada de la del resto del Reino Unido.

Las provisiones principales de dicha ley introducen las disposiciones del nuevo sistema educativo tales como: (1) la introducción de las *Self-governing grant maintained schools* (Escuelas autónomas apoyadas por el gobierno), generalmente conocidas como escuelas *GMS*; (2) la introducción de las *Local Management of Schools* (*LMS*, Administración Local de las Escuelas). De acuerdo con esta ley, todas las escuelas podían quedar fuera del control financiero directo de las *Local Educational Authorities* (*LEAs*,

Autoridades Educativas Locales), las cuales fueron establecidas por la *Education Act of 1902* (Ley de Educación de 1902)⁵; (3) la introducción del *National Curriculum* (Plan de Estudios Nacional); (4) la introducción de las Etapas Claves. En cada etapa clave, varios objetivos educativos debían ser logrados por los estudiantes; (5) la introducción de un sistema de decisión o elección en el cual los padres podrían especificar la escuela a la que preferían enviar a sus hijos; y (6) la introducción de las Tablas de liga, en las que se publican los resultados de los exámenes de todas las escuelas delegacionales por parte del *Department of Education and Skills* (DfES, Departamento de Educación y Habilidades).

El Capítulo I de la Parte I establecía el nuevo currículum, en el cual la sección 2 estipulaba el *Curriculum Nacional*. Las materias centrales eran: matemáticas, inglés y ciencia, no obstante, en relación con las escuelas en Gales que eran escuelas de hablantes de Gales, se enseñaba Gales en lugar de inglés. Otras materias importantes eran historia, geografía, tecnología, música, arte y educación física. En las Etapas Claves 3 y 4, una lengua extranjera moderna se especificaba por la Secretaría de Estado, y acerca de las escuelas en Gales donde no se hablaba galés, el idioma extranjero era el galés. Por lo tanto para los niños que asistían a las escuelas en Gales, era obligatorio estudiar el idioma galés como lengua extranjera.

Bajo la sección 210 de esta ley se establecen las becas para la educación de los viajeros y las personas desterradas. También bajo la sección 211 se estipulan las becas concernientes a la provisión especial para los migrantes.

Sección 210

El Secretario de Estado puede por las consiguientes reglamentaciones, proporcionar el pago de becas a las autoridades de educación locales con respecto al gasto contraído o a ser contraído por ellos al hacer de la provisión el propósito (o propósito

⁵ Esta ley fue adoptada por el Parlamento del Reino Unido, afectando la educación de Inglaterra y Gales (La educación en Escocia siempre ha estado separada, y ha sido manejada por el Departamento de Educación de Escocia bajo la ley de 1872), la cual cerró las 2 mil 568 *Board schools* (escuelas primarias públicas controladas por la comisión escolar), establecidas por la *Education Act of 1870* (Ley de Educación de 1870), y entregó los deberes y obligaciones de las *Board Schools* para las entonces establecidas LEAs, también dicha ley estableció un sistema comprensivo del gobierno local para ambas educaciones de nivel secundaria y primaria.

principal) el cual es la promoción y facilitación de la educación a las personas a quienes aplique esta subdivisión.

Y establece que las personas que pueden aplicar a la beca bajo la sección I 210 serían quienes: (1) por razón de su estilo de vida o, en el caso de un niño, el estilo de vida de los padres, él no tiene domicilio fijo o sale de su principal domicilio para vivir en otra parte por períodos significativos cada año; o (2) él corresponde a la categoría antes mencionada dentro de un período prescrito inmediatamente anterior a la realización o aplicación de la provisión en cuestión.

I-2-2-4 Education Act 1996

Esta ley de educación (1996 *Chapter 56*) aplicaba para Inglaterra y Gales; en el caso de Escocia e Irlanda del Norte existía cierta diferencia en la ley educativa que regía cada región. La sección 1 de esta ley establecía las etapas educativas, de acuerdo al sistema reglamentario de la educación pública. Esta división sistemática de la educación se componía de tres etapas progresivas: la educación primaria, la educación secundaria y la educación adicional. La sección 5 reglamentaba que la "escuela primaria" significaba que era una escuela para proporcionar la educación primaria de los niños; y la "escuela secundaria" una escuela para proporcionar la educación secundaria. La edad obligatoria para asistir a la escuela se definía bajo la sección 8, la cual establecía que una persona comenzaba a estar en edad de asistir a la educación obligatoria, cuando alcanzara o llegara a la edad de cinco años, y terminaba dicha educación obligatoria a la edad de término del último día de clase en cualquier común o a la edad de 16 años.

Con la sección 183 de dicha ley, las escuelas conducidas o manejadas bajo una institución gubernamental incorporada de acuerdo con las partes I y II de la *Ley de Educación de 1993*, o parte I, capítulo IV, de la ERA 1988, es decir, las escuelas GMS, debe ser una escuela primaria o una escuela secundaria.

De la misma manera que la sección 210 de la ERA 1988, la sección 488 de esta ley tiene una cláusula que especifica que existen becas destinadas a

la provisión escolar de los viajeros y las personas desterradas. Los objetivos completos del programa de becas deberán asegurar el mejor acceso a la educación, asistencia más regular a la escuela y un satisfactorio logro educativo entre los grupos particularmente en riesgo de fracaso educativo. Además de esto, bajo las secciones 510, 512 y 514 se encuentran algunas especificaciones sobre la provisión de ropa, alimento, alojamiento para estudiantes, casas de huéspedes fuera de la escuela, etcétera, para estos grupos, donde se encuentran niños migrantes.

Por otra parte, bajo la sección 7 dentro del título de educación obligatoria, se estipula que el padre de cada niño en edad escolar obligatoria, debe hacer que su hijo reciba una educación eficaz, de tiempo completo y apropiada, que sirva para cualquier necesidad de educación específica. El padre debe hacer que el niño obtenga educación, ya sea asistiendo regularmente a la escuela o de alguna "otra" manera. Esto significa que el niño puede estudiar en su casa. Es decir, que la educación es obligatoria, sin embargo, la asistencia a la escuela no lo es. Por lo tanto, de acuerdo con la sección 437, las responsabilidades de la LEA establecen que si un niño en edad de educación obligatoria dentro de su jurisdicción no está recibiendo educación satisfactoria, en cualquiera de las dos formas antes mencionadas, la LEA escribirá una nota al padre requiriéndole el satisfacer dentro del período especificado un aviso de que el niño está recibiendo dicha educación obligatoria. Esta ley fue revocada por la *Ley de Educación de 2002*, de la cual se escribe más adelante.

I-2-2-5 School Standards and Framework Act 1998

Esta ley se creó para establecer nuevas provisiones con respecto a los estándares educativos y otras provisiones. De igual manera, dicha ley establecía las responsabilidades generales de las LEAs y los propósitos ligados a ellas y a la educación. Dentro de las responsabilidades de las LEAs se encontraba la obligación de promover altos estándares educativos en primaria y secundaria aplicables a todas las personas en edad escolar obligatoria, ya sea

asistiendo a la escuela o estudiando en casa. En este sentido, y bajo la sección 110 titulada *Acuerdos Casa-escuela*, se establece que las instituciones a cargo de la educación deben ser las escuelas GMS y deben adoptar la modalidad del acuerdo escuela-casa en conjunto con la declaración de los padres. Esto significa que dicha modalidad para estudiar en casa era aplicable para los niños migrantes, gitanos, viajeros o pertenecientes a cualquier otro grupo viajero, por ejemplo barqueros y circenses.

Bajo el rubro *Exclusión de Alumnos* en las secciones 64, 65 y 66, se establece que los niños no pueden ser excluidos de la escuela GMS, ya sea por suspensión, expulsión o de algún otro tipo; excepto por el director.

I-2-2-6 *Education (Education Standards Etc. Grants) (England) Regulations 1999*

Este instrumento reglamentario titulado la *Educación -Estándares Educativos, etcétera Becas- (Inglaterra) Reglamentaciones 1999* (número 606) aplicable para Inglaterra únicamente, se elaboró para ponerse en práctica a través de las LEAs. Algunos de los propósitos incluidos con respecto al otorgamiento de las becas estándares, establecen bajo el título *Schedule 1* llamado *Purposes for or in connection with which standards fund grants are payable* (Propósitos para o en conexión con los cuales los fondos estándares de becas son aplicables), en su sección 19 se otorgarán apoyos para: (a) ayudar en medidas que reduzcan el número de niños excluidos de las escuelas y el número de inasistencias sin permiso, incluyendo medidas para alentar la asistencia de niños con dificultades de comportamiento en escuelas de *mainstream*; y (b) apoyar la provisión de educación de tiempo completo para todos los niños en edad escolar obligatoria, excluidos de la escuela por más de 15 días de clase. En su sección 28 se establece que se apoyarán medidas para proporcionar igualdad de oportunidades educativas para todos los grupos étnicos minoritarios, incluyendo en particular medidas que apoyen a los alumnos para los cuales el inglés es un idioma adicional o su segunda lengua, al igual que apoyar medidas que eleven los estándares del logro

educativo para esos grupos étnicos minoritarios que están particularmente en riesgo de un bajo logro educativo.

I-2-2-7 Education Act 2002

Con esta ley, se establecieron algunos cambios sobre el poder de las autoridades educativas. Por ejemplo, bajo la sección 14 titulada -el Poder de la Secretaría de Estado por parte de Inglaterra y la Asamblea Nacional por parte de Gales, para dar asistencia financiera para propósitos relacionados con la educación y el cuidado de los niños-, cambió en el aspecto de otorgamiento y creación de ayuda financiera concerniente a la educación o el cuidado de los niños. También, de acuerdo con la sección 18 -repeler el poder específico de la creación de becas-, se revocaron, suspendieron o cesaron las especificaciones para la proporción de ayudar bajo las secciones 210 -las becas para la educación de los viajeros y las personas desterradas- y 211 -las becas concernientes a la provisión especial para los migrantes- estipuladas o creadas bajo la ERA 1988.

I-2-2-8 Education Act 2005

Esta ley fue aprobada por el Parlamento el 7 de abril de 2005, para simplificar el proceso del mejoramiento educativo, fortificando la estructura de la responsabilidad explicativa para las escuelas. Particularmente se elaboró para reformar el enfoque utilizado por la *Office for Standards in Education (OfSTED*, Oficina para los Estándares en Educación) cuando inspeccionaba las escuelas en Inglaterra. Esta ley revocó las provisiones de la Ley de las inspecciones Escolares de 1996.

Esta ley también trajo cambios acerca del papel que venía desempeñando la *Teacher Training Agency* (Agencia de Entrenamiento de Maestros), la cual se renombró bajo esta ley como la *Training and Development Agency for Schools* (TDA, Agencia del Entrenamiento y Desarrollo para las Escuelas), extendiendo la labor de las LEAs sobre la necesidad de

surgir con propuestas para nuevas escuelas, e introdujo presupuestos de tres años para mantener las escuelas apoyadas por el gobierno.

I-2-3 España

I-2-3-1 Ley de Instrucción Pública

Esta ley se estableció el 9 de septiembre de 1857, por orden de Doña Isabel II, Reina de España, también llamada *Ley Moyano*. Esta ley era la conclusión legislativa comprensiva que consolidaba el sistema educativo español hasta 1970. Antes de esta ley, no existía ninguna ley que aprobara, reglara o constituyera el sistema educativo por entero.

Dicha ley proclamó el derecho a la educación y a la escolarización y se instituyó la obligatoriedad de la asistencia a la escuela elemental, sobre todo. Según el artículo 1, la primera enseñanza se dividía en elemental y superior; y en el artículo 7, se decía que la primera enseñanza elemental era obligatoria para todos los españoles. Los padres, tutores o encargados tendrían que enviar a sus hijos y pupilos a las escuelas públicas a la edad de seis años y hasta los nueve; a no ser que se les proporcionara esta clase de instrucción de manera eficientemente en sus hogares o en establecimientos particulares. Además, en el artículo 9 se estipuló que la primera enseñanza elemental se daría gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores o encargados no pudieran pagarla.

El artículo 17 establece que para iniciar los estudios generales de la segunda enseñanza es necesario haber cumplido nueve años de edad y haber aprobado un examen general de las materias de la primera enseñanza elemental completa. En los artículos 18, 19 y 20 se estipula que en general se tiene que aprobar la primera enseñanza, para continuar con la segunda enseñanza. Esta ley estableció las bases para lo que conformaría una reforma educativa mayor en los años subsecuentes.

I-2-3-2 Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)

Esta ley -conocida como la *Ley General de Educación*, o también como la *Ley 14/1970* de 4 de agosto-, y modificada por la *Ley 30/1976* con fecha de 2 de agosto de 1976, procuró vencer las inconsistencias anteriores, causadas por la legislación y reformas parciales realizadas, las cuales resultaban ya insuficientes para enfrentar los rápidos cambios sociales y económicos que envolvían al país. Las características más importantes de esta ley fueron: (1) la generalización completa de la educación obligatoria para la población infantil mayor de seis años de edad y hasta los de 13 años; (2) proporcionar la igualdad de oportunidades educativas sin más limitaciones que la de la capacidad para estudiar; (3) establecer un sistema educativo flexible e interrelacionado, facilitando la posibilidad de una educación *permanente y relacionada* con la evolución económica y social del país, y al mismo tiempo desarrollando al máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles; y (4) el término del otorgamiento de subsidios educativos por parte del gobierno, vigente hasta 1990.

La función de esta ley esencialmente fue la de formular la política educativa, planificando la educación y evaluando la enseñanza en todos los niveles e instituciones.

Dentro del título preliminar de esta ley, se establece bajo los puntos:

2.1 *Todos los españoles [...] tienen derecho a recibir y el Estado el deber de proporcionar una educación general y una formación profesional [...]*

2.2 *La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles.*

2.3 *Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a la Educación General Básica y a una formación profesional del primer grado de forma gratuita.*

2.4 *Se sancionará a quienes incumplan o dificulten el cumplimiento el deber de educación obligatoria. (Ministerio de la Presidencia, 1976)*

Con esta ley, el gobierno pensaba que a través del sistema educativo nacional tomaba diferentes acciones y daba mayor responsabilidad a la educación de lo que había hecho en el pasado.

I-2-3-3 Constitución Española

Después de la dictadura de Francisco Franco, la *Constitución Española* fue aprobada por el Congreso el 31 de octubre de 1978, ratificada por el Pueblo Español el 6 de diciembre, y sancionada por el rey el 27 de diciembre del mismo año. Dicha constitución se elaboró con la firme intención de establecer la justicia, la libertad y la seguridad, y para la promoción de los derechos y obligaciones de todos los integrantes de la nación.

Según lo estipulado, España proclamaba su voluntad de (1) asegurarla convivencia democrática; (2) consolidar una nación de derecho; (3) dar protección a todos los españoles y pueblos de España en el ejercicio de los derechos humanos, sus culturas y tradiciones, lenguas e instituciones, y (4) impulsar el desarrollo de la cultura y de la economía para garantizar a todos una digna calidad de vida, etcétera. Algunos artículos importantes, establecidos en esta constitución y relacionados con esta investigación son:

Artículo 3

1. *El castellano es la lengua española oficial del Estado [...]*
2. *Las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con su Estatutos.*

Artículo 9

2. *[...] la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; [...]*

Artículo 13

1. *Los extranjeros gozarán en España de las libertades públicas [...]*

Artículo 14

Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación

alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Artículo 27

1. *Todo tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respecto a los principios democráticos [...]*
4. *La enseñanza básica es obligatoria y gratuita. Artículo 39*

Artículo 39

4. *Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos.*

Artículo 96

1. *Los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del ordenamiento interno.*

La constitución está compuesta por diferentes artículos, rescatando los anteriores como parte importante para la presente investigación, no obstante su análisis refleja aspectos importantes, los cuales se mencionarán en el apartado correspondiente.

I-2-3-4 Real Decreto 1174/1983 sobre Educación Compensatoria

Este decreto se estableció el 27 de abril de 1983, para incluir en la educación y/o compensar educativamente a todos los niños desfavorecidos o en situación de marginalidad. El artículo 3 de este decreto mencionaba que los acreedores serían aquellos niños localizados en zonas marginadas o donde las tasas de analfabetismo y de no asistencia escolar fueran altas, contemplando a todos los niños en edad de asistir a la educación general básica. Además, promovió un conjunto de iniciativas destinadas a mejorar la situación de acceso y permanencia de los niños en situación de desventaja ante el sistema educativo español, que para ese entonces mostraba desajustes, insuficiencias, carencias y disfunciones que complicaban aún más las problemáticas que ya existían. De esta manera se establecieron los principios para que la administración

educativa tomara las medidas necesarias para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades educativas. Ya después, el *Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación*, y siguiendo con los principios de la LOGSE; cita en primer lugar la escolarización de las minorías étnicas y culturales, mencionando lo siguiente:

CAPITULO II, Artículo 8

Se consideran actuaciones de compensación educativa las que desarrollan los centros que escolarizan grupos significativos de alumnado en situación de desventaja respecto a su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, y, prioritariamente, aquellos que escolarizan un número importante de alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja.

El mismo capítulo, en su artículo 9 establecía los recursos para la educación compensatoria, declarando que:

La plantilla de los centros de educación infantil y primaria que desarrollen actuaciones permanentes de compensación educativa se ampliará con profesorado de apoyo perteneciente al Cuerpo de Maestros.

Lo anterior mencionado en la práctica, se entendía como que un centro docente donde se aplicara un programa de educación compensatoria, tendría que contar con uno o varios profesores adicionales y especiales en la tarea de nivelar a los alumnos, en una jornada laboral completa o de tiempo parcial, encargándose de atender a los alumnos que necesitaran atención especial durante varias horas a la semana.

I-2-3-5 Ley Orgánica 8/1985 reguladora del Derecho a la Educación (LODE)

El 3 de julio de 1985, el gobierno promulgó esta ley, la cual principalmente se orientaba hacia la modernización y racionalización de los niveles básicos del sistema educativo español. Esto se daba de acuerdo con lo establecido en

el mandato constitucional en todo su alcance. Esta ley implicaba la garantía del derecho a la educación y la libertad de enseñanza, fomentando la participación de la sociedad en la educación entre otros puntos. Esta ley también se desarrolló bajo el artículo 27.1 constitucional de España. Otro de sus aspectos importantes, es lo concerniente al apoyo educativo para las instituciones escolares. De igual manera, esta ley no únicamente estableció el derecho a la educación gratuita, sino también la obligatoriedad de recibirla por parte de los extranjeros residentes en esta nación. Asimismo, se puntualizó la pluralidad cultural entre varios grupos étnicos y el respeto a las diferencias entre ellos, y también se puso énfasis en la posibilidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares siguiendo con las necesidades específicas de los alumnos étnicos, incluyendo por supuesto a los niños migrantes.

I-2-3-6 Ley de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE)

El 3 de octubre de 1990, la Jefatura del Estado español proclamó la *Ley Orgánica 1/1990*, también conocido como la LOGSE. Dicha ley se creó bajo la premisa de que los sistemas educativos tenían que desempeñar funciones esenciales para mejorar la vida de los individuos y de las sociedades. De acuerdo con esta ley, el derecho de disfrutar de la educación se convertía en un derecho de carácter social y humano. De igual manera, se transformaba en un derecho susceptible de enriquecimiento progresivo de concreción o cumplimiento, llegando de esta manera a un mayor número de ciudadanos y ofreciéndoles una mayor extensión formativa, alcance educativo y accesibilidad escolar. Todo esto implicaba y respondía al compromiso de cobertura para la demanda escolar tanto a nivel de educación infantil, como a nivel de educación básica obligatoria, contribuyendo de esa manera al otorgamiento y respeto de ese derecho.

Esta ley, no únicamente reafirma el principio de la educación compensatoria, sino que además dedica todo el Título V a la compensación educativa de las desigualdades, estableciendo los principios fundamentales para que las instituciones educativas adopten y pongan en práctica las medidas necesarias para evitar la discriminación, logrando hacer efectivo el

principio de igualdad de oportunidades educativas y el derecho a la educación por igual para todos. Por ejemplo, en los artículos 8 y 9 de la LOGSE se dice:

Artículo 8

Se consideran actuaciones de compensación educativa las que desarrollan los centros que escolarizan grupos significativos de alumnado en situación de desventaja respecto a su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo y primordialmente aquellos que escolarizan un número importante de alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja.

Artículo 9

La plantilla de los centros de educación infantil y primaria que desarrollen actuaciones permanentes de compensación educativa se ampliará con profesorado de apoyo perteneciente al Cuerpo de Maestros.

Con esta ley, el Ministerio de Educación no solamente reconocía el derecho a recibir educación gratuita proporcionada por el país para todos los extranjeros residentes en España, sino que agregaba que la comprobación de residencia legal o ilegal no implicaba aclaración para el acceso educativo de los niños.

1-2-3-7 Ley Orgánica 8/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social

En relación con la educación de los extranjeros o migrantes en España, el 22 de diciembre de 2000, se promulgó esta ley, la cual reformaba la *Ley Orgánica 4/2000* sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. Dicha ley 8/2000 establece en su artículo 9, titulado *Derecho a la Educación*, que todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles. Esta es una ley de carácter nacional. Por lo tanto, se aplica de manera similar en todas las Comunidades Autónomas del territorio español. La elaboración de esta ley, trajo; como consecuencia significativas variaciones en el trato que recibían los migrantes. Dicha ley estableció la extensión del beneficio educativo gratuito como comprensivo y al alcance de todos los estudiantes extranjeros, garantizándoles el acceso a la educación básica, gratuita

y obligatoria.

I-2-3-8 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE)

Esta es la ley más recientemente publicada en la educación española. De acuerdo con dicha ley, la educación es el medio más adecuado para construir una personalidad en los educandos, desarrollando al máximo sus capacidades, conformando su propia identidad personal y configurando su comprensión de la realidad. Esta ley también establece que una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos. Uno de los principios que fundamenta esta ley consiste en un compromiso profundo con los objetivos educativos planteados por la UE para el futuro de la educación.

De acuerdo con el Ministerio de Educación y Cultura, y siguiendo con lo establecido en la LOE, se mencionó lo siguiente:

El convencimiento de la necesidad de una reforma integral de nuestro sistema educativo ha ganado el ánimo del pueblo español. Esta Ley viene precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual.

Esto es una declaración del anhelo del gobierno sobre la educación y que va a hacer. Además, dice que la educación es una permanente tarea inacabada; por ello la ley contiene en sí misma los necesarios mecanismos de auto-corrección y de flexibilidad, ya que la educación, en definitiva, es tarea de todo el país; la tarea de los Institutos de Ciencias de la Educación, será de suma importancia; hacer partícipe de la educación a toda la población española; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas. Y entiende que la reforma educativa está inspirada en el análisis de su propia realidad educativa y contrastada con experiencias de otros países; lo cual será posible con una mentalidad nueva e ilusionada en quienes han de dirigirla y aplicarla; de igual manera, será necesario que cada docente se sienta solidario de esa acción renovadora y contribuya con su competencia profesional, imaginación

y entusiasmo. Y en el apartado 2 del título preliminar se expresa:

La adquisición de hábitos de estudio y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.

Después, acerca de quienes pueden aprovechar el beneficio de la educación obligatoria y gratuita, se dice abajo del punto 2.1 que *"todos los españoles tienen derecho a recibirla, y el Estado debe proporcionar una educación general y una formación profesional que les capacite para el desempeño de una tarea útil para la sociedad y para sí mismos."* Además, bajo el punto 2.2 se añade que *"los extranjeros en España tendrán también derecho a la Educación General Básica y a una formación profesional del primer grado de forma gratuita."* Además de estos apartados, el punto 2.5 establece que *"las personas que no sigan lo j establecido en la ley o dificulten el cumplimiento del deber que el Estado o gobierno tiene de otorgar educación obligatoria, será sancionado."*

Por lo tanto, con todo lo establecido anteriormente, quedaba claro que todos los españoles y extranjeros residentes en España tenían derecho a la educación gratuita y obligatoria en general, con la recomendación de la educación compensatoria para todos los alumnos migrantes. Para cumplir esto, el gobierno español declaró su firme decisión de sancionar a todas las personas e instituciones que no cumplieran estos mandatos.

I-3 Escenario Americano

La migración de los mexicanos inicialmente fue fomentada y aceptada por el gobierno de los Estados Unidos de América (EUA), a principios del siglo XX, para la construcción del sistema ferrocarrilero a lo largo y a través de las fronteras, y después mediante el *Programa Bracero* (1942-1964), por medio del cual los trabajadores mexicanos eran aceptados para que suplieran y complementaran la grave escasez de mano de obra en los EUA. Sin embargo, cuando la capacidad y suministro de empleo de los EUA mejoró, hasta el

punto en el cual ya no era posible dar cobertura a la demanda de trabajo en esta nación para los migrantes, las políticas migratorias de los EUA cambiaron para controlar el flujo de los migrantes mexicanos hacia dicha nación, utilizando normas tales como la *Immigration Reform and Control Act* (IRCA, Ley de Reforma y Control Migratoria) de 1986.

I-3-1 Legislación Binacional

Como todos los demógrafos saben muy bien, los documentos legislativos para el control de la migración están entre los instrumentos legales más débiles y los menos seguros en cuanto a seguimiento y evaluación mediante estadísticas cotidianas colectadas y publicadas por los gobiernos federales, y además están entre los últimos elementos que recibían atención sistemática y metódica en la profesión investigativa. Tratando de dar respuesta a esta situación, se incluye en este trabajo parte de los documentos referentes a (as legislaciones entre México y los EUA, considerados como de mayor pertinencia y relevancia, relacionados con el tema de la educación migratoria.

I-3-1-1 Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)

Este programa internacional se estableció primero en 1976, con la iniciativa de los estados de Michoacán, en México, y de California. En los EUA, desde 1990, forma parte del *Migrant Program* (Programa Migrante). Inicialmente, se aprobó por medio de un convenio entre ambos estados en 1982; luego, en 1990, se firmó un *Memorandum de Entendimiento sobre Educación* entre el *Department of Education* (DE, Departamento de Educación) de los EUA y la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, dando así mayor fortaleza al convenio inicial establecido por los estados, en el cual intercambiaban maestros para buscar la garantía con legitimidad y congruencia, así como la continuidad y calidad de la educación básica para los niños y jóvenes que siguen un ciclo escolar parcialmente entre estos dos países.

Los objetivos del PROBEM son los siguientes:

- La promoción del intercambio de docentes y alumnos entre México y los EUA;
- La búsqueda de un mejor apoyo educativo, cultural y social a estudiantes migrantes, ayudándolos a preservar su identidad y valores;
- La difusión de un documento de transferencia del estudiante migrante binacional México-EUA a nivel de primaria y secundaria; y
- La promoción de la validación en los EUA y en México de las boletas de calificaciones bilingües para la educación básica.

Desde el punto de vista financiero, en el caso de los EUA, el gobierno federal se hace cargo de los gastos del PROBEM, pero en el caso de México la mayor parte de los gastos es responsabilidad de cada estado. Por ejemplo, dentro de los estados mexicanos que participan en el PROBEM, existen varias diferencias entre las actividades y las cantidades que se manejan para el programa; particularmente en México, cada año algunos estados envían más maestros que otros a los EUA para intercambio.

I-3-1-2 Memorandum de Entendimiento sobre Educación entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de los Estados Unidos de América, 1990

El gobierno de México tomó la iniciativa de establecer un convenio educativo de cooperación entre México y los EUA (Zúñiga, 2000: 316), firmando este I memorándum. Dicho documento se refiere particularmente a la implementación de I tres aspectos fundamentales que se han llevado a la práctica de manera experimental, y que tienen que ver más con un control de instituciones, que con un I aspecto escolar práctico. Dichos aspectos se refieren a:

- 1) la estrategia de intercambio;
- 2) la estrategia de atención a estudiantes migrantes, y
- 3) la de atención a las comunidades mexicanas en el extranjero.

Como una característica del memorándum binacional, cada país tiene su propio plan y programa. Además México es favorecido con ese memorándum más que los EUA.

I-3-2 Estados Unidos de América

Como el país más avanzado del mundo, los EUA deben tener conciencia de la importancia de los derechos humanos. No obstante que es un país que profesa la democracia, algunas veces actúa por propio interés, diciendo que el gobierno tiene que proteger sus intereses públicos primero, y deja a un lado o en segundo plano, los intereses de algunos grupos sociales o de algún otro país. Para conocer hasta qué punto los EUA están abiertos en algunos aspectos y en cuáles no, es importante revisar los documentos legislativos pertinentes, relacionados con el tópico de investigación de este trabajo. Esto significa revisar y dar un panorama legislativo de leyes, acuerdos y tratados que se relacionen con los derechos humanos y la educación de los niños migrantes.

I-3-2-1 *Civil Rights Act of 1964*

Esta ley de los derechos civiles se aprobó en el Senado el 19 de junio de 1964, y en la Cámara de Representantes el 2 de julio del mismo año. La proposición de ley fue mencionada por el presidente John F. Kennedy, en su discurso sobre los derechos civiles en 1963, en el cual pidió legislar para que se proporcionara "el tipo de trato igualitario que quisiéramos para nosotros mismos."⁶ Después, él mismo mandó la proposición al Senado el 19 de junio de ese año, donde fue introducida por el líder de la mayoría, el senador Michael J. Mansfield. Kennedy fue incapaz de realizar cualquier avance sobre la proposición, pero después de su muerte, el presidente Lyndon B. Johnson decidió usar su poder en el Congreso para lograr su aprobación. A pesar de un

⁶ El discurso del presidente John F. Kennedy por televisión el 11 de junio de 1963, menciona sobre todo que: (1) Esta nación se fundó bajo el principio de que todas las personas están creadas igual, por lo tanto, los estudiantes americanos de cualquier color pueden asistir a cualquier institución educativa pública que ellos escojan, sin tener que ser respaldados por las tropas; (2) Debe ser posible para todos los americanos gozar de los privilegios de ser americano independientemente de su raza o su color; (3) Estamos enfrentados principalmente con un asunto moral, el cual es tan viejo como las escrituras y tan claro como la *Constitución Americana*. El problema medular es si todos los americanos cuentan con los mismos derechos e igualdad de oportunidades.

período de 83 días de obstrucción en el Senado; dirigido por conservadores y segregacionistas, ambos partidos en el Congreso votaron abrumadoramente a favor de la ley, y el presidente Johnson firmó la proposición para convertirse en ley el 2 de julio de 1964 (*U.S. Congress, 1964*).

Dicha ley estableció entre otros aspectos el reforzamiento del derecho constitucional para votar, la confederación de la jurisdicción sobre los tribunales distritales, la autorización al Procurador General Federal sobre la institución de leyes de protección de los derechos constitucionales en las instituciones públicas y de la educación pública, la prevención de la discriminación en programas apoyados federalmente, etcétera.

La ley también establecía en el *Title VI Nondiscrimination in Federally Assisted Programs, Sec. 601* (Título VI, No-Discriminación en los Programas Apoyados Federalmente) que "Ninguna persona en los EUA debía, a causa de la raza, color, u origen nacional, ser excluida de la participación en, ser negada de los beneficios de, o recibir discriminación a, cualquier programa o actividad que recibiera algún tipo de ayuda financiera Federal (*U.S. Congress, 1964*)". Esto daba pie a que cuando se hablara sobre algún programa educativo lingüístico y sobre la protección de la igualdad para los estudiantes migrantes clasificados como *Language Minority* (LM, minoría lingüística) o *Limited English Proficiency* (LEP, Dominio Limitado del Inglés), el gobierno y las políticas educativas tenían que fundamentarse en dicha ley. Sin embargo, ya en la provisión de educación bilingüe para los estudiantes migrantes, permanece la interrogante sobre la importancia del término "igualdad"; verdaderamente se refiere a la "igualdad de oportunidad de acceso educativo" o a la "igualdad de resultados educativos" para ellos.

También, el Título VI llamado *Regulaciones*, el cual prohíbe la discriminación basada en la nacionalidad de origen, y la *Orden Ejecutiva 13166* difundida en el 2000, son aplicables para el acceso lingüístico educativo. Cada uno de los programas federales, estatales y locales, cuentan con provisiones que requieren de servicios lingüísticos para las personas consideradas como LEP. La *Orden Ejecutiva 13166*, es una orden dada por el

presidente de la nación a las agencias federales, argumentando que las personas LEP deben tener algún acceso significativo para los programas y las actividades hechos y fundados por el gobierno federal.

I-3-2-2 *Elementary and Secondary Education Act of 1965 (ESEA)*

Como respuesta al lanzamiento del satélite *Sputnik* por parte de la entonces Unión Soviética, el gobierno federal de los EUA, aprobó en 1958 financiación federal para la educación pensando que había un atraso científico, el cual se atribuía al rezago educativo. No obstante, el verdadero involucramiento y preocupación del gobierno federal hacia la educación, se dio después de que el presidente Lyndon B. Johnson tomó posesión de su cargo. Así fue como, en 1965, Francis Keppel, Director General de Educación durante la Administración Johnson, diseñó esta *Ley de Educación Primaria y Secundaria (Public Law 89-10; US Code: Title 20. 6301 et seq.)*. La ley nació como parte de la *War on Poverty (Guerra contra la Pobreza)*, presentada por iniciativa del presidente Johnson el mismo año. Según el presidente Johnson, el Congreso había tratado de aprobar un proyecto legislativo referente a escuelas para todos los niños de los EUA desde 1870, y finalmente con la ESEA se había tomado el paso más significativo en la provisión de ayuda para todos los educandos. La ESEA fue aprobada por el Congreso, y se componía de nueve títulos, de los cuales, el Título I es la parte más importante, desde el punto de vista del presente trabajo, porque estipula el ofrecimiento de ayuda a los menos favorecidos para que puedan alcanzar los altos niveles de estándar educativo que establece cada estado.

En el 2001, el Congreso aprobó varios programas educativos, incluyendo el programa de préstamos garantizados para estudiantes, así como el *Programa Educativo K-12 (Small Axe Educational Communications Inc. s.f.)*⁷ La ley se

⁷ K-12 es un programa curricular desarrollado por peritos renombrados y respetados de educación, inclusive eruditos, escritores, maestros, diseñadores, e incluso un laureado del Premio Nobel. El programa K12 se basa en los métodos puntuales de prueba y se basa en investigación de la instrucción escolar. El equipo de desarrollo K-12 buscó en el mundo lo necesario para identificar y construir los mejores métodos docentes y materiales educativos para mejorar la educación de los niños. La educación primaria y secundaria juntas son a veces (en particular, en Canadá y los EUA) referidas como educación 'K-12' (K es por *kindergarten*, y 12 es por los 12 grados del sistema educativo americano).

autorizó originalmente hasta 1970, sin embargo, el gobierno ha reautorizado la ESEA cada cinco años, después de su aprobación legislativa. La ESEA se desarrolló con la intención de recompensar a los niños pertenecientes a hogares pobres, quienes eran los que necesitaban más servicios educativos. Esa ley distribuyó once billones de dólares por año, los cuales fueron enviados como ayuda federal para las escuelas, las comunidades y para los niños pobres, por casi 40 años. Como resultado de algunas reautorizaciones, la ESEA ha experimentado numerosos cambios de nombre y de presidencias. Sin embargo, la premisa básica de la ESEA es todavía válida hoy día, la cual implica proporcionar los recursos específicos para ayudar a asegurar que los estudiantes poco favorecidos, tengan acceso a una educación pública de calidad (DE de los EUA. 1994^a).

La ESEA es sólo una parte de la larga historia de leyes relacionadas con la educación en el aspecto legislativo. Si no existiera la ESEA, muchos progresos educativos actuales no hubieran sido posibles, particularmente en el caso de la educación bilingüe, la cual hubiera sido retrasada o inclusive, en una situación extrema, no existiría. Esta ley ofrece a los miles de niños en edad escolar nueva esperanza educativa ya que los provee de profesionales completamente entrenados y de recursos que son necesarios y requeridos para una educación apropiada.

I-3-2-3 Bilingual Education Act of 1968

A esta ley de educación bilingüe se le conoce también como el Título VII de la ESEA, la cual se terminó de aplicar el 8 de enero de 2002, cuando en la reforma educativa de más grande escala conocida como la *No Child Left Behind Act* (NCLBA, Ley Que Ningún Niño Se Quede Atrás), fue sustituida (Crawford, 2002). Esta ley se estableció para garantizar que todos los estudiantes con problemas de idioma, es decir, los alumnos migrantes que no hablasen el inglés como lengua materna, pudieran recibir instrucción en su idioma original. Con esta iniciativa se

pensaba que los niños podrían desarrollar mejor sus habilidades lingüísticas y académicas al mismo tiempo que pudieran aprender el idioma oficial del país. La responsabilidad de las oficinas educativas bajo esta ley, es la de proporcionar asistencia a los distritos locales para diseñar y poner en práctica programas educativos que cubran la necesidad que tienen los niños considerados como LEP, y de esta manera continuar con la política federal sobre el tema de la provisión escolar en el idioma materno de los niños migrantes. Este tipo de provisiones se otorgarían a través de asistencia técnica formal e informal, talleres regionales, conferencias y publicaciones referentes al tema y a los niños migrantes pertenecientes al grupo considerado como LM o LEP.

Dentro de las reglamentaciones que incluye esta ley se encuentran los siguientes puntos:

- Las reglas de esta ley deben aplicarse a todos los distritos escolares que reciban fondos para los programas educativos y para los servicios destinados a los niños LEP/LM.
- La oficina de Poblaciones Especializadas, establecida en el DE debe:
a) administrar la provisión de educación bilingüe; b) proveer apoyo técnico para cada uno de distritos educativos en la implementación de la educación bilingüe para los niños migrantes, así como los programas de servicios en el idioma del país receptor; y c) coordinar y monitorear, en conjunto con las oficinas federales de educación, las estatales y locales, los programas diseñados para satisfacer las necesidades de los niños migrantes del grupo LEP/LM.

El Título VII anteriormente destinaba fondos sólo para una pequeña cantidad de los estimados 4.4 millones de *English language learners* (ELLs, estudiantes de idioma inglés)⁸, distribuidos por todo el país, a través de

⁸ Según Capps (2005: 37), este término "ELL" es sinónimo de LEP, sin embargo muchos distritos escolares y abogados prefieren utilizar el término "ELL" en lugar de "LEP". LEP (*Limited English Proficiency*) se refiere a los niños migrantes que tienen problemas para leer, hablar, escribir y comprender el idioma inglés. Por el contrario, ELL (*English Language Learner*) se refiere a los niños migrantes que se encuentran aprendiendo el idioma inglés en general

becas competitivas para los distritos escolares.

I-3-2-4 *Immigration Reform and Control Act (IRCA)*

Esta ley de reforma y control migratorio fue aprobada por el Congreso en 1986 con la intención de que las decisiones que se tomaran, garantizaran que: (1) se asignaran nuevos recursos a la Patrulla Fronteriza para asegurar la protección de la frontera entre México y los EUA; (2) fueran mayores las sanciones que penalizaban a los empleadores, que contrataban indocumentados a sabiendas de las circunstancias de los trabajadores no autorizados; (3) se ofreciera una amnistía a los residentes indocumentados, pero que se quedaran en los EUA a largo plazo; y (4) a los trabajadores agrícolas sin documentos legales, se les ofreciera su propio programa de legalización. Después de 1986, los EUA aplicaron políticas cada vez más restrictivas hacia la migración mexicana. Sin embargo, el gobierno no ha podido tener un gran control sobre la migración sin documentos, dejando la probabilidad de que la migración de regreso a México disminuya, provocando así, un aumento en el número de residentes 'indocumentados a "largo plazo.

La IRCA de 1986, también llamada "la amnistía" o "*Ley Simpson-Rodino*", se estableció básicamente para controlar la migración ilegal o indocumentada hacia los EUA. Como se mencionó anteriormente, bajo la IRCA, los empleadores podían ser sancionados por el *Immigration and Naturalization Service* (INS, Servicio de Inmigración y Naturalización), en caso de que los contratistas emplearan de forma intencional a ciudadanos no-americanos, quienes no estaban autorizados para trabajar en los EUA. Para enfrentar el temor al que los empleadores reaccionaran excesivamente, y a la amenaza de sanciones y discriminación en contra de los individuos que parecieran o sonaran como "extranjeros;" el Congreso también aprobó las provisiones de anti-discriminación de la IRCA.

La Office of Special Counsel for Immigration-Related Unfair Employment

Practices (OSC, Oficina Del Consejo Especial para la Práctica Injusta Del Empleo Relacionado con la Inmigración), impone las provisiones de anti-discriminación.

Los patrones con cuatro o más empleados tienen prohibido cualquier tipo de discriminación basándose en el estatus de ciudadanía o migratorio. Esto se fundamenta bajo el principio establecido en la posición de ciudadanía que marca la IRCA. Algunos ejemplos de la discriminación bajo la posición de ciudadanía incluyen a los patrones quienes: (1) emplean sólo ciudadanos americanos o ciudadanos que son poseedores de la llamada "green card" (tarjeta verde), (2) se rehúsan a emplear personas asiladas o a refugiados, ya que sus certificados de autorización laboral tienen fechas de vencimiento futuras, y (3) prefieren emplear trabajadores que no tengan licencia de autorización para trabajar o que sean poseedores de visas temporales, antes de contratar a ciudadanos de los EUA y a otros trabajadores que tengan licencia de autorización para laborar por parte del gobierno. No obstante, por esta razón, esos patrones son considerados como segregacionistas o discriminadores, según el origen de sus empleados. Dichos patrones también tienen prohibido cometer abusos documentales. Estos abusos se refieren a la solicitud o exigencia, por parte de los empleadores a los solicitantes o trabajadores, de ciertos documentos específicos, o a la demanda de más documentos diferentes a los normalmente requeridos. Los patrones se tienen que regular y aceptar cualquier tipo de documento establecido en la lista autorizada por el gobierno en el dorso de la Forma I-9⁹ del INS para establecer la identidad y la elegibilidad del empleo. Las provisiones establecidas en los acuerdos de anti-discriminación también prohíben a los patrones de pequeña escala -por ejemplo, con un número de cuatro a catorce empleados- de cometer acciones discriminatorias de origen nacional en contra de cualquier ciudadano de los EUA o persona que cuente con autorización de empleo (*U.S. Department of Agriculture, 2001*).

⁹ Forma I-9. Verificación de la Elegibilidad de Empleo. Todos los patrones de los EUA tienen la responsabilidad de describir y retener la Forma I-9 para cada individuo que contratan para trabajar en los EUA, sea o no sea ciudadano americano. El objeto de esa forma es para verificar la elegibilidad del empleo y la documentación de identidad presentados por el empleado, y registran la información documental en la Forma I-9. Los documentos aceptables se establecen en la parte posterior de la forma. <http://uscis.gov/graphics/formsfee/forms/i9.htm> Consultado el 12 de septiembre de 2005.

La IRCA se decretó como un cambio general en la ley migratoria de los EUA. No obstante, existía alguna duda sobre si su propósito primario debía limitar la migración sin documentos desde México.

I-3-2-5 Improving America's Schools Act (IASA)

La *Ley Mejorando las Escuelas de América* conocida como la IASA se estableció el 20 de octubre de 1994, modificando, reautorizando y extendiendo las asignaciones para los programas de la ESEA de 1965 durante cinco años más, y dándole otro enfoque a la manera de otorgamiento educativo del gobierno, impulsando la reforma integral y sistemática de las escuelas. El principio de que todos los niños pueden aprender, es el fundamento de la IASA. Antes de los cambios que se realizaron con la reautorización de la ESEA de 1965, los niños se encontraban clasificados de acuerdo con diferentes factores que se habían identificado como necesidades o riesgos educativos. El Congreso se dio cuenta de que lo anterior resultaba contraproducente para los niños y para obtener un resultado mejor en el otorgamiento de educación para todos los niños americanos. Por lo tanto, la nueva ley reflejaba un cambio ideológico, expresando lo siguiente:

Todos los niños pueden conocer bien el contenido desafiante y adquirir habilidades para resolver los problemas complejos. Las Investigaciones claramente muestran que los niños, incluyendo a los niños con bajo logro académico, pueden tener éxito cuando las expectativas son altas, y a todos los niños se les otorgan oportunidades para aprender a través de materiales desafiantes (DE, 2002: P.L. 103-110).

Esta ley establecía prioritariamente servicios para los niños migrantes, los cuales estaban fracasando o en riesgo de fracasar en el cumplimiento de los contenidos y los estándares de desempeño de logro educativo, establecidos por cada uno de los estados. De igual manera, los servicios abarcaban a los niños cuya educación se había interrumpido en el pasado. Los servicios educativos para los migrantes, se coordinarían con otros servicios locales estatales y federales, para ayudar a los niños migrantes a alcanzar los altos estándares establecidos por los estados (Oficina de la Educación Migratoria, *s.f.*).

La ley tiene los siguientes cuatro principios para mejorar la educación comprensiva: (1) altos estándares para todos los estudiantes; (2) experiencia profesional para preparar mejor a los maestros que enseñan con altos estándares; (3) flexibilidad para estimular la iniciativa local en conjunto con la responsabilidad para obtener mejor resultados; y (4) la promoción de la asociación entre familias, las comunidades y las escuelas (DE de los EUA, 1994^a).

La IASA proporciona apoyo adicional -tal como el premio de becas-, y la *Ley de Oportunidades de la Escuela para el Trabajo*, ayuda proporcionando indicaciones adicionales que habilitan a todos los niños para que reúnan o cumplan con los diferentes modelos estándares que establece el estado, los cuales muchas veces resultan demasiado desafiantes para los niños.

De igual manera, la IASA cubre el Título I de la ESEA (20 U.S.C. 6301 et seq.) y el Título IV *21st Century Schools* (Escuelas del Siglo XXI), dentro del *Safe and Drug-Free Schools* (Escuelas Seguras y Libres de Drogas), Título II *Eisenhower Professional Development* (Desarrollo Profesional de Eisenhower)¹⁰, educación bilingüe, ayuda de impacto, educación tecnológica, escuelas públicas sostenidas por ciudadanos y muchos otros programas; también reautorizó el *National Center for Education Statistics* (Centro Nacional para la Estadística Educativa), modificando la *General Education Provisions Act* (GEPA, Ley General de Provisiones Educativas), y otras leyes.

La IASA actualizaba el desarrollo educativo y profesional con la idea de alinear la educación con los altos estándares, fortaleciendo la responsabilidad, y promoviendo la coordinación de los recursos para mejorar la educación de todos los niños. La primordial importancia de la IASA permanece en el Título IV de la *Public Law 107-110* (Ley Pública 107-110), conocida también como la NCLBA de 2001.

¹⁰ De acuerdo con la *Archived Information*, el Título II (Eisenhower Professional Development) mejora la enseñanza y el aprendizaje de todos los estudiantes a través de actividades profesionales de desarrollo para asegurar que los maestros, los administradores y otro personal, tengan un acceso al desarrollo sostenido e intensivo de alta calidad profesional.

I-3-2-6 Part C, Education of Migratory Children, Sec. 1301. Program Purpose

Es el propósito de esta Parte C de la educación de los niños migrantes, incluida dentro de la IASA, ayudar a los estados a:

- (1) sostener los programas de alta calidad y los programas educativos comprensivos para los niños migrantes, con el propósito de reducir la discontinuidad educativa y otros problemas que resultan de los movimientos migratorios repetidos;
- (2) asegurar que a los niños migrantes se les proporcionen servicios educativos apropiados, incluyendo los servicios de apoyo, que satisfagan sus necesidades especiales en una manera coordinada y eficiente;
- (3) asegurar que los niños migrantes tengan la oportunidad de alcanzar los difíciles objetivos educativos, establecidos por el gobierno federal en cuestión académica, y el mismo modelo de desempeño estándar estatal que se espera que todos los niños estudiantes satisfagan;
- (4) diseñar programas para ayudar a los niños migrantes a vencer la discontinuidad educativa, cultural y las limitaciones lingüísticas, el aislamiento social, varias problemáticas relacionadas con la salud, y otros factores que inhiben las habilidades de tales niños, para que puedan tener un mejor desempeño escolar, y para que puedan preparar a tales niños para obtener una mejor y más exitosa transición a la educación post-secundaria o el empleo; y
- (5) asegurar que los niños migrantes sean favorecidos por las reformas sistemáticas del país y locales.

Además de estos propósitos para ayudar a los estados, la sección 1308 de la misma IASA establecía la coordinación de las actividades educativas migratorias, citando:

- (a) Mejoramiento de la Coordinación
- (b) Asistencia y Registro
 - (1) Registro del Estudiante
 - (2) Informe para el Congreso
- (c) Disponibilidad de Fondos
- (d) Sistema de Estímulos Otorgados.

I-3-2-7 Goals 2000: Educate America Act, P.L. 103-227, H.R. 1804

La *Goals 2000* (Metas 2000, Ley Educar América) tomó en consideración el esfuerzo que cada estado tiene que hacer para desarrollar clara y rigurosamente los estándares que cada niño debe saber y debe ser capaz de realizar. Asimismo, toma en consideración las acciones aplicadas para sostener la planificación y la implementación por parte del estado y los distritos comprensivos, que han llevado los esfuerzos por mejorar las escuelas y enfocados en mejorar el logro educativo de los estudiantes, tratando de alcanzar esos estándares.

La ley entró en vigencia el 31 de marzo de 1994, con el principio fundamental de proporcionar recursos a los estados y comunidades por un período de cinco años. La intención y utilización de dichos recursos serviría para: (1) mejorar el aprendizaje y la enseñanza, proporcionando un marco nacional para la reforma educativa; (2) promover la investigación, la construcción de un consenso sobre la educación de los alumnos, y la realización de los cambios sistemáticos necesarios para asegurar mayores, mejores y más equitativas oportunidades educativas desde los altos niveles para lograr mejores resultados educativos para todos los estudiantes; (3) proporcionar un marco para la reautorización de todos los programas educativos federales; y (4) promover el desarrollo y la adopción de un sistema nacional voluntario de habilidades y certificaciones de tipo estándar. Las metas 2000 se basan en el principio de que todos los elementos del sistema educativo deban apoyar niveles más altos de logro educativo para todos los estudiantes (*U.S. Congress, 1994*).

La ley codificaba las seis metas educativas originales, las cuales se referían a (1) la disponibilidad escolar, (2) la terminación escolar, (3) el logro educativo del estudiante, (4) el liderazgo en matemáticas y ciencias, (5) la mejoría de la | capacidad para leer y escribir de los adultos, y (6) las escuelas seguras y libres de drogas. Además de estos puntos, se agregaron dos nuevas metas referentes a los incentivos para que los maestros se desarrollaran profesionalmente, y para la participación educativa de los padres. Las *Metas Educativas Nacionales para el Año 2000* ayudan a los estados como guía y a los sistemas locales de educación, como se estipula en el Título I *Metas Educativas Nacionales*, bajo la sección 102 con el mismo nombre, proponiendo que todos sistemas deban:

- 1 Asegurar que todos los niños en los EUA, entren a la escuela listos para aprender.
3. Asegurar que los estudiantes demuestren competencia en los desafiantes temas y estén preparados para la ciudadanía responsable, para el aprendizaje adicional [...]
4. Apoyar y proporcionar el desarrollo profesional continuo de todos los maestros.
5. Mejorar los niveles del logro educativo en las ciencias y matemáticas para hacer a los estudiantes estadounidenses los primeros del mundo.
- 8 Promover las asociaciones de padres de familia para que ellos sean los recursos que soporten la educación de sus niños.

El Título IV llamado *Parental Assistance* (Asistencia de los Padres) tiene una provisión sobre el desempeño de los padres, estipulado bajo la sección 401, denominada centros de información y de recursos para los padres, mencionando entre otros que: el objetivo de este título está destinado para incrementar el conocimiento y la confianza en la educación de sus hijos; para fortalecer la cooperación entre los padres y los profesionistas; para mejorar el progreso de los niños; y para establecer al menos uno de los centros de

información de los padres encada localidad. Para esto, el DE está autorizado a otorgar becas de ayuda: (1) a los padres de los niños en edades hasta los cinco años; y (2) los padres de los niños quienes están matriculados en las escuelas primarias y secundarias.

Esta ley fue modificada en 1996, representando un amplio enfoque de mejoría del aprendizaje de los estudiantes, a través de un esfuerzo flexible a largo plazo, en el cual se promovieran mejorías coherentes y coordinadas dentro del sistema educativo a través de los niveles nacionales, estatales y locales.

La sección 312 del Estatuto, titulada *Informes sobre el Progreso*, le solicita a las *State Education Agencies* (SEAs, Agencias Educativas Estatales) que reciben fondos bajo este título, un reporte anual para el DE, el cual tiene que entregar un informe cada dos años al Congreso sobre el progreso de las *Metas 2000*. El segundo informe al Congreso, titulado *Goals 2000: Reforming Education to Improve Student Performance* de 1998, presentó una descripción de como las Metas 2000 ayudaron a los estados a llevar a la práctica los esfuerzos que dieran paso al claro y riguroso desarrollo de estándares educativos que cada niño debía saber o debía ser capaz de realizar académicamente hablando, y de igual manera debían apoyar la planeación y la implementación comprensivas de los esfuerzos para realizar mejorías educativas, enfocadas al mejoramiento del logro educativo de los estudiantes, tratando de seguir los estándares educativos establecidos por cada estado para el mejor aprovechamiento académico de los niños.

I-3-2-8 Section 427 of General Education Provisions Act (GEPA)

Esta sección de la GEPA, se decretó en 1994, como parte de la IASA de 1994, la cual afecta a los estudiantes solicitantes para nuevos premios de beca, bajo los programas de la GEPA (DE de los EUA, 1994^b). El estatuto de esta sección, acentúa seis tipos de impedimentos que pueden limitar el acceso o la participación equitativa para los estudiantes, tales como los relacionados con: el género, la raza, el origen nacional, el color, la incapacidad, o la edad. Basado en circunstancias locales o de cada departamento escolar, los solicitantes deben

determinar si éstos u otros impedimentos pueden limitar a los estudiantes, los maestros, etcétera, de tal acceso o participación en algún proyecto o actividad financiada con recursos federales.

I-3-2-9 No Child Left Behind Act of 2001 (NCLBA)

Con la ESEA se pensaba que se estrecharía la enorme brecha educativa que existía entre los niños de edad escolar en los EUA, para lograr que el gobierno tomara la responsabilidad, la flexibilidad, y la opción correctas, para que ningún niño se quedara sin educación. Todo esto quedó establecido por el Senado y la Cámara de Representantes del 107° Congreso de los EUA, y se decidió que la ESEA cambiara su título al de "*No Child Left Behind Act of 2001* (Ley Que Ningún Niño se Quede Atrás de 2001)" firmada y publicada el 8 de enero de 2002 (DE de los EUA, 2002).

La NCLBA contiene cuatro principios básicos de reforma de la educación:

- la fuerte responsabilidad de la realización del objetivo,
- la creciente flexibilidad y control local,
- la expansión de las opciones para los padres, y
- un particular énfasis en métodos de enseñanza que han probado que funcionan.

Las mayores consolidaciones y reorganizaciones que la ESEA había autorizado y que debían tener seguimiento bajo la nueva NCLBA de 2001, incluían entre otras: (1) el Título I de la ESEA enmendado por la NCLBA, implicaba la aplicación de programas para leer, de programas escolares de biblioteca, y de programas de asistencia proporcionada para los estudiantes que dejaban la escuela; y designaba cuatro grupos de estudiantes específicos, quienes requerían especial atención, tales como: (a) los económicamente en desventaja, (b) los que representaban a los mayores grupos raciales y étnicos, (c) los que tenían alguna capacidad diferente, y (d) los niños considerados LEP; (2) el Título II autorizaba un amplio programa de ayuda para los maestros, consolidando el programa anterior de *Desarrollo Profesional* de *Eisenhower* y

los *Programas de Reducción del Tamaño de las Clases*, además de los programas de matemáticas y ciencias; (3) el Título III combinaba varios programas de educación bilingüe y de asistencia emergente para la educación migrante, en una sola fórmula de beca estatal, en los cuales se ponía mayor énfasis en los estudiantes considerados LEP, con el propósito de asegurar que estos estudiantes alcanzan la fluidez del inglés y logran los mismos estándares académicos que los otros estudiantes no migrantes; y (4) el Título VI autorizaba becas de evaluación estatal y programas de educación rural.

La legislación define a los niños migrantes como:

[...] quienes son, o cuyos padres, el esposo, o la persona a cargo de ellos son, un trabajador migratorio agrícola, incluyendo un trabajador migratorio de lechería, o un pescador migratorio, y quien, en los anteriores 36 meses, para obtener, o para acompañar a los padres, el esposo, o la persona a cargo de ellos para obtener empleo temporal o estacional en el trabajo agrícola o pesquero; se ha cambiado de un distrito escolar a otro; en un Estado que consta de un sólo distrito escolar; se ha cambiado de una área administrativa a otra dentro del mismo distrito; o reside en un distrito escolar de más de 15,000 millas cuadradas, y emigra a una distancia de 20 millas o más a una residencia temporal para comprometerse en una actividad pesquera. (Goniprow et. al., 2002: 1-2)

La NCLBA establece que el propósito de ayuda dada a los estudiantes migrantes según el Título I, Parte C, Sec. 1301 *Program Purpose*, deberá ayudarles, entre otras cosas, a:

(5) [...] vencer la interrupción educativa, vencer las barreras de cultura e idioma, acabar con el aislamiento social, con los varios problemas relacionados con la salud, y otros factores que inhiben la habilidad de tales niños para que les vaya bien en la escuela, y para preparar a tales niños para lograr una transición exitosa a la educación post-secundaria o el empleo, y asegurar que los niños migrantes se beneficien de la reforma sistemática del Estado y las locales. (Goniprow et. al., 2002:1-2)

El propósito de esta ley es casi igual al de la Parte C de la IASA, excepto por el anexo del párrafo (2) el cual establece que se debe: garantizar que a los niños migrantes que viajan entre diferentes estados, no sean castigados o afectados en ninguna manera por razones relacionadas con las disparidades que existan entre dichos estados, en lo relativo al plan de estudio, los requisitos de graduación, el contenido de los programas académicos, y los diferentes estándares académicos de logro educativo establecido para los estudiantes.

Como se mencionó arriba, estas definiciones y apoyos solamente consideran a los niños migrantes de trabajadores agrícolas, pesqueros y empleados de lecherías menores de 22 años, y de nuevo se deja de lado a los niños de trabajadores migrantes de otras categorías o características. De acuerdo con esto, probablemente el número de migrantes que estudian o pretenden estudiar sea superior al que el sistema educativo pueda dar cobertura.

Bajo la nueva NCLBA -algunas leyes pertenecientes al Título Vil anterior, se reagruparon en el Título III- los distritos escolares ahora sólo recibirían fondos del gobierno de manera automática, basándose únicamente en la matrícula de los ELLs y los estudiantes migrantes. De acuerdo con Crawford, a partir de ese momento, el Título III proporcionaría una beca de 149 dólares americanos por cada estudiante elegido, que era una cantidad mucho menos que la que se otorgaba anteriormente bajo el Título Vil (Crawford: 2002: 3).

Con respecto a la educación de los estudiantes considerados LEP, la ESEA proporcionaba becas competitivas bajo la *Ley de Educación Bilingüe* y la fórmula de becas era otorgada para la educación de los alumnos migrantes a través del *Programa Emergente de Educación Inmigrante*¹¹ Estos dos programas se han consolidado bajo un sólo programa de becas dentro de la NCLBA. Las becas son distribuidas a los estados tomando en consideración la tasa de matrícula de los estudiantes considerados como LEP y migrantes. De

¹¹ El propósito fundamental de este programa se estableció para ayudar a las LEAs, en la provisión de fondos educativos para el otorgamiento de instrucción de alta calidad a los niños y jóvenes de inmigrantes elegibles. Esta ayuda solamente se proporciona a las LEAs que experimentan grandes e inesperados aumentos en su población de estudiantes debido a la inmigración, con la intención de ayudar a tales niños y jóvenes a lograr una mejor transición a la sociedad americana, reuniendo los mismos estándares desafiantes de logro y desempeño académico, que se espera todos los niños reúnan, de acuerdo a los estándares de cada estado.

la cantidad que reciben los estados para las becas, un 80% de los fondos son para los estudiantes LEP y los estudiantes migrantes reciben el restante 20% (Riddle, 2003: 13). Las estimaciones de matrícula de cada estado para la población migrante y de estudiantes LEP, pueden ser tomadas a partir de los datos disponibles por la Oficina del Censo u otra información recogida y presentada por las SEAs. La decisión sobre dónde tomar en consideración la información se deja a criterio del titular del DE, el cual decide cual de las dos fuentes es más exacta. Dentro de los estados, la distribución de los fondos se hace basándose únicamente en la matrícula de los estudiantes LEP, no importando la situación de los estudiantes migrantes.

Aunque literalmente el nombre de la ley es *Ley Que Ningún Niño se Quede Atrás*, aparentemente los niños migrantes que no tienen documentos legales y los niños migrantes de otros grupos de trabajadores, no están cubiertos por dicha ley, no importando que vivan en territorio de los EUA. Parecería que existe algún tipo de contradicción entre el nombre y la situación educativa actual de los niños migrantes.

I-3-2-10 Student Achievement and School Accountability Programs

Estos programas del logro educativo del estudiante y la responsabilidad de las escuelas, proporcionan apoyo financiero a través de las SEAs, a las *Local Educational Agencies* (LEAs, Agencias educativas locales), y a las escuelas públicas con altos índices o altos porcentajes de niños pobres, para ayudar a garantizar que todos los niños cumplan con los desafiantes estándares académicos, establecidos por los estados.

Los fondos federales se asignan a través de cuatro fórmulas reglamentarias, que se basan principalmente en las estimaciones de pobreza hechas por el censo y relativas al costo de la educación en cada estado. Dichas fórmulas se dividen en:

1. Becas Básicas, las cuales proporcionan fondos a las LEAs en las cuales

el número de niños contados en la fórmula es al menos 10 y excede el 2% de la población en edad escolar de una LEA.

2. Becas Concentradas, son destinadas a las LEAs donde el número de niños de la fórmula, excede el número de 6 mil 500 o 15% de la población total en edad escolar.
3. Becas Especificadas, se basan en los mismos datos utilizados para las mencionadas Becas Básicas y las Becas Concentradas, exceptuando que los datos más densos, para que las LEAs con más altos números o más altos porcentajes de niños pobres reciban más fondos. Las Becas Especificadas son destinadas a las LEAs donde el número de niños en edad escolar aplicables para la fórmula, es por lo menos de 10 y excede el 5% de la población en edad escolar de la LEA.
4. Becas para la Estimulación de Finanzas Educativas, distribuyen fondos a los estados basados en ciertos factores de medición (DE de los EUA, 2006).

Como se mencionó arriba, estos cuatro tipos de becas tienen cada una su fórmula y características de uso y destino de los fondos.

I-3-2-11 *Migrant Student Records Exchange Initiative*

Por iniciativa del gobierno, el Congreso, de acuerdo con la sección 1308 (b) de la ESEA, como modificada por la NCLBA, ordenó al DE apoyar a los estados en el desarrollo de un efectivo método electrónico titulado *Iniciativa de Intercambio de Registros de los Estudiantes Migrantes*, con la intención de determinar el número de estudiantes migrantes en cada estado. Lo anterior se realizaría a través del *Migrant Student Information Exchange* (MSIX, Intercambio de la información sobre estudiante migrante), el cual implicaba tecnología que permite a todos los estados compartir información educativa y de salud sobre los niños migrantes que viajan de un estado a otro, y quienes como resultado de la movilidad, tienen registros estudiantiles en el sistema informativo de multi-estados. El MSIX funciona junto con el existente sistema informativo de

los estudiantes migrantes, el cual se ha venido utilizando en los diferentes estados en la actualidad, con la intención de controlar dichos datos migratorios y de asegurar la matrícula y colocación adecuada de los niños migrantes y su correcta acreditación a través de la nación (DE de los EUA, 2007)

Los objetivos del método de intercambio son: (1) establecer un intercambio electrónico para la transferencia de la información educativa y de salud del estudiante migrante entre los estados; (2) promover el uso del MSIX; (3) asegurar el uso del registro consolidado de los estudiantes migrantes con fines de matrícula, colocación y para dar calificaciones a los estudiantes migrantes sobre los proyectos educativos migrantes; y (4) establecer los datos nacionales sobre la población migrante en edad escolar.

I-3-2-12 *Migrant Education Program (MEP)*

El MEP (Programa de Educación Migratoria) se derivó del Título I de la ESEA, estableciéndose por separado a través de una enmienda al Título I en 1966. Es un programa nacional creado para proporcionar servicios educativos adicionales y diferentes apoyos a los niños migrantes elegibles para el programa. Está autorizado por la Parte C del Título I del ESEA. Este programa proporciona becas formuladas para las SEAs que establecen o mejoran los programas de educación para niños migrantes jornaleros. El gobierno federal paga los gastos del MEP conformándose con la NCLBA. El MEP se administra en todos los estados incluyendo Hawai, Alaska, Distrito de Columbia y Puerto Rico. El propósito general del MEP es asegurar que los niños migrantes se beneficien completamente de la misma educación pública y gratuita proporcionada, incluyendo la educación preescolar pública, para otros niños. Para lograr este propósito, la ayuda del MEP a las SEAs y a las LEAs, implica erradicar cualquier tipo de obstáculo que impida la matrícula y la asistencia escolar, considerando las necesidades educativas especiales de los niños migrantes, para así habilitar el mejor triunfo académico de dichos niños. En este sentido, sobre todo, se planea diseñar programas para ayudar a los niños migrantes a vencer la interrupción educativa, cultural y las barreras de idioma, el aislamiento social, varios

problemas relacionados con la salud, etcétera; esto se logra al proporcionar las becas a los estados, para que éstos a su vez propicien la provisión de servicios suplementarios de la educación y el apoyo para los niños migrantes. También, tiene el objetivo de asegurar que todos los estudiantes migrantes lleguen a los estándares desafiantes académicos establecidos y se gradúen con el diploma de preparatoria para convertirse en ciudadanos responsables, con educación de nivel superior y empleos más productivos.

El MEP se puso en práctica bajo la orden de incluir exactamente a todos los estudiantes migrantes elegibles. Es decir, los hijos de trabajadores migrantes agrícolas o pescadores de edades que van de los tres a los 21 años. Esto se hace a través de la identificación intensiva y el conteo de los niños migrantes elegibles, y es esencial para la asignación de fondos federales para los programas de apoyo y becas destinados a la educación migratoria de cada estado.

I-3-3 Estados Unidos Mexicanos

I-3-3-1 Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

La *Constitución Política* (Rabasa y Caballero, 1997)¹² se reformó sobre todo en los años 1992, 1993, 2000 y 2002, según los *Diarios Oficiales* del gobierno, promoviendo la reforma como parte de la política de modernización del país. Entre otros, el artículo primero afirma el derecho de todo individuo y el artículo tercero contiene las bases de la educación en México; el punto fundamental del gobierno es asegurar lo siguiente: (1) derecho a recibir educación; (2) la obligación de la federación, estados y municipios para impartir educación preescolar, primaria y secundaria; y (3) la obligación de la enseñanza obligatoria hasta la escuela secundaria. Todo esto se estipula en:

Artículo 1°

En los Estados Unidos Mexicanos todo individuo gozará de las garantías que

¹²También por la Secretaría de Gobernación de México (2002)

otorga esta Constitución, las cuales no podrán restringirse ni suspenderse, sino en los casos y con las condiciones que ella misma establece.

Artículo 3°

Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

Transitorios

Quinto.- La educación preescolar será obligatoria para todos en los siguientes plazos: en el tercer año de preescolar a partir del ciclo 2004-2005; el segundo año de preescolar a partir del ciclo 2005-2006; el primer año de preescolar, a partir del ciclo 2008-2009 [...] (Secretaría de Gobernación de México, 2002).

La fracción I del artículo 31 también establece que (1) todos los mexicanos gozan de los derechos que les otorgan la constitución y las leyes de ella derivadas, mas también tiene deberes que cumplir, y (2) la obligación de los padres de familia para que sus hijos o pupilos vayan a las escuelas públicas o privadas a cursar los niveles de educación obligatoria.

Artículo 31. Son obligaciones de los mexicanos:

I. Hacer que sus hijos o pupilos concurran a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria, [...]

Artículo 33

Son extranjeros los que no posean las calidades determinadas en el artículo 30. Tienen derecho a las garantías que otorga el capítulo I, título primero, de la presente Constitución [...]

Como los extranjeros gozan de los mismos derechos que los mexicanos, también están obligados a cumplir puntualmente los deberes que las leyes determinan. Dentro de los derechos se encuentran el de la educación para los hijos de los extranjeros que radiquen en México.

Artículo 123

A *Entre los obreros, jornaleros, empleados, domésticos, artesanos y, de*

una manera general, todo contrato de trabajo:

III. *Queda prohibida la utilización del trabajo de los menores de catorce años. Los mayores de esta edad y menores de dieciséis tendrán como jornada máxima la de seis horas [...]*

Como se ve arriba, la *Constitución Política de México*, establece con toda claridad, la prohibición sobre la incorporación de los menores de 14 años de edad a las actividades laborales, y asegura como derechos humanos fundamentales, la igualdad de todas las personas que residen en México ante la ley, incluyendo a los obreros, jornaleros, etcétera; y especialmente para los niños el derecho a la educación. Esto significa que los migrantes también tienen estos derechos, aunque se muevan frecuentemente de un lugar a otro.

Se dice que la *Constitución Política Mexicana* es una de las más avanzadas del mundo. No obstante, al hacer un análisis comparativo profundo de las constituciones latinoamericanas, se aclara que las constituciones de otros países son vanguardistas y que por tal motivo es importante profundizar en las disposiciones de la de México. En este sentido, el artículo 4° se reformó en el 2000, para garantizar a los niños y niñas sus derechos fundamentales, estableciendo lo siguiente (UNAM, 2000):

Artículo 4° [...]

Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral.

Los ascendentes, tutores y custodios tienen el deber de preservar estos derechos. El Estado proveerá lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez y el ejercicio pleno de sus derechos.

El Estado otorgará facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez.

Con esta reforma del artículo 4°, el 7 y 12 de abril de 2000, la *Constitución Política Mexicana* establecía un nuevo apartado sobre el derecho de los niños

y niñas que debía respetarse a partir de esa fecha de modificación.

También, el artículo 2° fue reformado enteramente el 14 de agosto de 2001 para proteger el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas. Con esta reforma se pretendía promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, abatiendo las carencias y rezagos que perjudicaban a las comunidades indígenas. A través de esta reforma, las autoridades se veían en la obligación de garantizar e incrementar el nivel educativo de los niños, promoviendo una educación bilingüe e intercultural, así como la conclusión de la educación básica entre otros. Dentro de la reforma, el apartado B, sección VIII establece que los migrantes se encontraban considerados versando.

- VIII. *Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes de los pueblos indígenas, tanto en el territorio nacional como en el extranjero, mediante acciones para garantizar los derechos laborales de los jornaleros agrícolas; mejorar las condiciones de salud de las mujeres; apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños u jóvenes de familias migrantes; velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas.*

Junto con este apartado y el artículo 22 de la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* de 2003, el gobierno se comprometía al cumplimiento de las obligaciones y atribuciones señaladas sobre el respeto a la diversidad lingüística, vinculándose a la educación bilingüe.

Con dicha reforma, quedaba claramente estipulado el derecho a la educación para los niños jornaleros y migrantes. Por lo tanto, más adelante se revisará en detalle si ha mejorado la situación de la educación de los niños en México después de esta reforma.

I-3-3-2 Ley Federal del Trabajo

Esta ley, publicada en el año 1970, se estableció con el propósito de observar lo dispuesto en el aparato A del artículo 123 de la *Constitución Federal*. En

relación con la fracción I del artículo quinto de dicha ley, se reitera la prohibición para la contratación de niños menores de catorce años en el trabajo, tratando de garantizar la asistencia a la escuela y disfrutar del derecho educativo (Cámara de Diputados, 1970).

La ley destina un apartado particularmente para la reglamentación del trabajo de los mayores de 18 años en el Título Quinto Bis *-Trabajo de los Menores-* abarcando los artículos del 173 al 180. Especialmente el artículo 173 establece:

El trabajo de los mayores de catorce años y menores de dieciséis queda sujeto a vigilancia y protección especiales de la Inspección del Trabajo.

Además, para garantizar y hacer valer la intención de la ley, el Capítulo VI (Inspección del trabajo), consistiendo en los artículos del 540 al 550, establece claramente la obligación del gobierno para supervisar o inspeccionar las actividades laborales en donde pudiesen encontrarse situaciones fuera de la ley expresando particularmente en la fracción I del artículo 541 lo siguiente:

Vigilar el cumplimiento de las normas de trabajo, especialmente de las que establecen los derechos y obligaciones de trabajadores y patronos, de las que reglamentan el trabajo de las mujeres y los menores, y de las que determinan las medidas preventivas de riesgos de trabajo, seguridad e higiene;

De esta manera, se ve claramente en documentos que existen leyes para la protección de los niños menores de catorce años y que además garantizan sus derechos, incluyendo el derecho a la educación.

I-3-3-3 Convención sobre los Derechos del Niño

En 1990, México ratificó esta convención, la cual fue adoptada por la ONU en 1989. Con esta ratificación, México se comprometía a adoptar todas las medidas administrativas y legislativas relativas con dicho documento. Al ratificarla, el gobierno mexicano, como miembro de la comunidad mundial

tenía la responsabilidad de observar estos apartados al pie de la letra e informar periódicamente a la comisión de la ONU acerca de los progresos realizados sobre dicho tema

Como un país firmemente de esta convención, México se comprometía a seguir lo establecido específicamente en el artículo 32, como se menciona anteriormente bajo el apartado I-1-7, el cual declara que debe protegerse a los niños en contra del desempeño de cualquier tipo de actividad laboral que pueda interponerse en su educación y a aplicar sanciones que garanticen un efectivo seguimiento de dichas disposiciones.

I-3-3-4 Programa paisano

En los ochenta, líderes de diferentes organizaciones sociales, empresariales, políticas y religiosas de la comunidad mexicana y estadounidense de origen mexicano y migrantes mexicanos residentes en los EUA, presentaron al gobierno mexicano una propuesta para el establecimiento de un sistema de control y eliminación de los altos índices de maltrato, extorsión, robo, corrupción y prepotencia en que incurrieron los servidores públicos de diversas dependencias del gobierno federal. El gobierno mexicano y los mexicanos querían que su regreso a casa fuera seguro, por lo tanto intentaron cambiar el procedimiento y forma de recepción que se les daba a los mexicanos-americanos y migrantes mexicanos cuando regresan a México, ya sea de visita o de regreso permanente.

Como respuesta, en 1989, se publicó un acuerdo con el que se instrumentaban acciones para el mejoramiento de los servicios públicos federales en las fronteras entre México y los EUA. Este acuerdo derivó ese mismo año en el programa llamado "*Programa Paisano*". Para este, se tuvo la participación de las secretarías de Gobernación, Relaciones Exteriores, Hacienda y Crédito Público, de la Contraloría General de la Federación, Agricultura y Recursos Hidráulicos, Comunicaciones y Transportes, Salud y Turismo, la Procuraduría General de la República y el organismo público

descentralizado Aeropuertos y Servicios Auxiliares. El *Programa Paisano* se extiende a los consulados que el Gobierno Federal tiene en otros países, para proteger a los mexicanos y atenderlos en diversos trámites para su retorno a México entre otros.

Este programa opera desde diciembre de 1989, bajo la coordinación interinstitucional de la Comisión Intersecretarial, y la colaboración de 151 secretarías, dos entidades del Gobierno Federal y tres procuradurías. El programa se pone en práctica principalmente en época de vacaciones, cuando gran número de mexicanos visitan o regresan a México. Busca garantizar un trato digno y humano a los compatriotas, con acciones que tiendan a dar atención a sus necesidades, ampliar y mejorar los servicios públicos federales y que los mexicanos al retornar, reciban un trato digno y justo, orientación adecuada para vivir y respeto a sus derechos humanos y bienes patrimoniales. Tiene el objetivo de hacer la entrada de los paisanos a México más fácil y segura, siguiendo y estableciendo la idea de que los funcionarios de las aduanas traten a quienes regresan más como compatriotas que como extranjeros, independientemente de que vengan como "turistas" o de regreso permanente; además de informar sus derechos a los migrantes que vuelven y a los estadounidenses de origen mexicano.

I-3-3-5 Programa para las Comunidades Mexicanas en el Extranjero (PCME)

Como preámbulo legislativo sobre el aspecto de la migración, en los ochenta, los líderes de organizaciones sociales, empresas y los encargados de la política en México en conjunto con grupos religiosos de mexicanos y americanos de origen mexicano que vivían en los EUA, propusieron al gobierno mexicano la creación de algún tipo de programa que los tomara en cuenta. Como respuesta a dicha propuesta, en febrero de 1990, el Gobierno de México puso en práctica este programa. La misión principal de dicho programa era mejorar y promocionar nuevas relaciones con la población de origen mexicano que vivía fuera de México, a través de la promoción de proyectos de interés y beneficio mutuos. Ese programa fue considerado como una iniciativa que incluía un amplio y moderno desarrollo de las

relaciones y la política mexicana, además de una aproximación con los EUA. El PCME tenía como objetivos:

1. difundir e incrementar en las comunidades el conocimiento de historia, cultura, tradiciones y desarrollo actual de México, a fin de mantener y fortalecer las raíces con México;
2. procurar una mejor imagen de México en el exterior y de los México-americanos en México, a través de una adecuada difusión de sus luchas y logros, e impulsar el reconocimiento y respeto de sus manifestaciones culturales; y
3. las áreas principales de atención del Departamento de Comunidades son: educación, cultura, salud, deportes, negocios, difusión y organización comunitaria.

La aplicación de dicho programa implicaba una idea neoliberal -aplicada en ese entonces en los EUA- y que involucraba la aceptación de una intervención limitada por parte del país en las decisiones de las comunidades, abarcando a los estadounidenses de origen mexicano. Proponía establecer, vincular, estrechar y cuidar las relaciones entre el gobierno de México y los migrantes mexicanos que permanecían en los EUA y los estadounidenses de origen mexicano. Este programa cuenta con un apartado sobre educación teniendo como finalidad el establecimiento de una estrecha colaboración en este campo, que resultara ideal para fortalecer las conexiones con la población mexicana y la población de origen mexicano radicada en San Antonio, Texas, -lugar donde, con iniciativa del Consulado General de México en San Antonio, comenzó dicho programa- y ciudades que conforman su jurisdicción directa. Por la misma invitación del Consulado, en México participan los estados de San Luis Potosí, Sinaloa, Nuevo León, Guanajuato y Zacatecas; esperando la integración de nuevos estados tales como Tamaulipas, Coahuila, Yucatán y Puebla. De igual manera, en los EUA se cuenta con programas de intercambio participando los estados de Arizona, California, Colorado, Florida, Oregon, Texas, Pennsylvania y Washington. Para cumplir con los objetivos del PCME, se conformaron las

actividades siguientes:

- Capacitación para educadores bilingües: En colaboración con la SEP, se promovería el otorgamiento de cursos de verano en universidades mexicanas, buscando reforzar y actualizar la capacitación de los profesores que dan atención a la población escolar mexicana o de origen mexicano en los EUA.
- Encuentros entre educadores: Se impulsaría el intercambio de ideas y experiencias entre educadores mexicanos y estadounidenses de origen mexicano, a través del desarrollo de congresos, seminarios o jornadas pedagógicas, particularmente con los profesores relacionados con la educación migrante y bilingüe.
- Materiales educativo-culturales: Se crearían mecanismos en los cuales se puedan adquirir materiales didácticos, educativos y culturales de México.
- Concursos interescolares: Se impulsaría la celebración de concursos de composición y pintura infantil para conmemorar importantes fechas de México y así, promover la herencia cultural y el orgullo por lo mexicano.
- Estímulos a estudiantes distinguidos: Se fomentaría programas educativo-culturales para traer a México a niños y jóvenes estadounidenses de origen mexicano, con el fin de reforzar su identidad y los lazos con el país de origen de sus padres.
- Apoyo a los programas de educación para los migrantes: Se promovería el intercambio de información escolar de la población que constantemente cursa parte de sus estudios en México y otra parte en los EUA.
- Intercambio académico: Se impulsaría una mayor interrelación entre los centros de estudios de mexicanos, y estadounidenses de origen mexicano, chicanos o hispanos, con los mexicanos que desarrollan programas docentes o de investigación sobre los EUA, o específicamente sobre la comunidad mexicana y estadounidense de origen mexicano.

I-3-3-6 Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares

Siguiendo el preámbulo de la *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*, adoptada en diciembre de 1990 (apartado 1-1-9), y ratificada por el gobierno de México en diciembre de 1998, y en relación con la aplicación del artículo 33 de la *Constitución Mexicana* y el 125 de la *Ley General de Población*, el gobierno de México hizo reserva expresa respecto al párrafo 4 del artículo 22 de dicha convención; tales reservas expresaban lo siguiente:

Artículo 22. 4.

Salvo cuando una autoridad judicial dicte una decisión definitiva, los interesados tendrán derecho a exponer las razones que les asistan para oponerse a su expulsión, así como a someter su caso a revisión ante la autoridad competente, a menos que razones imperiosas de seguridad nacional se opongan a ello. Hasta tanto se haga dicha revisión, tendrán derecho a solicitar que se suspenda la ejecución de la decisión de expulsión.

Reservas:

Reafirmando la importancia de los principios consagrados en la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [...]

Recordando que uno de los objetivos de la Organización Internacional del Trabajo, como se establece en su Constitución, es la protección de los intereses de los trabajadores empleados en países distintos del propio, y teniendo en cuenta los conocimientos y experiencia de dicha organización en las cuestiones relacionadas con los trabajadores migratorios y sus familiares. (Vidaurri Aréchiga y López Maciel, 2004: 14, 15 y 27)

En esa convención, el artículo 30 establece el derecho fundamental de la educación de todos los niños migrantes como se mencionó anteriormente en el apartado 1-1-9. México, al haber ratificado esta convención, se comprometió a respetar y hacer respetar los acuerdos, entre otros el de la educación de los niños pertenecientes a dichos trabajadores agrícolas.

I-3-3-7 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

Este acuerdo (SEP, 1992), aunque no habla explícitamente sobre la educación de los niños migrantes ni de los hijos de trabajadores agrícolas, dentro de los documentos que se tomaron en consideración para su elaboración, se habla de la constitución, y de la *Ley Federal de Educación*, citando en un párrafo:

La transferencia referida no implica de modo alguno la desatención de la educación pública por parte del Gobierno Federal. El Ejecutivo vigilará en toda la República el cumplimiento del Artículo Tercero Constitucional, así como de la Ley Federal de Educación y sus disposiciones reglamentarias; asegurará el carácter nacional de la educación y, en general, ejercerá las demás atribuciones que le confieren los ordenamientos aplicables.

Como se planteó anteriormente, la constitución establece que todos los niños y toda la población en edad escolar, tienen el derecho a recibir educación básica obligatoria, por lo cual este acuerdo se entendería como aplicable a los niños migrantes radicados en México. Además de esto, como se mencionó anteriormente bajo el apartado 1-3-3-1, en el texto que describe al artículo 2º de la constitución, donde claramente se establece tal derecho para los hijos de trabajadores agrícolas.

I-3-3-8 Proyecto para Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes (FOMEIM)

El proyecto FOMEIM es una plataforma de coordinación interinstitucional e intersectorial, entre el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (DGIE), la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN), y la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X). Los principales objetivos del FOMEIM son (1) contribuir a mejorar la calidad de vida de los trabajadores agrícolas que se encontraban en situación de movilidad o migración interna, (2) especificar los modelos de necesidades comunes en lo

relativo a la oferta de provisión escolar de primaria, (3) establecer homogeneidad de los parámetros de registro, acreditación y evaluación de los niños migrantes, (4) impulsar una sociedad democrática a través de la educación.¹³ El FOMEIM trataba de mejorar y promover la educación intercultural para las niñas, los niños y los jóvenes migrantes, respetando la reforma hecha al artículo 2º de la constitución en el 2001. Este proyecto inició su primera etapa en el año 2002, a partir de una atención integral y oportuna, mediante procesos de promoción social, de coordinación institucional con los tres órdenes de gobierno y de concertación social con productores, organismos sociales y los mismos beneficiarios y beneficiarias.¹⁴

El FOMEIM investigaba la interpretación de lo que estaba ocurriendo en el campo de la migración de los jornaleros agrícolas en edad escolar, es decir analizaba las diferencias existentes entre lo que se conocía como diversidad y diferencia en el sentido de educación intercultural, la cual se consideraba que era educación destinada a los grupos indígenas, los que merecían cierta "tolerancia"¹⁵ por ser diferentes. Uno de los objetivos del proyecto FOMEIM era erradicar el término "tolerancia" por su carga implícita de discriminación.

Ya que el FOMEIM estaba planeado para concluir en noviembre del 2006, el 11 de octubre del mismo año, se consideró fundamental que los esfuerzos realizados y los resultados logrados se recuperaran y fortalecieran en los años siguientes, estableciéndolos en una *Carta de Intención*, la cual fue firmada en la sede de la SEP, a fin de alcanzar la meta de ofrecimiento de una atención educativa al 100% de la población jornalera agrícola migrante. Esta carta fue firmada por cada uno de los representantes de la Educación Intercultural y Bilingüe, el CONAFE, el INEA, la DGEI, el DGIE y la Dirección General de Atención a Grupos Prioritarios (SEDESOL), con los

¹³ Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. *Primera Convocatoria Interinstitucional e Intersectorial*. www.immiqueres.gob.mx/extra/migración Consultado el 15 de marzo de 2006.

¹⁴ [http://fonart.qob.mx/cuentas/reporte segundo trimestre 2004/04jornaleros.pdf](http://fonart.qob.mx/cuentas/reporte_segundo_trimestre_2004/04jornaleros.pdf) Consultado el 15 de octubre de 2005.

¹⁵ Según el Colegio de Nuestra Señora del Carmen, la tolerancia es la capacidad de otorgar la misma importancia a la forma de ser, de pensar y de vivir de los demás, no importando que sea diferente a nuestra propia manera de ser, de pensar y de vivir, <http://es.geocities.com/educaenvalores/paz/tutoria/toler.htm> Consultado el 30 de mayo de 2007. Consultado el 30 de mayo de 2007.

testigos de UNICEF, México, y la Oficina Regional en México de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

I-3-3-9 Ley General de Educación (LGE)

Este documento, establecido en 1993 (Presidencia de la República, 1993), es un consenso entre los sectores sociales interesados en la educación mexicana. Es también un documento de compromiso con los principios y anhelos educativos que los mexicanos han forjado en el curso de su historia. La LGE está conformada por ochenta y cinco artículos en ocho capítulos y seis cláusulas transitorias que se encuentran adjuntadas a ésta. La LGE es una ley que compila otras cuatro leyes: (1) la *Ley Federal de Educación de 1973*; (2) la *Ley de Ahorro Escolar de 1945*; (3) la *Ley que Establece la Educación Normal para Profesores de Centros y Capacitación para el Trabajo de 1963*, y (4) la *Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975*. Entre estos 85 artículos, los más importantes para este trabajo son los siguientes:

Artículo 2

Todo individuo tiene derecho a recibir educación y, por lo tanto, todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

Artículo 3

El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.
[...]

Artículo 4

Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria.

Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria y la secundaria. (Fracción reformada DOF 10-12-2004)

Artículo 7

IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español. (Fracción reformada DOF 12-03-2003)

Artículo 38

La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios.

Los artículos arriba mencionados, son algunos de los más importantes en relación con el derecho a la educación obligatoria para los tres niveles que la componen. De igual manera, se establecen las responsabilidades del gobierno, y el derecho a recibir una educación en la propia lengua de los estudiantes, entre otros, como aspecto primordial.

El artículo 4° se reformó en diciembre de 2004 para adecuarse a la reforma de la constitución de 2002, donde se extendía la educación obligatoria hasta 12 años, incluyendo la enseñanza preescolar como obligatoria en sus tres etapas. De la misma manera, el artículo 7 se modificó en marzo de 2003 para disminuir la discrepancia con el nuevo artículo 2° de la constitución mexicana, en el que los derechos de los indígenas serían protegidos.

I-3-3-10 *Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*

Esta ley, junto con la *Convención sobre los Derechos del Niño* (apartado 1-1-7), aprobada por la ONU en 1989 y ratificada por México en septiembre de 1990, es la base jurídica para hacer cumplir los derechos a la supervivencia, desarrollo, protección y derechos civiles y libertades de la niñez mexicana. Después, el 29 de mayo de 2000, el presidente Ernesto Zedillo Ponce de León hizo del

conocimiento de los mexicanos dicha ley (UNAM, 2000),¹⁶ en la cual se declaró que el gobierno protege a niñas, niños y adolescentes en edades que llegan hasta los 18 años, prohibiendo el trabajo a los niños menores de 14 años de edad y garantizando el derecho a una educación que respete su dignidad. Esta ley forma parte complementaria de la reforma del artículo 4º de la *Constitución Mexicana* para otorgar mayor reconocimiento y garantía de los derechos de los niños a la salud, la nutrición, la educación y la recreación, entre otros.

Además, dicha ley obliga a los padres a que respeten los derechos de las niñas y los niños, y al gobierno a que garantice el cumplimiento de tales derechos. Por consecuencia, en México, los estados están en proceso de adaptación y modificación adecuada de sus legislaciones para garantizar los derechos de la niñez; por ejemplo, el Distrito Federal publicó su *Ley de los Derechos de las Niñas y Niños* en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el 31 de enero de 2000.

Esto va relacionado con la *Convención C138* de la ILO de 1973 (apartado I-1-4), la cual establece que la edad mínima para el trabajo, es la edad de terminación de la educación obligatoria, es decir 15 años de edad, con un año de diferencia de edad que establece en México. No obstante, en los países en vías de desarrollo, con el acuerdo de la ILO, los niños pueden trabajar entre los 12 y 14 años de edad.

Esta ley está elaborada de conformidad con los lineamientos generales y propósitos de la *Convención C138*; la diferencia acentuada entre esta ley y la *Convención C138*, es que la ley protege y especifica por escrito a los "adolescentes", además a las niñas y los niños. Dentro de esta ley, el segundo párrafo del artículo 7 y punto B del artículo 32 expresan claramente lo anterior:

Artículo 7

[...] El Gobierno Federal promoverá la adopción de un Programa Nacional

¹⁶ En el primer párrafo, Artículo 1º del Título Primero, se dice que dicha Ley está fundamentada en el párrafo sexto del Artículo 4º de la Constitución Mexicana. En este sexto párrafo se menciona que: "Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral." (Reformado mediante decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 07 de abril de 2000).

Para la Atención de los Derechos de la Infancia y Adolescencia, en el que se involucre la participación de las entidades federativas y municipios, en el ámbito de sus respectivas competencias [...]

Artículo 32

B Se evite la discriminación de las niñas y las adolescentes en materia de oportunidades educativas. Se establecerán los mecanismos que se requieran para contrarrestar las razones culturales, económicas o de cualquier otra índole, que propicien dicha discriminación.

Con estos artículos se protegía el derecho a la educación de forma visible en el artículo 32 e inductivamente en el artículo 7, entendiéndose que como parte de un programa de atención de derechos, se tendría que proteger y respetar el derecho a la educación establecido con anterioridad en otros documentos.

I-3-3-11 *Memorándum de Entendimiento sobre Educación entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de los Estados Unidos de América*

Aunque ya se mencionó de manera un poco más amplia en el apartado 1-3-1-2, a través de esta memorándum, México materializó las acciones encaminadas hacia la política educativa, e influyó de manera colateral las iniciativas educativas en las escuelas en los EUA. Todo esto se dio a través del marco de este memorándum, transcrito y aceptado a nivel de las autoridades administrativas superiores ejecutivas en 1990. No obstante que es una acción binacional, es importante mencionarla como parte de la legislación de México, ya que fue el país que tomó la iniciativa y se convirtió en fundamento para otras acciones encaminadas a la atención educativa de los niños migrantes.

I-3-3-12 *Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)*

Los objetivos y el campo de acción del PROBEM en México, como ya se mencionó anterior, difieren un poco según cada estado de la federación.

Por ejemplo, los objetivos generales del PROBEM en Guanajuato son:¹⁷

1 Intercambio de maestros en cursos de verano con los EUA, cuyo propósito es fortalecer el conocimiento sobre la historia, la cultura, los valores y las tradiciones mexicanas en los estudiantes migrantes mexicanos o de origen mexicano que radican legal o ilegalmente en los EUA;

2 Contratación de maestros guanajuatenses bilingües por uno o dos ciclos escolares en los EUA, con la intención de motivarlos o incentivarlos para que se familiaricen con otros sistemas educativos y compartan experiencias exitosas de trabajo y mejoren su labor docente;

3 Uso y difusión del *Documento de Transferencia*, con la firme intención de simplificar y facilitar el ingreso de los estudiantes migrantes sin registro educativo en el nivel básico, para las escuelas tanto de los EUA como de México;

4 Intercambio de alumnos guanajuatenses por cortas temporadas, con la idea de motivar a los estudiantes a que desarrollen actitudes de respeto mutuo, amistad y tolerancia con alumnos americanos, a través del conocimiento de su historia, cultura, valores y tradiciones;

5 Visitas de los maestros y administradores de los EUA a las escuelas guanajuatenses, con el objetivo de establecer intercambios laborales y de experiencias, a través de propiciar que los visitantes americanos conozcan el sistema educativo de Guanajuato, el folklore, la historia y la cultura para que puedan comprender y ayudar mejor a los estudiantes de origen mexicano que atienden en sus escuelas en los EUA; y

6 Elaboración de un diagnóstico de identificación de flujos migratorios para conocer los patrones migratorios de origen y de destino de los migrantes guanajuatenses; con el propósito de poder brindar una atención más focalizada y valiosa en el campo educativo y social.

¹⁷ Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG). "¿Qué es el PROBEM?"

De acuerdo con estos objetivos, se pretenden realizar algunos tipos de mejoramiento en reuniones donde se compartan experiencias sobre la operación del PROBEM en otros estados. Como se mencionó anteriormente, en México el PROBEM está manejado más por cada estado participante, que por el gobierno federal. Cada estado tiene su propio plan de acción, el cual difiere en algunas partes en sus actividades.

I-3-3-13 *Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE)*

Este programa pone énfasis en los esfuerzos educativos destinados principalmente a los grupos con mayores porcentajes de rezago educativo, entre los cuales se encuentran ubicados los hijos de jornaleros agrícolas migrantes. Dicho programa pretende promover formas y modelos flexibles que den atención y que permita asegurar una cobertura universal de los servicios de educación básica. De igual manera, y como otro de los objetivos, se pretende otorgar una educación básica de calidad a los niños jornaleros agrícolas migrantes en México, considerando el diseño, la puesta en marcha y la evaluación permanente de diferentes propuestas educativas que den respuesta a las necesidades, características y condiciones de vida de dichos niños, enmarcados como objetivo primordial del PRONAE (SEP, 2005).

Para promover el logro de los objetivos antes mencionados, la SEBYN, a través de la Dirección General de Investigación Educativa, creó el *Programa de Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes* (PRONIM), el cual entre otros objetivos, pretendía dar respuesta a las necesidades y condiciones de vida de los niños y niñas migrantes, particularmente en el aspecto educativo.

I-3-3-14 *El PRONIM y sus Reglas de Operación*

El PRONAE 2001-2006 estableció como una de sus metas el poner atención en los grupos vulnerables con el propósito de alcanzar la equidad en la educación básica obligatoria. Este propósito se extendía principalmente hacia los trabajadores agrícolas migrantes quienes obtenían trabajo en las

fincas donde cultivan las cosechas para exportación, tratando de mejorar las condiciones de vida que habían sido malas, sin mencionar la falta de oportunidades para acceder a los servicios educativos para sus hijos. Para mejorar esta situación, el gobierno se dio a la tarea de crear el PRONIM.

Para alcanzar la justicia y la equidad educativa -la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo- establecido por el *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* y el PRONAE, el 21 de junio de 2005 se publicaron las reglas de operación del PRONIM, en un documento más que reglamentario, de operatividad o de tipo manual. El PRONIM pretende, a través de diferentes estrategias y procedimientos de investigación, intervención e innovación de gestión, garantizar a los niños migrantes, una educación básica con igualdad de oportunidades en la cobertura y en la calidad del servicio educativo proporcionado o destinado a ellos, tomando en consideración las circunstancias de permanente tránsito de sus familias, llámense campesinos, indígenas, o migrantes que se desplazan desde sus comunidades de origen hacia mejores lugares oportunidades de trabajo rural en diversos periodos del calendario escolar nacional. Esta movilidad familiar que enfrentan los menores en edad escolar les crea una serie de dificultades para poder acceder y/o permanecer en las instituciones educativas de preescolar y primaria principalmente.

El programa PRONIM cuenta con cuatro principios básicos que establecen: (1) el equipamiento de aulas; (2) la capacitación de los maestros y demás involucrados en la educación; (3) la elaboración y distribución de materiales educativos; y (4) el fortalecimiento de las instituciones para la operatividad del programa.

De acuerdo con los criterios del *Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas-Secretaría de Desarrollo Social (PAJA-SEDESOL)*, en el año 2005 el PRONIM se aplicaba en 22 entidades federativas mexicanas, en las cuales se había identificado población jornalera migrante. Dichos estados son: Baja California, Baja California Sur, Chiapas, Chihuahua, Colima, Coahuila, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León,

Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas y Veracruz. El programa tenía por objetivo principal a los hijos de familias jornaleras agrícolas migrantes de seis a 14 años de edad, ubicadas en campamentos de trabajo temporal y comunidades de origen rural.

Los recursos del PRONIM se consideran adicionales y complementarios a los recursos destinados por programas federales y estatales vigentes para la atención educativa de la *Población Infantil Jornalera Agrícola Migrante* (PIJAM), al igual que para los niños en edad escolar que viajan con sus padres de una comunidad de origen a las zonas agrícolas de destino. El PRONIM investigó la situación que enfrentan las niñas y niños hijos de jornaleros agrícolas migrantes, especialmente la educativa. Se puede decir que estos trabajadores agrícolas provienen en gran proporción de grupos de origen indígena y su movimiento migratorio hacia las zonas de trabajo se rige por los periodos agrícolas de los productos que se cultivan, es decir la época de cosecha. Estos trabajadores agrícolas en muchas ocasiones llevan a sus hijos con ellos, lo que provoca una continuidad escolar accidentada por la interrupción permanente de sus estudios.

*El resultado de la investigación ha centrado su énfasis en los jornaleros agrícolas, cambiando el nombre del programa en el 2007, con la intención de incluir la educación preescolar, nombrándolo a partir de entonces *Programa Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. Por lo tanto, el objetivo primordial se modificó para promover la atención educativa intercultural, de nivel preescolar y primaria para las hijas e hijos de familias jornaleras agrícolas, a través de la coordinación de esfuerzos interinstitucionales.*

I-3-3-15 Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas - Secretaría de Desarrollo Social (PAJA-SEDESOL)

Este programa se publicó el 5 de marzo de 2003. En ese entonces, su aplicación tenía cobertura en las siguientes 17 entidades federativas: Baja California, Baja California Sur, Chihuahua, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán,

Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas y Veracruz. Los beneficiarios de dicho programa son los jornaleros agrícolas clasificados en dos tipos: (1) migrantes, los cuales incluyen a los pendulares, quienes viajan periódicamente de sus lugares de origen por espacio de cuatro a seis meses a otras entidades para trabajar, y cuando termina la temporada de cosecha, regresan a sus comunidades originales. Asimismo, los jornaleros migrantes golondrinos están considerados en esta categoría, y son quienes recorren diversas zonas de trabajo durante todo el año; y (2) locales, considerados así los jornaleros que habitan cerca de los campos agrícolas para trabajar, lo cual les permite ir y venir a su casa el mismo día. Los apoyos de este programa son parciales y se dividen en diferentes modalidades: (a) vivienda y saneamiento ambiental/vivienda transitoria (albergues, galeras y campamentos) y permanente; (b) agua potable; (c) salud y seguridad social; (d) alimentación y artículos de primera necesidad; (e) educación, cultura y recreación; y (f) empleo, capacitación y productividad; entre otras.

Las características para el otorgamiento de apoyos parciales por parte del programa, implican ciertas características que van desde la situación en la que se encuentran los jornaleros agrícolas, por ejemplo, carencia, deficiencia o insuficiencia de infraestructura y servicios básicos; hasta la evaluación y diagnóstico por parte de la oficina del PAJA. Estos apoyos para los jornaleros abarcan aspectos de la educación, cultura y recreación, los cuales les ayudan en la construcción, rehabilitación y equipamiento de guarderías, aulas educativas y canchas deportivas en las zonas de trabajo, siempre y cuando exista una aportación económica por parte del empleador.

Como se presenta en este apartado, existen muchos documentos relativos a las disposiciones sobre educación y derechos de los niños, particularmente sobre los niños migrantes, los cuales no solamente deben establecer las normas a seguir, sino también deben promover una coordinación de esfuerzos interinstitucionales, inter-comunitarios y una atención educativa pertinente, constante y de calidad, para la población infantil migrante. Estas disposiciones, también deben contribuir a la mejoría

de la gestión, el funcionamiento y las condiciones en las que se encuentran los centros educativos, las prácticas escolares y la formación y actualización magisterial de acuerdo con estas reglas y de manera multidisciplinaria y multifuncional

II LA HISTORIA Y LA SITUACIÓN DE LOS MIGRANTES, GITANOS Y VIAJEROS

II-1 En el mundo

Los migrantes ilegales son personas que no cuentan con el permiso o visado para ingresar, permanecer o trabajar en otro país que no sea el de origen. A causa de lo incierto de su situación, estos migrantes aceptan cualquier empleo, que en muchas ocasiones es muy mal pagado y normalmente no registra ni contabiliza impuestos y se paga sólo en efectivo, habiendo algunas excepciones como en los Estados Unidos de América (EUA) donde los trabajadores ilegales compran números de seguridad social clandestinos para recibir sus pagos en cheque y de los cuales les descuentan impuestos, mismos que no se sabe quién realmente los está aportando, por lo que el trabajador no recibe reconocimiento ni contraprestación oficial. En consecuencia, los migrantes indocumentados o ilegales corren más riesgos de ser explotados, de trabajar demasiadas horas por día, de enfermarse más continuamente y de habitar viviendas que no cumplen con los requisitos mínimos para vivir, y normalmente las comparten con otros ilegales en situaciones de hacinamiento. Debido a que, en la mayoría de los países no se tienen registros oficiales de los migrantes indocumentados o ilegales, no se sabe con certeza cuántos son en total; no obstante, según información recopilada por la *United Nations Fund for Population Activities* (UNFPA, Fondo de las Naciones Unidas para las Actividades de la Población), las estimaciones a nivel mundial tienen una variación calculada entre 30 millones y 40 millones de migrantes indocumentados o ilegales (UNFPA, 2006: 9)

En el mundo contemporáneo, la migración internacional continúa siendo un asunto que requiere de toda la consideración posible, ya que juega un papel muy importante dentro de los asuntos internacionales, nacionales y regionales, aunque a menudo no sea reconocida como tal. En muchos países en vías de desarrollo, las remesas recibidas, provenientes de los migrantes, constituyen

la más importante fuente de ingresos, más allá de la *Official Development Assistance* (ODA, asistencia oficial para el desarrollo) o la inversión extranjera directa. En contraparte, en ciertos países, los sectores económicos enteros y muchos servicios públicos, han llegado a ser tan altamente dependientes de la mano de obra laboral de los trabajadores migrantes, que se desplomarían drásticamente si dichos trabajadores no se encontraran disponibles para realizar trabajos que otros no realizarían o realizarán en el futuro.

Como se mencionó anteriormente, el número de migrantes internacionales se ha duplicado en los pasados 25 años, no obstante, como parte de la población total del mundo, se considera modesta en términos numéricos, es decir, solamente se tiene registro de un aproximado de 3% de personas migrantes a nivel mundial. Es necesario subrayar que las migraciones internacionales afectan cada nivel de desarrollo económico y cada persuasión ideológica y cultural de la nación receptora y de los propios migrantes de igual manera.

Según la *International Migration Outlook 2006* (Panorama Internacional de la Migración 2006), las estadísticas sobre el flujo y número de migrantes internacionales a largo plazo, en la mayoría de los estados miembros de la *Organization for Economic Co-Operation and Development* (OECD, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), había sido un tópico difícil de armonizar por el Secretariado de la misma organización (OECD, 2006^a). Tales estadísticas sobre los movimientos migratorios no habían sido una labor fácil de lograr hasta hoy día, ya que las fuentes nacionales disponibles comúnmente usadas, no contaban o utilizaban las mismas definiciones, conceptos o parámetros para investigar a la migración internacional, y se había considerado que no era posible producir algunas estadísticas que reflejaran las realidades del fenómeno de manera armónica. Tales estadísticas se encuentran publicadas por primera vez en dicho libro.

Por ejemplo, según este libro de la OECD, los movimientos migratorios y las políticas en todos los estados miembros de dicha organización, registraban entre

3 y 3.5 millones de migrantes incluyendo a aquellos migrantes que ya viven en sus nuevos países de manera temporal, llegando a ser residentes oficiales a largo plazo en los estados miembros de la OECD en 2004. Esto significa que la tasa migratoria aumentó rápidamente de 1994 a 2004. Como consecuencia, la población de extranjeros en algunos países ocupó un número notable, por ejemplo en los EUA un 34%, Italia con 28% y el Reino Unido con 24% durante el 2004, el último año para el cual se disponen de figuras relativas. El número de los trabajadores temporales, estacionales y bajo contrato, ha aumentado durante los pasados diez años. No obstante la ampliación de la Unión Europea (UE) a 25 estados miembros en mayo de 2004, únicamente tres naciones de ellas, el Reino Unido, Irlanda y Suecia, abrieron sus mercados laborales a los nacionales de los nuevos estados miembros anexados. Del 10 de mayo de 2004 a finales de diciembre de 2005, 345 mil trabajadores de los nuevos estados miembros anexados, se registraron en el Reino Unido; y 83 mil nuevos nacionales fueron registrados en Irlanda. La seguridad y la lucha contra la migración irregular, sin embargo, permanecen como claves elementales de las políticas para controlar los flujos de la migración (OECD, 2006^a: 233).

El número de migrantes en los estados miembros de la OECD, continuó incrementándose a lo largo del 2004. La OECD menciona que a partir del 2006 sería más fácil conocer las estadísticas migratorias, no obstante, la misma OECD establece que sería muy difícil presentar el movimiento en su totalidad, ya que los datos sobre migrantes no son comparables entre países. Esto quiere decir que los migrantes considerados se dividen mayormente en dos grupos, (1) los que cuentan con permisos de residencia, y (2) las personas que son admitidas con permisos no renovables. Dichas estadísticas en estos países, excluyen a los estudiantes internacionales y algunos otros migrantes temporales con permisos, renovables o no renovables, únicamente bajo ciertas condiciones.

Es importante mencionar que el incremento en el número de estudiantes extranjeros es considerado como significativo en naciones como Nueva Zelanda, Japón, Australia, Francia y Alemania, pertenecientes a dicha organización.¹

¹ <http://www.oecd.org/department> Consultado el 20 de junio de 2006.

Cuando la población de un país receptor tiene mayor educación, ésta llega a estar menos dispuesta a trabajar en actividades que impliquen sueldos bajos, o bien en actividades o labores consideradas como sucias, peligrosas, que normalmente están relacionadas con el campo de la agricultura, la ganadería, las fábricas o el sector doméstico, y que en muchas ocasiones no tienen ningún tipo de beneficio social adicional, tal como seguro de desempleo, de retiro o de servicios médicos. En muchos de los países avanzados, generalmente los migrantes son los únicos que están dispuestos a tomar los trabajos con tan bajo sueldo o con el mínimo o ninguno de los servicios sociales incluyendo el derecho a recibir educación, promoviendo que estas personas se conviertan en migrantes

Muchos ciudadanos de los países receptores, en general suponen que los migrantes se benefician con los servicios sociales y el sistema de bienestar, en comparación con lo que los mismos migrantes pagan de impuestos para seguros sociales. Sin embargo, en la mayoría de los casos, si se analiza bien la suposición, dichos argumentos carecen de fundamento. Por ejemplo, un estudio realizado en los EUA en el 2005 comprobó que, aunque los migrantes representaban un 10.4% de la población total, consumían sólo un 7.9% del total de los gastos médicos del país para entonces, y utilizaban únicamente el 8% de los fondos que el gobierno destinaba a los servicios de salud en general. Esto significaba que la migración había contribuido para que todas las personas estuvieran mejor a través del crecimiento general y de aportaciones, con una mayor productividad y un más alto nivel de empleo, donde la educación formaría parte de ambos aspectos en diferentes medidas, apoyado, afirmado o garantizado por la *Central Intelligence Agency* (CÍA, Agencia Central de Inteligencia) de los EUA en 2001, y más recientemente en el 2004, por la Comisión de las Comunidades Europeas (COM) de la UE (UNFPA, 2006: 15 y 80).

Las diferencias dentro de las mismas ciudades muestran situaciones muy dramáticas en el acceso a la educación y los niveles de capacidad para leer y escribir entre las personas que viven en barrios pobres y las que viven en zonas ricas de los alrededores, es decir los pobres urbanos. Muchos de

ellos son migrantes nacionales o internacionales que vivían en barrios pobres en países en vías de desarrollo, pero que después de la migración no se encontraban tan mal o peor que sus parientes que vivían en zonas rurales de las mismas ciudades (UNFPA, 2007: 19).

Dentro de los grupos móviles o migrantes, se encuentran los gitanos/Roma, los cuales iniciaron el nomadismo hace mil años o más, alrededor del mundo entero. A menudo, seguían estrictamente su cultura y su visión global con muy poca adhesión territorial, la cual los obligaba a vivir en la itinerancia constante.

Con respecto a este grupo migrante, en 1971, se celebró el *Primer Congreso Mundial Gitano* en la ciudad de Londres (Weyrauch, 2001: 23, pie de página 37). En ese congreso se adoptó el término "Rom", en sustitución, pero principalmente como rechazo, de todas las designaciones tales como *tzigano*, *zigeuner*, *gipsy*, gitano, etcétera, las cuales eran usadas a lo largo del tiempo con algún sentido peyorativo. Estas palabras no coincidían con la verdadera geografía o cultura de estos grupos, por lo tanto, el pueblo Romaní o Rom no estaba muy de acuerdo con su aplicación. Este congreso fue el más importante evento de la *Internacional Romaní Union* (IRU, Unión Romaní Internacional) y marcó los siguientes objetivos:

Unificar a los Rom y suscitar su acción en el mundo entero; y

Lograr una emancipación acorde con nuestra propia intuición y nuestros ideales: progresar al ritmo que nos convenga. [...] Todo lo que hagamos llevará el sello de nuestra propia personalidad, será amaro Romano Drom, nuestro camino gitano. [...] La administración, preocupada por estandarizar y controlar, no puede comprender que en nuestra conciencia nacional está el deseo colectivo de ser como somos. [...] Debemos servirnos de nuestros propios modelos de educación, mantener y desarrollar nuestra cultura Rom y forjar un futuro de acuerdo con nuestro estilo de vida y nuestras creencias (Armendáriz, 2005: 3).

Otro congreso muy importante en la historia de la IRU que hizo época, fue el *Quinto Congreso Mundial* organizado en Praga, República Checa, en el año 2000, en el cual se estableció la lucha por el reconocimiento del estatuto de

"Nación sin territorio", en el cual se formó un Parlamento como representación de los Rom ante la ONU.

Algunos factores que han limitado el acceso a la educación para los grupos Roma, han sido la pobreza, el colapso de las oportunidades de la educación centralizada y las oportunidades de socialización en los noventa, el aislamiento de las comunidades Roma, el creciente papel de la presencia étnica en las instituciones educativas, los cuales han sido abordados directamente en la inspección regional del *United Nations Development Programme/Internationál Labor Organization* (UNDP/ILO, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo/Organización Internacional del Trabajo). Esta inspección indica que la pobreza es un impedimento o barrera mayor en la labor de erradicación de la segregación y discriminación educativa, marcándola como el objetivo principal y más difícil de superar para la educación, no importando que se tenga el propósito y voluntad política de terminar con ella. En la mayoría de las familias Roma de bajos recursos, los padres no tienen posibilidades de proveer a sus niños con los artículos mínimos y básicos necesarios para ir a la escuela pública, tales como ropa y libros, y por supuesto no cuentan con recursos para enviarlos a instituciones donde su educación podría ser mejor, es decir, una escuela privada.

El otorgamiento de subsidios educativos cada vez más pequeños por parte de los gobiernos, han reducido significativamente las oportunidades educativas para los niños Roma y otros grupos o comunidades marginadas o étnicas. Existe un peligro claro de que los ahorros realizados a corto plazo otorgados o concedidos del presupuesto de los gobiernos, puedan ser desviados o absorbidos por los costos sociales a largo plazo destinados al bienestar social de apoyo para la población considerada como fuerza laboral que no cuenta con educación o empleo, y a los que los gobiernos de algunos países tienen que apoyar a través de políticas sociales.

Siguiendo con el tema del trabajo infantil, *United Nations Children's Fund* (UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) publicó un

artículo sobre la protección de los niños en contra de la violencia, explotación y abuso, el 11 de junio de 2004, diciendo que en el mundo se estimaba que 218 millones de niños en edades de los cinco a los 17 años, se encontraban desempeñando algún tipo de trabajo, y un gran número de ellos laboraban en actividades relacionadas con el campo agrícola -70% o más-.² En esta investigación se estudiaron los niños de trabajadores agrícolas de los EUA y los Estados Unidos Mexicanos (México), sin embargo por limitaciones de esta investigación, no se estudiaron los niños pertenecientes al mismo grupo en Europa.

II-2 En Europa

La *Directiva del Consejo Europeo (1977)* se adoptó con respecto a la libertad de movimiento para los nacionales de la Comunidad Europea (CE). Por lo tanto, se suponía que no consideraba a los migrantes de estados no miembros. En contraste, esta política discrepaba de lo que el Consejo Europeo (Consejo) anunció públicamente al establecer que no existirían facilidades educativas migratorias discriminatorias dentro de los estados miembros.

A causa de la creciente movilidad y del cruce de fronteras en Europa, además de la presencia de constantes aumentos en el número de migrantes de un tercer país, se desarrollaron programas sobre la diversidad lingüística y cultural dentro de los estados miembros de la UE. De acuerdo con esta situación, se tenía claro que todos los estados miembros habían llegado a ser países donde la migración sería un aspecto normal. Así es como la migración sería un asunto de suma importancia en la decisión y establecimiento de nuevas políticas educativas, las cuales tendrían que ser comunes dentro de los sistemas educativos de la UE. Estableciendo su grado de importancia, la migración como fundamento de la provisión educativa llegó a ser el tema del intercambio de información y experiencias, tales como las proporcionadas en el artículo 126 del *Tratado de la UE* (apartado 1-2-1-9).

² UNICEF. *Child protection from violence, exploitation and abuse*, <http://www.unicef.org/protection/index> Consultado el 11 de septiembre de 2006.

La persecución en contra de los Roma, gitanos y otros viajeros dio inicio institucionalmente a finales de la Edad Media, es decir a mediados del siglo XV, en el período de transición hacia la formación del mundo moderno siguiendo con las-nuevas ideologías que iban surgiendo de las diferentes religiones del mundo. Después, del siglo XV al XVIII, en muchas naciones europeas se marcaron nuevas políticas con el propósito de perseguir, torturar, despatriar y erradicar completamente a todos los grupos Rom, gitanos y viajeros. Durante la Segunda Guerra Mundial, en Europa, los nazis también persiguieron y exterminaron a los Rom, gitanos y viajeros, así como a otros grupos étnicos minoritarios, además de los judíos. El periodo de persecución en contra de los Rom, gitanos y viajeros siguió durante la Guerra Fría, no solo por grupos neo-nazis, sino también por oficiales de los gobiernos europeos (García, 2005: 2).

Recientemente, el *European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (EUMC, Centro de Monitor Europeo de Racismo y Xenofobia) presentó un documento sobre la situación de los Roma y viajeros, el cual establece una definición de estos grupos. Se menciona que el término "Roma" es una palabra que se refiere a las personas que se describen a sí mismos como Roma, Gitanos, *Manouches*, *Kalderash*, *Machavaya*, *Lovari*, *Churari*, *Romanichal*, *Gitanoes*, *Kalo*, *Sinti*, *Rudari*, *Boyash*, *Ungaritzza*, *Luri*, *Bashaldé*, *Romungro*, *Yenish*, *Xoraxai* y otros grupos percibidos como "gitanos". El término "*Travelíei*" se refiere específicamente a los viajeros irlandeses que no son Roma y son nativos de Irlanda (EUMC, 2006: 16).

Sin embargo, en este trabajo los términos "Roma", "gitanos" y "viajeros" son usados únicamente para referirse a dichos grupos de personas mencionadas previamente, como una simplificación y no son utilizados para mostrar ninguna idea de discriminación o con la intención de aminorar la diversidad dentro de estas comunidades ni para promover un estereotipo o concepción negativa de los, para o hacia los mismos.

Las familias que vinieron del este y del centro de Europa, prefieren utilizar especialmente el término de "viajero", y el término "Rom" es utilizado

universalmente, en particular después de la resolución del *Primer Congreso Mundial Gitano*, en 1971. Entre estos grupos, la gente de las ferias tiene preferencia por ser llamada o utilizar el término de "*showmen*" -personas dedicadas al espectáculo del entretenimiento- cuando se refieren a ellos; los circenses y las personas que viven en barcazas, tienen sus propias, particulares y tradicionales ocupaciones, así como una historia de movimientos planeados.

La historia gitana ha estado marcada por la continua opresión. Desde el siglo XV en el caso de los *Sinti*, continuando en el siglo XIX en el caso de los Roma, hasta hoy día, estas comunidades han tenido como punto positivo al menos a tolerancia, y a menudo han sido perseguidas. Aunque el número preciso de los Roma y viajeros en la ampliada UE era difícil de establecer con algún grado de certeza como se mencionó anteriormente, el informe de la COM sobre "la situación de los Roma en la ampliada Unión Europea", indicaba una cantidad que iba desde 2.7 millones hasta 5.6 millones, con una adición de 1 millón 500 mil personas más, a través de la participación e inclusión de diez nuevos estados miembros en mayo de 2004 (EUMC 2006: 17).

Diferentes estimaciones establecen que el número de los Roma en Europa, se encuentra como el más alto por continente con una cantidad que va de uno a dos millones de personas. El número de los Roma en Europa del oeste y que viven en España se calcula que supera las 630 mil personas (Ringold, *et.al.*, 2005: xiii y xiv). Sin embargo, con la incorporación de diez nuevos países miembros a la UE en 2004 y dos en 2007, la población total de los Rom, gitanos y viajeros en la UE, aumentó rápidamente en la primera parte del siglo XXI. La razón fue que entre los países de nuevo ingreso, se encontraban la República Checa, Hungría, República de Eslovaquia, Bulgaria y Rumania, los cuales son los países que contaban con el mayor número de gitanos y viajeros en Europa. Las dos naciones que se anexaron como nuevos estados miembros, en enero de 2007, fueron Rumania y Bulgaria, donde el número de población Roma era mucho más grande, como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla No. 1
Número de Gitanos y Viajeros Concentrados en la Unión Europea antes de 1991

Países	Europa		Unión Europea	
	Mínimo	Máximo	Mínimo	Máximo
Albania	90,000	100,000		
Alemania	110,000	130,000	110,000	130,000
Austria	20,000	25,000		
Bélgica	10,000	15,000	10,000	15,000
Bielorrusia	10,000	15,000		
Bosnia Herzegovina	40,000	50,000		
Bulgaria	700,000	800,000		
Croacia	30,000	40,000		
Chipre	500	1,000		
Dinamarca	1,500	2,000	1,500	2,000
Eslovenia	8,000	10,000		
España	650,000	800,000	650,000	800,000
Estonia	1,000	1,500		
Finlandia	7,000	9,000		
Francia	280,000	340,000	280,000	340,000
FYROM	220,000	260,000		
Grecia	160,000	200,000	160,000	200,000
Holanda	35,000	40,000	35,000	40,000
Hungría	550,000	600,000		
Irlanda	22,000	28,000	22,000	28,000
Italia	90,000	110,000	90,000	110,000
Latvia	2,000	3,500		
Lituania	3,000	4,000		
Luxemburgo	100	150	100	150
Moldavia	20,000	25,000		
Noruega	500	1,000		
Polonia	40,000	50,000		
Portugal	40,000	50,000	40,000	50,000
Reino Unido	90,000	120,000	90,000	120,000
República Checa	250,000	300,000		
República de Eslovaquia	480,000	520,000		
Rumania	1,800,000	2,500,000		
Rusia	220,000	400,000		
Serbia Montenegro	400,000	450,000		
Suecia	15,000	20,000		
Suiza	30,000	35,000		
Turquía	300,000	500,000		
Ucrania	50,000	60,000		
Total	7,000,000	8,500,000	1,500,000	1,800,000

Fuente: Desarrollada por la autora basada en la COM (1996⁹: 9-10)

Con respecto al número de gitanos y viajeros en Europa y en la UE, según el informe de la COM titulado *Provisión Escolar para los Niños Gitanos y Viajeros* de 1996, los gitanos y los viajeros existen en todos los estados miembros, y sus respectivas naciones receptoras difieren mucho. El número concentrado en total según este informe, difieren mucho entre los estados miembros de la UE y Europa entera.

La UE ha realizado diferentes actividades para cubrir la provisión escolar de otros grupos poblacionales. Es decir, además de las categorías de niños viajeros antes mencionados, se han llevado a cabo otras actividades desde 1989. Estas actividades han llamado la atención sobre la existencia de otros grupos viajeros no incluidos en la resolución de mayo de 1989. Por ejemplo, los trabajadores temporales y los vendedores en puestos de mercados ambulantes. Por lo tanto, la COM sostenía proyectos piloto educativos que incluían a los niños de trabajadores temporales en España, Portugal e Italia, así como de pescadores costeros en el Sur de Francia.

En el tiempo del informe de la COM sobre la *Provisión Escolar para los Niños Gitanos y Viajeros* de 1996, había una amplia brecha entre los niños gitanos y viajeros y aquellos otros niños de la sociedad que los rodeaban; y en muchos casos, estos niños gitanos y viajeros ya se encontraban en malas condiciones de vida, incluyendo la educación, que empeoraba rápida y dramáticamente; sin embargo, el análisis de informe que se realizó en ese momento acentuaba que era posible imaginarse un futuro más positivo y próspero para los niños gitanos y viajeros de acuerdo con algunas medidas que pudieran ser implementadas. Cada estado miembro había intentado, a través de algunos programas o diversas situaciones experimentales, dar respuesta a esos deseos de los padres gitanos y viajeros con respecto a la demanda de provisión escolar para sus niños. Algunos de los experimentos y los programas tuvieron cierto éxito, otros no. La significativa evaluación hecha por los exámenes demostró visiblemente que el enfoque recomendado, global y estructural, tenía un impacto significativo en la lucha para vencer los mayores obstáculos que bloqueaban el acceso a la escuela a los niños gitanos y viajeros. Además, el informe mencionaba que estos niños presentaban una mejor adaptabilidad a los cambios del presente y del futuro.

Las características comunes de los gitanos y de los viajeros, hacen de sus comunidades poblaciones más fáciles para vivir con cierto tipo de excelencia. El idioma común, conocido como Romaní y ampliamente difundido por toda Europa, es el idioma de los gitanos. Estos grupos nómadas cruzan las fronteras de los estados miembros de manera fácil y libremente por razones

de negocios y por razones sociales; en consecuencia, es importante avanzar con la difusión de tal educación a distancia a nivel de la CE y en cada una de las naciones. La afluencia de los gitanos originarios del centro o este de Europa, marcaba una tendencia ya que su idioma y cultura son idénticos con los de las numerosas familias que se establecían en la CE por largos periodos de tiempo. De acuerdo con esas características, estos grupos tienen la gran ventaja de desarrollar programas que promuevan la matrícula escolar para los niños migrantes a través del intercambio de acuerdo con los programas desarrollados.

La identidad y el número específico de gitanos y viajeros que viven en sus casas o comunidades gitanas, no se conoce a ciencia cierta, ya que existe una carencia de datos acerca de la extensión de las diferentes situaciones por las que atraviesa la gran parte de la población de los gitanos y los viajeros, también hay algunas situaciones que sin razón aparente permanecen invisibles. Todos estos factores hacen difícil el cálculo de las personas nómadas y sedentarias. Muchos reportes nacionales mencionan la dificultad de obtener datos acerca de los gitanos y viajeros y sus situaciones. Por lo tanto, algunas informaciones, especialmente las cifras que se publicaron en los informes nacionales de la Comunidad, han coincidido con las de otras fuentes, pero existe todavía un gran número de estadísticas que se desconocen.

El Banco Mundial y el *Open Society Institute* (Instituto de la Sociedad Abierta), junto con la COM, organizaron una conferencia en Budapest, Hungría, entre el 29 de junio y el 1 de julio de 2003, titulada *Roma in an Expanding Europe: Challenges for the Future* (Los Roma en una Europa Extendida: los Desafíos para el Futuro), patrocinado por el primer ministro de Hungría. Antes de esta conferencia, el Banco Mundial realizó un estudio llamado *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle* (Los Roma en una Europa Extendida: Rompiendo el Ciclo de Pobreza). Según este estudio, la población total de los Roma en Europa se estimaba entre 7 y 9 millones de personas. Ellos representaban alrededor del 2% de los 450 millones de personas de la ampliada UE en el 2004. La población Roma se

consideraba significativamente más joven que la mayoría de la población de los países en que ellos vivían. En el 2003, entre el 25 y el 30% de los Roma eran menores de los 15 años de edad, en contraste con el 10% de la mayoría de la población.³

Dentro de los grupos nómadas viajeros, también se encuentran los viajeros ocupacionales, los cuales se clasifican en barqueros, circenses, trabajadores de ferias y los *showmen*. Particularmente, para este trabajo los viajeros ocupacionales se consideran un sólo grupo poblacional sobre el cual se han llevado a cabo diferentes políticas sobre la provisión escolar. Dentro de estos grupos, los que tienen mayor información sobre el otorgamiento de educación son los circenses y barqueros. En específico, los circenses y los trabajadores de feria se han preocupado por la educación de sus niños, ya que forman un núcleo mayor que el resto de viajeros ocupacionales. Por ejemplo, la mayoría de los negocios de las ferias, están dirigidos por la familia, como en el caso del circo; por lo tanto, la vida familiar y la vida profesional que forma parte de ellos es diferente, esto significa generalmente, que no sólo llevan una vida de esposo y esposa, sino que también sus niños están incluidos en el negocio y estilo de vida itinerante. Entre estos negocios, existen variedades referentes a: (1) lo que ellos ofrecen, (2) su tamaño, y (3) áreas por las que viajan. La mayoría de las familias implicadas en el campo del medio del espectáculo, lo han hecho a través de muchas generaciones, sucediendo de padres a hijos la profesión. Su ritmo de vida en general se determina enteramente por el tipo de espectáculo, y también por su duración, la cual se rige por la duración del evento el lugar de presentación. Por lo tanto, si la temporada es suficientemente larga, los niños tienen mayor posibilidad de asistir a una escuela regular y completar un ciclo escolar de manera más continua. En la mayoría de los países, la temporada itinerante comienza en marzo y dura hasta noviembre.

Establecer una feria es un negocio que requiere de trabajo intensivo en el,

³ Dena Ringold. "Roma in an Expanding Europe: Challenges for the Future". <http://www.worldbank.org/html>. Consultado el 22 de septiembre de 2006

cual muchos de los niños son incluidos con la idea de obtener mayores ingresos para la familia, no obstante, pudiendo o debiendo descuidar su aspecto educativo. Especialmente en los estados miembros más grandes, tales como Francia, Alemania, España, el Reino Unido e Italia, donde el negocio de las ferias es una fuente de trabajo que genera bastantes empleos. Por ejemplo, en Alemania 1979, además de los 12 mil miembros del personal familiar, había también 22 mil 300 empleados o personal que se desempeñaba en el negocio de la feria. Únicamente las ferias más grandes podían proporcionar empleos constantes, en donde los niños podían asistir a una escuela regional sin muchas complicaciones. Esta era la razón por la que algunos negocios no tan grandes empleaban persona de manera temporal, especialmente en los períodos cuando se tenía que montar) desmontar la feria. Las compras de los materiales nuevos y el mantenimiento de éstos que servían para conservar y reedificar, requerían de inversiones substanciales por parte de los operadores y dueños de las ferias, para dar conservarlas suficientemente atractivas para que sigan siendo un negocio lucrativo y mantenerlo como el espectáculo que se conoce hoy día. Por ejemplo, la inversión total del negocio de las ferias en Alemania en 1987, se estimó en 55 millones de marcos, es decir 32 millones de *European Currency Unit* (ECU, Unidad de Moneda Europea) -ahora euros- (COM, 1996^b: 21).

Sin embargo, en algunos estados miembros, especialmente en los países del sur, los *showmen* viajan todo el año. Paulatinamente, casi en todos los estados miembros, ha aumentado el número de personas que quieren trabajar para el medio del espectáculo durante la temporada de invierno.

En las ciudades grandes, las ferias a menudo permanecen por varias semanas, en tal caso, los niños pueden asistir a la misma escuela durante ese período; pero, la mayoría de los negocios del medio del espectáculo, viajan de semana en semana, y de un lugar a otro; de igual manera, la mayoría de las familias de los trabajadores de las ferias tienen que cambiar sus ubicaciones, tanto en vivienda como en el negocio, muchas veces durante la misma temporada, por consiguiente, sus niños tienen que cambiar de escuela a

menudo. Esta actividad de las ferias se ha realizado a una escala muy amplia y algunas de éstas han tenido que trasladarse a otros países. El número de actividades que cruzan la frontera se ha incrementado poco a poco. En tal caso, a menudo los niños han tenido que cruzar la frontera también.

Algunos estados miembros expresan la existencia de diferentes organizaciones socio-culturales, educativas y de la iglesia en sus países, las cuales cuidaban mutuamente de las necesidades y los deseos de las personas y las sociedades del negocio de las ferias. Esto significa que entre ellos existía el espíritu de una sociedad de apoyo mutuo.

En muchos estados miembros, los niños pertenecientes a los trabajadores de ferias, los de las familias circenses y los de *showmen*, asistían a las escuelas primarias regulares durante el período de invierno. Mientras que los niños que viajaban con sus padres durante la temporada de verano, iban a las escuelas primarias cerca de la ubicación de la feria o el circo. Por lo tanto, su educación durante la temporada de viaje era muy irregular, además de esto, asistían a diferentes escuelas por pocos días.

Nombre de Estado Miembro	Número de Empresas	Numero de Familias	Población Total	Niños en Edad Escolar
Alemania	1,751	1,751	8,761	1,526
Bélgica	1,289	1,639	4,261	819
Francia	2,660	808	3,259	1,643
Holanda	4,560	4,560	12,000	2,749
Reino Unido	n.d.	n.d.	n.d.	22
Totales	10,260	8,758	28,281	6,759

Fuente: COM (1996^b: 13)

Sobre la tabla de arriba, la COM reportó que los datos cuantitativos, que se colectaron en el nivel nacional/regional estaban incompletos, y frecuentemente eran estimaciones, por lo tanto se informa que los totales para la UE sólo presentaban un panorama aproximado. Por otro lado, aunque la tabla de arriba no incluye el número total de barqueros en los países de la hoy UE, ya que el conteo era sobre la situación de 1991, el estudio de los países de entonces mostró que en Alemania y Holanda el número de cada familia

representaba una empresa. Acerca del número de la población total para Francia, la COM dudaba de esta cifra, ya que el número de niños en edad escolar ocupaba casi la mitad de la población total. Esto representaba que el grupo de barqueros tenía una red sindical mucho mejor que otros grupos viajeros en Europa.

Continuando con los trabajadores viajeros ocupacionales, los barqueros tienen características comunes y propias. Son grupos de empresas involucradas en el transporte por vías navegables interiores europeas, que también se caracterizan por ser negocios típicos familiares y que viajan todo el año. Algunos siguen rutas fijas que están determinadas principalmente por el tipo de embarcación, y por la oferta y demanda de su actividad o negocio. Los negocios a los que se dedican los barqueros han sido organizados por ellos mismos con los representantes de las organizaciones profesionales, en los diferentes estados miembros. Además, a nivel europeo, estas organizaciones se asocian o mantienen contacto con los sindicatos. La *Europese Schippersorganisatie* (Organización Barquera Europea) representaba el 90% de las empresas familiares y fue, al mismo tiempo, un co-fundador de la *European Federation for the Education of Children of the Occupational Travellers* (EFECOT, Federación Europea para la Educación de los Niños de los Viajeros u Ocupacionales). Por lo tanto, la situación de la educación de los niños barqueros estaba relativamente mejor estructurada, en comparación con la de otros trabajadores o grupos viajeros.

En relación con los niños viajeros ocupacionales, el informe por la COM (1996^b) sobre las provisiones escolares mostró información cuantitativa recopilada a nivel nacional o regional. El informe mencionaba que dicha información a menudo era muy difícil de obtener, y a veces imposible en números exactos, ya que se trataba de información incompleta o de meras estimaciones. En algunos casos, existía el riesgo de contar el mismo grupo más de una vez y en otros casos el de no contarlos para nada, el informe recopiló información sobre la población de los trabajadores viajeros ocupacionales en el verano de 1993, y estimaba a la población de finales de 1991. Por lo

tanto, la población total de los viajeros ocupacionales de la UE, mostrada en las tablas de abajo, se refiere a los grupos identificados de dicha población, la cual podría dar algún aspecto aproximado de estos grupos.

Tabla No. 3 La Población Total Aproximada de los Viajeros Ocupacionales en la UE a Finales de 1991		
Tipos de Población	Número de	
	Empresas Aproximadas	Población Total Aproximada
Barqueros	10,260	28,281
Circenses (basado en tres países)	549	13,560
Ferías (con base en 7 países)	35,832	114,361
Otros (basado en Francia y el Reino Unido)	n.d.	267,880
Total Aproximado	46,641	424,082
Fuente: COM (1996 ^b : 15)		

Acerca de la tabla de arriba, la población del circo se calculó basándose en datos obtenidos de España, Italia y Holanda. Eso significa que en estos tres estados miembros, existían 173 empresas con una población total de 4 mil 271 circenses. Por lo tanto la población del circo en toda la UE, se consideraría extrapolada, ya que el mayor número de circos de la UE se dice que se encuentra en los países de Francia y Alemania, los cuales no están registrados en la tabla anterior. De igual manera, la población de los niños en edad escolar de las comunidades de trabajadores de ferias fue calculada basándose en los datos de siete estados miembros: es decir, Bélgica, Alemania, el Reino Unido, Grecia, Irlanda, Italia y Holanda, y se extrapoló como en el caso del número de la población circense.

Aunque en ese informe (COM, 1996^b) se menciona que el número promedio de niños en edad escolar por familia, para los grupos mencionados anteriormente, era de 1.62, el número de familias no se muestra en la tabla ni en otros lugares, por lo tanto, el número de niños no se puede conocer exactamente.

Acerca de la tabla siguiente, aunque Francia tiene el número más grande de población de ferias, en relación con las empresas y las familias, no muestra el número de población total y de niños en edad escolar. Por otra parte, aunque el Reino Unido no presenta números referentes a las empresas, familias o población total, se tiene un estimado de mil 116 niños en edad escolar. ¿Cómo

es posible tener una cifra sin una referencia o base para su estimación? Por lo tanto, tomando en consideración estos dos puntos, es poco confiable la suma total de niños en edad escolar de este grupo de trabajadores de ferias en la UE. Es importad mencionar, que este informe establece claramente desde un principio, que se trata de información que tiene como objetivo proporcionar un panorama de la situación de los viajeros ocupacionales, y no una realidad evidente de la situación actual.

Nombre del Estado Miembro	Número de Empresas	Número de Familias	Población Total	Niños en Edad Escolar
Alemania	7,500	7,500	19,000	4,000
Bélgica	1,380	1,380	3,500	464
España	3,500	3,500	10,000	3,000
Francia	15,000	15,000	n.d.	n.d.
Grecia	110	600	1,500	300
Holanda	1,200	1,200	2,950	550
Irlanda	92	92	357	173
Italia	7,000	7,000	31,594	13,400
Luxemburgo	50	50	160	55
Reino Unido	n.d.	n.d.	n.d.	1,116
Totales	35,832	36,322	69,061	23,058

Fuente: COM (1996^b: 14)

A través de toda Europa, el rechazo en una variedad de formas permanece como una característica dominante en las relaciones generales entre los gitanos y su ambiente inmediato; la tensión puede verse afectada de manera más severa y rápidamente en el conflicto abierto, particularmente durante los períodos de crisis tales como la dificultad económica y el desempleo generalizado; para los gitanos, la consecuencia de esta problemática se ve reflejada en el duro tratamiento hacia ellos o en un clima de inseguridad perpetua. Cualquier análisis de los asuntos relacionados con la escolarización de los niños gitanos y viajeros, está correlacionada simultáneamente con el análisis de la política sintética de los gobiernos, y de la introducción de la pedagogía intercultural que se verá reflejada en una disminución del desarrollo de la política general que tiene como característica principal el inter-culturalismo.

El problema de la integración, en el cual se encontraban comúnmente los niños Roma y gitanos, era comparable en varias maneras a la problemática que enfrentaban tanto los niños de viajeros ocupacionales, como los niños de barqueros, los de las familias de trabajadores de ferias y los de los artistas circenses. Aunque las razones por las que ellos optaban por un estilo de vida nómada eran diferentes, compartían un mismo estilo de vida que era no menos que parte de una herencia europea ancestral.

Según la Asociación Internacional de Historiadores del Circo, el término "circo" se define como "el punto de encuentro entre el programa artístico organizado y una compañía musical, con actos de acróbatas, payasos y entrenadores de animales salvajes y domésticos dentro de un anfiteatro ovalado"; y se puede definir también como "un grupo de viajantes, que presenta un variado programa artístico dentro de un gran pabellón o edificio" (*European Parliament, 2003^a:7*).

Aunque es difícil precisar el número exacto de circos y los artistas existentes en ellos dentro de Europa, a causa de su alta movilidad y la gran escasez de sindicatos organizados y representativos, según el informe provisional sobre la situación de los circos en la UE de 2003, por el Parlamento Europeo, se estimaba que había entre 600 y mil circos en la UE. Existían más o menos 450 circos en Alemania, 300 en Francia, 150 en Italia, 45 en el Reino Unido, 30 en España, etcétera (*European Parliament, 2003^a: 8*).

Todos los circos en la UE forman parte de empresas privadas e independientes. En la mayoría de los estados miembros de la UE, el Ministerio de Cultura y Educación es el que se encarga de las cuestiones relacionadas con los circos. En algunos países existe una oficina gubernamental especial para tratar los asuntos del circo (Francia e Italia); sin embargo, en la mayoría de los casos, la sección responsable del teatro y el drama es la que se encarga del circo.

El circo ha sobrevivido y las familias que lo conforman han logrado heredar sus habilidades de una generación a otra. Al mismo tiempo, en los pasados veinticinco años, nuevas formas de circo han estado apareciendo y

gozando del magnífico éxito, y el interés del público ha aumentado notablemente. Además, ha recibido más y más reconocimiento como una representación de arte cultural dentro de algunos estados miembros de la UE. En consecuencia, la demanda de educación básica obligatoria y formación profesional académica, como complemento de las artes circenses, ha aumentado considerablemente.

El apoyo público y los subsidios para los circos varía entre sí en cada estado miembro. Por ejemplo, en España, Italia, Francia, y el Reino Unido, el circo está reconocido como una forma de cultura, y por lo tanto, sus actividades reciben apoyo y financiamiento público proveniente del Ministerio de Cultura. En algunos otros países, el circo se considera como una forma de negocio y como consecuencia no hay financiamiento estatal, pero reciben apoyo para la educación de los niños circenses. Francia, Italia y el Reino Unido son países notables con mucho más apoyo financiero destinado al circo.

En el pasado, la educación de los futuros artistas circenses - principalmente los niños- era tomada dentro del mismo circo como parte de la tradición familiar. Por lo tanto, las escuelas circenses apenas existían dentro de la UE, en contraste con las existentes en Europa oriental, donde había circos estatales y escuelas circenses. Las primeras escuelas circenses de Europa occidental se establecieron en los años setenta y ochenta como respuesta a la necesidad e iniciativa de instrucción y educación de los artistas del circo. En algunos estados miembros de la UE, existían algunas escuelas circenses profesionales que otorgaban un diploma con conocimiento oficial y aparte recibían apoyo por parte del gobierno. Sin embargo, estas escuelas no recibían o admitían a muchos estudiantes pertenecientes a familias circenses, ya que ellos encontraban en muchas ocasiones que los criterios de selección y los honorarios eran demasiado altos y como consecuencia no podían cubrirlos.

Cuando se habla de la escuela del circo, es importante definir o clasificar a la "escuela circense" y la "escuela para los niños del circo o la escuela circense para los niños circenses". La escuela circense es una institución donde

se enseñan las habilidades circenses, y tiene como objetivo crear artistas de o para el circo. En Francia, había alrededor de cien escuelas adicionales autorizadas por la *Fédération française des écoles de cirque* (FFEC, Federación francesa de escuelas circenses) y el gobierno, que enseñaban habilidades circenses; y entre 4 y 5 mil lugares donde había algún tipo de instrucción para el circo. En Finlandia en 1992, había 11 escuelas que enseñaban habilidades circenses y aproximadamente existían 20 clubes circenses en las escuelas comprensivas. En Portugal, había un registro de dos escuelas circenses a nivel de secundaria y una en el nivel terciario. Suecia ofrecía un programa de educación post-secundaria con una duración de dos años. Los supervisores educativos en estos países recomendaban enfáticamente el establecimiento de escuelas circenses profesionales que garantizaran el reconocimiento de las habilidades circenses, argumentando que éstas eran cruciales para el desarrollo y la supervivencia del circo en los países.

El informe sobre la implementación de medidas planeadas por el Consejo y los Ministerios de Educación (COM, 1996^b: 14), recolectó datos acerca de la población circense en el verano de 1993, encontrando que para finales de 1991, dicha población tenía un cierto número estimado, el cual se presenta en la tabla numero 5 siguiente.

Tabla No. 5
Información Cuantitativa sobre la Población Circense en la UE en 1991

Nombre de Estado Miembro	Número de Empresas	Número de Familias	Población Total	Niños en Edad Escolar
Alemania	230	n.d.	n.d.	1,200
Bélgica	6	n.d.	74	10
España	30	300	1,200	600
Francia	140	4,000	n.d.	n.d.
Holanda	13	46	169	43
Italia	130	650	2,902	1,109
Reino Unido	n.d.	n.d.	n.d.	158
Totales	549	4,996	4,345	3,120

Fuente: COM (1996^b: 14)

En la tabla anterior, como ya se mencionó previamente, no incluye a Portugal, no obstante se uniría a la CE a partir del 1 de enero de 1986, al igual que otros países que entraron más tarde; la información recolectada para esta

tabla va de diciembre de 1985 a 1991. Acerca del número de niños en edad escolar Francia contaba con un número mayor de familias circenses, pero no presenta información sobre el número de niños. También en el caso de Alemania, aunque no hay registros del número de familias circenses establecidas en esta nación para la fecha de la recolección, muestra un gran número de niños en edad escolar, al igual que Italia. Por lo tanto, como se ha mencionado y visto en varias ocasiones, los I totales no serían confiables.

El mismo informe provisional escribía que el trabajo del circo se podía dividir dependiendo del número de trabajadores, es decir, no era un secreto que los hombres, las mujeres y los niños trabajaban juntos. En algunos estados miembros por ejemplo en Francia, se tenía registro de que el estilo de viaje de las familias circenses, especialmente, en el caso de circos pequeños, había cambiado mucho con el paso del tiempo. Esto significaba que en este caso, se presentaban en áreas o localidades más pequeñas, lo cual conllevaba a una vida cada vez más sedentaria o itinerante. En algunos estados miembros, a menudo, los niños no viajaban con los padres, y permanecían en sus localidades de origen o se alojaban con familiares cercanos, parientes lejanos, o amigos de la familia. La mayor parte de los niños circenses permanecían en el vecindario de sus padres. Sin embargo estos niños circenses siempre se veían afectados por las características de la vida circense. Los niños eran incluidos de una u otra manera en el negocio del circo, desde una edad muy temprana. Esto quiere decir que los niños formaban parte del ambiente circense, ya sea artística o administrativamente; es decir, la participación era de una manera modesta en los programas artísticos, en la organización, en la atención a animales, como vendedores de los programas, etcétera.

De acuerdo con los informes de cada estado miembro de la UE, se había detectado que el estilo y patrón de viaje de las familias circenses había cambiado significativamente con el paso del tiempo. Estos cambios se evidenciaban mucho en el circo cuando presentaban sus espectáculos con programas cada vez más diferentes, con la intención de poder atraer más público espectador. En consecuencia, algunos circos permanecían por períodos cada vez más largos en

los diferentes países y regiones que visitaban, por lo cual llevan un estilo de vida más sedentario, Otro aspecto que reflejaba este tipo de cambio, era que a menudo, los niños se quedaban con algún conocido. Sin embargo, la mayor parte de los niños circenses permanecía con sus padres, y como resultado de la convivencia en el medio circense, los terminaban por dedicarse a las artes circenses desde una edad muy temprana. Esto implicaba mayores dificultades para los niños circenses en relación con la compatibilidad entre la vida circense y la asistencia a la escuela.

De la información recibida por cada estado miembro, era posible hacer una estimación de la población circense en la UE. No obstante era muy difícil conocer con certeza o precisión en algún grado la cantidad de niños o adultos jóvenes en edad escolar obligatoria, que se encontraran presentes en dichos estados miembros.

La extensión de la diversidad cultural y Lingüística mantuvo una estrecha relación con el desarrollo dinámico de la misma UE tanto de manera interna como en términos de su posición en el mundo exterior. Así como el libre movimiento de las personas dentro de la UE, era un fuerte estímulo para el desarrollo de la diversidad cultural y lingüística en los estados miembros, la misma prosperidad de la UE, era el resultado de su integración, la cual la había convertido en una de las regiones de mayor afluencia o destino de los movimientos contemporáneos de la migración.

El departamento de Justicia y el Consejo de Asuntos del Interior de la UE adoptaron en noviembre de 1993 una Declaración sobre Racismo y Xenofobia⁴ reiterando su aborrecimiento hacia los ataques migrantes, y aprobando varias medidas, incluyendo la colaboración entre escuelas, los servicios sociales, la política, etcétera, para propagar la cultura de respeto hacia los grupos minoritarios. Esta declaración reitero las iniciativas publicadas anteriormente

⁴ *Council of the European Union, General Secretariat: 171C¹ Council meeting -Justice and Home Affairs-, 29 & November 1993 (10550/93) (Press 209) (Consejo de la UE. Secretaría General: 1710TM reunión del Consejo -Justicia y Asuntos del Interior-, 29 y 30 de noviembre de 1993 [10550/93] [Prensa 209], (COM, 1994: 4)*

sobre la lucha contra el racismo y la xenofobia. De igual manera, hizo énfasis en la necesidad desarrollar e intensificar la cooperación comunitaria para mejorar la provisión educativa de los niños de trabajadores migrantes.

Los hostigamientos, las difamaciones raciales, los maltratos y el ser el objeto de discriminación como grupos minoritarios, son claras manifestaciones de racismo y tienen como resultado la exclusión y el aislamiento social como mecanismo de defensa que impiden la inclusión en la educación entre otros aspectos. Tales fenómenos, subrayados o abordados en muchos estudios e informes,⁵ son problemas muy graves y podrían tener efectos negativos muy prolongados que afectarían los esfuerzos para la cohesión e integración sociales, especialmente si estas situaciones ocurren en el salón de clase y/o cuando ellas son toleradas por los maestros.

I-1-2-1 Reino Unido

Para el 2004, el Reino Unido continuaba siendo un país que atraía muchos migrantes. La migración de ciudadanos extranjeros aumentó en un 20% en ese año í en comparación con el 2003, alcanzando un registro de 494 mil personas. Una proporción significativa de migrantes que llegan al Reino Unido, se compone de estudiantes extranjeros y de *working holiday makers* (trabajadores vacacionales), la mayoría de los cuales regresa a su país de origen después de algún tiempo labora o de estudio.⁶ Las nuevas autorizaciones de trabajo, divididas en permisos de trabajo -aplicables desde el extranjero- y primeros permisos -aplicables dentro de la región- aumentaron el número a casi 90 mil aplicaciones. A finales de diciembre de 2005, había casi 350 mil migrantes registrados en el país (OECD, 2006^a: 222).

⁵ COM, 1996^a: 21; EUMC, 2006: 65; y EU Accession Monitoring Programme (2002), Monitoring the Eli Accession Process: Minority Protection, sections on Germany and Spain. <http://www.eumap.org> Consultado el 5 de agosto de 2006.

⁶ Aunque no está escrita la cifra de 2003, en caso de que 494 millones fueran 20% más que en el año 2003 entonces, el número de migrantes de 2003 sería más o menos de 410 millones, y los estudiantes internacionales serían 145.5 millones y de los *working holiday makers* serían 46.5 millones, en total 192 millones en el 2003. Esto significa alrededor del 47% de migrantes en el 2004

Según *Aiming High*, el término "*traveller* (viajero)"⁷ abarca una variedad de diferentes grupos en el Reino Unido, tales como los gitanos ingleses y de Gales, los viajeros irlandeses y escoceses, los organizadores de espectáculos gente de las ferias-, y gente del circo, las barcazas/los barqueros – habitantes ocupacionales de barcos- y los nuevos viajeros. Su historia y sus costumbres varían de comunidad en comunidad, sin embargo, la mayor parte de estas comunidades tienen una gran tradición dentro de un estilo de vida de movilidad. No obstante, un gran número de la población total de las comunidades gitanas y viajeras -estimada en 350 mil- vive en casas, pero el número exacto no se sabe a ciencia cierta. Otros viven en caravanas que son propiedad de la administración local o privadas, o son residentes de su propio terreno. Alrededor de una quinta parte de la población gitana y viajera que no vive en casas, no tiene un lugar seguro para habitar de manera permanente, y tiene que moverse constantemente entre campamentos no autorizados (DfES, 2003: 3).

De acuerdo con el *Scottish Traveller Education Programme* (STEP, Programa Educativo para los Viajeros Escoceses), en Escocia existían alrededor de 20 mil gitanos/viajeros escoceses, aunque era muy difícil establecer un número exacto, ya que muchos de ellos no querían identificarse como tales, por miedo al prejuicio o interferencia por parte de los funcionarios. Algunos de ellos viajaban todo o parte del año viviendo en caravanas o en remolques instalados en terrenos propios para campamentos, normalmente ubicados al borde de algún camino para trabajar o como un parte de su estilo de vida itinerante. Otros decidían vivir en el mismo lugar de manera permanente, pero se consideran a sí mismos como parte de la comunidad de los viajeros y tratan con todas sus fuerzas de mantener sus propias tradiciones y culturas.

Acerca de los prejuicios, el periódico llamado *Guardián de Manchester* del Reino Unido, publicó un artículo titulado *La plaga de los viajeros* el 9 de noviembre de 2004. Según ese artículo, los gitanos y los viajeros son de las minorías más excluidas en el Reino Unido hoy. Esta situación ha empeorado

⁷ El término "viajero" es aceptado por la mayoría de los miembros de los grupos gitanos y viajeros, ya que "gitano" es un término que se puede percibir con connotaciones negativas para algunos de ellos, y además, es aceptado sólo por algunos.

desde que los conservadores revocaron, en 1994, la obligación de los concejos para proporcionar sitios de alojamiento para los gitanos y viajeros. En su lugar, los concejos fueron encargados por una circular del gobierno para ayudar a los viajeros a identificar lugares donde pudieran vivir, pero pocos lo hicieron. Por lo tanto, hay una aguda escasez de sitios, lo cual se debe a que algunas familias tienen muy pocas opciones de comprar tierras, mudarse a ellas y buscar permisos de planeación construcción de vivienda, ya que los conservadores exigen más reforzamiento y una revisión de la *Ley de Derechos Humanos*, como se ha citado en la planificación de los casos. Este artículo presenta una pregunta: ¿los gitanos y viajeros no deberían tener derechos humanos? Y lo peor de todo es que los medios los describen como "invasores" y "terroristas rurales".

En el Reino Unido, los gitanos y viajeros, incluyendo a los gitanos/Roma y viajeros de herencia Irlandesa, *Kale* del norte de Gales, *Romanichales*, familias de *showmen*, viajeros de *New Age*, familias circenses, barqueros y otras familias residentes de botes, no están incluidos o considerados como grupos étnicos minoritarios dentro del censo de la Gran Bretaña (Inglaterra, Gales y Escocia), Por otra parte, las estadísticas formales, principalmente los ubican en categorías contadas como grupos de caravanas mezcladas, hogares para grupos de estos tipos o grupos viviendo en tiendas de campaña. Sin embargo, en Irlanda del Norte, estos grupos sí son considerados como parte de las minorías étnicas residentes de la región.

Para julio de 1993, el Ministerio del Medio Ambiente de Inglaterra y Gales hizo público el número de caravanas de los grupos gitanos y viajeros en su territorio, registrando un total de 12 mil 810; además de esta cifra, el Comité Consultor de los Viajeros mencionó que en Irlanda del Norte existían 239 familias que comprendían un total de mil 115 personas, las cuales vivían en caravanas, y en la Oficina Escocesa se registró que existían 779 familias con aproximadamente un total de tres mil personas (COM, 1997: 22), es decir, había 13 mil 828 familias de gitanos y viajeros que vivían en caravanas. En el caso de Inglaterra, se estimaba que una familia consistía de cuatro

miembros que vivían en las caravanas, dejando una cifra total de alrededor de 55 mil gitanos y viajeros. En ese mismo informe se mencionaba que en el Reino Unido se estimaba que vivían alrededor de 90 mil a 120 mil gitanos y viajeros, como se mostró en la tabla número 1 anterior. La diferencia en estas cifras podría indicar que los gitanos y viajeros se habían asentado de manera permanente en esta región.

La información recopilada en el censo de julio de 2004, que cubre únicamente a Inglaterra, mostró un total de 15 mil 9 caravanas existentes. Según el EUMC, el número de gitanos y viajeros residentes en la Gran Bretaña era de alrededor de 120 mil, pero, según el Consejo Gitano, ese número es mucho mayor, llegando hasta 300 mil en el 2004. El censo de Irlanda del Norte de 2001, registró mil 710 viajeros irlandeses (EUMC, 2006: 42-43). Esto significa que entre el período que abarca los dos informes, en Gran Bretaña el número de caravanas aumentó a más o menos 2 mil 800. Es muy claro que estas figuras eran meramente indicativas, y que no representaban la realidad de ese momento, ya que existían algunos grupos de sedentarios, gitanos y viajeros que aunque vivían en casas y eran muy pocos, no estaban incluidos.

En esta nación, desde el 2002, se ha venido aplicando una obligación general, reglamentaria y jurídica que promueve la igualdad racial, para las autoridades públicas en Inglaterra, Gales y Escocia. Esta medida se establecía para tomar las medidas adecuadas para erradicar la discriminación racial ilegal, y promover la igualdad de oportunidades y las buenas relaciones raciales entre grupos minoritarios y mayoritarios.

II-2-2 España

Tradicionalmente, España había sido una nación de emigrantes, quienes particularmente buscaban como destinos preferidos en Europa a Francia, y en América a los países de América central y sur. Sin embargo, a comienzos de la década de los setenta, la emigración española se frenó y después, se convirtió

en una nación receptora de migrantes, los cuales llegaron a superar el número de entradas por el de salidas. Ya en 1981, la población extranjera censada en España ascendía a unas 180 mil personas y desde entonces siguió aumentando la cifra. En 1993, el 80% de los residentes extranjeros en esta nación, se concentraban en seis de las diecisiete comunidades autónomas componentes de esta nación: Madrid, Cataluña, Canarias, Baleares, Andalucía y Valencia (Siguan, 1998: 37-39).

España experimentó mayores cambios en el problema demográfico, con un muy rápido incremento anual de la población, con un promedio de 13% entre 1992 y 2002 (OECD, 2004).

Después, en el 2005, la población extranjera aumentó más de un 30% en esta nación. Alrededor de 2.6 millones de extranjeros, vivían legalmente en España a finales del 2005; a éstos, se les deben agregar los nacionales de la UE, a quienes no se les requiere solicitar un permiso de residencia. El número de extranjeros registrados en los archivos municipales, se incrementó más o menos en un 50% entre el 2003 y el 2004, para así llegar a una suma de 646 mil extranjeros registrados de manera formal y por vez primera, podían tener o no un permiso válido de residencia. Casi un 40% de ellos viene de países europeos, principalmente de Rumania y de los 15 estados miembros de la UE (OECD, 2006^a: 214).

De acuerdo con un estudio hecho por la OECD, ha habido un cambio drástico en la población española dentro de la década reciente, ubicando a España como el país con el más rápido aumento de inmigrantes dentro de los estados miembros de la UE. De igual manera, se posicionó como uno de los más altos niveles de incremento de los países miembros de la OECD, con un promedio anual de 13% entre el año 1992 y el 2002 (OECD, 2006^b: 7). Los países con el más alto número de migrantes extranjeros hacia España, con permiso de residencia en el 2004, fueron Marruecos y Ecuador -países con vínculos coloniales-, con 387 mil y 221 mil 500 migrantes respectivamente, en el 2004 (OECD, 2006^a: 284); y el número de migrantes por raza fueron 89 mil 500 rumanos y 58 mil 800 marroquíes (OECD, 2006^a: 246).

De acuerdo con Siguan (1998: 41), el grado de aceptación o de rechazo hacia los migrantes, varía de acuerdo con la procedencia de los mismos y las opiniones más desfavorables recaen sobre los migrantes de origen marroquí. No obstante, estas expresiones o actitudes de rechazo son menores que las que se realizan hacia los grupos de gitanos. Sin embargo, es importante mencionar que las opiniones expresados por los españoles son menos hostiles y en general más favorecedoras que las hechas o expresadas en encuestas similares realizadas en otros países europeos hacia el mismo grupo de gitanos.

II-3 En América

En el continente americano, la migración es un fenómeno igual o más importante que en Europa; los grupos migrantes tienen grandes diferencias en los motivos para migrar, aunque comparten ciertas características en ambos continentes. El principal destino de los migrantes en América es EUA. El país que exporta el mayor número de migrantes hacia dicha nación es México, ya que comparte una muy extensa frontera de 3 mil 106 kilómetros, que además se considera muy importante por las características de ambas naciones.

Sin embargo, existen migrantes que en muchos casos viajan con sus familias, con la intención de permanecer en la nueva sociedad de destino y buscando integrarse completamente, no considerando las problemáticas que esto les pueda causar. Dentro de las variadas características que envuelven a los migrantes, no se puede dejar de lado la educación, ya que si bien no es el principal motivo de la migración, sí es un aspecto que influye en el bienestar de los niños migrantes.

En las naciones de América del Norte, América Latina y el Caribe, el fenómeno de la migración nacional e internacional ha cambiado extremadamente en las últimas dos décadas en su cantidad, intensidad, motivación, composición, origen y destino. La crisis económica de la década de los ochenta, afectó algunas secciones de la población. El impacto fue especialmente significativo para las comunidades, las organizaciones

sociales y la unificación familiar. En algunas ocasiones, sólo se cuenta con indicadores no precisos o conocimientos relativos sobre tales aumentos, sin embargo, los esfuerzos para enumerar su parámetro real son aún comparativamente restringidos.

Para vencer las graves carencias de fuentes informativas, y de esta manera contar con un sólido y confiable sistema informativo sobre la migración entre México-EUA, en 1987, se estableció en México un método de recolección de datos anuales (Durand y Massey, 2004: 1-3).⁸ El *Mexican Migration Project* (MMP. Proyecto sobre Migración Mexicana) se creó en 1982 como un proyecto piloto por parte de un equipo interdisciplinario de investigadores, para avanzar en el entendimiento de los complejos procesos de emigración e inmigración internacionales hacia los EUA. El MMP es un esfuerzo multidisciplinario de investigación entre académicos en México y los EUA. Tiene su base, en México, en el Departamento de Estudios sobre Movimientos Sociales (DESMOS) de la Universidad de Guadalajara y, en los EUA, en la Oficina de Investigación de Población de la Universidad de Princeton (UP). Sus líderes académicos son los doctores Jorge Durand Arp-Nisen (del DESMOS) y Douglas S. Massey (de la UP). Este proyecto original y principalmente se desarrolló entre dichas universidades para conocer los flujos migratorios entre México y los EUA, estableciendo la información recopilada en una muy amplia base de datos del MMP.

El MMP es un estudio elaborado anualmente con datos seleccionados en muestreos al azar en diferentes comunidades de todo México. Dichas comunidades son escogidas en diferentes regiones, de varios tamaños, y con diversos modelos organizacionales tanto sociales como económicos. Los encuestados son seleccionados al azar, utilizando métodos sencillos de

⁸ El MMP escoge las comunidades en diferentes regiones, de varios tamaños, y con diversos modelos organizacionales tanto social como económicamente. Los encuestados son escogidos al azar, utilizando métodos sencillos de muestreo; y los datos que se reúnen, deben incluir las historias completas de la migración, del trabajo, y del cruce fronterizo de todos los jefes de familia y sus cónyuges; de igual manera debe contar con información básica sobre el primer y el más reciente viaje hacia los EUA de todos los miembros de la familia con experiencias migratorias; y la información detallada acerca de las experiencias en el viaje internacional más reciente, hecho por el jefe de familia

muestreo; y los datos que se reúnen deben incluir las historias completas de la migración del trabajo y del cruce fronterizo de todos los jefes de familia y sus conyugues.

De igual manera dicho estudio debe contar con información básica sobre el primer y el más reciente viaje hacia los EUA de todos los miembros de la familia que cuenten con experiencias migratorias, incluyendo información detallada acerca de las experiencias del viaje internacional de todos los miembros y jefe de familia. Los datos recopilados son oportunos y de alta calidad sobre los migrantes mexicanos documentados e indocumentados, los cuales se encuentran disponibles para los investigadores y analistas políticos. Las entrevistas reúnen información social, demográfica y económica de los hogares y sus miembros, así como información básica sobre todos los aspectos de viaje de las personas migrantes a los EUA. La información mexicana se reúne generalmente en los meses de diciembre y enero; y la información de los EUA, en julio y agosto. En 2002, aproximadamente 58 comunidades formaban parte de los muestreos del MMP.

Como una extensión de MMP, en 1998, nació el *Latin American Migration Project* (LAMP, Proyecto de Migración Latinoamericano), el cual comparte la misma metodología de recopilación de datos con el MMP. Los datos son reunidos por investigadores del MMP, pero con un enfoque más latinoamericano de la migración. Este proyecto es un estudio migratorio hecho con la intención de avanzar en el entendimiento de los complejos procesos de la migración nacional y la migración internacional desde América Latina hacia los EUA. Este proyecto, no solamente presenta los datos demográficos básicos, sino también información sobre: la composición de la familia, la fecundidad, la mortalidad infantil, la situación histórico-marital, historia de los jefes de familia, la historia laboral de los jefes de familia y sus conyugues, y la historia sobre la posesión de propiedades y negocios. De igual manera, el estudio recopila los datos detallados sobre la migración interna, la migración hacia los EUA, y los múltiples aspectos de los principales viajes realizados a los EUA, es decir, la experiencia laboral, los

ingresos, las redes sociales, las remesas, el uso de servicios sociales, etcétera,⁹ La investigada realizada por el LAMP ha sido posible con el apoyo del *National Institute of Health and Human Development* (Instituto Nacional de la Salud Infantil y Desarrollo Humano).

Gitanos/Rom en América

Dentro de los grupos migrantes que llegaron a América, se encuentran también los Rom, aunque no se puede decir exactamente cuándo llegaron al continente americano. Sin embargo, se tiene conocimiento de que España y Portugal desterraron a los grupos Rom o a sociedades enteras de ellos a sus colonias como parte de una forma de castigo. Por otra parte, se encuentran registros verbales o escritos de que en el tercer viaje de Colón a América en 1498, venían algunos Rom con él. La referencia más antigua que se encuentra documentada indica que las primeras familias Rom establecidas en suelo americano tienen fecha de 1574, en Brasil (Armendáriz García, 2005).

Los grupos migrantes de gitanos/Roma y viajeros no son tan numerosos en América, específicamente en México y los EUA, como en el caso de Europa. Estos grupos, como se mencionó anteriormente, prefieren ser llamados como "Rom, Roma o Rrom", y se forman inicialmente con pocos integrantes. Desde los últimos diez años del siglo XIX hasta mediados del siglo XX, hubo una continua corriente migratoria de grupos Rom hacia América. Esta migración de los Rom tuvo dos vertientes: voluntaria o de expulsión desde Europa central y Europa del este.

Se tienen registros de que a lo largo del continente americano habitan más o menos cuatro millones de Rom, especialmente en países como Brasil y los EUA donde estos grupos se distribuyen con un millón en cada una de estas naciones, y el resto forman importantes comunidades de familia Rom en países como Canadá, México, Argentina, Colombia, Venezuela, Ecuador, Uruguay y Chile

⁹ *Latín American Migration Project*. <http://webapp.icpsr.umich.edu/cocoon/DSDR-UNCAT> Consultado el 7 de noviembre de 2006

(Armendáriz García, 2005: s.p.). No obstante, las familias Rom también sufren de algún tipo de discriminación en el continente americano, aunque existe mucha diferencia en comparación con la discriminación que ellos sufrían en Europa, especialmente durante el holocausto provocado por los nazis.

Las familias Rom en América se encuentran consideradas como minorías étnicas, y muchas veces viven en comunidades rurales llevando una vida retirada e invisible. No obstante, como ciudadanos y no ciudadanos de la nación donde viven, no pueden participar, como pueblo, en la discusión o negociación de los temas cotidianos que les conciernen, tales como las distribuciones de los financiamientos, la participación en la elaboración de políticas educativas, de salud, de vivienda, de democracia, etcétera, tanto a nivel local como regional o mundial.

En 1987, en Río de Janeiro, se estableció la primera organización Rom en América Latina, saliendo así de la invisibilidad el pueblo Rom. Un poco después, también en Brasil aparecieron otras dos organizaciones llamadas Centro de Estudios Ciganos (CEC) en Minas Gerais, y el CEC de Sao Paulo. En Colombia, nació la PROROM¹⁰ para llevar a cabo el primer seminario taller *Pasado, Presente y Futuro del Pueblo Rom de Colombia*, el cual se realizó los días 5 y 6 de agosto de 1998. Además de estas organizaciones, en América Latina han existido otras asociaciones Rom, por ejemplo, la ASOROM, la *Saveto Katar le Organizatsi ay Kumpeniyi Rromane anda l'Americhi* (SKOKRA) y la AICRA (Armendáriz García, 2005: s.p.).

En el caso de la SKOKRA, también conocida como el Consejo de Organización y *Kumpeniyi*¹¹ Roma de las Américas, es una federación de las organizaciones Roma, y la mayor organización americana Rom; integrada por la *American Romaní Unión*, la Asociación Identidad Cultural Romaní de Argentina, el

¹⁰ La PROROM es una asociación reconocida para los grupos familiares del pueblo Rom.

¹¹ Según Anne Sutherland (1986: 317), la palabra "kumpeniyi" o también escrita "kumpaníyi" es una forma plural de la palabra "kumpanía", la cual significa compañía y se utiliza para referirse a un grupo de los Rom viajeros o los Rom que viven juntos en un territorio en una asociación económica y residencial junta.

Además, según Weyrauch (ed.) (2001: 177), esa palabra también se escribe "kumpanija" o "kumpanja" y aquí significa una alianza de trabajo, de colegas, de miembros de una familia, o de miembros no-relacionados de grupos Romaní, los cuales pueden durar únicamente el tiempo que un trabajo requiera o durar en él más o menos de manera permanente.

Foro Romano de Chile, Romano Lil de Canadá, *Sa Roma Inc.* de Estados Unidos, la *União Cigana do Brasil*, etcétera (Armendáriz García, 2005: s.p.). La SKOKRA I impulsa la realización y la creación de nuevas organizaciones en otras naciones en Latinoamérica, dándoles consejería y ayudando a estas organizaciones de nueva creación. Según el *Informe de la Comisión Internacional del 51° Congreso Internacional de Americanistas*, celebrado en Santiago de Chile en julio de 2003 se declaró que las organizaciones Roma en América debían impulsar la realización de proyectos tales como: promover la cultura Romaní; detener el racismo; apoyar a otros grupos étnicos en peligro de sufrir discriminación y maltrato, por ejemplo los pueblos indígenas de América y otros; seguir el movimiento global Romaní y sus demandas internacionales; y a nivel local, preservar la cultura, la lengua original, *kumpeniyi*, *kris*¹² y los valores; apreciar la contribución de la educación formal a la cultura Roma, etcétera.

En ese mismo informe, se estipuló que las organizaciones Roma en América, consideradas como migrantes preferían ser invisibles y no aparecer como grupo "Rom" en el censo. El número de ellos en América Latina no es tan exacto, pero según Armendáriz García (2005: s.p.), viven más o menos cuatro millones. Esa población en toda América Latina, en comparación con el número de indígenas, es muy pequeña; ya que únicamente en México, según datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) provenientes del *XII Censo General de Población y Vivienda de 2000*, existían más de seis millones personas que hablaban lengua indígena (2003: 76), cantidad que era muy superior al número de población Rom.

Según el libro titulado *Gipsy Law*, los gitanos de Vlax de Wallachia, Rumania, es el grupo más grande de gitanos identificable en los EUA, aunque las estimaciones exactas acerca del tamaño de su población sean difíciles de obtener. La profunda noción inculcada de que todos los gitanos son nómadas deja pasar el hecho de que el grupo Vlax en Wallachia, Rumania y Moldavia, Moldova, fueron esclavizados por un periodo cercano a los quinientos

¹² Según Weyrauch, ed. (2001: 177), el principal significado de la palabra *kris* o también conocida como *krisi*, es "regla", "ley" o "juicio". Para algunas personas esa palabra se utiliza únicamente para referirse a la "ley Romaní".

años, hasta 1856. La migración a gran escala de los descendientes de estos gitanos a los EUA, pudo haber revivido las antiguas formas nómadas sólo hasta el punto necesario para evitar la hostilidad de la gente local. En los EUA, los gitanos han sido reconocidos como un grupo étnico que merece la protección de conformidad con la ley en contra de la discriminación (Weyrauch, ed., 2001: 20-23).

En ese sentido, el *New York Times* publicó un artículo acerca de la legislación del estado de Nueva Jersey sobre la inminente revocación de la llamada *Ley Gitana*. Se dice que esta era el último vestigio conocido de ese estado acerca de la discriminación oficial. Esa ley era un estatuto con 80 años de antigüedad, el cual permitía a los municipios reglamentar a los grupos errantes nómadas llamados comúnmente gitanos. La ley se estableció en 1917, y permitía a los gobiernos locales hacer leyes y ordenanzas para dar permiso a las varias formas de transporte usado por los gitanos, como carritos remolcados por caballos, así como también para sus negocios; y que también incluían cualquier mercancía que ellos vendieran, los lugares donde entretenían a las personas y donde podían alquilar alguna propiedad. La ley era indudablemente discriminatoria y un insulto a muchos habitantes de Nueva Jersey.

La revocación de la llamada *Ley Gitana* en Nueva Jersey marcó una fuerte diferencia sobre el trato de los gitanos en los EUA, y esta situación causaba preocupación, ya que muy probablemente se vería reflejada en el trato para otros grupos minoritarios como los migrantes. La preocupación surgía porque sería modelo para que algunos otros estados siguieran la misma política discriminatoria y la aplicaran a los migrantes, particularmente afectando a los niños.

Según este mismo artículo, generalmente los gitanos son descendientes directos de pobladores de Europa oriental; más aún, en ocasiones estas personas están dotadas de rasgos asiáticos. Estos grupos nómadas pueden trazar sus árboles genealógicos a más de mil años, hasta una casta establecida en el norte de la India que hablaba el idioma *Romany*. Los gitanos han sido muy difamados en las sociedades occidentales. Los ciudadanos decentes eran quienes querían expresarse sobre los gitanos con un toque de mucho

desprecio "a menudo describiéndolos como endemoniados, y como ladrones o seductores de los niños con un percibido 'ojo malvado'". La gente decente tiende a expresar el temor, aso y enojo cuando los "sucios vagabundos" aparecieron en sus comunidades. Los gitanos, quienes decidieron verdaderamente vivir en las comunidades establecidas, a menudo eran aislados y eran víctimas de actos indiscriminados del vandalismo o la violencia total.

En algunos textos, el vocablo "decente" viene de la palabra "centavo", es decir, gente que tiene dinero. Etimólogos dicen que "decente" tiene origen del latín y significa conveniente, apropiado, y/o adecuado. El verbo latín *decere* da origen a la palabra "decente" y significa "estar bien," pero, cómo se puede criticar a los gitanos, viajeros y migrantes en general, cuando muchas veces son más trabajadores, correctos y respetuosos, que quienes se hacen llamar "decentes", y que además, se atreven a discriminar o etiquetar a otras personas por su antecedente étnico, tales como a los gitanos, viajeros y migrantes en general.

Los gitanos son un grupo migrante con características sociales y políticas muy particulares, razón por la cual tomar en consideración muy particularmente sus resultados sobre el aspecto educativo, es una aportación muy importante para este trabajo.

II-3-1 Estados Unidos de America

En los EUA, un país conocido como la "nación de los migrantes", y donde la gente está orgullosa del simbolismo de la Estatua de la Libertad, ubicada en la Isla de la Libertad de la Bahía de Nueva York, surge una pregunta sobre quiénes pueden reclamar justamente que no son migrantes. La respuesta es sencilla, los Americanos Nativos, quienes son los descendientes de los habitantes originales de este país, conocidos hoy día como los indígenas americanos y han sobrevivido varios siglos a la invasión y al genocidio, son los únicos que tienen el derecho de reclamar con dignidad ser auténticos norteamericanos, y para

nada se consideran en este trabajo como grupo migrante, ya que muchos de ellos fueron obligados a abandonar sus tierras y trasladarse a "reservas" lejanas, aunque sí entran en la categoría de migrantes.

El desarrollo y la prosperidad de la agricultura norteamericana siempre ha; dependido de la mano de obra extranjera, específicamente de los mexicanos agrícolas. Esta dependencia inició en el pasado, con trabajadores agrícolas que radicaban principalmente en la frontera entre México y los EUA, y eventualmente otros mexicanos agrícolas del centro y sur de México se fueron anexando a los trabajadores que viajaban a los EUA en busca de trabajo y mejores oportunidades de vida. Inicialmente, la Oficina de la Administración de Alimentos para la Guerra y el Trabajo, del Departamento de Agricultura de los EUA, era responsable del *Programa Bracero*, pero a consecuencia del número significativo de migrantes necesitados bajo el programa, posteriormente fue transferido al Departamento del Trabajo en 1947. De 1942 a 1964 se estableció el segundo *Programa Bracero*, en el cual casi cinco millones de mexicanos se fueron a trabajar a los campos agrícolas de los EUA, haciendo de la labor agrícola norteamericana la más avanzada y rentable del mundo.

La inesperada demanda de mano de obra barata en los EUA, se debió a la carencia de mano de obra masculina y agrícola que produjo la Segunda Guerra Mundial, por tal motivo, el 4 de agosto de 1942, los gobiernos de los EUA representado por el entonces presidente Franklin Roosevelt, y de México representado por el también entonces presidente Manuel Ávila Camacho, firmaron este segundo *Programa Bracero* binacional.¹³ Después de 1945, a petición de los granjeros agrícolas de California y Texas, fue sucesivamente reautorizado y extendido. El trabajador del campo mexicano obtuvo así no sólo la posibilidad

¹³ El *Programa Bracero* se instituyó durante la Segunda Guerra Mundial con la finalidad de que los extranjeros partidarios de la política de los EUA, substituyeran los brazos -de aquí el origen de la palabra "braceros"- de los ciudadanos estadounidenses que habían partido a la guerra, situación que permitió que algunos trabajadores agrícolas mexicanos fueran contratados en el campo agrícola de manera temporal en los EUA (Orden del Ejecutivo Núm. 8802, dictada en la Casa Blanca el 25 de junio de 1941). Estos migrantes mexicanos, por otra parte, disfrutarían de las garantías de transporte, alimentos, hospedaje y repatriación que establece el artículo 29 de la Ley Federal del Trabajo, de México. En 1964, cuando llegó a su fin dicho programa, el índice de desempleo en la región fronteriza aumentó considerablemente. Por esta razón, la administración mexicana de aquel entonces, instituyó un programa de maquila para dar solución a este problema.

de luchar contra su pobreza y comenzar así una nueva historia como bracero, sino al mismo tiempo, cubría la necesidad que tenía el campo agrícola de los EUA de mano de obra de bajo costo, sin ser muy evidentes los problemas y consecuencias que esto con el tiempo dejaría para ambas naciones. Uno de los aspectos que no aparecen en este programa es la educación binacional como opción para los trabajadores migrantes que viajaban, y de igual manera no se tiene muy claro si la migración inicialmente era familiar o unipersonal.

La era moderna de migración entre los EUA-México, comenzó con el fin del *Programa Bracero* en 1964. Ese programa se decretó como una medida temporaria para aliviar la escasez de trabajo en tiempos de guerra. En los años sesenta, en los EUA la idea de derechos civiles había cobrado fuerza. En consecuencia, el *Programa Bracero* vino a ser considerado cada vez más como sistema explotador entre patrones y obreros, que disminuía el bienestar de los méxico-americanos, quebrantando el plan de organización de sindicatos de los trabajadores braceros y jornaleros, y de igual manera subordinaba a los trabajadores bajo la categoría de grupo étnico.

Los trabajadores mexicanos migrantes a mediados de los años cincuenta muchas veces sufrieron y siguen sufriendo los abusos y vejaciones durante el *Programa Bracero*. Además de las condiciones difíciles y las circunstancias que los han rodeado por décadas, todavía continúan siendo marginados y discriminados por la sociedad americana, a la que han beneficiado con su esfuerzo y su trabajo a lo largo de la historia de la migración mexicana hádalos EUA. Este *Programa Bracero* terminó en los años sesenta, debido a la abundancia de mano de obra agrícola que se trasladaba de manera indocumentada convirtiendo a estos trabajadores en los llamados "espaldas mojadas".

Estos trabajadores migrantes han sufrido todo tipo de abusos y agresiones por parte de los patrones explotadores y algunas autoridades racistas a lo largo del tiempo. Estos trabajadores, en respuesta a los abusos, trataron de organizarse en la década de los cincuenta, para protegerse de manera colectiva contra tanto

<http://es.wikipedia.org/wiki/Maquiladora> Consultado el 6 de noviembre de 2005.

abuso y discriminación de los que eran víctimas. Pero esa campaña organizativa fue reprimida y también hostigada por sus patrones y esas autoridades; por tal motivo, ese movimiento y esfuerzo de protección no prospero mucho en aquella época.

En esta nación, al principio de los años sesenta, casi todos los migrantes eran trabajadores agrícolas hispanos de Arizona y California, quienes organizaron un sindicato laboral en 1962; el cual se registro en la American Federation of Labor (AFL, Federación Americana del Trabajo) y Congress of Industrial Organizations (CIO, Congreso de Organizaciones Industriales), y en 1917, se cambio el nombre al de United Farm Workers of America (UFWA, Jornaleros Unidos de America) bajo el liderazgo de César Chávez y Dolores Huerta, y ganaron los contratos de cosechas en las granjas de uva y lechuga de California.¹⁴

Las granjas agrícolas, contrario a la imagen popular que se tiene de ser lugares pacíficos, tranquilos, seguros y con aire fresco, no son espacios libres de peligros laborales, Según la Occupational Safety and Health Administration (OSHA, Agencia Federal para la Salud y Seguridad en el Trabajo) del U.S. Department of Labor (Departamento del Trabajo de los EUA), cada año miles de trabajadores agrícolas sufren algún tipo de accidente laboral, algún tipo de enfermedad ocasionada principalmente por los productos químicos utilizados en las labores del campo, tales como intoxicación por bióxido de carbono, por el amoniaco, por fármacos para deshojar, insecticidas y muchos cientos mas mueren en accidentes agrícolas de diferente índole (OSHA, 2005: s.p.).

Según el National Safety Council (Consejo Nacional de la Seguridad), la agricultura es una de las labores industriales más peligrosas en los EUA. Las tasas de personas que sufren algún tipo de herida o accidente son más altas entre los niños menores de 15 años y los adultos mayores de 65 años de edad.¹⁵

¹⁴ Chávez, César, *U.S. organizer and leader of migrant farmworkers* (Organizador y líder de los trabajadores agrícolas migrantes de los EUA). <http://www.britanica.com/ebc/article> Consultado el 5 de diciembre de 2004.

United Farm Workers (Trabajadores Jornaleros Unidos) <http://en.wikipedia.org/wiki/UFW> Consultado el 6 de noviembre de 2005

¹⁵ Según el *U.S. Department of Labor* (2005), las cifras de accidentes y muertes de

De igual manera, con la introducción de las comodidades de la vida moderna en el campo agrícola, por ejemplo la implementación de máquinas de gran tamaño que hacían más prácticas las labores de la agricultura, se generaron más accidentes en los EUA. No obstante, lo anterior, y debido a la abundante demanda de mano de obra agrícola en esta nación, muchos mexicanos continúan laborando y emigrando con sus hijos a los campos de los EUA.

En los EUA, la colectividad de los grupos de migrantes, que se desplazan desde una región del mundo hacia otra, y sus descendientes son clasificados dentro de la categoría de "grupos étnicos", proporcionadas por la *U.S. Census Bureau*, los cuales cuentan con varias "tradiciones" que, aunque frecuentemente son de invención reciente o que sufren modificaciones para adaptarse mejórala sociedad receptora, mantienen cierto apego con la tradición original o que conservan alguna noción del pasado o trasfondo étnico cultural. A pesar de su falta de cohesión interna e instituciones comunes que protejan a estos grupos de I manera más representativa y significativa, cada vez su aceptación e integración en las sociedades receptoras es más importante, no obstante su incapacidad por I transmitir el idioma materno y la cultura propia a las próximas generaciones. Por ejemplo, en el caso de los nacionales mexicanos, cuando cruzan la frontera, se I convierten en étnicos hispánicos, conservando sus raíces y tratando de adaptarse a la nueva cultura en un tipo de mezcla cultural (Randall: s.f.).

Por otra parte, en relación con los migrantes vistos como grupo minoritario, los votantes de California aprobaron la *Proposición 187* el 8 de noviembre de 1994, con la intención de establecer un precedente hacia la no aceptación de ellos dentro de los programas de ayuda. El porcentaje de votos válidos para su implementación fue del 59%.¹⁶ Esa proposición se convirtió en un reglamento estatal que negaba el acceso de los migrantes ilegales o indocumentados¹⁷ a los servicios sociales públicos, incluyendo la educación pública y todos los servicios

trabajadores latinos en el espacio laboral son elevadas.

¹⁶ Artículo publicado en *The New York Times*, el 9 de noviembre de 1994.

¹⁷ De acuerdo con las ópticas diferenciadas de los gobiernos, el término "ilegal" es aplicado por el gobierno de los EUA a los migrantes que viajan sin papeles a esa nación; y el término "indocumentados" es aplicado por el gobierno de México para sus emigrantes que viajan sin documentos hacia los EUA.

de que no fueran los cuidados médicos urgentes; esta situación se dio por consecuencia del deterioro económico por causa de "graves" entradas ilegales de :> extranjeros (*American Patrol Report*, 1994).

Sin embargo, la argumentación de la proposición sobre la consecuencia del deterioro económico era cuestionable, ya que el considerarla grave dependía de cuestiones políticas y personales de los ciudadanos americanos. A pesar de que el reglamento fue bloqueado por la disposición provisional del 16 de noviembre del mismo año, había tenido ya varios efectos negativos que se extendían al incremento del hostigamiento racial de los latinos, al no tener éxito en la detención anticipada de la migración ilegal o indocumentada desde el interior de México. Los puntos de vista en favor y contra de la *Proposición 187* tenían como fundamento un sentido de aparente malestar social. Esta proposición convertía a los migrantes indocumentados en California no merecedores de la mayoría de los servicios sociales cubiertos por el gobierno del estado de California; y ponía a la sociedad en una situación bivalente reglamentada - los que consideraban que la sociedad tenía que hacer todo lo más posible para integrar a los migrantes que estaban radicados en el estado de manera ilegal, y los que pensaban que tenía que hacerse algún tipo de trabajo legislativo para limitar la presencia de migrantes indocumentados.

La Asociación de Maestros de California se opuso a la *Proposición 187*, ya que se verían afectados por la disminución de alumnos. Además, cualquier niño que residía en California podía recibir los beneficios de cuidado bajo el programa de *Ayuda a las Familias con Niños Dependientes*. Puesto que los beneficios de seguridad social, médicos y educativos son "imanes" que atraían a los migrantes indocumentados al estado, los defensores de la proposición reclamaban que el acceso a tales servicios debía ser cancelado.

Por lo tanto, si la proposición se hubiese hecho válida, se tenía pensado que representaría ahorros substanciales que se acumularían en el estado de California en forma de menores costos públicos al lidiar con los problemas de los migrantes ilegales o indocumentados. Aunque esta

proposición fuera rechazada, hubiera tenido un propósito útil al enfocar y propiciar el debate público acerca de inequidad en la carga puesta sobre el estado de California y por otros estados fronterizos, debido al fracaso del gobierno federal para enfrentarse de manera efectiva con el problema de la migración indocumentada. Al mismo tiempo, existía una opinión contraria a la proposición, argumentando que la respuesta a la pregunta de cómo tratar o lidiar con la migración ilegal, no era la negación al otorgamiento de los servicios públicos sociales a los migrantes ilegales, sino el fortalecimiento y aplicación de un control más estricto en la frontera.

Por otra parte, el impacto fiscal de la propuesta se observaría en tres aspectos: el primero sería sobre el ahorro que se daría después de analizar las I estimaciones legislativas del estado y los gobiernos locales. Dichos ahorros se darían sobre la negación de ciertos beneficios y servicios a las personas que no pudieran comprobar con documentos su ciudadanía o la situación legal de la I migración, los cuales podrían ascender a 200 millones de dólares americanos anuales, basándose en estimaciones del *Immigration and Naturalization Service* (INS) de los EUA. Sin embargo, el segundo aspecto se presentaría sobre los gastos significativos que el estado, los gobiernos locales y las escuelas tendrían ' que hacer o se les cargarían para verificar la ciudadanía o el status migratorio de los estudiantes, de los padres, de las personas que solicitaran un servicios social o de salud, así como de las personas que son detenidas. Estos gastos podrían totalizarse en decenas de millones de dólares americanos por año. Se calcula que con los costos del primero año serían considerable o potencialmente más altos, excediendo los 100 millones de dólares americanos. Finalmente, en el tercer aspecto se habla de que habría una pérdida potencial de fondos federales hasta por 15 billones de dólares americanos anuales destinados a los programas de educación, salud y bienestar debido a las discrepancias en requisitos de documentos entre los gobiernos locales, estatales y federales.

En términos financieros, las personas a favor de la proposición establecen que esa combinación de nuevos costos que se contraerían para implementar el

requisito de comprobación de estatus migratorio pondrían en riesgo de pérdida esos 15 billones de dólares americanos del fondo federal, lo cual no ven muy bien. Opuesto a esta visión, los que están a favor de la proposición dicen que el riesgo de pérdida por la negación de los servicios públicos de salud a los migrantes legales en servicios básicos tales como inmunizaciones para controlar las enfermedades contagiosas sería aún mayor. Entre los grupos que se opusieron a la *Proposición 187*, se encontraban la Asociación de Hospitales y Sistemas de Salud de California, la Liga de Mujeres Votantes, y el Congreso de Alcaldes de California (Martis, 1994).

El 19 de marzo de 1998, la juez federal M. R. P. Pfaelzer anuló virtualmente todas las provisiones restantes de la *Proposición 187*, la iniciativa de la votación de California que fue aprobada en 1994 para negar los servicios sociales a los migrantes ilegales; el reglamento fue bloqueado por las disposiciones provisionales del tribunal desde entonces. La juez declaró inconstitucional la *Proposición 187* de noviembre de 1994, cuando encontró que ese reglamento infringía la autoridad de la *Constitución Federal* sobre la política de la migración.¹⁸

En noviembre de 1998, la decisión de la juez Pfaelzer fue apelada por el gobernador Gray Davis, recién electo ese año. Pero, los oponentes de la proposición propusieron iniciativas en la legislación de 1999 para proteger a los migrantes indocumentados de cualquier tipo de discriminación. Finalmente, el 29 de julio de 1999, toda la compilación de la *Proposición 187* llegó a su fin con una establecida conciliación que fue aceptada en los nueve Circuitos de Cortes de Apelación de los EUA.

Con respecto a la redacción de la *Proposición 187* de California, aunque se establece que los migrantes ilegales o indocumentados tienen derecho a los beneficios de la seguridad social en general, la realidad es que ni antes ni después de la discusión legal que generó, no existían ni existen tales beneficios para los migrantes, especialmente para los indocumentados. Esta problemática

¹⁸ El *New York Times* de 19 de marzo de 1998, Edición tarde, Final, Sección A, p. 12.

puso en evidencia la ineficacia del gobierno federal y estatal para lidiar con la situación de los migrantes documentados e indocumentados. Uno de los aspectos positivos que dejó la *Proposición 187*, sería el antecedente legislativo para otros gobiernos estatales, y así evitar cometer el mismo error en el futuro.

Después de la *Proposición 187*, en la historia de los derechos civiles de California, aparece la *Proposición 209*, la cual se aprobó con el 54% de los votos de los californianos en noviembre de 1996.¹⁹ Dicha proposición reformó la *Constitución de California* para prohibir i) la discriminación en contra, y ii) los tratamientos preferenciales, con base en la raza, el sexo, el contrato público, el empleo público y la educación pública. Sin embargo, cinco años después, la Fundación Legal Pacífica,²⁰ publicó un comunicado de prensa diciendo que le otorgaban una "F" al fiscal general del estado, por el fracaso al no detener la ley, y no hacer caso de la voluntad de los votantes.²¹

De conformidad con las leyes de los EUA, los extranjeros que ingresan al país como migrantes legales, como estudiantes o turistas, y después aceptan el trabajo sin obtener autorización para ello, infringen una sección de la *Ley de Inmigración y Naturalización*, y por esta razón pueden ser expatriados. De igual manera, los extranjeros que entran a los EUA sin inspección migratoria, son expulsados del país a su país de origen a consecuencia de su entrada ilegítima; esto se da sin tener que cometer algún otro ilícito adicional para ser expatriado o deportado de manera inmediata.

En los EUA la migración tiene una visión más comprensiva que en México, donde se piensa que ésta se lleva a cabo normalmente entre los EUA y México. La situación de clasificación de los niños migrantes, es diferente. Por ejemplo, en las categorías de migración se hablan de latinos en general y de población latina

¹⁹ <http://www.acri.org/209/209text.html> Consultado el 22 de febrero de 2005

²⁰ Según el *Washington Post*, *The Pacific Legal Foundation (PLF)* es el más viejo, más grande y quizás el más influyente consultorio jurídico de interés dedicado y limitado a los asuntos relacionados con el gobierno y los derechos individuales.

²¹ Un comunicado de prensa por la PLF, titulado "A.G. Gets Failing Grade for Prop. 209 Enforcement; Plf Calis For End To Racially Divisive Programs" (Fiscal General de Estado de California Obtiene una Calificación Reprobativa por la Proposición 209; PLF Exigió Ponerle Fin a los Programas Racialmente Divisivos). <http://www.acri.org/209/plf2.htm> Consultado el 15 de agosto de 2005.

de origen mexicano. Una de mayores diferencias se encuentra en las clasificaciones de los datos, los cuales son particularmente precisos y detallados: por ejemplo, en la edad, origen, nivel de habilidad de lenguaje (cinco niveles), migración, naturalización, etcétera.

Los EUA ven la migración ilegal como una amenaza para la nación. Aunque en realidad los EUA tienen una de las políticas más flexibles y permisivas del mundo frente a la migración legal, y reciben cada año alrededor de medio millón de migrantes legales. Las políticas migratorias suelen considerar su seguridad o estabilidad como base fundamental de protección contra la migración sin documentos. Por lo tanto, la prioridad para el gobierno al estructurar un programa político de migración, está constituida bajo el concepto de protección de sus ciudadanos y su territorio nacional en contra de las amenazas de migrantes ilegales y de la inestabilidad del sistema de gobierno, el bienestar social, y los valores sociales nacionales. Uno de los ejemplos más claros de la idea de gobernar bajo el concepto de "seguridad nacional", se fundamenta en el establecimiento de una política migratoria que tiene raíces en la política para refugiados, la cual considera una política exterior que algunas veces es incompatible con la aplicación igualitaria de estándares mundiales que garantizan los derechos humanos y los derechos de los migrantes. La "seguridad" se basa en el concepto de libertad en general, no únicamente bajo la idea del peligro, sino también incluye conceptos más amplios como el miedo o la ansiedad. Por lo tanto, esta seguridad de la que se habla, se ve amenazada por la falsa visión de un eventual estado de crisis económica y/o cultural.

No obstante, el fenómeno y adaptabilidad de los niños migrantes no es de reciente aparición en la corriente histórica de la migración binacional. Es decir, según algunos indicadores el número de estos niños se ha incrementado después de 1986, paradójicamente, el mismo año se establece la *Immigration Reform and Control Act* (IRCA, Ley de Reforma y Control Migratoria), también llamada "Amnistía" o "*Ley Simpson-Rodino*". La IRCA controla la migración indocumentada hacia a los EUA, y al mismo tiempo prohíbe contratar

migrantes de manera discriminatoria, basándose en la situación de ciudadanía y nacionalidad de origen; asimismo, fortaleció la condición de que el jefe de familia en situación legal te acompañado de su familia ilegalmente, pero que después pudiera solicitara gobierno su permanencia legal. Desde entonces, los niños también han estado participando como migrantes, en calidad de acompañantes de los adultos, y sus actividades más importantes son asistir a la escuela y estudiar. Los mexicanos constituían el 70% de las personas a las que se les otorgaba amnistía, el 80% de los braceros legalizados, y el 95% de los individuos capturados por la Patrulla Fronteriza de los EUA desde el año en que se autorizó esta ley.

El gobierno de los EUA ha estimulado y otorgado apoyo económico al gobierno mexicano para que éste aumente su atención y freno en contra de los ciudadanos de países tercer mundistas, quienes transitan a través de México para llegar a los EUA. A partir de la década de los ochenta, los EUA han sido receptores de una migración muy grande desde varias naciones en Centroamérica y especialmente desde México. La adopción de diversas medidas sobre los migrantes para detener el flujo migratorio, son situaciones creadas por las naciones de Norteamérica. Estas medidas tienen y tendrán claros efectos en la reunión e integración de las familias migrantes, particularmente porque afectan o están alejadas de incluir los derechos de educación que tendrían los migrantes especialmente los niños.

Tabla No. 6				
Estimaciones de las Características Demográficas Generales de los EUA				
Origen Hispánico				
Años	2000	2001	2002	2003
Población total de los EUA	273,643,273	277,017,622	280,540,330	282,909,885
Hispanos o Latinos (de cualquier raza)	12.60%	13.07%	13.50%	13.85%
Mexicanos (porcentaje de distribución)	7.90%	8.20%	8.55%	8.94%
Mexicanos (número real en millones)	21.6	22.7	24.0	25.3

Fuente: U.S. Census Bureau (2004*). Tabla elaborada por Masako Onoda.

Como se muestra en la tabla de arriba, y según la estimación del U.S. Census Bureau, el número de personas de origen mexicano que residía en los EUA en el año 2003, representó el 8.94% de la población total; es decir, 25.3

millones. Esa proporción de personas de origen mexicano aumentó progresivamente cada año durante los cuatro años presentados en la tabla (*U.S. Census Bureau, 2004^a*). Con esto se puede decir que cada año, el número de personas de origen mexicano en los EUA, se ha incrementado en más de un millón. También se puede decir que las personas de origen mexicano ocupan más de la mitad del número de hispanos o latinos radicados en los EUA. Estas personas de origen mexicano son los que nacieron en México y radican en los EUA, legal o ilegalmente. De los 25.3 millones de personas, 8 millones son indocumentados.

En general, los migrantes documentados tienen un nivel más alto de educación que sus contrapartes indocumentados, aunque la tendencia, a través de los grupos de migrantes que viajan a los EUA por primera vez, según los años desde 1965-1969 hasta 1990-1995, tuvieron una tendencia de crecimiento educativo para ambos grupos (Flores, Hernández-León y Massey, 2004: 193 y 194). Las habilidades y la educación adquiridas en las escuelas mexicanas no son consideradas como fácilmente transferibles e igualmente competitivas para el mercado laboral de los EUA, no obstante, para la economía metropolitana de México, dichas habilidades educativas son consideradas con un valor mayor que el del común de los mexicanos. Por lo tanto, los residentes rurales que cuentan con lo que se reconoce como mayor capital humano, tienden a emigrar internamente en lugar de hacerlo internacionalmente.

En los EUA, durante el año fiscal de 2004, una suma de alrededor de 946 mil personas recibió el estatus de residentes permanentes, lo cual significaba un notable aumento de residentes, en relación con el año 2003, en donde el nivel fue de cerca de 705 mil (OECD, 2006^a: 224).

Por otra parte, según McNern, el número de personas nacidas en el extranjero o migrantes que viven en los EUA, de acuerdo con cifras publicadas por la *U.S. Census Bureau* el 15 de agosto de 2006, era mayor a los 35 millones, o en otras palabras, 12.4% de la población total de los EUA en 2005. Dicha cifra

se incrementó desde el 11.1% de la población cinco años atrás. De estos 35 millones, alrededor de 17 millones eran de origen Hispánico, reflejando el alto nivel* afluencia de personas que vienen desde México y otros países de América del Sur en búsqueda de trabajo o mejores oportunidades de vida. California tuvo el mal alto número de personas nacidas en el extranjero viviendo en los EUA, con uní cifra de 27.2% de su población, lo cual significaba que un poco más de una de cada cuatro personas, tenía origen o había nacido en otro país. Especialmente algunas ciudades de California, tales como Los Ángeles y San José, mostraron un 40.3% y 37.9% de ocupación de personas nacidas en el extranjero respectivamente (McNern, 2006: s.p.). Por lo tanto, el problema de la migración y de la seguridad en la frontera, se convirtió en un asunto preocupante, despertando un sentido de conciencia mayor en la población migrante particularmente.

La Texas *Criminal Justice Coalition* (TCJC, Coalición de Justicia Criminal de Tejas), se encuentra comprometida con la identificación y el trabajo encaminado a la puesta en práctica de soluciones verdaderas a los problemas que enfrenta sistema de justicia criminal de Tejas. Dicha Coalición difundió un documento titulado la *Verdad sobre la migración indocumentada*, que expresa la situación de la migración indocumentada, citando información proporcionada por diversas fuentes, la cual según la TCJC, mucha gente no conoce o mal entiende. De acuerdo con ese documento, existen muchas verdades que no se habían difundido de manera suficiente hasta hoy día, especialmente entre los EUA y México. Por ejemplo:

(1) De acuerdo con la *Social Security Administration* (SSA, Administración de la Seguridad Social), los migrantes indocumentados proveen al sistema de SSA alrededor de siete billones de dólares americanos por año;

(2) Según la misma SSA, los migrantes no son elegibles para los servicios de *Medicare*, no aplican para la jubilación pública, y no tienen ningún derecho de recibir algún otro beneficio social, aunque ellos contribuyen con billones de dólares americanos anualmente;

(3) Ya que ellos son en promedio mas jóvenes que los nativos en las tasas de natalidad, la migración retarda la disminución de los trabajadores jubilados, manteniendo la solvencia de la SSA y Medicare al mismo tiempo;

(4) El balance total de los impuestos que los migrantes sin documentos pagaron en el año fiscal de 2004, indica que la SSA les pagó menos en beneficios en forma de pensiones, fue del 10% del excedente del dinero para este año;

(5) Según *Business Week*, muchos de los trabajadores migrantes mayores regresan a su casa en Latinoamérica, cuando llegan a una edad limite para seguir trabajando;

(6) Los migrantes indocumentados pagan los impuestos establecidos sobre sus ingresos y propiedades, facilitando el pago de impuestos de otros, para las escuelas, los servicios médicos o de salud y otros servicios públicos.

(7) Según los datos de los Servicios de Inmigración y Ciudadanía de los EUA, el procedimiento para aplicar por una visa necesita de un gran numero de solicitudes y cada vez mas centenaes de dólares americanos;

(8) Ninguno de los terroristas implicados en el asunto del 11 de septiembre, entro a los EUA a través de la frontera entre los EUA y México. Por el contrario, el refuerzo del control de aplicación de entrada a los EUA, no solo no detuvo el volumen de cruce no autorizado de la frontera sino también aumento el número de muertes (TCJC, 2006:s.p.).

Estos son únicamente algunos ejemplos que la TCJC mostró, pero existen otros puntos de vista sobre la migración.

Virtualmente, en las sociedades de los EUA, se encuentran todos los grupos raciales, nacionales, étnicos, culturales y religiosos del mundo. Aunque los EUA tienen una larga tradición demográfica, también tiene una larga historia de racismo. La discriminación racial continúa mostrándose en varios sectores de la sociedad americana.

I 1-3-2 Estados Unidos Mexicanos

En este país existen varios grupos étnicos, los cuales se encuentran generalmente contemplados en el artículo 2° de la constitución mexicana, donde se menciona que México es un país originalmente pluricultural, sostenido fundamentalmente en sus pueblos indígenas. La constitución les otorga libre determinación y protege su cultura e idioma bajo diferentes tratados y artículos. En relación con los grupos indígenas en México, los antiguos españoles llamaban a los diferentes grupos étnicos o comunidades de indígenas mexicanos como "pueblos" o "naciones" dependiendo de su tamaño y de la importancia dentro de la sociedad de entonces. En el México contemporáneo, el término "grupo étnico" se refiere a los grupos sobrevivientes de indígenas que habitan comunidades territoriales, pero que además, mantienen indistintamente su propio idioma, cultura y los sistemas políticos, económicos y sociales originales o característicos de su propia etnia.

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) reportó que en el 2000, los pueblos indígenas ocupaban el 12% de la población total mexicana, y la mitad de ellos hablan su idioma propio, es decir el 6% de la población indígena mexicana. Como anteriormente se mencionó, casi todos los jornaleros migrantes pertenecen a grupos indígenas.

De acuerdo con la *Carta de Intención* proveniente del *Proyecto para Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes* (FOMEIM) de 2006 (apartado I-3-3-8), cientos de miles de jornaleros agrícolas abandonaban sus comunidades de origen, muchos con sus familias incluyendo sus hijos, hacia otros lugares nacionales o internacionales cada año, en búsqueda de oportunidades de trabajo temporal en el campo de la agricultura. Si tenían la fortuna de obtener trabajo en su nuevo destino, muchos de ellos enfrentaban varias dificultades como escasez de servicios básicos, explotación y violación de sus derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación de sus hijos, etcétera. Una gran proporción de estos trabajadores agrícolas era indígena. Encuestas hechas por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), mostraban un incremento en la presencia de indígenas a lo largo de cinco

años llegando hasta el 2005, las cuales indicaban que el número pasó de 35.7% al 48.5%. Las familias jornaleras permanecían en zonas de atracción durante la estación de cosecha, que tenían una duración variable de entre dos y ocho meses. Por lo tanto, sus hijos encontraban dificultades para asistir regularmente a la escuela, ya sea en su comunidad de origen o en las zonas de atracción.

En México, particularmente en el Distrito Federal, ha comenzado un proceso de envejecimiento de la población, debido a la baja en la tasa de nacimientos, lo cual se verá reflejado en la provisión de servicios educativos en el futuro. Además de este proceso, se ha destacado la diversidad étnica existente, así como las diferencias socioeconómicas y las diferencias en la situación que rodea a las familias que habitan el Distrito Federal. Lo anterior ha sido resultado también de la migración interna hacia este punto, lo cual en términos numéricos significa que cerca de 168 mil habitantes de otras localidades han viajado y que además hablan alguna lengua indígena. Estos migrantes son mayores de cinco años, y representan el 2.3% de la población total del Distrito Federal. Por otra parte, aun cuando la mayoría de los habitantes reside en localidades urbanas, el 0.3% habita en zonas urbano-marginadas, donde las oportunidades tanto educativas como sociales son más difíciles (INEGI, 2000: s.p.).

Muchos mexicanos tienen la ilusión de "cruzar al otro lado". No obstante, aunque ellos solicitan una visa al gobierno de los EUA, muchos no pueden recibirla. Por consiguiente, una gran cantidad de esas personas intentan cruzar la frontera a través del desierto, el Río Bravo, los drenajes o los túneles. Casi todos ellos consiguen la "ayuda" de un "buen coyote" para su travesía. Aunque no hay mucha garantía de éxito para cruzar a los EUA, pagan a los "coyotes" entre 10 mil y 20 mil dólares americanos por persona (López, 2005).²² Esto fundamenta lo que Diana Leticia Álvarez Fernández, ex-secretaria técnica de la Comisión Estatal de Apoyo Integral a los Migrantes y sus Familias del Gobierno de Guanajuato, dijo al establecer que los pobres no pueden cruzar la frontera incluso

²² Según Luis Miguel Rionda, esto es exagerado, y el costo actual oscila entre los dos mil y los tres mil

como "espaldas mojadas", ya que todos tienen que pagar a los "coyotes". Esto corresponde a una] realidad, pero existe el otro lado de la migración de pobres que no tienen dinero para pagar un "coyote", pero que también cruzan la frontera por sí mismos en busca de mejores oportunidades para ellos y sus hijos, aunque en la actualidad por las políticas migratorias de los EUA, resulta muy complicado y extraño que alguien se atreva a cruzar la frontera sin la ayuda de un coyote.

Como ya se mencionó en algunas ocasiones, México permanece como el más grande país de origen de migrantes con un promedio anual cercano al 18.5% a través de los años 1990-2003. Los niveles de migración no autorizada han permanecido muy altos, con estimaciones de entradas que van muy cerca de los 700 mil migrantes por año (OECD, 2006^a: 224). Al mismo tiempo también juega; rol de un país receptor de migrantes desde países del centro y sur de América, de igual manera al compartir la frontera con los EUA, se ha convertido en un país de tránsito para muchos migrantes en su camino hacia el "otro lado". Más o menos un tercio de los migrantes desde los países de América Latina y el Caribe hacia los EUA es de origen mexicano. Desde los años sesenta, México ha perdido un gran número de habitantes a causa de la migración. Desde el punto de vista de la dinámica demográfica, esta disminución ha sido más claramente visible. La diferencia anual en términos absolutos, entre inmigración y emigración se ha multiplicado, al pasar de un promedio anual de 26 a 29 mil personas en los sesenta, a más de 300 mil personas por año en los noventa (UNICEF México. 2005); y siguiendo datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO) existían más de nueve millones 325 mil mexicanos viviendo en los EUA en el año 2000, lo cual representaba alrededor del 9.4% de la población mexicana en ese mismo año (CONAPO, 2005^a: 21-26), de los cuales tres millones eran indocumentados.

Además se estimaba que en 2005 el número de mexicanos radicados en los EUA era de 10.6 millones de personas. Si esta cifra se compara con la registrada en 1900, se puede ver que la población mexicana en esta nación, aumentó más de cien veces su tamaño original durante los últimos 105 años pasados, aunque 95% del incremento registrado tuvo lugar a partir de 1970.

dólares americanos por persona, dependiendo del lugar de origen y de destino.

Por otra parte, si se considera a los descendientes de migrantes mexicanos, se estima que la población de origen mexicano viviendo en los EUA, incrementó de 5.4 millones a 28.1 millones entre 1970 y 2005. De estos 28.1 millones, 17.5 millones nacieron en los EUA -8.7 millones son hijos de migrantes mexicanos y 8.8 millones son hijos de migrantes de segunda o tercera generación-, es decir, el número de residentes de origen mexicano es cinco veces mayor a la población registrada en 1970 (CONAPO, 2005^b:20).

Tabla No. 7		
Pérdida Neta Anual de la Población Mexicana por la Migración México-EUA por Período, 1961-2005		
Período	Duración	Miles de Personas
1961-1970	10 años	27.5
1971-1980	10 años	137.5
1981-1990	10 años	235.0
1991-1995	5 años	296.0
1996-2000	5 años	360.0
2001-2005	5 años	400.0

Fuente: Elaborada por Masako Onoda con base en información de la CONAPO 2004: 32, 2005^a: 32, y 2005^b: 28.

La pérdida neta anual de población mexicana a causa de la migración hacia los EUA, mostró un notable y continuo incremento durante las últimas cuatro décadas del siglo XX y el primer quinquenio del siglo XXI. La cifra de 400 mil personas por año en el período de 2001-2005, es catorce veces más que la observada en la década de los sesenta, como se muestra en la tabla de arriba.

Según UNICEF México, de acuerdo con el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), alrededor de unos diez mil niños y adolescentes no acompañados de sus padres han sido repatriados desde los EUA hacia México cada año; de ellos 30% son mujeres y el 80% son adolescentes de edades que van de los 13 a los 17 años (UNICEF México, 2005). Este número de repatriados se incrementó drásticamente de 7 mil 104 niños y adolescentes en el 2003, a 22 mil 300 en el 2005, de acuerdo con información proporcionada por el Instituto Nacional de Migración. En el mismo año, en la frontera sur de México, 200 mil centroamericanos en total, fueron repatriados por el gobierno de México hacia sus países de origen, de los cuales aproximadamente 4 mil 500 eran niños

y adolescentes que viajaban sin la compañía de sus padres, y que tenían origen principalmente en los países de Guatemala, Honduras y El Salvador (UNICEF México, 2007: 2).

En diciembre del 2007, el *Programa Paisano* cumplirá 18 años de aplicación y, como ya se mencionó anteriormente, fue creado con el objetivo de aseguraría trato digno y conforme a derecho para los mexicanos que ingresan, transitan o salen de México. Esto se da a través de la información y difusión sobre el cumplimiento de las obligaciones y derechos, la protección de su integridad física y patrimonial, la sensibilización y capacitación de servidores públicos y sociedad así como la atención y seguimiento de quejas y denuncias. Como consecuencia de todas estas iniciativas, entre otras, este programa desarrolló en el pasado una importante labor de educación de la comunidad mexicana en los EUA, para que conocieran sus derechos y obligaciones al visitar México, pero lo más importante es que se sigue aplicando en la actualidad.²³

La migración en México puede enfrentarse según sus puntos de vista, por ejemplo:

1. En relación con su destino, la cual puede clasificarse como: (a) la migración municipal, donde las personas migran pero permanecen en su estado de origen, (b) la migración entre estados, en la cual las personas cambian su residencia de un estado a otro dentro de México, y (c) la migración internacional, en la cual los individuos viajan al extranjero, particularmente a los EUA;
2. De acuerdo con el plazo de la migración, es decir: (a) los migrantes transitorios, tales como los jornaleros agrícolas que emigran estacionalmente en búsqueda de trabajo, y (b) los migrantes permanentes que radican en áreas urbanas o en el extranjero; o

²³ *Programa Paisano*, <http://www.paisano.gob.nnx/> Consultado el 6 de septiembre de 2006.

3. Con respecto a su forma de migración, tal como: (a) en que la persona que migra es únicamente un miembro de la familia, es decir unimembre, o (b) una familia completa.

En todas estas categorías, los trabajadores migrantes muy frecuentemente acompañaban a sus hijos hacia los destinos de trabajo. El problema de los niños y las niñas de trabajadores agrícolas que migran con sus familias, según las estaciones de cosecha, es que su movilidad hace su vida educativa complicada. Primordialmente los estados con mayor número de niños migrantes son Oaxaca, Guerrero, Hidalgo, Puebla y Veracruz, y su desplazamiento se da hacia las zonas agrícolas de exportación del noreste de México. Cabe mencionar que estos estados son los que cuentan con una mayor proporción de grupos indígenas, dedicados a las labores agrícolas o comerciales. Las propias condiciones de vida de estas familias migrantes se caracterizan por: (1) su movilidad irregular, (2) su multiplicidad étnica y cultural, y (3) la incorporación de las niñas y los niños al trabajo agrícola asalariado, sobre todo. Estas variadas condiciones hacen su atención educativa difícil y complicada para la Secretaría de Educación Pública (SEP) y otras instituciones gubernamentales.

Un programa gubernamental llamado *Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas* (PRONAJ), administrado por la SEDESOL, se creó para mejorar las condiciones de vida de los jornaleros agrícolas, es decir los trabajadores migrantes estacionales. Este programa dirige sus fondos presupuestales a subsidiar varios proyectos destinados a dichos trabajadores, tales como vivienda, agua, saneamiento, acceso a servicios de salud, educación, alimentación, cultura, recreación y capacitación. La cantidad destinada a cada subsidio, depende del tipo de proyecto y de si son ejecutados por el empleador o por los jornaleros agrícolas en cuestión.

Con respecto a los trabajadores agrícolas migrantes, aunque la mano de obra ha aumentado en los últimos años, no obstante sigue siendo insuficiente en relación con la suma de empleadores campesinos. Dicha demanda se ha concentrado en actividades agrícola muy específicas en especie y tiempo

además de ciertos lugares. En este sentido, el *Programa Sectorial Agrícola, Ganadero de Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación 2001-2006*, de la administración de Vicente Fox, señaló que los jornaleros agrícolas representaban la mitad de la población que se encontraba trabajando el campo mexicano, porcentaje que interpretaba en 3.5 millones de jornaleros agrícolas. Como antecedente labora i muchos jornaleros agrícolas, se menciona que uno de cada cinco jornalera! mexicanos, al no encontrar empleo o no poder trabajar su propia tierra, ya ha: ido a los EUA a trabajar por lo menos en una ocasión. Esto también implicaba más de las dos terceras partes, es decir el 67.5% de los jornaleros agrícolas salían de sus localidades en busca de trabajo; de ellos el 48% lo hacía una vez al año.¹¹ cerca del 20% de ellos migraban varias veces al año hacia diferentes destinos en busca de empleo y/o mejorías de vida para ellos y sus familias (Morett Sánchez; I Ruiz, 2004: 25 y 31).

Entre los jornaleros agrícolas migrantes, se encuentra un gran numero i mujeres, las cuales por las mismas o diferentes razones tienen que migrar de s. lugar de origen hacia otro receptor. Dentro de las causas que llevan a estas mujeres a migrar, muchas tenían en común a la pobreza como la razón de ella. De acuerdo con Morett Sánchez y Ruiz, otras de las razones de la migración de las mujeres jornaleras en orden de importancia eran: 83.6% de ellas habían migrado hacia las zonas receptoras por falta de trabajo en sus lugares de origen; 78.7% causa de dificultades económicas; 36.2% debido a atractivas ofertas de empleo: trabajo; y 26.9% motivadas por sueldos mejores que los ofrecidos en sus lugares de origen (Morett Sánchez y Ruiz, 2004: 108).

Acercas del número de jornaleros agrícolas en México, según Moni Sánchez y Ruiz, citando a otros investigadores, existen diferentes cifras, que van l por ejemplo, desde 5.6 millones hasta 6.5 millones, pero ellos presentan un estimado de 4.7 millones de personas siguiendo datos de la Encuesta Nacional de Empleo de 1999 (Morett Sánchez y Ruiz, 2004: 25-27).

Por otra parte, Silvia Schmelkes del Valle menciona que en México existe tres millones de jornaleros agrícolas, de los cuales una tercera parte migra en

búsqueda de mejores oportunidades de trabajo y vida cada año; el 57% de ellos llevan consigo a su familia, lo que significa que hombres, mujeres, niños y niñas trabajan en labores relacionadas con el campo hasta por doce horas diarias, sin mencionar el aspecto educativo por completo (SEP, 2004^a: s.p.). Esta situación va en contra de la ley de protección de los niños, y de los derechos humanos de los niños; que además viola el derecho a la educación que merecen. Los estados más importantes de donde salen estas personas que migran son Guerrero y Oaxaca; y los estados receptores se encuentran en el noreste del país, como Sinaloa, Coahuila, Baja California y Baja California Sur; mientras que otros trece estados se consideran como estados de paso.

Según un informe de la SEDESOL de 2000, existían más o menos de dos a cinco millones de jornaleros migrantes, y muchos de ellos eran niños. La mayoría de estos niños, hijos de jornaleros agrícolas migrantes, tiene que empezar su vida laboral a una edad temprana. Generalmente estos niños trabajadores tenían que acompañar a sus padres cuando ellos viajaban buscando trabajo. Aunque existen instituciones, leyes y reglas que prohíben el trabajo infantil; algunas de ellas mencionadas anteriormente en esta investigación, muchos de los empleadores no las respetan, además de eso, muchos de los padres también toman la iniciativa de buscar trabajo para sus hijos, ya que necesitan contar con ingresos adicionales por el trabajo de sus hijos. Muchas veces, los niños tienen que cumplir una jornada laboral de muy largas horas, las cuales pueden ir de ocho a nueve horas al día, y de seis días a la semana. Un 70% de esos niños trabajadores, no asistía a la escuela obligatoria, por consecuencia, había un nivel muy alto de analfabetismo (Wodon, *et.al.*, 2002: 6).

En el caso de los mexicanos que cuentan con estudios de educación secundaria completa, y que migran sin documentos a los EUA, no pueden obtener mejores trabajos que los de los campesinos analfabetos americanos, ya que están considerados como trabajos que requieren muy bajas habilidades y los ubican a ambos en el mismo nivel de "analfabetismo". Pero, si en lugar de migrar a los EUA, dichos mexicanos con secundaria completa, migraran a las

metrópolis mexicanas, podrían obtener mejores puestos laborales, inclusive hasta en oficinas: despachos, ya que en México hasta hace muy poco se pedía un nivel más bajo para obtener un trabajo.

Con el *Programa Fondo de Tierras e Instalación del Joven Emprendedor Rural*, el gobierno federal pudo mantener en sus entidades de origen aproximadamente cinco mil jóvenes campesinos, originarios de los estados de Aguascalientes, Guanajuato, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí Sinaloa, Sonora, Yucatán y Zacatecas,²⁴ y de esa manera evitar que emigraran a los EUA. Esto incluía un apoyo de 300 mil pesos destinados a la capacitación docente y al proyecto de escuela (Velasco, 2005: 49). Aunque ese programa estaba destinado para los jóvenes un poco más grandes que los niños en edad de asistir a la educación primaria y secundaria, también era un buen signo de cambio de actitud por parte del gobierno, ya que México continúa perdiendo más de un millón de ciudadanos cada año, a causa de la migración (López, 2005: 20).

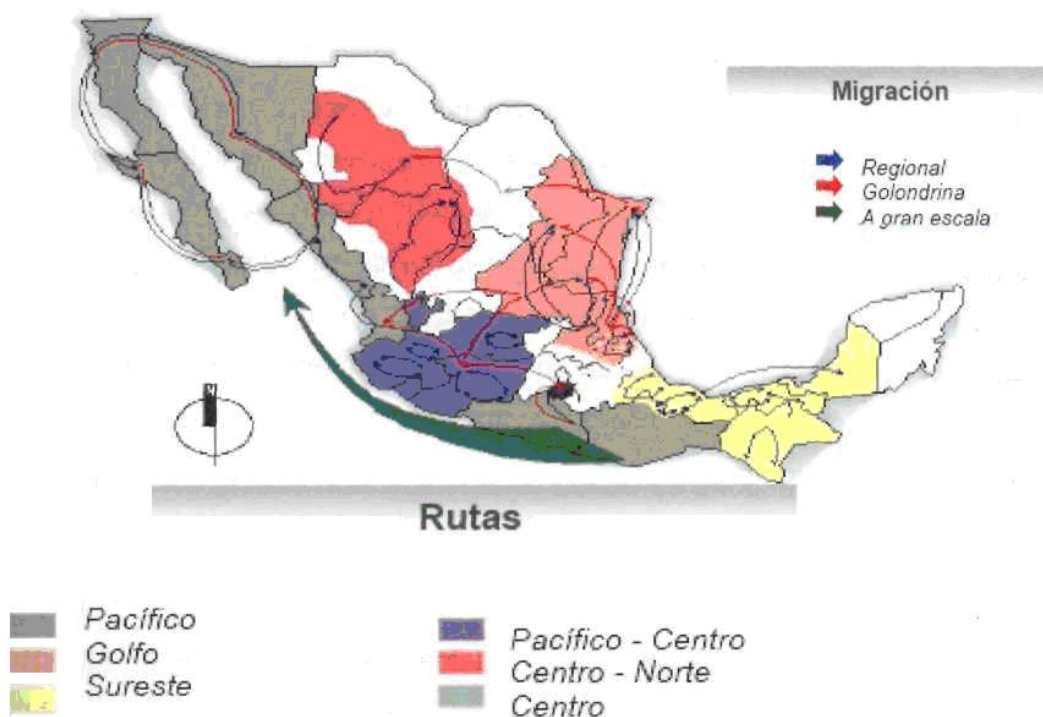
La diferencia entre el pago de los jornaleros en diferentes zonas, es la causa de flujos migratorios de las regiones de alta marginación donde se encuentran los trabajos peor pagados y escasos, hacia zonas donde la oferta laboral es abundante y mejor pagada, lo cual se refleja en menores índices de marginación. Es en este sentido que la pobreza o la falta de recursos básicos, es lo que obliga a los campesinos a dejar sus comunidades de origen para ir en busca de mejores alternativas de sobrevivencia o bienestar en otras localidades, en regiones más prósperas del mismo país o fuera de él. Teniendo como base conceptual dicho planteamiento, las entidades en México con altos índices de marginación, son Chiapas, Oaxaca y Guerrero, donde además se encuentran aspectos importantes que afectan el ámbito educativo a futuro (Onoda, 2002:192). Dichos aspectos son: una condición de analfabetismo y de

²⁴ El programa se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de noviembre del 2004. Dicho programa se opera por la Subsecretaría de Política Sectorial de la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA), teniendo como objetivo apoyar a los jóvenes y adolescentes emprendedores que proyectan permanecer en los núcleos agrarios, para que realicen una actividad productiva de manera individual o en grupo, adquiriendo o rentando una parcela y realizando un proyecto productivo en los estados ya mencionados.

primaria incompleta entre otros, los cuales son características de peso para buscar una movilidad obligada.

Al igual que los EUA, México también ha experimentado diferentes tipos de migración interna, las cuales se podrían clasificar en seis rutas migratorias o cuatro grupos de migrantes, presentándose más claramente en la gráfica número 1 siguiente. Las seis rutas migratorias que se muestran en la gráfica de abajo se clasifican de la siguiente manera: (1) Pacífico, (2) Golfo, (3) Sureste; (4) Pacífico-Centro, (5) Centro-Norte, y (6) Centro.

Gráfica No. 1 Mapa de Rutas Migratorias en México



Fuente: Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas
Secretaría de Desarrollo Social

Por otra parte, en el caso de los cuatro grupos de migrantes se pueden ver; (1) los migrantes del Pacífico, son trabajadores de los estados de Oaxaca, Guerrero y Michoacán que viajan a los estados de Sinaloa, Sonora, Baja

California y Baja California Sur para trabajar; (2) el grupo del Golfo esta conformado por trabajadores de los estados de Veracruz, Tabasco y Tamaulipas; y (3) el grupo del Sureste o de la Península de Yucatán está conformada por trabajadores de los estados de Chiapas, Yucatán y Tabasco; y (4) el grupo del Centro son trabajadores de los estados de San Luis Potosí, Guanajuato, Zacatecas, Puebla, Morelos, Jalisco. Existe también una cantidad considerable de pequeños circuitos migratorios al interior de varios estados, con recorridos de longitud variable, pero relativamente cortos. Dentro de México, los estados receptores de mayor número de migrantes son los estados del norte, tales como Sinaloa, Sonora, Baja California y Baja California Sur. Dichos estados son famosos por la presencia de negocios que son reconocidos normalmente como los exportadores de plantaciones.

La migración en los estados del sur de México ha constituido un fenómeno importante, especialmente en las regiones rurales y marginadas, donde se manifiesta una gran cantidad de pobreza. Entre los estados del sur se encuentran Guerrero y Oaxaca, los cuales tienen un gran número de jornaleros agrícolas y trabajadores migrantes quienes se mueven desde su lugar de origen a otro lugar de destino, por ejemplo entre México y los EUA, por algunos meses cada año que corresponden a la temporada de cosecha, o se mueven de manera permanente con la intención de ganar dinero. La gran mayoría de estos migrantes jornaleros son pobres e indígenas.

De acuerdo con estadísticas de 1995-2000, si se clasifica el origen de los migrantes por el tamaño de la localidad de residencia, se observa que el 60% provienen de localidades con 2 mil 500 y más habitantes (urbana), mientras tanto el 40% lo hacen de localidades con menos de esa población (rural). Si se observa la estadística por sexo, los hombres en localidades urbanas ocupen el 57%, en comparación con las rurales que ocupan el 43%, en el caso de las mujeres, esa diferencia fue, mucho mas grande, con el 70% en contra del 30% (INEGI, 2005: s.p.).

Al examinar algunos procesos migratorios de manera histórica, aparece una relación evidente entre los migrantes y las colonias de extranjeros o sociedades productivas a las que se incorporan los dichos migrantes. El discurso político muchas veces pone énfasis en las nuevas relaciones y progresos, considerándolos importantes factores que pueden constituir un marco referencial analítico para la evaluación de las políticas sociales, económicas, educativas y jurídicas; así como de aquellos instrumentos que las expresan y llevan a la práctica de manera efectiva para la población migrante, la sociedad receptora o la nación en general. De igual manera, se tiene que reflexionar sobre que no todos los factores y condiciones vinculadas con esas situaciones son procesados por las instituciones oficiales, sino que pueden correr de un lado para otro en extensas partes de las comunidades receptoras o de las instituciones encargadas de aplicarlas.

Muchos de los migrantes mencionados anteriormente, viajan a otros lugares, estados o inclusive al extranjero, tratando de mejorar su nivel de vida o tratando de escapar del problema de la pobreza. La pobreza es inseparable de la rectificación de la inequidad social, del tratamiento de los derechos humanos y de la realización de la justicia social. Mucho se ha avanzado en la democratización del país, pero no ha mejorado lo suficiente como para suprimir la pobreza y la desigualdad social, las cuales no permiten otorgar las mismas oportunidades de mejorar la vida de los grupos más vulnerables donde se encuentran los niños, de manera social y por supuesto la educación es una herramienta de mucho peso y valor para superar la desigualdad de una nación.

La afluencia de migrantes extranjeros hacia México no ha jugado un papel decisivo en la evolución demográfica del país. En las últimas tres o cuatro décadas, la frontera sur de México se ha convertido en el escenario de mayores flujos de migrantes provenientes de América Central, especialmente de Guatemala. La mayoría de ellos no tiene documentos legales o autorización migratoria para entrar al país. Por lo tanto, es difícil de tener un número preciso de la cifra relativa a los migrantes. Basándose en información del Censo General de Población y Vivienda 2000, del INEGI, se

estimaba que para ese año existían aproximadamente 492.6 mil personas nacidas en el extranjero, lo que representaba 0.5% de la población total de México (CONAPO, 2005^a: 93 y 94).

Las estadísticas más cercanas al nivel descriptivo de los trabajadores migrantes extranjeros que llegaron a México en el 2004, presentaban un número de 69 mil personas, el cual era relativamente igual para cada año, comenzando en 1989. La población nacida en el extranjero, ocupaba alrededor de 430 mil personas o 0.4% de la población total en México. En contraste, en los EUA la población nacida en México excedía los 10 millones de personas, y sumaba casi una tercera parte de todos los migrantes registrados en los EUA (OECD, 2006^a: 198).

Dentro del aspecto de multiculturalidad, la misma SEP declaró que era importante erradicar cualquier forma de discriminación, prejuicio y racismo que existiese en el país, en contra de los integrantes de grupos culturales diferentes y de los grupos minoritarios que compartieran el territorio nacional. Esto, por supuesto, implicaba la participación y involucramiento equitativo de todos y cada uno de los grupos étnicos localizados en México, dentro de los procesos económicos, sociales, culturales y políticos, así como de la toma de decisiones que los involucraran.

II-3-3 Binacional

El movimiento migratorio histórico, tanto para México como para los EUA, se ha convertido en la actualidad en un problema que conlleva otras situaciones que ya no se pueden pasar por alto, por ejemplo, la integración de los migrantes y sus familias a la sociedad receptora, el otorgamiento de servicios para estos trabajadores y sus familias, en donde la educación tiene un papel primordial.

Los eventos del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York y Arlington, destacaron a las fronteras de los EUA como puntos estratégicos en la seguridad nacional por parte del gobierno de los EUA. Esta situación, hizo particularmente

difícil el acceso o cruce fronterizo para los mexicanos que vivían en la frontera y que cruzaban de ida y vuelta cotidianamente para ir al trabajo, de compras o a la escuela, al otro lado de la frontera; esto significaba para ellos ir al otro lado de la calle con cierta dificultad. Estos mexicanos constituyen una parte de los viajeros cotidianos, llamados en inglés *commuters* -personas que se desplazan diariamente al trabajo-. Con una máscara de proteccionismo, los EUA cerraron sus puertas para defender a su gente y sus casas, pero sus vecinos mexicanos de confianza no conservaron la llave de acceso. En otras palabras, los EUA utilizaron esta situación del 11 de septiembre para frenar de alguna manera la migración documentada e indocumentada desde México.

Muy recientemente ha habido atisbos de mejoría, aunque escasos, en las relaciones entre México y los EUA, en términos de los migrantes. El 11 de septiembre de 2005, día en el que también se recuerdan los ataques terroristas de los EUA, se realizó una misa binacional en memoria de los más de tres mil migrantes que han perdido la vida al intentar cruzar la frontera de manera ilegal. Esta misa se ofició en la línea fronteriza que divide las playas de Tijuana y de San Diego. Del lado mexicano se dio una parte de la misa en español y asistieron más órnenos 100 personas, mientras que del lado estadounidense, se ofició en inglés y asistieron alrededor de 30 personas. Esta misa se organizó por los Ángeles de Frontera en San Diego, y por la Unión Humanista Mexicana en Tijuana, estos dos son grupos protectores de los derechos humanos.²⁵

Afortunadamente, existe un sistema de ayuda a los migrantes en los EUA llamado *Línea Nacional de Ayuda para Familias Binacionales Migrantes*, el cual ofrece un número telefónico a los migrantes para pedir información sobre las escuelas regulares y de verano a las que pueden asistir los niños migrantes, entre otros servicios que ofrece dicho sistema.²⁶ Ese folleto también presenta

²⁵ Diario matutino *Frontera*, "Honran a migrantes con misa binacional", publicado el domingo 11 de septiembre de 2005, Mexicali, P. 11.

²⁶ El DE de los EUA, Oficina de Educación Migrante. Contrato ED-00-CO-0125 y operado por ESCORT. El número ofrecido es el 1-800-234-8848. Esta información se ofrece bajo un folleto con las leyendas "La Línea Nacional de Ayuda para Familias Binacionales Migrantes" y "¡La educación es importante! Los niños binacionales migrantes tienen derecho a la educación gratuita por el tiempo que se encuentren en los Estados Unidos"

una leyenda que dice "Si eres un trabajador migrante y piensas viajar a los EUA asegúrate de llevar contigo información de la Línea Nacional de Ayuda", Pero, dicho folleto nunca refiere si tales personas van a migrar con documentos o sin ellos.

De igual manera, en México se distribuye un folleto de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, a través de las oficinas de migración, titulado *Sólo con vida puedes hacer algo por los tuyos*, en el cual se dan a conocer los riesgos que corren los migrantes al viajar indocumentados a los EUA. Dicho folleto ofrece una serie de números telefónicos a los que los migrantes pueden llamar cuando se encuentren en situaciones donde sus derechos humanos o los de las personas que viajan con ellos son abusados.

Por más que mejore "la economía mexicana, y que el gobierno introduzca programas educativos y sociales que garanticen más empleos, esta nación permanecerá como un país proveedor de mano de obra. México tiene todavía mucho que hacer para mejorar los sueldos, las condiciones de trabajo, y los beneficios sociales para garantizar una vida digna para sus ciudadanos. Es decir, la situación de vida de los mexicanos queda todavía muy lejos del ideal. Por esta y otras razones, los migrantes legales prefieren trabajar en los EUA, dejando a sus familias en México, y por otro lado, los migrantes ilegales por propia voluntad -pero impulsados por circunstancias estructurales- se exponen a diferentes peligros para obtener un empleo en los EUA. Ambos migrantes legales e ilegales tienen un firme y fuerte deseo de mejorar sus oportunidades y los estándares de vida de ellos y de sus familias.

Como se puede ver, con todo lo anterior mencionado en este capítulo, la situación de bienestar de los migrantes no es todavía aceptable, y esos trabajadores en general tienen muchos problemas sociales y políticos tanto en las naciones de origen como en las naciones receptoras, que se ven reflejados en la educación de los niños, dejándolos como el grupo más vulnerable sin considerar que ellos son el futuro de cualquier nación.

III SITUACIÓN ACTUAL E HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA DE LOS NIÑOS DE MIGRANTES Y VIAJEROS

Para ver y pensar la situación actual de la educación básica, es conveniente sub-categorizar la situación de la educación de estos niños en dos puntos. Es decir una sub-categoría que exprese el punto de vista del sistema educativo, incluyendo la política educativa de los gobiernos; y la otra, un punto de vista de grupo étnico minoritario, que incluya también el problema del idioma, ya que son las problemáticas mayores para todos los migrantes, incluyendo a los Roma, gitanos, viajeros, jornaleros agrícolas y otros grupos considerados minoritarios.

III-1 En el Mundo

La continua movilidad o cambios de residencia, frecuentemente ocasiona ciertas dificultades para los niños migrantes con respecto a la educación o a la permanencia escolar, las transferencias frecuentes y notables de una escuela a otra de una ciudad a otra, deberían de enfrentarse con diferentes enfoques para poder estudiar y aprender mejor.

La discontinuidad de cursos y materias, y las necesidades de estudiar cada vez con diferentes maestros, son situaciones que tendrían que estar bien identificadas y bien apoyadas para que no tengan efectos negativos en los aprendizajes de los niños migrantes en general. Por lo tanto, todo esto se englobaría y tendría respuesta al contar con variedad de soluciones, las cuales tienen que estar adaptadas para cubrir las diferentes necesidades de los pequeños en edad de ir a la escuela básica.

El bajo o nulo apoyo recibido durante la trayectoria escolar de la población migrante, por parte del sector de trabajo, los miembros de la comunidad, la institución en la que vivían y la propia escuela -sobre todo por el gobierno-provocó que se presentaran problemas de reprobación y deserción en niveles muy altos. Esto fue en parte por razones de maltrato

escolar llevado a cabo por los trabajadores escolares y los compañeros; además, esto condujo a un rezago educativo a causa de la edad y grado de los estudiantes, provocando su migración.

Por iniciativa de la *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* (UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura), el *United Nations Development Programme* (UNDP, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo), *United Nations Children's Fund* (UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), el *United Nations Fund for Population Activities* (UNFPA, Fondo de las Naciones Unidas para las Actividades de la Población) y el Banco Mundial, representantes gubernamentales de 39 países europeos y de América del Norte, y representantes de organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, se reunieron en Varsovia, Polonia del 6 al 8 de febrero de 2000, dos meses y medio antes del Foro *Mundial sobre la Educación para Todos* (EPT) en Dakar, Senegal, a realizarse del 26 al 28 de abril del mismo año, con la intención de revisar los avances en la provisión educativa logrados hasta ese año. Los asistentes analizaron el documento preliminar relativo al *Marco de Acción* planeado para discutirse en ese foro mundial.

Casi todos los países del mundo han logrado un progreso constante en términos de matrícula/asistencia de niños a la escuela primaria. La estadística recopilada del trabajo conjunto de UNICEF y la UNESCO, indica que en 2001, la tasa neta de matrícula y asistencia en las escuelas primarias del mundo era de 82%, eso significaba una suma de 115 millones de niños en edad escolar que estaban fuera de la escuela primaria. Además, UNICEF presentó un resumen basado en muestras realizados en 81 países en vías de desarrollo, en el 2005, el cual indicaba que el número de niños matriculados en educación primaria subiría hasta el 86%. El número de niños fuera de la educación primaria hoy día puede encontrarse por debajo de los cien millones, esto en el caso de que la población en edad de asistir a la escuela primaria en el mundo permanezca constante en el mismo plano o disminuya entre los años 2000 y 2005. Lo anterior se

puede afirmar bajo suposiciones hechas por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (UNICEF, 2005:3).

Según UNICEF, los datos arrojados de investigaciones realizados en diferentes hogares y con varias familias, aplicadas y coleccionadas en muchas regiones del mundo que se encuentran en vías de desarrollo, muestran que el 20% de los niños pertenecientes a las familias más pobres y que normalmente en busca de mejorar su situación, tienden a migrar, cuentan con 3.2 más probabilidades de quedar fuera de la escuela primaria, que los del 20% pertenecientes a las familias más ricas, que no tienen movilidad (UNICEF, 2005: 6). Sin embargo, estas tasas encubren la existencia de amplias variaciones entre regiones y entre países.

Según la misma información proporcionada por UNICEF, en las regiones de Asia Oriental/Pacífico y Medio Oriente/África del Norte, en general, la mitad de los niños en edad escolar de secundaria, están asistiendo a dicho nivel educativo, mientras que en América Latina/Caribe y Asia del Sur, los porcentajes de asistencia a dicho nivel son muy bajos, llegando al 44% y 40% respectivamente. (UNICEF, 2005: 9).

En el caso de muchos de los países industrializados, el concepto de la educación para todos puede parecer menos pertinente, ya que casi todos ellos se han preocupado desde hace muchos años a la educación primaria universal. Dichos países justifican sólo el 2% de todos los niños del mundo en edad de asistir a la escuela primaria, los cuales se encontraban fuera de ella en el 2001. Esto significa que la *global primary net enrolment/attendance ratio* (NE/AR, tasa neta total de la universalidad de la matrícula/asistencia a la primaria), todavía se encuentra abajo del 100% de la marca. Esto muestra la extraordinaria dificultad por cumplir la meta de alcanzar la educación para todos al 100%, con muy pocos niños *que* quedan *fuera* de servicio de educación primaria, pero el costo de su atención resulta inversamente proporcional a su número, con rendimientos marginales decrecientes (UNICEF, 2005: 24).

Sólo unos cuantos de los países llamados industrializados se encontraban todavía en un plano insuficiente, por designarlo de alguna manera, para alcanzar la educación primaria universal en 2001 bajo el índice NE/AR. Algunos de los países considerados dentro de este ámbito industrializado formaban parte de la antigua Europa Central y Oriental, que se había unido a la Unión Europea (UE) recientemente en el 2004; y por lo tanto, según UNICEF, la tasa NE/AR de algunos de estos países indicaba el 88.5% en caso de la República Checa, el 89.2% en Latvia y el 87.0% en Eslovaquia, cifras relacionadas a la proporción del cumplimiento de la primaria universal (UNICEF, 2005: 24).

En la *Cumbre sobre la Educación Mundial* realizada en Dakar, Senegal, y en la *Cumbre del Milenio* efectuada en Nueva York, EUA, ambas en el 2000, la comunidad internacional proclamó sólidamente su compromiso por lograr la Educación para Todos (EPT), y la meta establecida en las *Millenium Development Goals* (MDGs, Metas de Desarrollo del Milenio)¹, con respecto al cumplimiento, proporción, continuación y culminación de la educación básica obligatoria. Además, los países patrocinadores, en la *Conferencia Internacional sobre el Financiamiento para el Desarrollo* que tuvo lugar en Monterrey, Estados Unidos Mexicanos (México), renovaron sus compromisos con los MDGs, para aumentar los recursos disponibles para ayudar al desarrollo educativo de otros países donde los sistemas educativos se encuentran en una situación inadecuada e insuficiente para abarcar la matrícula total de los niños en edad de asistir a la educación básica obligatoria.

Un ejemplo de anterior, para dar una visión clara, se puede observar en la existencia de datos que revelan que en el 2002, los niveles generales de la *Oficial Development Assistance* (ODA, Asistencia Oficial para el Desarrollo) otorgados por los países patrocinadores para la educación y sus compromisos, excedieron la cantidad de cuatro mil millones de dólares americanos, los cuales representaban cerca del 9% de los compromisos totales. Sin embargo,

¹ Las metas están divididas en ocho aspectos, destacando particularmente el número 2, que establece la provisión universal de la educación primaria para el 2015.

únicamente alrededor del 23% de ese dinero, se dirigía específicamente hacia la educación básica, cantidad que resulta insuficiente para lograr la meta.

En febrero de 2005, los Ministros de Hacienda del grupo de los ocho países más industrializados del planeta (G8)², reiteraron que las tasas de crecimiento de ayuda para el desarrollo, y las condonaciones de las deudas internacionales hasta entonces, son medidas que resultarían insuficientes si las metas de los MDGs no se alcanzan a llevar a la práctica de manera total.

El Secretario de Educación de los Estados Unidos de América (EUA), Rod Paige, dijo en el 2003, en la cumbre titulada *Literacy Decade* (Década de la Alfabetización) de la UNESCO, en Nueva York, EUA, que el nuestro era un mundo pequeño, y que los futuros de las naciones están vinculados de manera muy estrecha. Agregó también que el *Department of Education* (DE, Departamento de Educación) de los EUA, estaba orgulloso de liderar compañerismos para garantizar la educación para todos los ciudadanos del mundo, no apenas para algunos de ellos, sino para todas las personas en todas las naciones. Si estas palabras se pusieran en práctica al pie de la letra, no habría ningún problema educativo para todos los niños en general, en particular para los niños migrantes del mundo y por supuesto aplicándolo principalmente en su propio país, los EUA.

III-1-1 Sistema Escolar y Política Educativa

La *Declaración Mundial sobre EPT "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"* adoptada en la conferencia de Jomtien, Tailandia en 1990, organizada por el UNDP, el UNFPA, la UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial, ha servido como fundamento mundial para la consideración de la provisión educativa básica obligatoria para todos los niños, dejando en claro la igualdad de oportunidades para todos ellos, incluyendo los pertenecientes a grupos migrantes.

Siguiendo con la preocupación mundial por ofrecer educación de calidad para todos, en noviembre del mismo año, se reunieron en París,

² Se trata de los EUA, el Reino Unido, Canadá, Francia, Alemania, Italia, Japón y Rusia

Francia, los Ministros de Educación de los países miembros de la *Organization for Economic Co-Operation and Development* (OECD, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) con la firme intención de analizar y llegar a acuerdos que hicieran efectiva una educación y una formación de calidad para todos, particularmente para los niños. El desafío por proporcionar educación era cada vez más importante y los responsables educativos de los gobiernos con mayor nivel de desarrollo se propusieron darle una respuesta satisfactoria a dicha problemática.

Catorce años después, en septiembre de 2004, los más de sesenta Ministros de Educación reunidos en Ginebra, Suiza, con motivo de la *47ª Conferencia Internacional de Educación* celebrada por la UNESCO, coincidieron en el mismo punto inquietante sobre la proporción de educación, poniendo así de manifiesto la relevancia y vigencia del desafío planteado en la década anterior. Lograr que todos los ciudadanos de una nación reciban educación y formación de calidad, sin que ese derecho se vea limitado o solamente proporcionado para algunas personas o sectores sociales, se ha convertido en una prioridad pasada y futura.

Dentro de la calidad de la educación, los maestros constituyen el componente más importante en la educación básica, especialmente para los niños migrantes, por lo tanto un incentivo para ellos sería el pertenecer a un grupo profesional bien remunerado en general, no importando que se considere como el gasto más grande de la educación primaria, la secundaria, y la media superior, llegando alrededor del 85% en promedio en el 2003, en los países miembros de la OECD (OECD, 2006^c: 175 y 188).

El registro y descubrimiento de diferentes, antiguos y nuevos cambios en los patrones y estrategias migratorias, dan fundamento constitutivo al punto de partida o inicio para discutir anteriores iniciativas y promover nuevas, para la creación de políticas educativas globales que den respuesta a estos cambios sociales.

III-1-2 Migrantes e Idioma

La carencia de preparación escolar de las personas que migran, las llevan a no poder reconocer las problemáticas que conlleva la misma. Esta falta de preparación escolar, el desconocimiento del idioma y de los derechos que tienen, los hace víctimas de abusos, por ejemplo, se vuelven un foco de explotación laboral o de mano de obra; así como también el no contar con conocimientos básicos educativos los orilla a problemáticas sociales tales como la prostitución y drogas, que son un recurso para los migrantes con niveles educativos bajos y que carecen de oportunidades para superarse.

Los siguientes factores influyen en los logros educativos de los alumnos migrantes como grupo minoritario:

1. La amarga experiencia del racismo y la exclusión social, con el injusto o menos igualitario tratamiento académico;
2. La carencia del conocimiento por parte de los sistemas y maestros acerca de las comunidades, de la manera de vivir, de las culturas y los idiomas maternos, y de las bajas expectativas por parte de maestros sobre el compromiso educativo de los niños migrantes;
3. El bajo nivel educativo de los padres migrantes de los niños y la baja expectativa de los padres sobre la educación de sus hijos; y
4. La experiencia educativa interrumpida a causa de su frecuente movilidad, del movimiento forzado imprevisible, del acceso obstruido a la escuela o a una prioridad más baja de asistencia escolar por la misma razón.

Los sistemas educativos de los países industrializados del mundo, encargados de la educación básica obligatoria, continúan enfrentando retos generales, provocados por problemas de desigualdad. Las necesidades educativas de los grupos marginados, incluyendo las minorías étnicas y los recientes migrantes, no siempre se han completado satisfactoriamente ni

de manera adecuada para el cumplimiento y otorgamiento de la educación para todos los niños que tienen derecho a ella.

Muchos gobiernos federales, estatales y municipales, al igual que los padres de familia migrantes no tienen conciencia de que los niños migrantes, no importando el grupo minoritario o étnico al que pertenezcan, necesitan desarrollar activamente la expresión oral en el idioma oficial del país receptor para poder desempeñarse mejor en clase y así cumplir con las expectativas del sistema educativo público y de sus propias perspectivas para su vida futura.

III-2 En Europa

Más allá del reconocimiento del derecho fundamental a la educación que tienen todos los niños, es esencial que los estados miembros de la UE cooperen en el campo educativo para garantizar una educación, que si no es de buena calidad, mínimo sea decente para estos niños. Además, el artículo 149 de *Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea* (antiguo artículo 126) expresa como se mencionó anteriormente, que la acción de la Comunidad Europea (Comunidad o CE), la cual contribuye al desarrollo de la educación de calidad, tiene como objetivo el desarrollo del intercambio de información y experiencia en asuntos comunes en los sistemas educativos de los estados miembros, así como también promover la cooperación entre los diferentes establecimientos educativos y sus encargados.

La Comunidad, a lo largo de la historia, ha sido considerada como entidad multi-cultural y multi-étnica. Tal diversidad enriquecía a la misma Comunidad, y beneficiaba a todos sus ciudadanos de alguna u otra manera. No obstante, esa característica creaba algunos desafíos interesantes e importantes para los gobiernos, la sociedad entera y sus comunidades migrantes. No sólo era la diversidad de la población en la escuela particularmente amplia, sino también la diversidad de las situaciones de las escuelas. Esto significaría que cada escuela tendría que ser capaz de adaptar sus prácticas a la situación de su población, y por eso, necesitarían desarrollar y realizar estrategias flexibles para ser

aplicadas con respecto a la asignación de recursos, la instrucción de los maestros, etcétera.

Los Roma, gitanos y viajeros conformaban una población de más de un millón de individuos dentro de la Comunidad, y su cultura e idioma han formado parte de la herencia cultural y lingüística de la Comunidad a lo largo de más de 500 años. Pocos de estos niños, entre 30 y 40%, asistían a la escuela con cierta frecuencia; la mitad de ellos nunca había asistido a la escuela; un pequeño porcentaje lograba obtener un nivel de las habilidades educativas aceptables como leer y escribir; lo cual casi no tenía relación con el período considerado básico de la educación; y la tasa de analfabetismo entre los adultos era frecuentemente mayor al 50% y en algunos lugares llegaba hasta el 80%. Existían más de 500 mil niños Roma, gitanos y viajeros, - cantidad que se incrementaba paulatinamente- (COM, 1996^a: 93 y 94), y la educación era un factor muy importante en el futuro de la cultura, la sociedad y la economía de sus comunidades. Los padres que estaban concientes de esta situación, deseaban que la educación de sus hijos aumentara.

La Comisión de la CE publicó un informe a manera de síntesis a finales de 1986, como parte de su serie de documentos bajo el título de la *School Provisión for Gipsy and Traveller Children* (COM, 1996^a). En ese entonces, se celebró una reunión donde participaron los representantes Roma/gitanos y representantes de los Ministerios de Educación, y se formularon recomendaciones precisas para los estados miembros y las instituciones de la CE, tomando como base ese informe en julio de 1987. Adicionalmente, este estudio se extendió en enero de 1988, con el apoyo del Centro de Investigación sobre gitanos, para cubrir la información de los nuevos estados miembros: España y Portugal.

En junio y septiembre de 1988, el Comité de Educación llevó a cabo profundos y exhaustivos exámenes de los archivos de los Roma/gitanos de la CE. Como resultado de las pláticas sobre los documentos, el 8 de diciembre de 1988, se creó en Bruselas, Bélgica, la *European Federation for the Education of Children of the Occupational Travellers* (EFECOT, Federación Europea para la Educación de los Niños de los Viajeros Ocupacionales), bajo la iniciativa de la CE.

Su misión era la optimización de la educación de los niños viajeros ocupacionales - barqueros circenses, las comunidades de ferias y trabajadores estacionales- en Europa.

El problema de la educación básica para todos los niños viajero; ocupacionales, incluyendo a los niños circenses, los de *showmen*, los de barqueros, y los de otros grupos nómadas, comenzaba a ser tomado en consideración y a llamar la atención en toda Europa. Las enérgicas y constantes actividades de la EFECOT, la cual puso énfasis en los puntos esenciales del problema, remarcando principalmente la necesidad de adaptar estructuras de provisión escolar para los viajeros en general.

Los resultados del estudio y las conclusiones de la *Resolución No. 1522/itt* de 1983 (apartado I-2), se plasmaron en dos informes elaborados por la Comisión de la CE en colaboración la EFECOT. El primero, realizado en 1987, cubría la información referente a la situación educativa de los niños barqueros y circenses, incluyendo a los de *showmen*; y el segundo, llevado a cabo en 1988, abarcaba la información perteneciente a la situación educativa de los niños de los trabajadores de ferias y dándole mayor importancia a la educación de estos niños migrantes, la cual había estado a un lado de las provisiones educativas ya existentes en la CE.

Basándose en las conclusiones y recomendaciones de los dos informes, y con la iniciativa de la Comisión de la CE, el 22 de mayo de 1989 el Consejo Europeo (Consejo) y los Ministros de Educación se reunieron y adoptaron la *Resolución sobre la Provisión Escolar para los Niños Viajeros Ocupacionales* (apartado 1-2-1-6). Con respecto a la implementación de esta resolución, la EFECOT debía llevar a cabo lo propuesto en esta resolución, con la intención y meta de desarrollar un acceso estructural a la educación escolar para los niños de viajeros ocupacionales en general, estableciendo las provisiones escolares en todos los estados miembros y a nivel de la Comunidad, haciendo un inventario y una evaluación dinámica de los logros obtenidos, para examinar las experiencias y consolidar el conocimiento. Además, se debía examinar el desarrollo de la comunidad, a través del valor agregado que otorgaban los intercambios de experiencia e información entre los varios socios implicados en la problemática educativa, entre otros asuntos.

Dicha resolución se adoptó, teniendo como objetivo el desarrollo de un enfoque estructural sobre la provisión escolar, el cual ayudaría a los niños viajeros a vencer los obstáculos que entorpecían su acceso hacia el sistema educativo. Asimismo, se buscaba promocionar la relación entre la educación de los niños cuyos padres no tenían domicilio fijo y los servicios provistos para estos niños.

Las principales actividades para las que la EFECOT fue creada fueron: consultar sobre la práctica educativa responsable con los padres de los niños, los jóvenes, los maestros, las organizaciones profesionales y las instituciones nacionales y regionales europeas, planificar y ejecutar los proyectos educativos en conjunto con otros socios y miembros europeos para el desarrollo de redes preescolares internacionales, crear materiales apropiados para la educación a distancia, propiciar sistemas de continuidad educativa, proporcionar facilidades de infraestructura para el aprendizaje de por vida y apoyar a los padres viajeros con respecto a la educación de sus niños, promover la organización de visitas de estudios, propiciar seminarios de actualización, organizar conferencias y congresos para la profesionalización de los maestros, para los padres, para las organizaciones profesionales, para los creadores de las políticas educativas y para todos los implicados e involucrados en la educación de los niños de viajeros ocupacionales. La EFECOT debía publicar y diseminar los artículos, el reglamento, los informes, los artículos de investigación, y material audiovisual referentes a la educación de las poblaciones de viajeros. La mayoría de las actividades se llevaron a cabo con el apoyo de la Comisión.

La EFECOT también tendría que hacerse responsable de establecer y promover las provisiones educativas adaptadas a las necesidades particulares de los niños de viajeros ocupacionales, que por consecuencia crearían la protección del fracaso escolar a través de redes educativas y sociales en la CE. Para cumplir su misión, la EFECOT formaría acuerdos de cooperación con diferentes organizaciones dentro de la red europea.

A lo largo del tiempo, los canales de comunicación para apoyar a los padres de los niños viajeros ocupacionales, fueron cada vez más abiertos y más frecuentes. A través de dichos canales, algunos de estos padres podían expresar sus deseos y preocupaciones más ampliamente, acerca de la provisión de educación para sus niños, con algunas autoridades nacionales y regionales solicitando información sobre las facilidades educativas en los países de destino. Muchos de estos padres preguntaban sobre los aspectos educativos migrantes y el acceso a la educación para sus niños a oficinas como la EFECOT.

La gradual fusión de Europa ha sido un motivo y consecuencia del gran aumento que se ha dado en el tráfico de personas dentro de la CE, es decir que la movilidad de grupos o familias se ha incrementado considerablemente. La política educativa que surja de las prácticas y los análisis de los grupos de viajeros, se enfrentará con el problema de la adaptación a las necesidades y requerimientos específicos que provoque dicha movilidad.

La movilidad internacional de muchos circos en estos últimos años, trae consigo grandes dificultades para los padres con respecto a la educación de sus hijos. Desde su fundación en 1988, la EFECOT ha denunciado los variados y graves problemas que los padres circenses han tenido que encarar al querer que sus niños reciban una educación de buena calidad, y había acentuado la necesidad de tomar acciones a lo largo de toda Europa. Según el informe titulado *The situation of the circus in the EU Member States (European Parliament, 2003^a)*, a pesar del hecho de que el acceso a la educación primaria para los niños circenses se había mejorado considerablemente, la educación preescolar y secundaria permanecían en una situación crítica y preocupante en la mayoría de los estados miembros.

Como se mencionó anteriormente, el informe concluyó que esos registros de asistencia escolar de los niños viajeros circenses eran muy irregulares en comparación con los registros de otros niños viajeros. Esto se podía explicar de acuerdo con dos vertientes. Esto es, que durante la temporada de invierno, de noviembre a marzo, cuando los circos no tenían que viajar tan a menudo, los niños tenían la oportunidad de asistir a una escuela regular ubicada en la

localidad. Sin embargo, la asistencia a la escuela regular únicamente durante el invierno, no podía compensar completamente las pérdidas o lagunas educativas que dejaban las largas temporadas de viaje en el verano. Durante estas temporadas, o si las familias circenses necesitaban viajar por todo el año para sobrevivir, las opciones educativas para los niños eran: (1) matricularlos en otra escuela, (2) la educación a distancia, (3) las escuelas internas, o (4) las escuelas itinerantes. Más adelante se habla sobre cada una de estas cuatro opciones de manera mas precisa:

(1) Matricularlos en cada escuela local dondequiera que viajaban, obligaba a los niños circenses a entrar y salir muy frecuentemente a diversas escuelas en cualquier época del año o en diferentes años. Las familias circenses europeas enfrentaban la difícil tarea de tratar de vincularse con diferentes escuelas locales ordinarias a lo largo de sus rutas. Por lo tanto, esto causaba consecuencias negativas en la falta de continuidad y consistencia, y por otra parte, propiciaba una educación de muy baja calidad.

(2) Aunque la educación a distancia parecía ser especialmente exitosa para disminuir las influencias de discontinuidad de la educación de los niños viajeros, incluyendo los circenses, la realidad no se conoce a ciencia cierta; ya que la asistencia a la escuela no era fácil ni posible, particularmente en las comunidades marginadas o alejadas de las ciudades, pero el informe no hacia mucha referencia a esta modalidad educativa.

(3) Las escuelas de tipo internado o el quedarse con algún familiar durante la temporada en la cual los padres circenses se encontraban viajando, generalmente no eran buenas opciones para los padres circenses, debido a que ellos consideraban, mas importante el permanecer dentro del grupo familiar, lo cual hacia que sus niños pudieran aprender el arte y las habilidades circenses familiares en lugar de aprender de manera académica.

(4) La escuela itinerante era la opción más favorecedora dentro de estas cuatro opciones educativas, para las comunidades circenses. En algunos estados miembros -España, Holanda, Alemania y el Reino Unido-, había

escuelas itinerantes que beneficiaban a los niños circenses en su educación. Además, en algunos estados miembros -Francia y el Reino Unido-, la educación de los niños viajeros era financiada por la provisión de materiales de educación a distancia. Por esta razón, las escuelas itinerantes se consideraban mejores en la provisión escolar para los niños viajeros en general.

En Holanda, en el foro titulado *Enseñanza y Formación Profesional: Más que el de Desafío de Europa*, celebrado el 15 de abril de 2004, el director Wouter Tuyn de la *Stichting Rijdende National School* (SRS, Fundación Nacional de Escuelas Viajeras), comentó que las experiencias totales en el pasado habían demostrado que el derecho a una educación de calidad, de la comunidad circense sólo se podía garantizar si la educación, enseñanza e instrucción de esta comunidad se organizaba en el contexto de y con el apoyo de una colaboración y una política europea (EFECOT, 1999).³ Esto era necesario, ya que la situación de la comunidad circense resultaba muy dinámica. Para esa comunidad, las fronteras regionales y nacionales no existían, por lo tanto, la comunidad circense tenía una composición internacional, dejando como resultado diferentes cantidades de alumnos en las escuelas o aulas itinerantes.

Según el *Informe Provisional de la Situación del Circo*, en el año escolar 2001/2002, dicho programa tenía 16 aulas divididas entre 11 circos, las cuales otorgaban educación a una suma de 106 alumnos de tres a 16 años de edad. Pero como se muestra en la tabla número 8 siguiente, dentro de los 106 alumnos, se habla de 15 adultos que participaban en al clase itinerante. Es importante mencionar que la edad considerada como de adulto normalmente iniciaría a los 18 años. Por otra parte, con respecto a esta diferencia de edad entre los alumnos, se consideraba demasiado amplia para que un sólo maestro

³ Una respuesta a la *Consulta de las Comunidades Viajeras*; en la reunión de los disputados realizada para escuchar la opinión de los interesados y entendidos en un asunto de carácter público por el Parlamento Europeo: el circo, donde Wouter Tuyn fue invitado para expresar su opinión como experto, presentó un discurso titulado "*Schooling and vocational training: More than European challenge!*". En dichas "comunidades viajeras" se incluyen varios grupos de viajeros tales como: las familias barqueras, las familias circenses, las familias de los parques de atracciones, las familias de los trabajadores estacionales, las familias gitanas, la población Romaní, *Sinti*, y los viajeros. Esto también incluye grupos de poblaciones que ahora se establecen -por varias razones políticas - y no viajan más, o no permanentemente. Ellos se refieren especialmente a números importantes de ciudadanos en los países del Centro Europeo y Europa oriental.

podiera dar la clase al mismo tiempo a todos los alumnos, además de proporcionar educación para los adultos incluidos en la tabla. El personal de enseñanza de las aulas itinerantes se componía de 17 maestros en el 2002 (*European Parliament, 2003: 53*), todos ellos eran miembros de la profesión de enseñanza primaria. Además de su salario oficial general, los maestros de las aulas itinerantes también recibían una concesión para viáticos. El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) estableció un plan específico de entrenamiento y profesionalización para los maestros que enseñaban en las aulas itinerantes, el cual se componía de dos cursos de una semana por año a realizarse en Madrid, en el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el objetivo de adaptar los métodos de enseñanza y aprendizaje al contenido y las realidades de los alumnos itinerantes las cuales son diferentes a las de los alumnos regulares.

Tabla No. 8
Número de Alumnos en las Aulas Itinerantes (Ciclo escolar 2001-2002)

Nombre del circo	Educación Preescolar	Educación Primaria			Educación Secundaria		Adultos	Total
		1 ^a etapa	2 ^a etapa	3 ^a etapa	1 ^a etapa	2 ^a etapa		
Wonderland	3	2	1	3	-	1	1	11
Americano	3	5	1	2	4	4	11	30
Holliday	2	1	1	1	-	-	-	5
RomaGuilio	1	1	1	-	1	2	1	7
AsutQuiros	-	1	-	1	-	1	-	3
Universal	1	2	4	1	-	-	-	8
Eurocirco	1	1	2	1	2	1	-	8
ItaliaDeros	3	2	6	1	1	1	-	14
Coliseo	2	1	-	-	2	1	-	6
Tonelly	2	1	2	-	-	-	2	7
Olimpia	1	1	-	2	-	3	-	7
Total	19	18	18	12	10	14	15	106

Fuente: Datos ofrecidos por Gabriel Casto para el *European Parliament* (2003: 56)

De acuerdo con el estudio hecho por el Banco Mundial en el 2003 llamado *Roma in an Expanding Europe: Breaking the Poverty Cycle*, mencionado anteriormente en el apartado II-2, muchos de los niños Roma no asistían a la escuela, y si asistían, muchos estudiaban en clases o escuelas segregadas. Muchos de estos niños Roma se encontraban registrados en escuelas

especiales o destinadas para niños con desventajas físicas y/o mentales. Una quinta parte de ellos asistía a este tipo de escuelas especiales en Hungría, y la situación era semejante, o inclusive peor en otros países de la UE. Menos del 1% de los niños Roma continúa cualquier tipo de educación posterior a la secundaria en los países del bloque central de Europa del este. Sin embargo, esta situación no únicamente se encuentra en los niños Roma, sino también en los niños migrantes o pertenecientes a otros grupos de viajeros.

Un proyecto piloto de la UE en la instrucción y el empleo de los mediadores gitanos se desarrollaba; sus hallazgos podían ayudar a intensificar la acción en este campo del entrenamiento de los maestros de Roma, gitanos y viajeros.

Cuando las familias viajaban, por ejemplo, a Holanda, la escuela nacional de SRS para los niños pertenecientes a las familias de circenses y *showmen*, tenían indicaciones de apoyo a esas familias y sus niños. Pero, este tipo de atención y cuidado para los niños, no siempre podía ser esperado en algunos estados miembros, particularmente en donde había muy poco o ningún tipo de apoyo adicional considerado o destinado para los niños viajeros. En este aspecto, la EFECOT proporcionaba apoyo a las familias que se ponían en contacto con ellos, en el país o la región a la cual llegaban los circos con sus niños en edad escolar.

III-2-1 Sistema Escolar y Política Educativa

La directiva del Consejo de julio de 1977, siguiendo los datos de las figuras oficiales, manifestó que para ese año, había más o menos dos millones de niños, hijos de trabajadores migrantes (CE, 1977: 32) no importaba si eran migrantes de los estados miembros o de las naciones no miembros registrados en los sistemas educativos de los estados miembros.

Acerca de la educación básica obligatoria para los grupos móviles, en donde se encuentran los diferentes grupos migrantes, existían acciones dirigidas a los padres de los niños viajeros, dentro de las cuales se encontraban

cuatro opciones principales: (1) el cambio de escuela a causa del viaje, (2) el aprendizaje a distancia, (3) las escuelas de internado y (4) las escuelas que viajan con ellos.

La Comisión de la CE asignó la tarea de emprender un estudio acerca de la situación de la provisión escolar para los niños migrantes, Roma, gitanos y viajeros en los estados miembros, al Centro de Investigación sobre los Roma de la Universidad Rene Descartes de París, siguiendo: (1) la resolución del Parlamento Europeo del 16 de marzo de 1984, acerca de la educación de los niños cuyos padres no tenían domicilio, y (2) la resolución del Parlamento Europeo del 24 de mayo del mismo año, sobre la situación de los Roma/gitanos en la CE, en la cual se recomendó particularmente que los gobiernos de los estados miembros coordinaran sus enfoques, y ordenó a la Comisión preparar los programas para asignar un subsidio en los fondos de la CE para mejorar la situación de dicho grupo sin destruir su identidad separada.

Como se ha escrito antes con respecto a la educación de calidad para las comunidades viajeras, las dos resoluciones del Consejo y los Ministros de Educación de la CE (1989^b) fueron la piedra fundamental en la CE. Estas resoluciones han dado un impulso muy importante para todos los involucrados en relación con la accesibilidad y la calidad de las provisiones educativas para estas comunidades. Junto con estas resoluciones, el proceso de colaboración europea entre todos aquellos implicados en el campo de la educación de las comunidades viajeras, se estableció sin la necesidad adicional de sentirse aislados o para trabajar en aislamiento. El intercambio y el compartir información y experiencias dieron inicio en la CE. Las comunidades viajeras se involucraron en estos procesos. Estas comunidades fueron habilitadas a hablar cada vez más fuerte por su derecho a una educación de calidad, la enseñanza y el entrenamiento óptimos. Estos procesos gradualmente terminaron en el desarrollo de una extensa red europea.

A finales de los años ochenta, las nuevas demandas habían crecido en términos de continuar con el respeto a la delegación de la autoridad educativa hacia los gobiernos y los encargados de la educación a nivel

comunitario, así como de seguir con el ajuste de las nuevas políticas educativas que dieran respuestas las necesidades de todos los alumnos, incluyendo a los niños indígenas emigrantes. Para que se reconociera al máximo la entrega de poderes educativos completamente, la Comisión decidió en 1990, discontinuar o detener su apoyo financiero para proyectos nacionales o locales, y en su lugar, invertir en redes a nivel de comunidades para el intercambio de experiencia e información cu respecto a la educación de los niños migrantes de forma más globalitaria.

Para solucionar la situación de educación irregular, a causa de la movilidad de los niños migrantes pertenecientes a los trabajadores de ferias en Holanda, se establecieron escuelas itinerantes para beneficiarlos. Por otra parte, en España en misma Holanda, un *Lander* de Alemania y una oficina de las *Local Educatíomí Authorities* (LEAs, Autoridades Educativas Locales) del Reino Unido, se abrieron escuelas semejantes para los niños circenses (COM, 1996^b: 22). Para el tiempo en el cual la Comisión de la CE buscaba información que se incluyera en el informe sobre la *Provisión Escolar para los Niños de Viajeros Ocupacionales*, en el Reino Unido existía una escuela itinerante circense, la cual se cerró después. No obstante, los *Traveller Education Support Services* (TESS, Servicios de Apoyo Educativo para Viajeros), establecidos por los fondos de la sección 210 del estatuto de becas de la *Ley de Reforma Educativa de 1988*, conocida también como la *Sección 210 Becas* (apartado I-22-3). A través de esta sección, los apoyos para los viajeros se encontraban activos para satisfacer las necesidades educativas de los niños pertenecientes a las familias de circenses y de *showmen*, de diferentes maneras. En algunos estados miembros, por ejemplo, en el Reino Unido y Francia, la educación de los niños viajeros era proporcionada por la provisión escolar de los materiales de la educación a distancia.

El *European Center for Minority Issues* (ECMI, Centro Europeo para Asuntos Minoritarios) organizó un panel para hablar sobre la *Política Educativa para Niños Roma en Europa*, con la idea de celebrar un seminario internacional sobre la *Tolerancia, Respeto y Derechos Humanos*, el cual se llevó a cabo en Praga, República Checa, durante los días 20 al 22 de enero de 2000. El

objetivo del panel era evaluar las políticas y acciones progresivas en Europa con respecto a la educación de los niños Roma, especialmente en los nuevos estados miembros del Consejo, y al mismo tiempo se pretendía contribuir al desarrollo de los programas educativos adecuados para los niños Roma. El panel se propuso establecer preguntas sobre la educación integrada en contra de la educación segregada, y asuntos lingüísticos. El informe sobre los resultados sería publicado por el ECMI (*Open Society Institute, s.f.*). El ECMI se instaló en Flensburg, Alemania, con el propósito y la intención de dar una idea de una experiencia positiva de coexistencia pacífica entre las minorías y mayorías en la región fronteriza alemana-danesa. Esta institución se propone promover una investigación interdisciplinaria sobre varias dimensiones de las relaciones entre las mayorías y minorías en una perspectiva europea y para contribuir al mejoramiento de las relaciones inter-étnicas en aquellas regiones de Europa del este y del oeste, donde la tensión y el conflicto etno-político prevalecían.

Para poner en práctica la provisión escolar para los niños de viajeros ocupacionales, se necesitaba emplear maestros de apoyo además de los maestros regulares, en cada uno de los estados miembros. De acuerdo con los informes nacionales, los gobiernos mencionaban el interés puesto de manera muy especial en la información hacia los maestros interesados en la educación y situación particular de los niños de viajeros ocupacionales, así como sobre sus necesidades y requerimientos especiales dentro de las comunidades de estos viajeros. Para dar respuesta a esos aspectos, en algunos estados miembros, se planearon estrategias especiales que incluían instrucción y orientación para dichos maestros, a través del entrenamiento inicial y entrenamiento durante el servicio docente, acerca de la educación de los niños de los diferentes grupos de viajeros ocupacionales identificados en la CE.

Las redes de comunicación docentes, establecidas tanto a nivel nacional como europeo, eran un apoyo muy importante para los maestros interesados en la educación de los niños viajeros. A través de estas redes, los maestros podían intercambiar materiales de enseñanza, experiencias, reflexiones, además de

otros tópicos relacionados con la educación. Así es como numerosos intercambios se fueron estableciendo entre los maestros dedicados activamente a la enseñanza particularmente para los interesados en la de los niños de viajeros ocupacionales a nivel preescolar, primaria y secundaria. Diferentes estados miembros, tales como Bélgica, Alemania, España, Francia, Holanda y el Reino Unido, participaron activamente en dichos proyectos de intercambio docente. De acuerdo con los informes de cada uno de estos países, los proyectos tenían mucho éxito y eran considerados y comentados de manera positiva.

Debido a estos proyectos de intercambio docente, se organizaron dos seminarios europeos, uno en Asten, Holanda y otro en Madrid, España, destinados para los maestros, los cuales ayudaban a los niños viajeros circenses. Basándose en los resultados y conclusiones de estos seminarios, los maestros de niños circenses desarrollaron un plan de acción concreto para establecer una red europea para los profesores de los niños y viajeros circenses. Después de deliberar y de consultar acerca de la situación y características de la educación de los niños circenses, el *Center National de Formation des Personnels d'Inspection et de Direction* (Centro Nacional de Formación de Personal de Inspección y Dirección), llevó a la práctica una investigación sobre la educación de los niños de viajeros ocupacionales, en cooperación con la EFECOT. Todas las iniciativas mencionadas anteriormente fueron ejecutadas bajo el apoyo de la CE, pero preparadas, coordinadas y supervisadas por la EFECOT.

Las diferentes iniciativas hechas por la UE, desempeñaban un papel importante para todos los interesados en la educación, especialmente con respecto a la oportunidad de accesibilidad a la educación y aprovechamiento, así como también a la provisión escolar de calidad para las comunidades viajeras, incluyendo a las del circo. Lo anterior mencionado, era un paso importante en la evaluación y desarrollo de estrategias que se enfocaban en la mejoría de las provisiones escolares y la calidad de la educación, en algunos gobiernos de los estados miembros. Al mismo tiempo, había una entrada de información y

opiniones, que involucraban a las comunidades viajeras, las cuales estaban dirigidas a perjudicar la amplia red europea de comunicación.

Por otra parte, aunque no existía el mismo nivel de progreso en cada uno de los países y las regiones de la UE, es importante remarcar que cada uno de ellos tenía su propio avance. En 1996, la Comisión de las Comunidades Europeas (COM) proporcionó dos informes sobre la implementación de las medidas estipuladas en la resolución de 1989. El objetivo de la presentación de estos informes era mostrar y aclarar un panorama total de la situación educativa de los niños viajeros en la UE, particularmente en lo que se refiere a la implementación de la resolución antes mencionada, para que se pudieran presentar las diferentes etapas que se requerían para poner dicha resolución en práctica según cada estado miembro, y su aclaración final. Para este propósito, cada uno de los países preparaba su propio informe nacional para la COM.

Algunos de los estados miembros que recibían a los trabajadores viajeros, a menudo informaban que el problema consistía en que no eran capaces de saber con algún grado de exactitud cuántos niños y/o adultos, jóvenes en edad de asistir a la educación obligatoria, realmente iban. Esto creaba una situación de incertidumbre para los gobiernos, sobre las condiciones en las que se encontraban los niños circenses y otros grupos viajeros, en donde además y por supuesto, se planteaba un problema en cuanto a cómo se podía organizar mejor la educación de estos niños de acuerdo con las bases de la provisión escolar.

De acuerdo con el informe sobre la implementación de medidas planeadas por el Consejo y los Ministros de Educación sobre la *Provisión Escolar para Niños Viajeros Ocupacionales* en 1996, los diferentes estados miembros llegaron a la conclusión de que dos aspectos que eran inevitables serían: enfatizar el hecho de que la educación de los niños de viajeros ocupacionales debería ser mejorada y reestructurada verdaderamente, así como el tener una buena comunicación y cooperación apropiada con sus padres. Por lo tanto, muchos estados miembros investigaron arduamente sobre los aspectos que se necesitaban lograr para cumplir con estos requisitos. El

objetivo de ese informe era presentar a los Ministros de Educación un panorama total de la situación educativa de los niños de viajeros ocupacionales dentro de la UE. Las acciones e iniciativas acertada para comenzar este proceso fueron: (1) facilitar la discusión con los padres de los niños, (2) organizar campañas de información para los padres, y (3) proporcionarles apoyo directo a los padres de estos niños. Estas acciones establecen en específico:

- 1 Discusión con los padres de los niños de viajeros ocupacionales sobre la educación: En este primer punto, se pretendía tener discusiones con los padres a nivel local, regional o nacional, según las fases de un proyecto piloto, en donde se analizarían los puntos relacionados con la preparación, la iniciación, la continuación, la evaluación educativa, etcétera.
- 2 Campañas de Información: Dentro de este punto, se prepararían folletos informativos y carpetas escolares en diferentes idiomas, tales como el alemán, inglés, francés, italiano, español y holandés; y serían distribuidos a los padres en diferentes estados miembros como parte de una publicación periódica. Esta publicación les informaría sobre los hechos y las figuras con respecto a las facilidades e iniciativas educativas disponibles para sus niños, referente a la provisión escolar.
- 3 Apoyo directo para los padres: En este último apartado, se desarrollarían sistemas de monitoreo, dándole especial atención a la facilitación de líneas de comunicación entre los padres y las escuelas de los niños, y por otra parte y de manera paralela, entre las diferentes escuelas que aceptan niños de viajeros ocupacionales. Asimismo, se desarrollarían herramientas educativas, las cuales podrían ser utilizadas por las familias de barqueros, que no pudieran enviar a sus niños a una escuela regular, ubicada cerca de la zona de ancladero. Entre estas herramientas se incluirían, por ejemplo, carpetas de trabajo, folletos de información educativa y audio casetes, los cuales podrían ser utilizados por los padres para dirigir el desarrollo preescolar de sus niños. En este mismo sentido y nivel educativo, se le daría especial atención al desarrollo de los idiomas de los niños viajeros. En algunos estados

miembros se puso de manifiesto que se proporcionarían consejeros y maestros itinerantes para el apoyo de los padres. Con esto, los gobiernos de algunos de los estados miembros tenían la intención de construir y mantener buenas relaciones con cada uno de los padres de los niños viajeros, ya que se consideraba que en varias ocasiones estos gobiernos eran los responsables del desarrollo de un buen contacto y comunicación entre los padres y las provisiones educativas pertinentes relacionadas con educación significativa y de calidad de los niños.

Todas estas actividades e iniciativas, serían programadas y puestas en práctica con la cooperación y apoyo de la COM, lo que se fundamentaba en los convenios que muchos estados miembros tenían con las diferentes organizaciones de profesionales de los sectores de barqueros y trabajadores en ferias, los cuales habían empezado a trabajar y a desempeñar un papel importante con respecto a la educación de los niños de viajeros ocupacionales, en cada uno de los estados miembros. Las actividades que estas organizaciones venían realizando eran: sobre la educación y el entrenamiento que habían discutido durante reuniones previas con los interesados de la educación. El entrenamiento y la profesionalización educativa habían sido temas de interés en publicaciones anteriores, y que ahora serían tomados en cuenta en muchos estados miembros. De igual manera, se consideraría a los medios administrativos para garantizar la continuación sistemática de la educación y el entrenamiento académico, garantizándolas como parte de una nueva política organizacional. Lo anterior se delegaría a las organizaciones profesionales, las cuales tendrían que designar un director a nivel nacional o regional para hacerse cargo de la política educativa y asuntos escolares que logren los aspectos antes mencionados.

Algunos de los representantes de los Ministerios de Educación de cada uno de los estados miembros, descubrieron que las consultas realizadas por los padres, con las asociaciones profesionales, los trabajadores sociales y clérigos eran extremadamente útiles y productivas para ubicar las problemáticas relacionadas con la educación migrante o itinerante y sus posibles soluciones.

Con respecto a la educación de los niños Roma, gitanos, viajeros y de trabajadores migrantes, de acuerdo con la *Directiva 77/486* de la Comunidad de 1977 (apartado 1-2-1-4), la Comisión apoyó durante los cinco años posteriores a esta fecha, varios esquemas piloto. Estos se planearon para ayudar a mejorarla recepción inicial, la enseñanza del idioma y la cultura de la nación de origen, la instrucción de los maestros y el desarrollo de la enseñanza de las materias. Estos esquemas piloto se llevaron a cabo en la mayoría de los estados miembros, específicamente los pueblos y regiones siguientes: Odense, Dinamarca; Leiden y Enschede, Holanda; Luxemburgo, Luxemburgo; la Región del Rin Palatinate y el Oeste del Rin, Alemania; la provincia de Limburg y Bruselas, Bélgica; París y Marsella, Francia; y Bedford y Londres, el Reino Unido (CE, 1981: 32).

En febrero de 1984, un informe acerca de la situación de los estados miembros de la *European Economic Community* (EEC, Comunidad Económica Europea), con respecto a la educación de los niños de trabajadores migrantes, fue presentado por la CE al Consejo de Ministros. El informe revisa la situación y el avance en la provisión escolar en los estados miembros de la CE, de acuerdo con la obligación que ellos prometieron en la *Directiva 77/486*, la cual entró en vigor en julio de 1981 (apartado 1-2-1-4). Según la directiva, existían tres obligaciones principales para todos los estados miembros receptores de migrantes.

- La provisión de enseñanza gratuita que facilitara la recepción inicial, incluyendo particularmente la enseñanza del idioma oficial de los estados receptores;
- El entrenamiento y la instrucción adicional para los maestros que son responsables de los niños migrantes; y
- La promoción, en cooperación con los gobiernos del país de origen, de la enseñanza de la lengua materna y la cultura del país de origen de los niños migrantes.

Según el *Informe de la Comisión sobre la Práctica Nacional*, más de 2.5 millones de niños de trabajadores migrantes recibían el beneficio de los

sistemas escolares de los estados miembros por parte de la CE, a pesar de que ellos formaran parte de los estados miembros de la Comunidad o no. Ivor Richard, el Comisionado de Relaciones Sociales, mencionó que los niños de trabajadores migrantes, dada su posición social y los problemas lingüísticos y culturales a los cuales se enfrentaban, corrían un riesgo mucho más grande de fracaso educativo, así como de desempleo, que ocasionaban daños en el caso de los niños de padres indígenas; y que el derecho a la educación era uno de los derechos fundamentales del niño (CE, 1984: s.p.). La directiva era un elemento importante que extendía todas las medidas de apoyo al principio del libre movimiento de trabajadores migrantes en la Comunidad.

En diferentes estados miembros de la CE, los Ministerios de Educación habían establecido o se encontraban organizando una unidad o departamento especial para poner en claro quién sería el responsable de la preparación política, la coordinación y el monitoreo de la educación de los niños de viajeros ocupacionales, para la fecha del *Informe sobre la Provisión Escolar de los Niños de Viajeros Ocupacionales* (COM, 1996^b). A nivel europeo, se desarrolló el centro de información y documentación, el cual registraba todo lo relacionado con la educación relativa a los grupos de viajeros ocupacionales que tuvo mucho empuje en Europa, y fue apoyado por la CE.

La COM preparó sus propuestas para contrarrestar la problemática de la provisión escolar de los grupos migrantes, basada en tres consideraciones principales que combinaban el realismo y la solidaridad; la primera era aligerar la presión de la migración, la segunda era controlar los flujos migratorios, y la tercera era fortalecer la integración de políticas incluyentes para el beneficio de los migrantes legales. Bajo exitosas políticas de integración, era imprescindible que la implementación de políticas con respecto a la educación, formación profesional, el *empleo* y la provisión de albergues, fueran coherentes y no discriminatorias, ya que la UE no podía permitirse malgastar sus recursos humanos y económicos. Todos los estados miembros concordaban por unanimidad en que la educación y formación profesional constituían instrumentos clave a favor de la integración de los migrantes, sobre

todo a los niños en la sociedad receptora. La acción a nivel I de la UE, basada en los principios definidos en el *Tratado en la Unión Europea*, particularmente en el artículo 126 y complementarios, aumentaba las oportunidades de éxito de políticas nacionales por sí mismas, esenciales para la provisión escolar en términos de garantizar la democracia y la solidaridad de los gobiernos para todos los individuos nacionales o extranjeros.

En el informe de la COM se mencionó un aumento en los números de clases de adaptación, o de las clases preparatorias, o las clases de transición, que indicaban algún tipo de apoyo para las escuelas.

En algunos estados miembros, existe cierta flexibilidad acerca del número de horas escolares que se destinan a las materias, con atención complementaria y más individual, es decir, por ejemplo en relación con la enseñanza del idioma se tiene cierta tolerancia, pero sería interesante descubrir cuál es la situación con las otras materias. La tendencia general de ayuda hacia las escuelas se basa en las medidas sostenibles, diversificadas y flexibles; y no hacia el desarrollo de las estructuras que surgieron en forma paralela con el riesgo inherente de la segregación.

Anteriormente se tenía como propuesta inicial otorgar cierta consideración al apoyo total necesario para las escuelas a través del desarrollo de las acciones coordinadas, el incremento en el involucramiento de varias partes, tales como las organizaciones gitanas, las sociedades de padres, y los servicios sociales. Otro cambio en muchos estados miembros, fue el de tomar en consideración el hecho que el idioma usado en la escuela pudiera ser el segundo idioma de los alumnos. Esto daría pie a considerar el bilingüismo y el biculturalismo como parte del proceso educativo y de adaptabilidad de los niños a la escuela y a la sociedad receptora.

El apoyo adicional especial que tenía que ver con la idea de proporcionar comidas escolares, se había desarrollado por iniciativa propia en algunos estados miembros, tales como Dinamarca, España, y el Reino Unido entre

otros. Además de estos subsidios, también se pusieron a disposición otros apoyos escolares tales como los suministros escolares referentes al transporte escolar, para reducir las causas o razones que provocaban el ausentismo de los niños Roma, gitanos y viajeros en la escuela.

La diferencia significativa entre los valores familiares y culturales de los Roma, gitanos y viajeros, y los valores que promovían las escuelas, afectaban la idea de integración de los niños a las sociedades receptoras. La educación que dichas escuelas proporcionaban estaba de alguna manera deteriorada a causa de la ausencia de una tradición escolar entre los Roma, gitanos y viajeros; dicha ausencia, en cambio, ocasionaba una baja de motivación y una falta de comprensión entre las familias y las escuelas. Esta clase de fenómenos se habían visto presentes a través de todos los estados miembros de la Comunidad.

La mayor parte de los informes en la implementación, que seguían o reunían las medidas establecidas en la resolución del Consejo y de los Ministros de Educación en la reunión con el Consejo el 22 de mayo de 1989, acentuaba la importancia de las relaciones personales entre los maestros y los padres, y las vinculaciones emocionales entre los maestros y los alumnos. Tal pensamiento reforzaba la necesidad de entrenar y emplear a monitores de los Roma, los gitanos, los viajeros, los mediadores y los maestros. El número de monitores era pequeño todavía entonces, pero crecía, y el número de maestros Roma/gitanos implicados en las preguntas escolares con respecto a su propia comunidad, estaba también en aumento.

Los proyectos piloto que se pusieron en práctica a nivel de la CE, con respecto a la estimulación de la investigación en la cultura, la historia y el idioma de los Roma, gitanos y viajeros, antes de la fecha de la entrega del informe a dicha Comunidad, se realizaron como investigación de las acciones tomadas con respecto a la provisión educativa para los niños de estos grupos. El desarrollo de las acciones de este tipo vinculadas a la provisión escolar se tuvo que estimular, ya que de esa manera se podría abordar en cuanto fuera posible para todos los concernientes puntos para participar dentro de las

acciones. Los equipos docentes manifestaron sus particulares y fuertes preocupaciones sobre las necesidades en varias áreas, especialmente las relacionadas con una mejor comprensión del idioma. Los informes presentados por cada uno de los países miembros marcaban también la inquietud de que el trabajo en ese campo debería dirigirse a la producción de buenos materiales básicos de enseñanza.

Las actitudes de los maestros que habían estado enseñándoles a los niños Roma, gitanos y viajeros, cambiaron significativamente durante algunos pocos años después de 1989, cuando se adoptó la resolución (CE, 1989^b), hasta 1996, año de la publicación de los dos informes (COM, 1996^a y 1996^b), aunque todavía existían algunas negaciones graves por parte de los maestros hacia los niños gitanos y viajeros. Por lo tanto, era necesario reforzar la acción informativa y mantener la motivación entre los maestros. Actualmente, no se puede decir a ciencia cierta si ha venido cambiando esta situación hacia los niños Roma, gitanos y viajeros.

La CE financió los proyectos educativos para los niños viajeros por primera vez en 1990. El marco financiero de apoyo de la CE del Parlamento Europeo y el Consejo, modificado por la *Decisión No. 819/95/CE* de marzo de 1995, el cual establecía el primer programa de acción Comunitaria llamado *Sócrates*, acerca de la educación general. La UE reconocía, en aquel momento, que para mejorar la calidad de la educación de los niños viajeros ocupacionales, tenían que tomarse algunas medidas. Con ese propósito y bajo el *Programa Sócrates*, surgieron los programas *Erasmus*, para la enseñanza superior; *Comenius*, para la educación básica; y *Lingua*, para promover el aprendizaje de lenguas. El *Programa Comenius*, del cual se desprendió la Acción 2, que quedaba regulada por la *Decisión No. 253/2000/CE (1-2-1-13)*; la cual se propuso para impulsar: (1) la educación de los niños de trabajadores migrantes, así como también la de los niños de viajeros ocupacionales, la de los viajeros y la de los Roma/gitanos, y (2) la educación intercultural.

En 2001, en el foro internacional celebrado en Dusseldorf, Alemania, con respecto a la educación de las comunidades viajeras, se expresó la preocupación concerniente a la garantía de la educación de calidad para estas

comunidades, ya que no apareció en la agenda política de varios estados miembros. Por lo tanto, se adoptó la *Declaración de Dússeldorf* estableciendo estos puntos, ya que algunos peritos sobre el tema de la provisión escolar, recomendaron que la UE pusiera el tema en el orden del día para su análisis. Esto se discutió bajo el nuevo programa educativo *Sócrates* (apartado 1-2-1-13), aunque se estipuló que la UE dirigiría los fondos para cubrir las necesidades específicas de los niños de los trabajadores migrantes, de los Roma, gitanos y viajeros, y de los viajeros ocupacionales; ya que no había ninguna garantía de que esas acciones transnacionales, ni los proyectos para los grupos destinados, obtendrían el apoyo financiero requerido. Como resultado de dichas deficiencias, cambiaría la situación de algunos estados miembros que no habían puesto la atención necesaria, en sentido diplomático y financiero, así como de los procesos que habían comenzado, de los progresos ya hechos y obtenidos y de las futuras acciones necesarias que se creyeran pertinentes para el mejoramiento de la educación de los grupos viajeros en la UE.

Comenius se centraba en la primera fase de la educación, es decir, preescolar, primaria y secundaria, y se dirigía a todos los miembros de la comunidad educativa en sentido amplio: alumnos, profesores y demás personal docente, pero también a asociaciones de padres, organizaciones no gubernamentales, etcétera. Apoyaba asociaciones entre centros escolares, proyectos relacionados con la formación del personal implicado en la enseñanza escolar y redes en estos ámbitos. Su objetivo consistía, pues, en mejorar la calidad de la enseñanza, reforzar su dimensión europea y promover el aprendizaje de idiomas y la movilidad. También hacía hincapié en otras cuestiones importantes, tales como: el aprendizaje en un marco multicultural, pieza clave de la ciudadanía europea, el apoyo a grupos desfavorecidos, la lucha contra el fracaso escolar y la prevención de la exclusión.

La ayuda financiera, bajo el programa de acción *Comenius*, era asignada por la COM para los proyectos transnacionales, dirigidos a la promoción y la participación escolar en actividades relacionadas con la

escuela y la igualdad de oportunidades para los niños pertenecientes a los grupos antes mencionados. También se pretendía que dichos proyectos mejoraran la educación y la calidad de la educación que ellos recibían, cubriendo las necesidades y las capacidades educativas específicas de acuerdo a sus características. Estas acciones estaban basadas en los proyectos e implicaban normalmente el involucramiento de por lo menos dos instituciones y/o organizaciones de mínimo tres países que participaban de dichos proyectos. Según los informes (COM, 1996^a y *European Parliament*, 2003^a), los apoyos habían sido dirigidos a actividades tales como la producción de materiales para la enseñanza, el aprendizaje, los materiales de multimedia de información, el apoyo para el uso de tecnologías de informática, el apoyo para la transición de la escuela a la vida laboral, el desarrollo del *Joven Circo Europeo*, etcétera.

De acuerdo con la *Decisión No. 253/2000* del Parlamento Europeo y el Consejo en 2000, como ya se mencionó anteriormente (apartado 1-2-1-13), se estableció el programa *Sócrates* -fase número II, y bajo el programa *Comenius*-Acción 2, se declaró que era necesario e inevitable propiciar apoyos educativos específicos destinados a los niños de viajeros ocupacionales. De igual manera, se admitió que existían diversas circunstancias que explicaban la necesidad de una educación intercultural. Por lo tanto, se acordó que estos niños debían recibir la ayuda financiera de la UE sucesivamente al igual que todos los programas y proyectos relacionados con ellos. Sin embargo, según el informe (COM, 1996^b), dentro de la suma total de apoyo financiero destinado a la educación de los niños de viajeros ocupacionales, el presupuesto dirigido específicamente a la educación de los niños circenses se había reducido considerablemente. Ludo Knaepkens, el Director de la EFECOT, mencionó, en una entrevista realizada por el Parlamento Europeo con representantes de la EFECOT en 2002, que los niños circenses habían llegado a ser las "minorías dentro de las minorías" (*European Parliament*, 2003^a: 158).

El acceso a la educación para los niños pertenecientes a familias de viajeros y circenses ha sido complicado debido a su forma de vida y a su

estilo nómada. Especialmente, en el caso de las familias circenses, las cuales tienen un periodo de viaje particularmente largo, a menudo este periodo tiene una duración de nueve a once meses, lo que ocasiona una falta de continuidad escolar. Por consiguiente, las comunidades circenses enfrentaban un gran desafío con respecto a la educación de sus niños. El apoyo educativo para cubrir las necesidades específicas de los niños circenses, en los varios estados miembros de la UE, difiere considerablemente de país en país. Las soluciones educativas nacionales tales como el sistema escolar estatal, no sigue a los niños cuando viajan fuera del país y, en algunos casos, fuera de la región abarcada por el sistema escolar. A pesar de esta situación, los padres circenses generalmente están muy dispuestos a que sus niños reciban una educación sana y satisfactoria.

Cuando se usa el término "escuela para los niños circenses", como se mencionó anteriormente bajo el apartado 11-2 de este trabajo, se habla en general de las escuelas académicas oficiales que usualmente son a las que la población estudiantil sedentaria va: y no se piensa que son para enseñar habilidades circenses. En otras palabras, muchas de las escuelas oficiales no tienen ese tipo de materias circenses en su plan o currículo escolar. La "educación" de la que se habla en este trabajo para este grupo viajero es académica, más que tratarse de educación relacionada con las habilidades circenses.

El sistema educativo global normalmente está diseñado para satisfacer las necesidades educativas de la población sedentaria en edad escolar. Por lo tanto, los niños viajeros, sin mencionar a los niños circenses, encuentran muchas dificultades para disfrutar de todas las ventajas que ofrece el sistema escolar. La irregular asistencia escolar de los niños viajeros es un aspecto inevitable y en muchas ocasiones la calidad de la educación que se les proporciona a los niños es baja. Las provisiones educativas específicas destinadas a la educación de los niños viajeros, incluyendo a los niños circenses, se encontraban disponibles sólo en algunos estados miembros.

Por otra parte, en España, el Reino Unido y Holanda, existían programas específicos para la provisión escolar y el uso del apoyo para los

niños viajeros incluyendo a los niños circenses. Esto incluía las materias de aprendizaje distancia, los maestros de apoyo, escuelas ambulantes y facilidades para educación tecnológica. Sin embargo, según el informe provisional de labores de agosto de 2003 (*European Parliament, 2003^a*: 13), la situación de apoyo quedaba todavía muy lejos del ideal. Esto se daba porque era muy difícil controlar asistencia y la calidad de la educación para los niños circenses; especialmente aquellos de familias pertenecientes a circos pequeños, o quienes estaba? trabajando para diferentes circos y los que a menudo tenían que viajar mucho.

El artículo 149 del *Tratado de CE*, o sea el artículo III-282 del *Tratado de la UE*, otorgaba a la Comunidad y la Unión, respectivamente, poderes e injerencia directiva en el campo de la educación y en el campo de la promoción del deporte para la juventud. Más específicamente, esto implicaba la motivación política para la promoción y la cooperación mutua entre los estados miembros, con la firme idea de contribuir al desarrollo de la educación de calidad y significativa. La UE ha emprendido una serie de iniciativas para cubrir y satisfacer las necesidades educativas de los niños de los trabajadores circenses y de los artistas del circo. Esas iniciativas están cubiertas por las provisiones escolares con respecto a la proporción de escuelas para los niños de viajeros ocupacionales en general.

Aunque las comunidades viajeras, en respuesta a la consulta del desarrollo futuro de los programas de educación, instrucción y juventud de la UE después de 2006, declararon que la organización de la educación y entrenamiento constante para la comunidad circense en general era un desafío europeo; el mismo director de la EFECOT mencionó que no era sólo un "desafío" europeo, sino aún más, era una tarea y responsabilidad de toda Europa. Por lo tanto, todos los estados miembros debían tomar responsabilidades iniciadas y sostenidas por parte de las instituciones europeas competentes (Tuyn, 2004: *s.p.*).

El acceso libre a la educación y un buen logro educativo de los niños Roma, gitanos y viajeros, se han visto afectados de manera importante por la discriminación y exclusión escolar directa y/o sistemática. De igual manera, su educación ha sido influenciada o afectada de acuerdo a sus condiciones de vida en general, las cuales se han caracterizado sin excepción por altos niveles de

desempleo en los padres, niveles de vida por debajo de los estándares básicos, altos niveles de pobreza, nulo o escaso acceso a los servicios de salud esenciales. Todo esto ha creado un ciclo vicioso y de mala reputación para la pobreza, exclusión y marginación de estos grupos. Estas situaciones afectan las habilidades de los niños Roma, gitanos y viajeros, impidiéndoles participar y recibir el beneficio de la educación.

Por otra parte, los comprobantes de domicilio, certificados de la condición de residencia u otros documentos referentes al estatus migratorio, son muy difíciles de obtener para las familias Roma, gitanos y viajeras, incluyendo a las circenses. Estos documentos muchas veces son requisitos escolares cuando los padres quieren matricular a sus hijos en las instituciones. Este tipo de dificultades burocráticas y la evidente negación de la matrícula para los niños Roma y viajeros por parte de las autoridades escolares, son evidentes muestras de discriminación institucional que podrían quitarles a ellos las ganas de registrar a los niños en las escuelas. Además, la falta de supervisión o monitoreo sistemático de la asistencia o apoyo por parte de las autoridades escolares, socavan las expectativas y la importancia de la educación tanto para los alumnos como para sus padres.

Con motivo de la movilidad constante, la dificultad para continuar la educación y la falta de acceso a la escuela, normalmente los alumnos migrantes, Roma y de otros grupos viajeros, se incorporan a las clases o escuelas donde son ubicados con grupos de niños menores que ellos. Principalmente, esto es el resultado de la asistencia irregular a la escuela o de las clases, del fracaso académico o del abandono temporal de la escuela anterior. Esto afecta la socialización e inclusión social de manera adversa, impidiendo la integración de los niños migrantes con compañeros de su misma edad, teniendo un efecto desmoralizador y pudiendo tener como resultado tasas más altas de abandono educativo.

Por lo anterior mencionado, es muy importante que organizaciones como la EFECOT, estimulen acciones para mejorar la situación educativa de los niños viajeros y otros grupos migrantes en todos los estados miembros. La

EFECOT realizado extensas redes de comunicación en toda Europa desde 1988. Esto ha sido posible, a través de la ayuda monetaria de proyectos de financiamiento para programas educativos principales de la CE y más tarde de la UE, por ejemplo, el *Programa Sócrates*. Entonces y en muchas ocasiones, la situación y circunstancias alrededor de la EFECOT han sido no muy favorables, por ejemplo, la disolución de la organización operativa de la EFECOT el 1 de diciembre de 2003.⁴ El motivo de esta disolución fue por una parte, debido a la escasa comprensión por parte del Parlamento Europeo y la COM, acerca de las necesidades de las comunidades viajeras, y por otra parte, a causa de la necesidad de mayor financiamiento para los estados miembros por algunas organizaciones como la EFECOT, el cual servía para apoyar el complejo proceso de las propuestas de mejoramiento social y la compleja administración de dicho financiamiento en la CE y la UE. Afortunadamente, la escuela nacional de la SRS en Holanda, se dio a la tarea de iniciar con toda responsabilidad la colaboración transnacional, pero principalmente el mantenerla. Una organización como esto necesita del financiamiento en su núcleo para llevar a cabo esta función tan importante de coordinar y desarrollar mejores proyectos educativos para la optimización de la educación itinerante.

La reunión del Consejo en Lisboa en el 2000, llegó a la conclusión de que al existir una rápida transformación de la economía europea, se tendría que operar de manera inminente una modernización del sistema educativo. Esta transformación se llevaría a cabo a través de la promoción de políticas públicas y de inclusión social en la educación y el entrenamiento de los estados miembros, para lograr el desarrollo de acciones prioritarias que estuvieran destinadas a los diferentes grupos especiales, es decir los grupos minoritarios migrantes tales como los Roma, gitanos y viajeros en general. Ya en el 2002, el Consejo y la COM dieron mayor énfasis a la importancia de la educación en el contexto del proceso de modernización discutido en Lisboa, argumentando que mientras el sistema educativo y de entrenamiento magisterial necesitaban cambiar en relación con los desafíos de la sociedad del conocimiento y la

⁴ European Federation for the Education of *Travelling Communities*

globalización, es decir, requiere perseguir metas más amplias y tener más responsabilidades para la sociedad. Estos sistemas juegan un papel muy importante en la construcción de la unificación social, previniendo la discriminación, exclusión, el racismo y la xenofobia, y de igual manera promueven la tolerancia y el respeto por los derechos humanos y el derecho a la educación básica obligatoria para todos los niños migrantes en todos los niveles educativos.

Educación Preescolar

El primer paso a enfrentar en la carrera educativa de los niños migrantes pertenecientes a las familias de viajeros, Roma, circenses, barqueros, y viajeros ocupacionales, etcétera, era la educación preescolar. Dándole prioridad a ésta, se podrían solucionar los problemas más difíciles en el acceso educativo de los niños. Por lo tanto, una atención y un cuidado muy especial eran aspectos inevitables en la educación preescolar de los niños itinerantes. Las iniciativas mencionadas en los informes o en los proyectos nacionales de cada uno de los estados miembros, puntualizaban.

- 1 Hacer más fácil el acceso a las facilidades educativas tanto para los padres como para los niños;
- 2 Estimular la socialización de los pequeños;
- 3 Promover la integración en la sociedad receptora, incluyendo establecimientos de escuelas regulares;
- 4 Promover un sistema adecuado de formación en clase para los alumnos según sus habilidades; y
- 5 Fomentar la adquisición de habilidades de idioma.

Diferentes estados miembros, tales como Bélgica, Francia y Holanda, habían establecido algunos proyectos especiales particularmente dirigidos a la educación de los niños de familias barqueras. Considerando los itinerarios y

las dimensiones de estas familias, los proyectos se establecían con mucho cuidado, procurando rigurosamente la cooperación entre las diferentes facilidades educativas preescolares. Por ejemplo, se tomaban mucho en consideración las clases proporcionadas cerca del lugar de anclaje o del centro de recepción, a nivel regional, nacional e internacional. En una parte de Bélgica, donde la gente hablaba alemán, existían dos centros de recepción, ubicados al lado de las escuelas, los cuales estaban incluidos en la estructura escolar formal, y tenían un consejero permanente responsable de la coordinación educativa.

En Bélgica, Francia y Holanda, había algunos *kindergartens* de educación interna, muchas veces localizados al lado de los puertos de anclaje. Los niños barqueros asistían a las escuelas preescolares mucho más regularmente que los niños circenses o de otro tipo de viajeros; y el número de los niños barqueros, quienes asistían a las escuelas preescolares estaba incrementando poco a poco. En contraste con los niños de barqueros, en la mayoría de los estados miembros, los niños circenses y de *showmen*, virtualmente no recibían educación preescolar.

Existía una intensa cooperación, bajo el apoyo de la CE, entre las siete escuelas del nivel preescolar localizadas al lado del sitio de anclaje, las cuales contaban con dos maestros itinerantes en Holanda, tres escuelas del mismo estilo en Bélgica, y un centro de recepción en Francia del norte. La intención de dicha cooperación era desarrollar una red comunicativa que funcionara óptimamente para la educación preescolar de los niños viajeros a nivel europeo e internacional.

En el marco del proyecto europeo, se desarrolló un programa llamado *Pasaporte educativo internacional*. A través de este pasaporte, los interesados en la educación de los niños viajeros, es decir los gobiernos, las instituciones y los padres, podrían dar seguimiento de la educación de estos niños itinerantes dentro del registro escolar, aunque la oficina del *Department of Education and Skills* (DfES, Departamento de Educación y Habilidades) no tiene conocimiento de dicho programa.⁵ Además de esto, se desarrolló una guía educativa para los

⁵ Esta información fue verificada con una oficial del DfES, ya que se intentó confirmar dicho programa, a lo cual mencionaron que no tenía conocimiento del mismo el 26 de junio de 2007.

padres de los niños itinerantes, la cual ofrecería a dichos padres información y directrices muy útiles relacionados con la escolarización de sus niños. En muchas escuelas de los diferentes estados miembros, se propusieron dar mayor énfasis al desarrollo de los idiomas de los niños de barqueros, y al establecimiento de actividades que promovieran la integración entre los niños de barqueros y los niños originarios del lugar a nivel preescolar.

Muchos de los proyectos destinados a los niños viajeros o itinerantes, habían llegado al punto en donde se había logrado acumular considerables experiencias. Dicha experiencia incluía situaciones en donde tanto los maestros como los padres habían aprendido algo sobre la educación itinerante. Algunos estados miembros habían considerado la institucionalización de las facilidades tanto de infraestructura como de experiencia educativa para utilizarlas en el proceso de enseñanza/aprendizaje itinerante.

Con respecto a los niños de los trabajadores circenses y de ferias, la mayoría de los estados miembros todavía se encontraban en la etapa de buscar algunas medidas pertinentes para la proporción escolar en este nivel. En los países que tenían escuelas itinerantes para los niños viajeros de familias circenses y los trabajadores de ferias, la educación a nivel preescolar normalmente se proporcionaba durante la temporada de viaje, tales como en el Reino Unido, Francia y Holanda. Por otro lado, en el caso de la parte alemana de Bélgica, se establecieron proyectos piloto con asesoría de organizaciones profesionales del sector de las ferias. Estas organizaciones tenían la consigna de estudiar las características de estos grupos viajeros, con la intención de desarrollar un método educativo para la provisión preescolar que cubriera las necesidades y fuera mejor para los niños viajeros durante la temporada de viaje. Por otra parte, en estados miembros como Alemania y Luxemburgo, la provisión escolar para los niños viajeros en edad de preescolar durante ciertos periodos de duración de las ferias, estuvo planeada bajo la iniciativa de ciertas organizaciones educativas.

Por lo tanto, estos estados miembros debían tomar diferentes medidas sobre esta problemática de la educación preescolar, para que pudieran permanecer dentro de las políticas de las resoluciones de 1989 (apartados 1-2-1-6 y 1-2-1-7). Mientras tanto, en los estados miembros donde la educación básica a través de las escuelas itinerantes era proporcionada de manera regular, la provisión educativa proporcionada a través de la guardería infantil para los niños más pequeños durante la temporada de viaje, también estaba incluida.

Por último, es importante mencionar que los diferentes informes nacionales de los estados miembros, mencionaban algunos de los efectos positivos obtenidos de las diferentes actividades e iniciativas promocionales tomadas por los interesados en mejorar la provisión de la educación itinerante. Los proyectos e iniciativas antes mencionados, ciertamente incrementaron la participación de las instituciones, los gobiernos, y los padres en la educación formal de los niños viajeros a nivel preescolar. No obstante, seguramente existen muchos otros aspectos que deben de tomarse en cuenta para la optimización y garantía del acceso y mejoramiento de la educación itinerante en este nivel.

Educación Primaria

Con respecto a la educación del nivel primaria en Europa, se ha puesto especial atención en el desarrollo de adecuados sistemas de monitoreo, a la producción de materiales educativos apropiados para el aprendizaje a distancia, así como a las redes de comunicación entre docentes a nivel nacional y europeo, para que pueden comunicarse e intercambiar informaciones y experiencias en relación con la práctica docente con niños viajeros. Algunos estados miembros habían establecido facilidades de hospedaje para la provisión de escuelas de tipo internado. Sin embargo, en el caso de los grupos circenses, únicamente determinadas familias eran favorecidas con dicha provisión escolar. Los gobiernos de algunos estados miembros tenían arreglos o convenios para ayudar a los padres económicamente con los gastos para la escuela interna, ya que algunos padres no podían cubrir los gastos. En otros estados miembros, el sistema de escuelas itinerantes se proporcionaba a los niños circenses

especialmente. En algunos casos estas escuelas itinerantes eran financiadas por las autoridades públicas -con la condición de satisfacer las necesidades requeridas, en otras palabras, contar con un número mínimo de niños en edad escolar- y, en otros casos, estas escuelas necesitaban ser financiadas por los mismos propietarios del circo, si su situación económica se los permitía o si eran suficientemente solventes.

El informe sobre la *Provisión Escolar para Niños de Viajeros Ocupacionales* (COM, 1996^b) mencionaba que los informes nacionales de los estados miembros, presentaban información que indicaba que la mayoría de los niños de barqueros, en edad de asistir a la educación primaria, utilizaban las facilidades de las escuelas de tipo internado, por lo tanto, no había mucho problema en la inasistencia escolar. Mientras tanto, la educación de los niños de las familias circenses y de trabajadores de ferias, presentaba mayores índices de inasistencia escolar. En muchos de los estados miembros, los padres de los niños circenses y los trabajadores de ferias, generalmente preferían escuelas primarias regulares, más que las escuelas de tipo internado. Salvo raras excepciones en algunos países, la gran mayoría de los niños viajaban con sus padres durante la temporada del viaje, descuidando de alguna manera su educación.

Ciertos estados miembros estaban utilizando una vasta cantidad de medidas de apoyo educativo, que habían funcionado durante algún tiempo considerable. Dichas medidas fueron diseñadas para mejorar la educación escolar a nivel de primaria, para los grupos de viajeros que tenían o presentaban más problemáticas. Por otra parte, algunos estados miembros, tales como Alemania, España, Francia, Italia, Holanda y el Reino Unido, habían establecido un programa de cooperación para realizar un estudio exhaustivo, en relación con un sistema de monitoreo de los alumnos. Dicho sistema se adoptó para tener un seguimiento de los niños viajeros en paralelo con los niños de barqueros, de circenses, y de trabajadores de ferias, además de los niños de trabajadores temporales. El objeto del estudio era definir la idea general y reglamentar el criterio para la adaptación del sistema de monitoreo de los alumnos, y construir una guía con algunas

recomendaciones y directrices sobre la forma de uso, de acuerdo con experiencias previas de los estados miembros adquiridas a través de diferentes estudios piloto realizados con otros grupos viajeros. Dentro del mismo marco de los proyectos europeos mencionados anteriormente, algunos de los estados miembros, tales como Alemania, Holanda y el Reino Unido cooperaban conjuntamente en el desarrollo de materiales adaptados a educación a distancia, y trabajaban en el intercambio de experiencias e ideas relacionadas con la provisión escolar de los niños viajeros. En algunos estados miembros, tales como Alemania, el Reino Unido y Francia, los materiales de la educación a distancia se adaptaron y se ponían a disposición de los niños de viajeros ocupacionales.

En varios de los estados miembros, el otorgamiento de educación primaria para los niños viajeros se lograba a través de diferentes modelos o de la combinación de algunos de ellos para la provisión educativa. En el caso de algunos países, estos modelos educativos ya se habían puesto en práctica durante algún tiempo considerable. Por otra parte, en diferentes países, estos modelos no se habían aplicado con la misma duración que en los otros, por lo tanto, dichos modelos a menudo tenían las mismas características de los llamados proyectos piloto, es decir, se aplicaban, pero de manera experimental.

En los estados miembros, tales como Holanda y el Reino Unido, la provisión escolar para los niños circenses y de trabajadores de ferias, o en el caso de los niños circenses en naciones como Alemania, España o Francia, se encontraba organizada a través de las escuelas itinerantes. En el Reino Unido, los *Traveller Education Services* (TES, Servicios Educativos para Viajeros) regionales utilizaban las unidades educativas itinerantes, con las cuales el gobierno intentaba promover la integración de los niños viajeros a las escuelas ordinarias, así como ofrecerles el acceso al currículo escolar ordinal. En Holanda, además de la red de escuelas itinerantes ya existentes, se introdujo la modalidad de la mini-escuela itinerante. Dichas escuelas se crearon con la intención de proporcionar servicios educativos a los niños viajeros, en caso de que se encontraran viajando o permaneciendo en ferias pequeñas.

Algunos estados miembros optaban por la utilización de un modelo educativo para los niños viajeros, en el cual tenían que asistir a las escuelas regulares, más que a las escuelas itinerantes. Para aplicar dicho modelo, el gobierno tomaba en consideración diferentes medidas de apoyo para las escuelas interesadas. Por otra parte, y en otros países, se empleaban maestros de apoyo, los cuales en muchas ocasiones alcanzaban un número significativo; particularmente en el caso de Alemania y el Reino Unido. Esta medida tenía especial atención, ya que servía de enlace para obtener la cooperación entre las escuelas involucradas en el modelo educativo, es decir, entre las escuelas donde asistían los niños viajeros durante la época de invierno, y las diferentes escuelas en donde asistían dichos niños durante la temporada de viaje.

Algunos de los estados miembros, por ejemplo Francia y el Reino Unido, preparaban materiales para la educación a distancia, los cuales se distribuían para su utilización y aplicación en la educación de los niños viajeros. Numerosas oficinas encargadas de los TES en el Reino Unido, se involucraron en la distribución de los materiales para la educación a distancia, con la firme idea de mantener y apoyar la continuidad educativa durante la temporada de viaje de los niños con sus padres. En ese momento y siguiendo la línea de apoyo, la CE estableció el proyecto de trabajo para poner en práctica y coordinar el desarrollo educativo en el campo de la provisión escolar a distancia, en combinación con el Reino Unido.

Con respecto a la educación de los niños circenses y de trabajadores de ferias, los diferentes estados miembros decían que cada uno de ellos había dado mucha atención al desarrollo de redes de maestros a nivel nacional y europeo, con la idea de intercambiar información que pudiera servir como referencia y apoyo para otros maestros en la provisión e impartición de la educación.

En Bélgica, Francia, Holanda y Alemania, la mayoría de los niños barqueros recibía educación primaria. Muchos de ellos utilizaban algún tipo de facilidades residenciales para y durante su educación. Algunos estados miembros tenían establecimientos de enseñanza interna o internados,

llamados "hogares para los niños de las familias sin domicilio fijo", en los cuales los niños viajeros ocupacionales, específicamente los barqueros, podían permanecer el tiempo que duraran sus estudios o hasta terminar la carrera. Algunos de los gobiernos de los estados miembros tenían un programa de ayuda financiera para los padres viajeros, para cubrir los gastos de inscripción de sus niños en estas escuelas internas. Los costos reales que los padres tenían que pagar para este tipo de educación variaban considerablemente entre los estados miembros. Tal situación, a menudo, les causaba a los padres algunos problemas financieros considerables para cubrir las inscripciones dependiendo del país.

Educación Secundaria

En muchos estados miembros, la asistencia de los niños circenses a la escuela secundaria, era una situación que tenía una particular preocupación, al igual que el desarrollo de modelos adecuados y adaptados para la educación secundaria. Su asistencia a la escuela era específicamente muy baja en comparación con la de otros grupos de niños viajeros y, en general, casi todos los niños circenses dejaban de estudiar una vez cumplida la educación básica obligatoria, es decir, que ellos no participaban de la educación media superior y superior.

La mayoría de los niños barqueros en algunos de los estados miembros, parecía que asistían a la escuela de nivel secundaria regularmente. Esto se debía principalmente a que la mayoría de ellos utilizaban las residencias tipo internado, y por otra parte, a que la ubicación de estas instalaciones se encontraba cerca del punto de anclaje al que llegaban. En contraste, en el caso de la educación secundaria de los niños circenses y los niños de los trabajadores de las ferias, su asistencia era de irregular a muy irregular, ya que ellos viajaban muy frecuentemente con sus padres.

Las provisiones educativas disponibles y la forma en que éstas eran distribuidas y organizadas se encontraban conectadas a los niveles locales, regionales y nacionales. La movilidad de los grupos viajeros no es compatible con el sistema escolar rígido. Un problema común encontrado en Europa era

que la educación de los niños de viajeros ocupacionales, a menudo se veía interrumpida o perturbada cuando estas familias tenían que viajar al exterior como parte de la temporada de viaje. Aún cuando se encontraban disponibles escuelas itinerantes para estos niños, éstas no funcionaban correctamente fuera del país. El carácter y movilidad internacional de las familias circenses producían una amplia dimensión europea que se preocupaba por darle solución a los problemas encontrados por los padres circenses. La EFECOT propuso llevar a cabo una amplia acción estratégica en Europa que requería el involucramiento de todos los sectores para mejorar la problemática encontrada en la situación educativa de los niños circenses, especialmente en áreas de la ampliación futura de la UE. Diferentes participantes concernidos en el campo educativo demandaban un marco de acción político, una compilación de medidas a nivel europeo y una red para la coordinación y apoyo del marco político y social de la CE.

Algunos estados miembros, tales como Bélgica, Holanda, Francia y Alemania, contaban con programas específicos, en el nivel de secundaria, para la educación vocacional de los niños pertenecientes a las familias de barqueros. Estos niños podían asistir a clases parciales o a las clases normales. Además, se hicieron acuerdos para que las escuelas lograran otorgar certificados especiales después de cubrir el tiempo escolar establecido o reglamentado para este tipo de educación.

Ciertos estados miembros habían desarrollado o habían preparado instituciones destinadas al entrenamiento vocacional de los docentes de tiempo parcial de los niños de trabajadores de ferias. Estas instituciones se desarrollaron con la estrecha consulta y relación con los representantes del sector de los trabajadores de ferias. Dichas instituciones tenían programas que no solamente proporcionaban técnicas vocacionales específicas, sino también otorgaban atención particular a los estudios o la educación liberal y versátil de los niños de trabajadores de ferias.

Dos seminarios europeos se celebraron en Bélgica y Luxemburgo, en cooperación con la CE, para buscar posibles soluciones y aclarar las

resoluciones pertinentes, que dieran respuesta a las siguientes interrogantes: sería necesario el entrenamiento constante en el sector de los trabajadores de ferias en Europa: y si tal entrenamiento era requerido, qué se tenía que hacer y cómo podía organizarse. Como consecuencia de estos seminarios, se realizó un proyecto de cooperación entre el Colegio de Apeldoorn en Holanda, y dos Centros Belgas para la *Educación Vocacional de nivel de Secundaria* de tiempo parcial. Tal cooperación produjo en 1993, el establecimiento de otros dos proyectos bajo el apoyo de la Comisión de la CE y posteriormente la COM, como parte del programa titulado *PETRA II*.

Dicho programa estaba destinado especialmente a elevar la calidad de la enseñanza profesional y técnica, a apoyar la formación inicial docente, a favorecer y diversificar la oferta de formación profesional, y a añadir una dimensión comunitaria sobre las cualidades profesionales de los docentes en general. La cooperación transnacional en los estudios sobre la formación profesional de los jóvenes, la asistencia técnica a nivel comunitario y a nivel nacional, han sido parte importante para la coordinación y la evaluación del programa. Ese programa ha obtenido dos consecuencias positivas importantes: la realización de numerosos estudios, y la creación de redes relacionadas con los sistemas de orientación profesional entre consejeros y orientadores. Siguiendo con la tendencia que estableciera el programa *PETRA II*, en 1995, se creó el *Programa Leonardo da Vinci*, el cual entre muchos otros aspectos educativos que establecen a la educación como un proceso de aprendizaje de por vida, reagrupa todas las actividades en materia de formación profesional de docentes en un aspecto inicial y continuo, además de adoptar los objetivos originales de *PETRA II*. Con este programa, cada estudiante podía seguir estudiando o continuar con su preparación académica a su propio ritmo (UE, 1997).

En 1992, se creó una comisión consultiva europea, la cual laboraba en conjunto y bajo el apoyo de la CE y después la UE. Dicha comisión se estableció para proporcionar entrenamiento o capacitación para el sector docente de las ferias. Bajo el marco de la comisión consultora, y siguiendo las

recomendaciones realizados por ella, se crearon todos los proyectos pertenecientes al programa *PETRA II*. Paulatinamente, más instituciones educativas de los diferentes estados miembros, por ejemplo, Alemania y el Reino Unido (Inglaterra y Escocia), participaron de las actividades de la comisión, involucrándose cada vez más en las consultas y acciones a realizarse.

En el *Informe sobre la Provisión Escolar para los Niños de Viajeros Ocupacionales* (COM, 1996^b), se presentó un capítulo que hablaba sobre la educación de nivel de secundaria y sobre el entrenamiento vocacional. Sin embargo, casi todo el contenido hablaba sobre la provisión educativa de los niños circenses y de trabajadores de ferias, es decir, se mencionaban aspectos sobre el entrenamiento vocacional, y no sobre la educación de nivel de secundaria ordinaria.

Los gobiernos de ciertos estados miembros habían establecido algunas medidas financieras, con la intención de ayudar económicamente a los padres de los niños viajeros, que cubrieran los gastos educativos antes de la aceptación de sus niños en las escuelas de tipo interno. Los gastos reales que los padres viajeros ocupacionales tenían que pagar para educar a sus hijos en este nivel, podían variar considerablemente entre los estados miembros. Algunos de estos padres tenían que dejar sus labores o abandonar su sector profesional y así buscar otro empleo en otro campo laboral para dar a sus niños la oportunidad de recibir educación formal y regular. Esto se aplicaba en Alemania, donde muchas familias de viajeros ocupacionales no podían cubrir los gastos generados para la inscripción y colegiaturas de las escuelas de tipo interno, en las cuales podían registrar a sus niños cuando estuvieran de viaje. En la mayoría de los estados miembros, las instituciones de tipo interno se encontraban abiertas y disponibles para los niños/adolescentes viajeros que se encontraron en edad de asistir a la educación obligatoria, con el propósito de atenderlos a través de la duración de los estudios básicos, medios superiores y superiores. Por otra parte, el grupo viajero de los barqueros preferían inscribir a sus niños en instituciones de tipo interno por un período educativo, ya fuese primaria o secundaria.

Las acciones y los proyectos que han sido aplicados y organizados en cooperación y con el apoyo de la CE primero y la UE después, han hecho mucho por la difusión de la buena práctica educativa y por hacer que los implicados en la educación de los niños viajeros ocupacionales a nivel local, estén más y mejor enterados de los desarrollos realizados en otra parte del mismo país de origen y del exterior, sobre la provisión escolar. Esas acciones y proyectos han ayudado también al desarrollo y promoción de nuevas iniciativas, garantizando que las experiencias previas relativas a la provisión escolar para los niños viajeros, fueran intercambiadas, así como también los logros académicos y políticos interrelacionados, se compartieran extensamente y se difundieran como lecciones educativas aprendidas. En este sentido, no está de más recurrir a las fórmulas anteriores que implican el desarrollo de materiales didácticos para el aprendizaje a distancia, el desarrollo y adopción de sistemas de monitoreo y seguimiento de los niños, y el diseño de materiales que ayuden a los padres en la educación itinerante de sus niños.

El Parlamento Europeo, el 28 de abril de 2005, de acuerdo con el *Día Internacional Romaní*, tomó una resolución sobre la situación de la población Romaní en la UE, diciendo que:

[...] los niños romaníes son segregados en las escuelas para personas con discapacidades mentales o ubicados en aulas separadas de sus compañeros, con la intención de avanzar igual, iniciando programas contra la segregación en un plazo de tiempo establecido, para garantizar el libre acceso de los niños Romaníes a una educación de calidad, evitando que se desarrollen sentimientos anti-Romaníes entre los escolares;

Dentro del mismo texto de la resolución se menciona también que:

[...] en 1989 se aprobó una Resolución sobre la educación de los niños de la población romaní y sinti y de comunidades de itinerantes, y se considera que garantizar que todos los niños romaníes tengan acceso al plan de estudios general sigue siendo una prioridad.

Una buena noticia sobre la educación de los niños Roma, gitanos y viajeros se difundió a través de Internet.⁶ El proyecto titulado "*Step by Step*" (paso por paso) inició clases piloto en Bulgaria, la República Checa, Hungría y Eslovaquia, poniendo a prueba la hipótesis de que, dadas las condiciones apropiadas para el aprendizaje, los niños Roma localizados en escuelas especiales, eran capaces de obtener un logro académico al mismo nivel de los currículos estándar normales *-mainstream-*. Los resultados del proyecto arrojaron información que evidenciaba que la mayoría de los niños Roma, no obstante etiquetados como mentalmente con desventajas, podían, si se les proporcionaba educación con una buena pedagogía y altas expectativas para el éxito académico, triunfar en su educación al igual que otros alumnos estudiando en las clases regulares *-mainstream-*.

Aunque en teoría ya no existe una política educativa sistemática segregadora, documentos establecen que no se puede hacer ningún tipo de diferenciación entre niños Roma o Romaníes y sus contrapartes escolares, en realidad la segregación continúa llevándose a cabo o aplicándose en muchas escuelas de Europa en diferentes maneras; por ejemplo, los alumnos Roma son prácticamente segregados dentro de un mismo salón de clase, ubicándolos en lugares o asientos en un lugar diferente lejos de otros niños. Otro tipo de segregación evidente es el aplicable en los arreglos que hacen las escuelas para enseñarles a los niños Roma en otros salones de clase separados en la misma escuela, siguiendo el mismo programa que los otros niños o aplicando un programa denominado versión más ligera, con la excusa de que tienen diferentes necesidades propias. Algunas veces, los padres preferían y querían que sus hijos recibieran educación especial, para evitar abusos raciales por una parte, y por otra, los padres también estaban de acuerdo en poner a sus hijos en escuelas especiales, como una manera en que podían recibir educación por muchos años.

La COM se esforzaba por estimular la cooperación entre los estados miembros, desde el punto de vista de la contribución para la mejoría de la calidad educativa proporcionada a los niños con trasfondos de migrantes, no

⁶ http://www.osi.hu/esp/rei/documents/final_evaluation_Report Adobe Consultado el 3 de marzo de 2006.

considerando particularmente sus orígenes. Las instituciones de la ahora nueva UE acentuaron que todos los niños migrantes tenían los mismos derechos y la mismas oportunidades, enfatizando el rechazo al racismo y a la xenofobia. Además expresaron el valor que dichas instituciones de la UE habían vinculado al papel de la contribución, el cual ellas habían desarrollado con el propósito de diversificar y ampliar la experiencia educativa de todos los alumnos. Los programas de acción de la UE en el campo de la educación para los niños migrantes y el entrenamiento de los jóvenes migrantes, todos los estados miembros propiciaban la igualdad de participación, no considerando si eran nacionales del estado miembro, con la condición de que hubieran completado por lo menos una parte de su educación o entrenamiento, en algún otro estado miembro.

Este es un panorama general de las variadas acciones desarrolladas por los gobiernos europeos, y destinadas a los diferentes grupos migrantes más amplios, especialmente con respecto a la provisión escolar y la situación de la educación básica para los niños migrantes, Roma, gitanos, viajeros y viajeros ocupacionales. Dichas acciones son medidas que deberían considerarse como pertinentes y necesarias para el otorgamiento y proporcionamiento de educación escolar básica, particularmente para los niños migrantes incluyendo a los grupos Roma, gitanos y viajeros, no obstante, se ve que falta mucho por hacer para lograr que la educación llegue sin ninguna dificultad o problemática a todos los niños que tienen derecho a ella.

III-2-2 Migrantes e Idioma

Normalmente, los migrantes y sus hijos en edad escolar, tienden a concentrarse en regiones determinadas de cada nación. Particularmente buscan establecerse en las grandes ciudades y en específico en las zonas industriales donde se requiere mucha mano de obra. Como resultado, esto incrementa el número de niños extranjeros en edad escolar, necesitando un lugar en alguna escuela, siguiendo con la obligación de los estados miembros

por recibir a los niños de migrantes en el sistema educativa.

Desde su creación en los años sesenta y hasta la fecha del reporte por la COM en 1994, el *European Social Fund* (ESF, Fondo Social Europeo) de la CE, había apoyado el establecimiento de clases de idiomas y cultura del estado miembro receptor para los niños migrantes, hijos de los trabajadores migrantes, con el objetivo de facilitar una mayor y fácil integración a la sociedad del país de destino o receptor (COM, 1994: 14). El ESF había contribuido al financiamiento educativo, en el que se proporcionaba educación en el idioma materno o de origen, para los niños de trabajadores migrantes de la Comunidad. Más tarde, tales clases también llegaron a ser accesibles para los otros miembros de la familia de los trabajadores migrantes ya establecidos en algún país de manera permanente.

Retomando información mencionada anteriormente, acerca de la *Resolución No. 1522/83* de 1983 (apartado 11-1), adoptada por la Asamblea del Parlamento Europeo y con respecto a la educación de los niños cuyos padres no tienen domicilio fijo, es importante señalar que, como consecuencia de esta resolución, la Comisión de la CE completó un estudio acerca de la situación educativa de los niños pertenecientes a familias de barqueros, de circenses y de *showmen*, y de trabajadores de ferias dentro de los estados miembros, para conocer con exactitud cuál era la provisión escolar con la que contaban estos niños y poder tomar medidas sobre la provisión escolar a futuro.

La situación de los niños Roma, gitanos y viajeros en los sistemas educativos públicos de todos los estados miembros de la UE, se caracterizaba por muy graves desigualdades identificadas en el acceso y los beneficios de la educación. Lo anterior se expresaba ya que no existían suficientes oportunidades, las cuales estaban plasmadas en cifras que eran muy pobres en todos los indicadores de ingreso, asistencia y desempeño. Dichas desigualdades surgían y eran resultado de la aplicación de una variedad de prácticas discriminatorias, de exclusión y segregación, principalmente escolar, además de venir como resultado de otra serie de factores interrelacionados con la vida y situación de los niños Roma, gitanos y viajeros. Los datos

estadísticos, oficiales y regulares sobre el ingreso, las tasas de abandono, el logro educativo y la transición de un nivel a otra, por ejemplo de primaria a secundaria o de vocacional a niveles superiores, era raramente informativa para los niños Roma, gitanos y viajeros, o en relación con ellos y su situación, a consecuencia de la escasez y la falta de información estadística por grupo étnico. Estos grupos podrían estar por debajo de los registros estadísticos, ya que su afiliación grupal normalmente se encuentra establecida bajo la categoría de grupo étnico o lingüístico, utilizado por ellos mismos, lo cual muchas veces es preferible para no clarificar su pertenencia u origen.

La carencia de educación es una desventaja muy grave por razones económicas, pero, también, es igualmente perjudicial por razones sociales y psicológicas de los individuos. Para los Roma, gitanos y viajeros, el concepto de "educación" es un sinónimo de "autonomía". No obstante, los padres de los niños de estos grupos que cada vez están más concientes y dispuestos a enviar a sus niños a la escuela, creen en esta hipótesis. La transformación de las condiciones de vida y de las condiciones que dictan el ejercicio de las actividades económicas en la sociedad contemporánea viene complementada con la necesidad de una educación básica, y traen consigo el deseo de los padres por asegurar que sus niños la reciban de manera apropiada y sin ningún tipo de restricción.

En algunos estados miembros, los niños pertenecientes a los trabajadores de la feria y de las familias circenses, no viajaban con sus padres, y permanecían en residencias proporcionadas como tipo escuela internado durante la temporada en la cual sus padres se encontraban viajando. En el caso de Bélgica, la mayoría de los niños de las familias de trabajadores de las ferias, permanecía en dichas residencias normalmente. Sin embargo, en Francia, Holanda e Italia, pocos o muy pocos niños de estos trabajadores, permanecían en tales residencias o escuelas, a pesar de que existían.

La asistencia a la escuela por parte de los niños circenses viajeros, como ya el Consejo había expresado su preocupación, era muy irregular, ya que ciertos circos pequeños que conformaban la mayoría, muy frecuentemente

visitaban ciudades diferentes durante una temporada de viaje y permanecían rara vez más de algunos cuantos días allí. En el caso de que el viaje del circo fuera hacia el extranjero, el problema educativo de los niños sería mucho más grave, ya que el país que los recibía usualmente no tenía ninguna idea clara acerca del número de niños involucrados o de la forma en la cual, la educación de estos niños estuviera o pudiese organizarse o programarse. Cada uno de los padres de los niños incluidos en esta situación, debían mayormente aprovechar sus propias habilidades y confiar en ellas como medios para arreglárselas con la educación escolar de sus niños, poniendo lo mejor de ellos.

Paulatinamente, los circos se habían ido acostumbrando a llegar a los mismos lugares, durante los mismos meses; los cuales coincidían con el período de cierre de las clases de verano. Por otra parte, algunas familias circenses inscribían a sus niños en escuelas locales justo antes de la navidad o en enero. En los lugares donde las familias circenses se instalan generalmente cada año, el maestro destinado para los viajeros ocupacionales, los visita anualmente y los ayuda con el procedimiento para el acceso de los niños a la escuela en dicha localidad.

Establecer algunas otras medidas de apoyo para los padres, era excesivamente difícil, a causa de la ausencia de asociaciones o sindicatos profesionales para algunos grupos de viajeros específicos a nivel nacional, regional o europeo, particularmente en el caso de las familias circenses. Si este grupo tuviera dichas asociaciones como en el caso de los grupos barqueros o trabajadores de ferias, habrían muchas más posibilidades de organizar sus comunidades y mejorar las condiciones, situaciones y provisiones educativas para sus niños. Lo que verdaderamente le faltaría a este grupo viajero circense serían iniciativas designadas al involucramiento total de los padres en relación con la educación de sus hijos de manera realmente comprometida.

Para el año de 1989, cuando el estudio se había completado, los datos mencionaban que con respecto a la enseñanza, sólo del 30% al 40% de

los niños de los Roma, gitanos o viajeros asistían con alguna regularidad a la escuela; más de la mitad de ellos nunca lo habían hecho; asimismo mencionaban que un porcentaje muy pequeño de ellos asistían a la escuela secundaria. Con ese estudio se aclaró que más de 700 mil niños ciudadanos de la CE obtenían muy poca o nula educación (COM, 1997: 6-7). Además de esta situación, se comprobó que el número de estos niños estaba creciendo rápidamente; y alrededor de la mitad de ellos eran menores de los 16 años.

El tráfico trans-fronterizo de las personas y familias viajeras, aceleró la cooperación y el intercambio de las políticas educativas de diferentes regiones a nivel nacional, y a nivel de los diferentes estados miembros preocupados por la provisión educativa de los niños pertenecientes a estas familias. De igual manera, esta situación impulsó la coordinación de diferentes acciones a nivel de la CE. Las políticas educativas de los gobiernos regionales, de los gobiernos nacionales y de la CE en general, tenían una amplia visión de lo que sería Europa y de las consecuencias que la unión traería. Éstas involucraban especialmente la relación causa-efecto que surgiría del incremento en la movilidad de la población europea con respecto a la educación. En el caso de los niños de viajeros ocupacionales, esta teoría podía ser aplicable a ellos. La conversación y cooperación a través de las fronteras serían tomadas en consideración para la creación de continuidad entre las instituciones educativas, dentro de los límites de los grupos poblacionales de viajeros ocupacionales.

Las innovaciones y acciones educativas a favor de los niños de viajeros ocupacionales, se desarrollaron con la específica intención de garantizar el control de la calidad educativa en general. Los instrumentos que la provisión educativa desarrolló para ser utilizados de manera constante en un ambiente de movilidad daban pie a la autonomía personal y profesional de los viajeros ocupacionales, además de ser iniciativas innovadoras, cuyo desarrollo podía ser transferido para su aplicación en otros grupos de viajeros identificados con mayor número de miembros, es decir, virtualmente cualquier otro grupo podía demandar la provisión de educación para sus niños, la cual ya debería de

encontrarse al alcance de la mano de forma cotidiana.

Más allá del número total de niños no nacionales, estimado en alrededor de 7 a 9%, en las escuelas de los estados miembros, el porcentaje de niños, cuyas experiencias educativas cotidianas, dentro y fuera de las escuelas, se veían afectadas por el contacto con los niños hablantes de otros idiomas diferentes al suyo, debía ser estimado como representación de alrededor de 50% de todos los niños registrados en alguna escuela en los estados miembros de la CE. Todo indicaba que este incremento en el número de niños con dificultades educativas a causa de diferentes idiomas continuaría (COM, 1994: 1). En las principales ciudades de los países donde la migración era más antigua de la CE, la diversidad cultural y lingüística se había desarrollado hasta un punto en donde la educación de hecho había acomodado a los alumnos en escuelas por completo. Estos alumnos en gran parte contaban con trasfondos e historias migrantes. Con toda seguridad, esta diversidad de las escuelas públicas había llegado a convertirse en la media para estos estados miembros. De igual manera, se había convertido en una consecuencia del desarrollo dinámico educativo de la CE, lo cual se reflejaba tanto interna como externamente, reflejándose en su posición en el mundo.

Como resultado, los sistemas educativos de los estados miembros se confrontaron con una serie de nuevos desafíos relacionados con la diversidad cultural, así como con la lucha en contra del fracaso escolar de los niños migrantes. Estas acciones se consideraban parte de las iniciativas que se pusieron en práctica para erradicar los elementos graves que obstaculizaban la lucha en contra de la exclusión social, enfatizando la necesidad de mejorar la calidad y diversidad de los servicios educativos para los ciudadanos, especialmente para los niños migrantes. Sin embargo, aunque de manera más significativa, esto vislumbraba un potencial dilema en el desarrollo de lo que sería la futura UE, la cual tendría que poner énfasis en su determinación, habilidad, viabilidad y capacidad para mantener las diversidades de los pueblos, y los grupos minoritarios; incluyendo a los migrantes, respetando las identidades específicas de ambos, los estados

miembros y cada uno de los ciudadanos tanto nacionales como no nacionales. Después de la creciente movilidad dentro de la UE las comunidades adoptaban nuevas acciones lingüísticas y culturales, como consecuencia de dicha movilidad, cuyo surgimiento era inevitable de acuerdo con las nuevas tendencias políticas y sociales de los estados miembros. Así es como los sistemas educativos y las escuelas se enfrentarían con lo que sería el mas difícil y duro desafío, el de la integración de todos los alumnos, los cuales tenían tantas diversidades a considerarse dentro de un sólo sistema educativo unificado. Dicho sistema debería ser capaz de garantizar la igualdad de oportunidades, así como también de asegurar el óptimo éxito educativo de todos los alumnos, al mismo tiempo que debería respetar las identidades culturales específicas de cada uno de los niños migrantes.

Esta situación presentaba un alto potencial para el cambio educativo de manera positiva; por un lado estaban la modernización y la diversificación, y por otro lado estaba el peligro de la disrupción educativa. Para ser capaz de atraerla fuerza laboral internacional altamente calificada, que cada uno de los estados necesitaban para competir exitosamente en el mercado interno, las ciudades más importantes de la UE necesitaban proporcionar servicios educativos más incluyentes y exitosos, los cuales deberían ser capaces de responder flexible y efectivamente a las demandas de cada uno de los ciudadanos y de los diversos grupos minoritarios. Las escuelas en los estados miembros tenían que reforzar su capacidad para proporcionar educación de calidad, la cual debería ser cultural y lingüísticamente exigente y efectiva para los niños migrantes.

Aunque los ejemplos listados en la tabla siguiente no son muy recientes, muestra la situación numérica de las escuelas en relación con el número de alumnos extranjeros en 1994, de las principales o más grandes ciudades de los estados miembros, donde la migración era más antigua -Bélgica, Alemania, Francia, Luxemburgo, Holanda, el Reino Unido-, y en donde virtualmente no había escuelas sin alumnos extranjeros o con origen migrante; por el contrario, a menudo se encontraban muchas de estas escuelas con altos números de alumnos extranjeros o migrantes. Es decir, a excepción del nivel

escolar primaria de Rotterdam, casi no existían escuelas en donde no hubiera alumnos migrantes.

Tabla No. 9						
Escuelas en Ciudades Europeas Seleccionadas por la Proporción de Alumnos Migrantes en la Población Total en el Ciclo Escolar 1990-1991						
Ciudades	Nivel escolar	0%	0-20%	20-50%	50-70%	70-100%
Bruselas Francés 1990/91 ¹⁾	Primaria	0	34.1	25.9	8.6	31.4
	Secundaria	0	30.7	29.3	18.7	21.3
Bruselas Alemán 1990/91	Primaria	0	80.4	14.4	n.s.	n.s.
	Secundaria	0	100.0	0	0	0
Duisburgo 1990/91 ¹⁾	Primaria	3.4	58.4	30.3	4.5	3.4
	Secundaria	0	31.2	46.9	14.1	7.8
París 1990/91 ^{1) 2)}	Primaria	0.9	33.5	54.9	8.5	2.2
	Secundaria	0	63.7	34.4	1.8	n.s.
Luxemburgo 1990/91 ¹⁾	Primaria	0	10.3	29.9	39.4	20.3
	Secundaria	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Róterdam 1985/86 ¹⁾	Primaria	22.4	37.4	25.6	7.5	7.1
	Secundaria	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Londres (1 LEA) 1988/89 ³⁾	Primaria	0	50.0	40.1	5.9	4.0
	Secundaria	0	45.7	47.2	4.3	2.8

Fuente: COM, 1994: 6

¹⁾ Fuente: Ministerios de Educación ²⁾ Solamente la educación pública ³⁾ Fuente: Autoridad Educativa Interna de Londres, Censo Lingüístico de 1989; Alumnos Bilingües (Probablemente nacionales)

n.s. No significativa n.a. No adquirida

Se muestra por ejemplo que en el ciclo escolar 1990/1991, en 34.1% de las escuelas primarias de Bruselas, donde los alumnos hablaban francés, la proporción de niños migrantes era de entre 0 y 20%; en 25.9% de estas escuelas, la proporción de esos niños abarcaba desde el 20 hasta el 50%. París tenía cerca de un 90% de escuelas primarias con un número de alumnos extranjeros registrado entre un 0 y un 50%. Un 63.7% de escuelas secundarias tenía entre 0-20% de alumnos extranjeros y 34.4%, 20-50% de alumnos. En Londres, la mitad de las primarias tenían de un 0 a un 20% de alumnos extranjeros, y un 40% de escuelas tenía un 20-50% de alumnos extranjeros. En el caso de la secundaria para Londres, el 45.7% de escuelas tenía de 0-20% de alumnos extranjeros y el 47.2% registraban alumnos extranjeros entre un 20-50% de ellos. Es decir, en esta ciudad no existía ninguna escuela primaria y secundaria que no tuviera alumnos migrantes, ya que entre los niveles de primaria y secundaria, más de 90% de las escuelas tuvieron alumnos extranjeros o migrantes, que ocupaban entre el 0 al 50% de la población escolar para dicho ciclo escolar.

Esa tendencia se ampliaba rápidamente y se extendía a todos los pueblos con diferentes proporciones, es decir, grandes, medianos y pequeños, en la UE. Como resultado, la diversidad cultural y lingüística de las poblaciones escolares en; era una excepción, sino que se estaban convirtiendo cada vez más en la situación común o la regla. Los estados miembros generalmente no reunían información clasificada como la que se muestra en la tabla anterior. Por lo tanto, era imposible proporcionar cifras exactas basándose en las estadísticas. Esto significa que alrededor de la mitad de todos los alumnos en edad escolar obligatoria en la UE, probablemente tenían experiencias diarias de contacto o comunicación con alumnos o compañeros con un origen cultural y lingüístico diferente al suyo propio. La Unión tenía entonces una política de temporización. Por lo tanto, el interés de la UE era el de asegurar que los migrantes se fusionaran con las sociedades receptoras más sutilmente.

La movilidad de profesionales bien calificados que implicaba que contaban con una muy buena educación proporcionada en su país de origen, se veía reflejada en el "mercado singular" de la UE, es decir, que estos profesionales no podían competir al mismo nivel que los trabajadores tradicionales migrantes, fueran o no nacionales de los estados miembros. Esto significaba que los profesionales con mayor educación no tenían dificultades si decidían quedarse en el país receptor o regresaban a su país natal. Con respecto a los no nacionales del estado miembro, se sabía que ellos sólo en muy excepcionales ocasiones volvían a su país de origen. Por esta razón, la demanda para la educación de sus niños en el idioma de origen y sobre su cultura, aunque articulada por las mismas comunidades migrantes, ya no expresaba el deseo para la reintegración eventual de sus niños en el sistema escolar de su país de origen, sino únicamente deseaban que retuvieran su identidad étnica y cultural.

Estos padres migrantes esperaban que sus hijos como mínimo tuvieran conocimientos básicos de los procesos de comunicación en su propio idioma dentro de la familia y la comunidad de migrantes, así como también conservaban la esperanza de que sus hijos fueran capaces de obtener

mejores oportunidades en el campo laboral y social, de acuerdo con las habilidades lingüísticas que habían adquirido dentro de las oportunidades educativas que habían recibido por parte de los estados receptores, y que habían sido capaces de aprender dependiendo de sus situaciones. Los padres de los niños migrantes vieron que la continuidad de la carrera educativa de sus niños, a través de los estados miembros, llegó a ser un factor importante en la toma de decisiones cuando se pretendía cambiar de residencia para estas familias de migrantes.

Esta idea previa llegó a ser tan popular que levantó el interés por una educación bilingüe en donde los gobiernos tuvieran que diversificar sus políticas, modificando los sistemas y planes educativos para que la enseñanza de los idiomas recibiera mayor énfasis en su extensión y profundización. Por estos motivos expuestos, el asunto de la relación entre la enseñanza de las lenguas extranjeras y de los idiomas maternos, se convirtió en un tema de especial interés para los encargados de la educación a nivel institucional, así como para los padres migrantes. Así fue como el número de idiomas enseñados en las escuelas crecía, y tanto los estudiantes hablantes de un idioma nativo en el país receptor, como los que hablaban una lengua extranjera, deseaban beneficiarse de la misma oportunidad de aprender.

El peligro de la segregación socio-cultural se podía predecir de acuerdo con las tendencias de los contextos educativos urbanos en algunos estados miembros, donde los padres indígenas daban de baja a sus niños de las escuelas, en las cuales habían sido acomodadas las poblaciones con características culturales y lingüísticas más diversas. Sin embargo, se establecieron pequeñas escuelas multi-culturales, cuyo número virtualmente estaba en aumento constante en todos los estados miembros. Estas escuelas de algún modo lograban atraer y mantener a los niños migrantes, ya que contaban con una reputación que avalaba sus habilidades para proporcionar educación, teniendo altos estándares y más variedades que las que la mayoría de las escuelas mono-culturales podían ofrecerles a dichos niños. La experiencia de tales escuelas contribuía a una mejor comprensión de las estrategias educativas aplicadas a la educación migrante.

Estas diferencias lingüísticas y la comprensión del idioma oficial nación; - mayoritario-, se veían reflejadas en una gran diferencia en el logro educativo de los niños migrantes, incluyendo a los Roma, gitanos y viajeros. Estos niños que crecen dentro de grandes estructuras familiares, muy posiblemente no tienen contacto alguno con la lengua nacional, por lo tanto no tienen conocimientos básicos del idioma nacional u oficial cuando entran a la escuela, afectando y, en muchas ocasiones desmotivando, a los niños para seguir asistiendo a la escuela

Por tal motivo, la enseñanza de los idiomas de las comunidades de migrantes de los países no miembros de la Comunidad, era muy diferente a la enseñanza de los idiomas de los estados miembros. Esto se veía reflejado a nivel de la UE, en políticas aplicadas en los nacionales de los estados miembros, los cuales, siguiendo las ventajas que les daba el saber o haber aprendido más de un idioma en su país de origen, podían gozar de mayor libertad de movimiento dentro de la misma UE o fuera de ella. Sin embargo, los nacionales de países terceros, tenían que seguir las restricciones de movilidad que marcaba la UE para los trabajadores migrantes y sus familiares.

No obstante, tal restricción no podía ser aplicada a la política educativa, ya que desde 1976, de acuerdo con la adopción de la resolución del Consejo y los Ministros de Educación, el *Programa de Acción sobre la Educación* había sido dar o establecer, en la entonces Comunidad, que todos los medios que promovieran la educación para los niños migrantes en las escuelas, incluiría igualmente a todos los niños tanto nacionales como a los no nacionales de los estados miembros, incluyendo por supuesto a los niños nacionales de países terceros. Esto significaba que los gobiernos y las autoridades educativas debían evitar cualquier tipo de discriminación, basándose en la nacionalidad de los alumnos o en su situación legal en el país receptor, en el sistema educativo o en la escuela receptora desde la fecha de dicha resolución y vigente hasta entonces.

Generalmente se encuentran aspectos como el de la pobreza extrema, la discriminación en las escuelas y la falta de currículos verdaderamente globales y multiculturales, que afectan o impiden que muchos niños pertenecientes a

grupos migrantes minoritarios, incluyendo a los niños Roma, gitanos o viajeros, disfruten el derecho a la educación, creando barreras que los gobiernos tienen la responsabilidad de eliminar y ejercer el cumplimiento de otorgar educación a todos los niños en general. Las barreras que encuentran los niños migrantes para lograr entrar a las escuelas, les niegan e impiden aprovechar la oportunidad de desarrollar su potencial y fortalecen la marginación de la que muchas veces son víctimas dentro o fuera de sus comunidades y en las diferentes sociedades.

El derecho a la educación y a no sufrir discriminación son aspectos que se encuentran establecidos claramente en todos los tratados internacionales sobre educación y particularmente como uno de los principales derechos humanos.¹

En algunas ocasiones y en ciertos países, a algunos de estos niños se les llegan a proporcionar comedores, libros de texto y transporte gratuito con la intención de promocionar su educación, pero el simple hecho de llegar a la escuela en muchas de esas ocasiones se convierte en una labor imposible, si las escuelas se ubican demasiado lejos como para ir a pie y en algunas otras veces si no cuentan con ropa lo suficientemente abrigadora como para el frío invierno, entonces no asisten a las escuelas por precaución a enfermedades como la gripa, por ejemplo. Bajo estas circunstancias, a menudo, los pequeños no pueden estudiar ni hacer las tareas escolares debido a que en su casa hace mucho frío o su familia vive en condiciones de hacinamiento en una pequeña vivienda.

El pensamiento familiar y comunitario de que la educación es muy importante para todos, provoca un impacto muy grande en la disposición de los niños por asistir a la escuela regularmente y aprender de manera efectiva. Hoy día los padres, niños y también las comunidades Roma, gitanos y viajeros se dan cuenta de los beneficios que trae la educación formal, aunque para mejorar sus vidas futuras dependen de los prejuicios y discriminaciones generales, normalmente presentes en el actual mercado laboral, el cual si no cambia su ideología en el futuro, creará una sociedad dividida y segregadora.

Lo mencionado en este apartado, habla sobre el sistema educativo europeo en general. Para comparar la situación educativa del Reino Unido y España, y para conocer las diferencias entre estos dos países, se revisa específicamente cada uno de ellos.

III-2-3 Reino Unido

En primer lugar, es necesario mencionar que el Reino Unido está conformado por cuatro regiones: Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte: entre éstas, Escocia e Irlanda del Norte acusan muy fuertes inclinaciones autónomas y tienen leyes independientes, al igual que sistemas políticos independientes. Una de las mayores diferencias entre el sistema educativo de estas regiones es la designación *public schools* (escuelas públicas) se refiere a las escuelas privadas tradicionales de élite en Inglaterra, y en Escocia se refiere a las escuelas públicas o municipales únicamente.

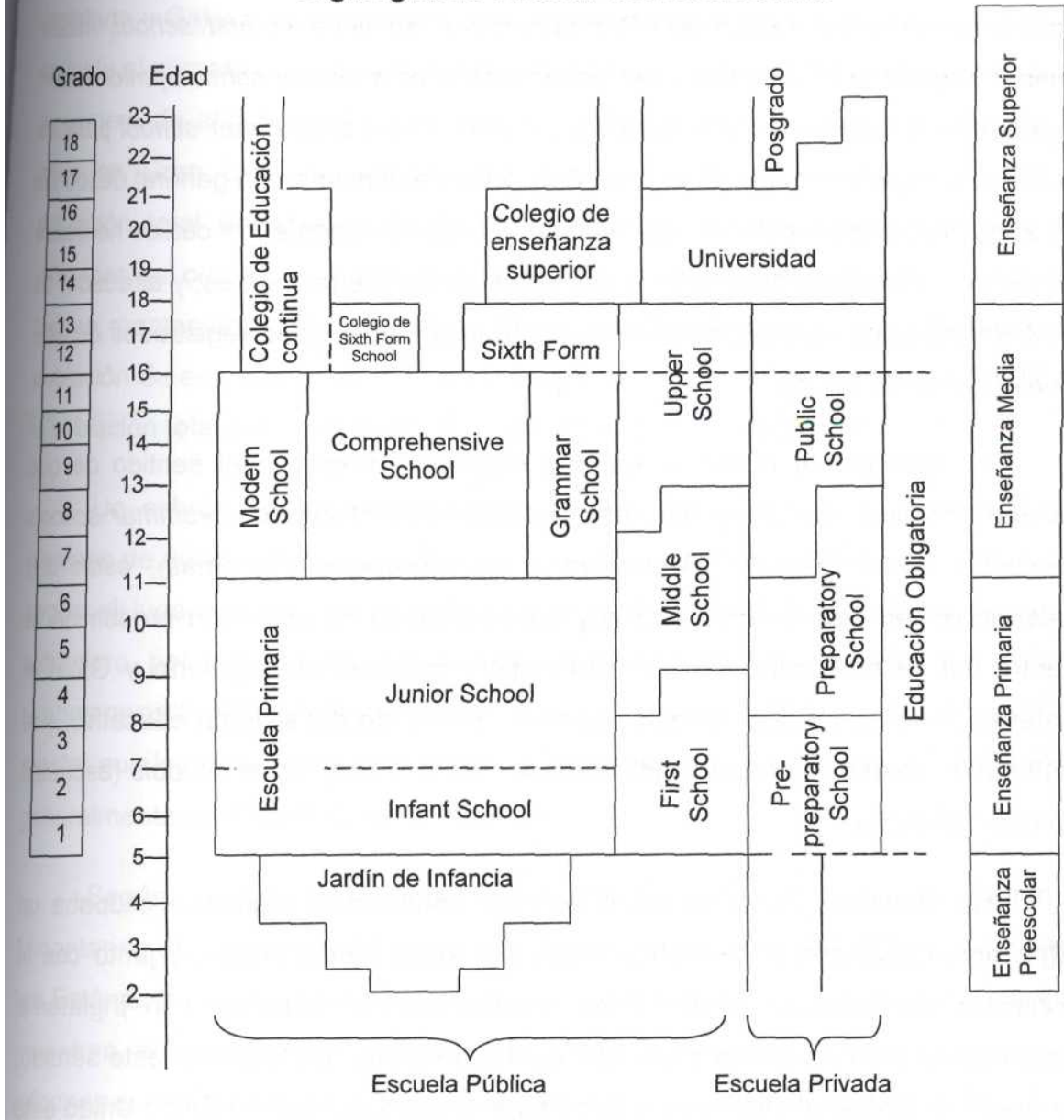
Como resultado, los datos educativos también varían según estas regiones. Esto significa que en muchas ocasiones la palabra "Inglaterra" es utilizada para referirse en realidad al "Reino Unido" o "UK", y que la información en general pertenece y se refiere a las cuatro regiones constituyentes de esta nación, y no únicamente habla de Inglaterra. Por lo tanto, es muy importante entender la definición de cada uno de los datos de las regiones.

No obstante las diferencias en las políticas educativas, las cuatro regiones comparten la misma división escolar, con algunas preferencias en las definiciones y divisiones de las escuelas, debido a los sistemas ya establecidos y que los padres y niños tienen que seguir una vez que son inscritos o matriculados en alguna escuela dentro de estas regiones.

Estos sistemas educativos o divisiones se presentan en la gráfica número 2 siguiente, así como también la descripción de la educación obligatoria dentro del Reino Unido vigentes.

Gráfica No. 2

Organigrama Escolar del Reino Unido



La enseñanza preescolar se da en la guardería o jardín de infancia, también en la guardería anexa a la escuela primaria. La educación obligatoria se compone de 11 años empezando desde los cinco años de edad y terminando hasta los 16 años. La diferencia en los sistemas aplicados comienza con la enseñanza primaria, la cual usualmente abarca seis años, y se encuentra dividida en dos partes siguiendo un sistema. La primera se llama *infant school* y es para los niños de cinco y seis años de edad. La segunda se llama *júnior school* y es para los niños de edades que van de los

siete a los 11 años. En general, estas dos partes se enseñan en una misma escuela, sin embargo algunas escuelas tienen estas dos partes en escuelas separadas. Por otra parte, se tiene la *first school*, *middle school* y *upper school* en lugar del sistema anterior de *infant school*, *junior school* agregando la *comprehensive school* o *modern school* o *grammar school* para los niveles de enseñanza media. La enseñanza media comienza en general desde los 11 años, y principalmente abarca las *comprehensive schools*, las cuales no tienen un sistema de selección para los estudiantes en Inglaterra y Gales, y alrededor de 90% de los niños en edad escolar de enseñanza media están registrados en este nivel (Sanuki, 2003: 4).

En Irlanda del Norte, el sistema educativo difiere en el sentido de que existen dos tipos de categorías institucionales educativas: las *grammar schools* (escuelas gramáticas)⁷ y las *modern school* (escuelas modernas); estas dos categorías han sido y son hasta hoy día el sistema de selección predominante dentro del sistema educativo de esta región; mientras en Inglaterra y Gales el sistema de selección escolar es meramente una parte del sistema educativo, y el sistema de selección predominante lo tienen las *comprehensive schools* (escuelas comprensivas).

No obstante, desde el punto de vista poblacional, Inglaterra ocupaba un lugar abrumador con 83% de habitantes del Reino Unido entero; y junto con la población de Escocia, la cual tiene muchos puntos comunes con Inglaterra, ocupaban el 88% de la población total del Reino Unido, en 1996. En este sentido, se puede decir que el movimiento dominante de la educación del Reino Unido está mostrado por la educación de Inglaterra.

De acuerdo con la *Directiva 77/486/EEC* (apartado 1-2-1-4) sobre la educación de los niños de trabajadores migrantes, el Reino Unido mandó los resultados de la investigación para el segundo informe de la Comisión de la CE, con respecto al periodo 1984-1985. En los resultados se estimó que el número de niños nacidos en el extranjero en edad de cinco a 16 años era de 855

⁷ La *grammar school* se desarrolló en el Reino Unido, y después se difundió en los EUA, en donde tuvo como objetivo la educación de los latinos; y en comparación con las escuelas técnicas y las escuelas modernas, tiene la característica de ser escuela secundaria tradicional y especialmente destinada para los niños de las clases privilegiadas.

mil 598 para Inglaterra y Gales como un sólo grupo, y para Escocia era de 38 mil 959, pero no se tenía el número de niños entre estas edades para Irlanda del Norte. Por lo tanto, el número de alumnos de origen extranjero del grupo de edad entre cinco y 16 años en Gran Bretaña, era de 894 mil 557 aproximadamente 9.5% de la población total en este grupo de edad. Aplicando un estimado de 25% del indicador de corrección para obtener en cuenta a los nietos de migrantes que habían mantenido su cultura de origen, se estimaba que la suma del grupo de población de esa edad, era más o menos de un millón 118 mil -cerca del 11% de la población total para ese grupo de edad, de entonces- (CE, 1989^a: 112-114).

Un estudio realizado por nueve LEAs, mostró que el número total de alumnos de edades de entre cinco y 15 años, era de 968 mil 588. De entre ellos, según el lugar de nacimiento del jefe de familia, el 29.74%, era nacido en el extranjero, por ejemplo, en la República de Irlanda (6.74%) y en Pakistán y *New Commonwealth* (Nuevo Dominio) (18.99%) (CE, 1989^a: 114). El mismo estudio mostró que los maestros empleados bajo la sección 11 de la *Directiva 77/486/EEC*, generalmente recibían instrucción especial.

Según el *Ethnic Minority Pupils Team* (EMPT, Equipo de Alumnos Minoritarios Étnicos) de la *Office for Standards in Education* (OfSTED, Oficina para los Estándares en Educación), los alumnos Roma, gitanos y viajeros son los que muestran el menor logro educativo en las escuelas en el Reino Unido. Los informes sucesivos de la OfSTED han subrayado la creciente tendencia de bajo logro educativo, de la misma manera también muestran una severa caída de la tasa de asistencia en el nivel escolar de secundaria.

A finales de los setenta y a lo largo de los ochenta, en el Reino Unido existían cuatro escuelas itinerantes que viajaban constantemente con los circos. Pero según la inspección realizada por el *Her Majesty's Inspector of Schools* (HMI, Inspector de escuelas de su majestad) en 1990, se consideró que estas cuatro escuelas no eran lo suficientemente capaces de proporcionar un plan equilibrado que cubriera las necesidades de todos los niños circenses itinerantes, y les proporcionara educación de buena calidad. La realidad era que la situación

délas escuelas era muy mala. Los dueños de los circos a menudo utilizaban a los maestros itinerantes en las labores circenses como si fuera un trabajador adicional en el circo. Por lo tanto, el ministerio nacional de educación retiró el financiamiento a dichas escuelas. Sin embargo, la inspección surgió también la corrección a futuros proyectos semejantes, evitando los mismos errores. Enfatizó que con respecto a los jóvenes en edad de asistir a escuelas secundarias en particular, era probable que las escuelas itinerantes, para este nivel educativo, necesitaran seguir ofreciéndose, así como algunas otras observaciones que hizo en esa inspección. Una de estas observaciones fue que los maestros necesitaban recibir mejor apoyo profesional durante sus viajes, y el financiamiento adecuado para pagar el viaje de emergencia, así como los gastos para su alojamiento.

III-2-3-1 Sistema Escolar y Política Educativa

Según el *Informe sobre la Educación de los Niños de Trabajadores Migrantes* (CE, 1981), y tratando de solucionar la problemática que implicaba no hablar el idioma oficial de las escuelas del Reino Unido, la mayoría de los LEAs tenían "las escuelas itinerantes" para proporcionar maestros de *English as a Second Language* (ESL, Inglés como Segundo Idioma) para los niños de trabajadores migrantes. Estos maestros trabajaban en una o más escuelas, teniendo como base los centros que servían tanto como unidades de documentación y como centros de instrucción para maestros en servicio. Estos maestros de ESL trabajaban en combinación con los maestros titulares encargados de la clase, a menudo de manera paralela, ya que los maestros titulares eran quienes se encargaban de impartir clases dentro de una misma aula. En general, las escuelas incorporaban a los niños migrantes a la clase normal según su edad. No obstante, cuando era necesario, podían registrarlos en clases especiales durante un año, donde los niños estudiaban de manera personal con un maestro de ESL durante algunas horas por semana, hasta que ellos manejaban un porcentaje de inglés que fuera suficientemente apto para participar en las actividades de la clase ordinaria completamente.

En Inglaterra, la primera escuela de caravana, siguiendo con la fundación del Consejo Gitano en 1966, fue establecida en el verano de 1967 en el este de Londres, en un viejo aeródromo, por parte de Thomas Acton, quien entonces era un estudiante de la Universidad de Greenwich. Durante seis semanas, los voluntarios pre-alfabetizaron y dieron enseñanza general, y en septiembre algunos de los niños gitanos asistieron a una escuela de la nación por primera vez. Al mismo tiempo, una fuerte lucha seguía en proceso para asegurar que los gitanos no fueran desalojados del aeródromo. John Brasil, el líder de los gitanos, se convirtió en el administrador de un sitio cercano a Hainault, a donde muchas de las familias gitanos se mudaron, y donde el actor Yul Brynner -él mismo parcialmente de origen Roma- financió un proyecto para establecer una escuela.

En 1968, un comité de activistas Roma y maestros estableció el *National Gypsy Education Council* (NGEC, Consejo Nacional de Educación Gitana). Los voluntarios de este comité fueron la fuerza impulsora del movimiento de *Educación Gitana*, no obstante, a través de los años, los esquemas de voluntarios fueron reemplazados gradualmente por las LEAs. Siguiendo con la ideología del comité y conjunto con las LEAs, actualmente existen varios centenares de maestros designados específicamente para trabajar con los niños de viajeros, muchos de los cuales pertenecen a la Asociación Nacional de Maestros para Viajeros. Después de su fundación, el mismo año, el NGEC ejerció presión sobre el gobierno y las autoridades de educación local para mejorar la provisión escolar, y administró una campaña de escuela de verano por todo el país.

Desde 1973, el *Advisory Council for the Education of Romanies and Other Travellers* (ACERT, Consejo Consultivo para la Educación de los Romanies y Otros Viajeros), participó en una campaña semejante a la del NGEC. El *Department of Education and Science* (DES, Departamento de Educación y Ciencia) comenzó a proporcionar cursos cortos regulares para maestros, quienes tenían la posibilidad de aceptar a los niños Roma/gitanos en los salones de clase. Sin embargo, ignorando estas nuevas propuestas para mejorar la educación de tales niños, la mayoría de ellos no ingresaban a la escuela.

En agosto de 1977, algunos niños viajeros en Croydon -en los alrededores de Londres- aplicaron para ingresar a la escuela, pero fueron rechazados por las LEAs, que dijeron que no aceptarían a cualquier niño "viviendo al borde de la carretera", es decir, no admitirían a ningún niño que no tuviera un domicilio fijo en el área. Este rechazo era legal según la *Ley de Educación de 1944*, pero el NGECI y el ACERT protestaron juntos, amenazando al gobierno del Reino Unido con llevarlo a juicio ante el Tribunal Europeo. Todos estos movimientos persuadieron al gobierno para incluir la cláusula número 33 titulada *Discrimination by local education authorities* (Discriminación por las LEAs) en su *Education Act of 1980* (Ley de Educación de 1980) para bloquear cualquier tipo de justificación o escapatoria por la cual Croydon pudiera haber tenido la capacidad legal para excluir a los niños pertenecientes a grupos minoritarios o que vivían en sitios ilegales.

En algunos estados miembros, los currículos ofrecían espacio para el entrenamiento y capacitación de los viajeros ocupacionales. Dentro del marco establecido en el currículo nacional, en el Reino Unido, especialmente en Inglaterra y Gales, se tenían algunos aspectos flexibles tomados en consideración siguiendo las necesidades particulares de los grupos minoritarios, incluyendo por supuesto a los niños de viajeros ocupacionales. Por ejemplo, para seleccionar los libros de texto, el punto de vista sobre la cultura de los viajeros era un aspecto que estaba considerado e incluido. Además de esto, había algunos otros proyectos desarrollados de forma modesta que estaban dirigidos a la educación fundamental apuntando específicamente la adaptación de cursos complementarios para los jóvenes pertenecientes a los viajeros ocupacionales. Estos cursos estaban diseñados especialmente para educar a los jóvenes en aspectos tales como la alimentación, la higiene, la electrónica y la seguridad personal y social.

No obstante, en el *Informe Provisional sobre la Situación del Circo*, se dice que era el deber y obligación de las LEAs el asegurar el acceso a la educación para todos los niños que residieran en o transitaran temporalmente en las

áreas que estuvieran bajo la jurisdicción de dichas LEAs (*European Parliament* 2003^a: 142).

El DfES proporcionaba una *Standards Fund Traveller Achievement Grant* (Beca para el logro académico de los viajeros del fondo de estándares) a las LEAs, con la intención de ayudarlos a hacer que la provisión escolar adicional sostuviera la educación escolar de los niños viajeros en general. Dicha beca cubría el costo de los consejeros, los maestros de apoyo, los gastos de los oficiales del bienestar para la educación, el transporte, el uniforme, la instrucción y enseñanza, así como gasto de los materiales educativos. De entre estos costos, el DfES pagaría el 52% de todos los gastos sobre los cuales se habían hecho acuerdos previos con las LEAs, y cada LEA se encargaría de cubrir el 48% de dichos gastos acordados. Con respecto al uso de estas becas, el DfES le indicó a las LEAs darle y establecer prioridad al ingreso de los niños a la escuela a temprana edad, la transferencia de los alumnos a la escuela secundaria, la transferencia de los registros educativos de los alumnos viajeros de una escuela a otra, y el buen logro educativo de los alumnos (*European Parliament*, 2003^a: 142).

En 1975, en el Reino Unido, el DES publicó un documento titulado *A language for life* (un idioma a lo largo de la vida), conocido también como el *Informe Bullock*.⁸ El comité realizador de este informe, consideraba que el "mainstreaming" -sistema de incorporación de los estudiantes migrantes a las clases ordinarias- se encontraba fuera del alcance de dicho comité, pero afirmó que el mejor arreglo sería tener un sistema donde los niños migrantes no fueran desechados de la vida social y educativa de una escuela normal.

The National Association of Teachers of Travellers (NATT, Asociación nacional de maestros de viajeros) comenzó en 1980, la publicación de la guía para padres de niños viajeros, la cual explicaba punto por punto todos los servicios que serían proporcionados por los TESS a través de todo el país,

⁸ Este informe gubernamental fue publicado por un comité independiente, bajo la presidencia de Alan Bullock, el cual establecía por orden del gobierno, la consideración de enseñar el idioma de manera permanente. Su recomendación primaria fue la de que "cada escuela secundaria debe desarrollar una política para el idioma a través del plan de estudio".

incluyendo los nombres de las personas con quienes los padres podían comunicarse fuera necesario, así como las direcciones y los números telefónicos de diferentes oficinas de los TESS ubicadas en otras localidades. El DfES y EFECOT también contribuyeron al costo de la publicación de la guía como país del proyecto de ayuda económica educativa que tenían destinada para apoyar a los padres viajeros en la educación de sus niños.

Sin embargo, en 1983, un informe llamado *La Educación de los Niños Viajeros* realizado por el HMI, mencionó que alrededor de 10 mil niños Roma gitanos y viajeros todavía no obtenían ninguna provisión educativa, especialmente en el nivel de secundaria. Para finales de los años ochenta, el énfasis había cambiado de provisión educativa voluntaria, a la provisión por parte del sistema educativo estatal, lo que dio paso a que el número de maestros aumentara sustancialmente. Para mediados de los años ochenta, existían alrededor de 500 maestros especialistas, por otra parte, existían muchos más maestros que atendían niños Roma, gitanos y viajeros en sus salones de clase ordinarias (Acton 1997: s.p.). Ya después, en 1990, el gobierno comenzó un nuevo sistema de becas específicas para la educación de los viajeros.

En 1985, el DES, publicó un informe titulado *Education for All: the report of the Committee of enquiry into the education of children from ethnic minority groups* (Educación para Todos: Informe del Comité Consultivo sobre la Educación de los Niños Pertenecientes a Grupos Minoritarios Étnicos), mejor conocido como el *Informe Swann*. Dicho informe hizo un llamado a un sistema educativo multicultural para todas las escuelas, no considerando la institución, la ubicación, las diferencias de edades o la herencia étnica de los trabajadores oficiales y los alumnos. El informe fue importante, ya que ponía en el ojo del huracán el racismo y su efecto en las experiencias educativas de los niños negros en el Reino Unido, a través de la muerte de uno de ellos. Al mismo tiempo, el informe tenía una sección llamada *Necesidades Educativas de los Niños Viajeros*, la cual hablaba de la "hostilidad extrema" en la que la comunidad viajera se encontraba desde la comunidad asentada, y hacía evidente que los niños viajeros también eran afectados fuertemente por

razones de racismo y discriminación, los mitos, estereotipos e información errónea, la inapropiabilidad e inflexibilidad del sistema educativo. Aunque la recomendación del informe no tuvo un apoyo por parte del gobierno central, sí proporcionó una base o fundamento para el debate y se convirtió en tema de asuntos multiculturales.

Las escuelas autónomas apoyadas por el gobierno o las *self-governing grant maintained schools* (escuelas GMs), también recibían apoyo del sistema de becas del Reino Unido, pero de acuerdo a las introducciones hechas por la *Ley de Reforma Educativa de 1988* (apartado 1-2-2-3), estas escuelas estatales podían renunciar el apoyo económico de la LEA voluntariamente, - una acción llamada opción de salida-, y en su lugar fueron apoyadas económica y directamente por el gobierno central. Estas escuelas son manejadas por sus propias juntas de directores de escuela. En 1996 había mil 90 escuelas sostenidas por el sistema de becas educativas, de las cuales 60% eran escuelas secundarias. Las condiciones legislativas que crearon las escuelas autónomas apoyadas por el gobierno duraron desde 1988 hasta 1998. Bajo esa ley, las escuelas primarias y secundarias podían decidir permanecer completamente fuera de la dirección o injerencia de la LEA.

En la actualidad, muy pocos niños Roma, gitanos y viajeros que se encuentran matriculados en alguna escuela, tienen la experiencia previa de haber cursado algún ciclo escolar a nivel de preescolar. Esos niños que no tuvieron ninguna oportunidad de asistir a escuelas preescolares con anterioridad, ahora están en riesgo de sacar malas notas, tener un bajo aprovechamiento educativo, o afectar la eficiencia terminal, única y exclusivamente a causa de la falta de experiencia anterior. En este sentido, obtener información de las escuelas de guardería infantil y preescolar es muy importante para su registro y adquisición de experiencia especialmente para estos niños Roma, gitanos y viajeros.

En septiembre de 1992, la OfSTED comenzó una serie de visitas, realizadas por los HMIs a las LEAs, y a tres GM escuelas en Inglaterra, durante un período de tres años. Estas visitas se hicieron para evaluar la calidad de las oportunidades y la provisión educativa que se estaba proporcionado a los niños viajeros, incluyendo, Roma, gitanos, circenses, barqueros, etcétera, así

como revisar la extensión del éxito que se había logrado al apoyar la educación y la asistencia de los niños viajeros (OfSTED, 1996: 2).

Porcentaje de Asistencia	Número de Estudiantes	Porcentaje de Estudiantes
85-100%	583	61.3%
75-84%	128	13.5%
50-74%	155	16.3%
Menos de 50%	85	8.9%
Total	951	100%

Fuente: COM, 1996^a: 25.

El informe de la COM (1996^a) hablaba sobre el número de la asistencia escolar de los niños Roma, gitanos y viajeros, registrando en total que había 951 estudiantes matriculados en el área de la LEA, los cuales estaban incluidos en un TES, mencionándolo en la tabla anterior.

Aunque este es únicamente un ejemplo de una LEA, de estos 951 niños, el 61.3% asistía a la escuela entre un 85 a 100% de los días hábiles, lo cual, según la directora del DfES fue muy bajo en comparación con el promedio nacional. Muy cerca del 30% de los niños viajeros asistieron a la escuela entre el 50% y el 84% de las veces. Sin embargo, casi uno de cada diez niños no asistió a la escuela en el 50% del tiempo laborable.

El informe (COM, 1996^a) también proporcionaba estadísticas que hablaban acerca del número de niños Roma, gitanos y viajeros que iban a la escuela y de los que no lo hacían. En total, un 15% de estos niños con edad para ir a la escuela primaria, y un 47% de ellos con edad para ir a la escuela secundaria, no estaban matriculados en el sistema educativo escolar.

El DfES puso mucho énfasis en la difusión del método de investigación sobre casos particulares, con la idea de obtener un principio general de si las escuelas que manejaban efectivamente el financiamiento de la *Ethnic Minority Achievement Grant* (EMAG, Beca para el logro educativo minoritario étnico) como parte de la estrategia incluida en el *Aiming High: raising the achievement of ánority ethnic pupils strategy* (DfES, 2003), realizado en conjunto

con la OfSTED. Con este propósito, un grupo de los HMIs y un miembro del DfES, supervisor del *Ethnic Minority Achievement Project* (EMAP, Proyecto para Logro Educativo Minoritario Étnico), visitaron varias escuelas durante el período de verano a otoño de 2003. Las escuelas que se visitaron fueron 23, divididas en una guardería infantil, 11 primarias, 10 secundarias y una escuela especial (OfSTED, 2004: 1).

El apoyo financiero extra que se daba a las escuelas, el cual incurría en el gasto adicional, se destinaba para cubrir la provisión adicional y satisfacer las necesidades educativas particulares de los alumnos o niños viajeros. En 1993, la *Sección 210 Becas* alcanzó un total de más o menos 9.7 millones de libras esterlinas, las cuales estaban divididas entre 2 mil 74 escuelas primarias y 680 escuelas secundarias dentro de Inglaterra, y 100 mil de libras esterlinas se dividían entre 51 escuelas primarias y 12 escuelas secundarias en Gales. Adicionalmente, 174 escuelas recibían becas sostenibles y otros tipos de ayuda relacionadas con la provisión preescolar y la educación de los adultos; de igual manera había fondos adicionales que eran financiados desde la UE, de ciertas fundaciones, y apoyo especial de las mismas administraciones locales. En Irlanda del Norte, 25 escuelas primarias y diez escuelas secundarias también fueron receptoras de estos apoyos especiales (COM, 1997: 28).

Estas acciones de apoyo se realizaron o pusieron en práctica de diferentes maneras; por ejemplo, se utilizan para enviar maestros auxiliares a las escuelas, materiales especiales para la enseñanza y fuentes o recursos audiovisuales; pero no únicamente estos aspectos fueron cubiertos, sino también se incluyeron maestros ambulantes, consejeros pedagogos, personal de enlace para el hogar/escuela, transporte escolar, trabajo social educativo, etcétera. Las escuelas en Escocia también recibieron algunos apoyos parecidos.

La *Sección 210 Becas* era el esquema en el ámbito nacional que financiaba la educación de los niños Roma, gitanos y viajeros, y se conservó esencial y particularmente para estos niños en su papel de alumnos; y

suplementaba o sustituía en aquel momento al equivalente del empleo de tiempo completo Únicamente en Inglaterra, los apoyos incluían a 180 maestros auxiliares con nombramiento de base, 210 maestros ambulantes, 55 empleados de coordinador y consultoría, y 40 oficiales de bienestar escolar.

El 95% de estos puestos o posiciones de trabajo tenían cierto tipo de relación con los niños Roma, gitanos y viajeros (COM, 1997: 28). Situaciones semejantes se presentaban en la región de Gales, y también existían puestos o empleos específicos difundidos en Irlanda del Norte y en Escocia. El mayor énfasis se daba a maestros ambulantes o movibles, ya que éstos eran los que proporcionaban una mayor, más efectiva y flexible respuesta a las vanadas y extensas necesidades de las escuelas, de los alumnos y de los padres de familia Muchos de estos maestros no estaban ligados en ningún sentido con ninguna escuela en particular.

Como se ha mencionó anteriormente, según el informe de la COM, varias formas de apoyo se han implementado para ayudar a los niños Roma, gitanos y viajeros, las cuales fueron proporcionadas por las 78 LEAs; estos apoyos daban cuenta o involucraban a unos 16 mil 325 alumnos en 2 mil 870 escuelas a lo largo de toda Inglaterra, y otros 433 niños también fueron ayudados en Gales (COM, 1997: 30). Los alumnos fueron receptores de diferentes tipos de apoyos directos, los cuales se otorgaron en diversas formas, tales como transporte escolar, comidas escolares, subsidios o ayuda económica para comprar los uniformes de la escuela, visitas a los sitios por parte de las bibliotecas móviles. Los padres de familia también fueron receptores de diferentes apoyos, los cuales tenían relaciones estrechas con los apoyos relativos a los alumnos; los padres se involucraron en actividades tales como: la información acerca de cómo funcionaban las escuelas, el enlace que existía entre la escuela y el hogar, los programas para la educación de los adultos que eran o podían ser receptores.

Siguiendo con los datos de la investigación, en Inglaterra había 39 LEAs y en Gales existían únicamente dos, las cuales pusieron a disposición de los niños Roma, gitanos y viajeros materiales de aprendizaje a distancia que

podrían mejorar sus conocimientos. Estos materiales, tales como paquetes para aprender, materiales en forma de casete o cinta para los padres, materiales de video, lecciones a distancia, cuadernos o folletos de instrucción que eran mandados generalmente a las escuelas en donde el niño estaba registrado para estudiar. Asimismo, dichos materiales también estaban disponibles a través del contacto directo con las familias por parte del TES. Este proyecto cubría a unos 740 niños que estaban registrados para la fecha de la investigación y un poco antes de la publicación del informe. De entre estas LEAs, solamente cuatro de ellas formaban parte del proyecto de la UE para impartir aprendizaje a distancia. Además trabajar en la creación de materiales de aprendizaje a distancia, en Inglaterra y en Gales fue motivo para ser acreedores del subsidio que proporcionaba el programa de *Sección 210 Becas*. En Escocia, se tomó la decisión de que los maestros les dieran a los niños los paquetes de aprendizaje a distancia para que los niños pudieran llevarlos durante sus viajes, y de esa manera los niños tuvieran la posibilidad de continuar sus estudios sin interrupción y no se fueran a atrasar en sus estudios.

En el Reino Unido, 38 LEAs -36 en Inglaterra y dos en Gales- desarrollaron un programa de educación continua en formas variadas; dicho programa incluía: la colaboración con los TES, la proporción de materiales de enseñanza, un sistema de la transferencia de registro, mantener contacto con las familias, un trabajo escolar por correspondencia, etcétera. En suma, en Inglaterra 6 mil 616 estudiantes se beneficiaron por estos apoyos (COM, 1997: 32).

26 LEAs -24 en Inglaterra y dos en Gales- introdujeron medidas para facilitar la transición de la escuela a la formación profesional para los alumnos de edades mayores a los 16 años; estas medidas van desde la coordinación con los centros de entrenamiento, y el consejo familiar, hasta clases suplementarias para la nivelación de estos niños. En Irlanda del Norte, 36 alumnos siguieron un curso de entrenamiento exhaustivo laboral que ayudaba a los niños gitanos; en Escocia, se dieron las posibilidades para la nivelación escolar, gracias a los programas educativos que vinculaban a los niveles

escolares y la comunidad de los adultos involucrados en esta problemática (COM, 1997: 33).

45 LEAs -42 en Inglaterra y tres en Gales- produjeron varios materiales de enseñanza que reflejaban el idioma, la historia y la cultura de los Roma, gitanos y viajeros esta medida apoyaba y fortalecía la identidad de estos grupos y mantenía sus tradiciones (COM, 1997:34).

En Inglaterra y Gales, la instrucción inicial de los maestros se encontraba en medio de la revisión. Las reformas a la educación incluirían la consideración de la presencia de las minorías, en la que se encontraban los Roma, gitanos y viajeros. 50 LEAs en Inglaterra y dos en Gales proporcionaron la formación profesional en el trabajo para los maestros, cuyos alumnos incluían a los Roma, gitanos y viajeros, dicha formación se otorgaba en forma de un curso de inducción de seis semanas continuas, seguidas de una sesión mensual de medio día y un curso de universidad abierta que abarcaba las llamadas "necesidades especiales". Las LEAs apoyaban también la participación de los maestros en el nivel regional y nacional en varias reuniones y conferencias organizadas por diferentes asociaciones, incluyendo la NATT y el ACERT.

En la fecha de entrega del informe (COM, 1997), había tres maestros gitanos/viajeros en Inglaterra y Gales, así como también otras dos personas que eran miembros de los equipos de enseñanza, pero que no eran maestros pedagogos. En Escocia, un viajero seguía la instrucción magisterial basada en la universidad y varios viajeros sedentarios eran ya considerados maestros.

Cada una de las principales autoridades educativas -Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte- publicó una circular que concentraba las directivas para una buena práctica de la educación de los viajeros. Las LEAs produjeron también muchos documentos sobre ellos. Además, los TES difundieron información a través de cursos de entrenamiento, conferencias, exhibiciones, informes, varias publicaciones paquetes de recurso, a través de las

asociaciones profesionales y asociaciones voluntarias. Una LEA publicó un boletín llamado *Servicios Educativos para Viajeros*.

Cuando las LEAs establecieron los TESS, estrechaban el contacto con las familias de los niños viajeros, apoyándolos para matricular a los pequeños en la escuela, y haciendo los arreglos necesarios para la incorporación de los niños a otra escuela, a través de otra LEA, localizada en el próximo destino de las familias viajeras, cuando los niños salían de un área a otra.

En el Reino Unido, había varios tipos de proyectos de investigación nacional y transnacional, tales como el desarrollo de un paquete de trabajo de humanidades basado en Irlanda del Norte, el desarrollo de bancos de recursos; una guía de educación de los viajeros en una región de Inglaterra; un programa de reexaminación de las actitudes de la conciencia cultural, las raíces del prejuicio y estrategias para combatir la discriminación; formación profesional; educación a distancia; etcétera. 36 LEAs se involucraron en dicha labor en Inglaterra y Gales. En Irlanda del Norte, varios estudios sobre la situación escolar de los niños viajeros se realizaron, y por otra parte, la escuela de Belfast para niños viajeros produjo materiales para los docentes. En Escocia, se puso en práctica una serie de investigaciones para la reunión de información que presentaron notables y profundos estudios de diferentes escuelas con un gran movimiento de viajeros. El *Programa de Educación Intercultural* de la UE realizó otra investigación, incluyendo un estudio sobre la educación y formación profesional en secundarias, y en la colección de materiales sobre el estilo de vida de los viajeros que ha contribuido a la producción de otras fuentes de consulta.

En Inglaterra y Gales, 50 LEAs designaron personal -en total 67 personas- (COM, 1997:42) para coordinar la provisión de la escuela para los niños Roma, gitanos y viajeros. Sus tareas incluyeron, entre otras, el enlace del hogar y la escuela, programando varias reuniones locales y regionales, organizando la formación profesional en el trabajo, el mejoramiento general de las condiciones que envolvían a los niños en la enseñanza, identificando las necesidades prioritarias, la consulta entre agencias pertinentes, la diseminación

de la información, el monitoreo de los alumnos particularmente en la transición de la escuela primaria a la secundaria, la enseñanza a distancia, etcétera. Medidas semejantes fueron puestas en práctica en lugares como Escocia e Irlanda del Norte.

45 LEAs en Inglaterra y Gales establecieron grupos de enlace para monitorear, evaluar, y planear estrategias en el campo de los servicios y para compartir información y acción. Grupos semejantes de enlace fueron establecidos en Escocia. Muchas de las labores que se realizaron por parte de estos grupos se relacionaban con la cooperación entre agencias en aspectos como la salud, la educación, el bienestar, la igualdad de oportunidades, la administración de sitios etcétera. La mayoría -57%- de estos grupos de enlace incluía miembros viajeros. Además, la coordinación regional también formaba parte de algunas estrategias, por ejemplo, en el desarrollo de grupos regionales de los TESS. La coordinación en el ámbito nacional era responsabilidad de cada Departamento de Educación -Inglaterra, Gales, Escocia, e Irlanda del Norte- con la asistencia y la cooperación de los inspectores (HMI) que de igual manera jugaban también un papel independiente en el control de la calidad de la provisión escolar (COM, 1997:43).

La asistencia a la escuela de los niños Roma, gitanos y viajeros, que vivían en casas o en sitios permanentes para las caravanas, era por obvias razones más regular que la de los niños pertenecientes a familias que se encontraban viajando continuamente. Según Kenrick⁹, alrededor de 5 mil niños Roma y niños viajeros irlandeses eran nómadas principalmente porque sus caravanas se veían obligadas a moverse regularmente bajo el control o por orden de la policía y la dirección de oficiales del consejo local, o porque los padres no sabían que sus hijos podían estar registrados en dos escuelas diferentes.

En el Reino Unido, medidas tomadas con respecto a la provisión preescolar como el transporte, la compra de uniformes escolares, el sistema nacional de referencia de los registros, y la educación vocacional y adulta, no estaban cubiertas bajo las *Resoluciones de la CE (89/C 153/01 y 02)* adoptada

⁹ Donald Kenrick, s.f. (pero aparentemente escrito después de 1997) "The education of Romanies and other Travellers in England and Wales". <http://www.errc.org/cikk.php> Consultado el 3 de agosto de 2006.

en 1989 (apartado I-2). Estas medidas que se anticipaban al futuro, aparentemente hacían del Reino Unido uno de los primeros países que mostraban cierta preocupación por la educación de los niños migrantes y viajeros más pequeños.

En esa nación, se tiene un consentimiento tácito que debe aplicarse en cualquier escuela, y en cualquier lugar, para admitir en la matrícula escolar a alumnos Roma, gitanos y viajeros. Asimismo, admite que elevar el logro educativo de estos alumnos es responsabilidad de todas las personas que toman parte en el sistema de educación, y de igual manera es una medida significativa de la efectividad de las políticas para erradicar completamente las prácticas de exclusión educativa y social para los grupos minoritarios en los que se encuentran ubicados los alumnos Roma, gitanos y viajeros. Estos alumnos, de acuerdo con el informe de 1999 de la OfSTED, titulado *Raising the attainment of minority ethnic pupils* (HMI 179, Elevando la atención de los alumnos minoritarios étnicos), en su mayor parte los gitanos/Roma o los viajeros descendientes de irlandeses, son los que presentan los logros educativos más bajos de cualquier grupo minoritario étnico, y son quienes están en más alto riesgo de abandonar la escuela, dentro del sistema educativo.

Para ayudar a resolver la situación de la educación, y la continuidad interrumpidas del aprendizaje para esos niños Roma, gitanos y viajeros, el gobierno permite la *Doble Matrícula*. Con este sistema, los niños pueden continuar su educación si regresan a la misma escuela donde ellos estudiaron antes del viaje, dentro de un tiempo determinado. Sólo se requiere que los padres de tales niños Roma, gitanos y viajeros informen a la escuela de "base", o a los TESS, que la familia viajará y volverá tal tiempo específico. Mientras tanto, la escuela debe de mantener el lugar del niño, y registrar su ausencia como autorizada. Así, es posible que los niños se registren en otras escuelas mientras la familia viaja.

Para dar seguimiento al aprendizaje de los niños Roma, gitanos y viajeros, se necesita que los métodos específicos e innovadores de calidad y acceso educativo propicien o den cuenta de: garantizar la continuidad escolar donde sea posible; tener estructuras flexibles en las LEAs y en las escuelas

con la intención de facilitar la continuidad de la educación, comunicándose con el personal de los TESS para arreglar de antemano el acceso a las escuelas. El aprendizaje a distancia basado en la escuela es particularmente exitoso al disminuir los efectos de discontinuidad donde la asistencia a la escuela no es posible, particularmente en las comunidades marginadas o alejadas de las ciudades.

La educación preescolar en esta nación, se encuentra disponible tanto en el sistema independiente, como en el estatal. Muchos niños comienzan su educación preescolar a la edad de tres o cuatro años, en el jardín de infancia o en el salón de clase en la escuela infantil, dentro de las escuelas primarias. El programa local llamado *Sure Start Program* (Programa de Comienzo Seguro), se introdujo en 2004, al principio en Inglaterra, Gales y Escocia, y más tarde en Irlanda del Norte. Con este programa se proponía la educación preescolar gratuita para todos los niños en edades de cursar este nivel, para el cual el gobierno trabaja junto con las LEAs en el desarrollo de la red de centros para niños, que tratan el tema de la educación temprana, atienden a los niños, y dan servicios a las familias. De igual manera, con dicho programa se pretendía transformar las oportunidades de vida de los niños menores de cuatro años, particularmente de esos niños que viven en áreas de desventaja y áreas marginadas. Un requisito clave del *Sure Start Program* era que los servicios no debían marcarse o particularizarse, ya que culturalmente eran apropiados y sensibles a las necesidades particulares de las familias. Ese programa frecuentemente trabajó en conjunto con los TESS, y muchas ideas de su propia delegación u otros servicios para ayudar a las familias con niños y jóvenes.

En esta nación se estableció el programa reglamentario llamado *Ciudadanía*, el cual aseguraba particularmente que todos los alumnos aprendieran acerca de los orígenes e implicaciones de las diversidades de la nación, regionales, religiosas y de los grupos étnicos, además de las necesidades de respeto y comprensión mutuos. A través de esa educación los alumnos podían aprovechar las oportunidades de aprender acerca de la historia, la cultura, el idioma y estilo de vida de los Roma, gitanos y viajeros.

Por consiguiente, los alumnos aprendían cómo tratar mejor a sus amigos con diferentes trasfondos sociales en el salón de clase.

Las LEAs y todas sus agencias involucradas bajo el programa llamado *Servicio de Conexiones*, proporcionaban de manera conjunta apoyos significativos que propiciaban oportunidades académicas igualitarias para todos los jóvenes incluyendo a los jóvenes Roma, gitanos y viajeros. Este programa se lleva a cabo junto con las escuelas que participan del programa, los colegios, el *Servicio para Jóvenes*, los grupos voluntarios y las comunidades, así como los servicios de carreras educativas.

En Inglaterra y Gales, la *Sección 210 Becas*, se estableció con el fin de proporcionar becas para la provisión educativa adicional de los viajeros, incluyendo a los viajeros ocupacionales y las personas desplazadas. La provisión de la beca principalmente se destinaba para el personal adicional de los maestros itinerantes y para los oficiales educativos de bienestar social: de igual manera ayudaría a mejorar la asistencia escolar, el acceso al plan de estudios y el nivel del logro educativo de los niños viajeros. Esta beca apoyaba el gasto adicional, que se dividía en: la recepción escolar de financiamiento para los niños viajeros en sus listas de asistencia y matrícula, de la misma manera en que se otorgaba a los otros niños regulares o con domicilio permanente.

También en Inglaterra y Gales, los apoyos de la *Sección 210 Becas* se habían aprovechado para cubrir diferentes provisiones fuera del campo de la resolución de la UE. Numerosos LEAs habían planeado medidas para la educación de los grupos viajeros, las cuales implicaban iguales objetivos que tendrían que reflejarse en la educación de otros grupos minoritarios, así como los mencionados en dicha sección. Tales medidas tenían que ser extendidas más allá del simple campo establecido en la resolución de la UE. En Escocia, también se habían planeado reuniones entre la Asociación de Padres de Niños de Ferias, con las autoridades educativas del HMI relacionadas con la educación para los viajeros bajo los lineamientos del *Scottish Traveller Education Programme*

(STEP Programa Educativo para los Viajeros Escoceses). De igual manera, los oficiales de Comunicación Educativa fueron designados una vez más como representantes del *Showmen's Guild* (Asociación de Trabajadores del medio del Espectáculo), cuales visitaban a las escuelas, con la intención de elevar la conciencia cultural de estos trabajadores, así como para los maestros y los alumnos.

El DfES ha inspeccionado la conformidad de las escuelas con la ley como parte de sus inspecciones cotidianas. El nuevo sistema de inspección ha puesto muy fuerte énfasis en la igualdad racial y en la necesidad de las escuelas por planear la acción adecuada para disminuir la diferencia de logro educativo entre los alumnos migrantes. La guía de la OfSTED sobre el sistema de *Evaluación de Inclusión Educativa* ha establecido para las escuelas lo que significa ser una escuela inclusiva, y ha sido una valiosa herramienta para evaluar y monitorear la práctica docente cotidiana, así como para controlar y evaluar a las escuelas por si mismas.

El *Race Relations Act 2000* (Ley 2000 de Relaciones de Raza), ha impuesto a las instituciones públicas la obligación legislativa para promover el trato igualitario entre razas. Esa ley se aplica también en las escuelas. Ha sido una herramienta muy útil, con la cual los alumnos Roma, gitanos y viajeros han podido mejorar mucho sus logros educativos, a través de vigilancia de los resultados de políticas puestas en práctica sobre todos los alumnos de grupos minoritarios, de la misma manera, las escuelas han podido identificar y remover las dificultades que han impedido los logros educativos de estos alumnos. Además de eso, las escuelas tienen deberes específicos para ayudar a las personas de diferentes razas y satisfacer los deberes generales a fin de que den resultados en el mejoramiento de las experiencias educativas de todos los alumnos migrantes. Estos deberes específicos se refieren a realizar una declaración de la política educativa escolar para promover la igualdad racial en la escuela, y comportarse basándose en ella evaluar el impacto de la política educativa de la escuela sobre los alumnos, el personal y los padres de los niños pertenecientes a los diferentes grupos raciales, pero en

particular, evaluar el impacto sobre los niveles de logro educativo de los alumnos, y por último, supervisar la operación de todas las políticas educativas de la escuela, particularmente su impacto sobre los niveles de logro educativo de los alumnos pertenecientes a estos grupos.

Como parte del programa de becas se encuentran los *Fondos Estándares*, dentro del DfES, en donde se encuentra la beca llamada *Beca para Niños Vulnerables*, la cual se distribuye entre los niños Roma, gitanos y viajeros y apoya sus actividades. Esta beca está específicamente diseñada para asegurar: (1) el mejor acceso educativo, (2) la asistencia a la escuela más periódicamente, y (3) mejorar los logros educativos satisfactorios de los diferentes niños vulnerables, incluyendo a los niños con algún trasfondo social de Roma, gitanos y viajeros, los cuales son muy propensos a estar expuestos al especial riesgo de la exclusión educativa y social. El apoyo de esta beca tiene que dirigirse a asegurar el acceso escolar sin ningún impedimento, y a la integración de las oportunidades educativas y sociales igualitarias para propiciar la educación en las escuelas regulares y no en clases especiales para niños migrantes o vulnerables.

Actualmente, existen otros servicios de apoyo educativo para los alumnos Roma, gitanos y viajeros y sus familias. Por ejemplo, la mayoría de las LEAs proporciona personal especializado de apoyo técnico educativo a las escuelas, las cuales tienen alumnos Roma, gitanos y viajeros matriculados, para que puedan trabajar con las escuelas, los cuerpos directivos y otras agencias, en la promoción de enfoques educativos que son positivamente incluyentes de experiencias dentro de la educación, de los Roma, gitanos y viajeros, así como de su estilo de vida. Esos especialistas proporcionan consejo y apoyo prácticos a las escuelas y oficiales de servicios sociales educativos, para incluir dentro de las clases ordinarias el establecimiento de buenas relaciones comunicativas con las familias de los alumnos Roma, gitanos y viajeros, explicándole a los padres la importancia de la asistencia regular a la escuela para lograr un mejor progreso, logro educativo y éxito de sus niños en la escuela; de la misma forma lograr una mayor atención y apoyos para construir o

establecer relaciones exitosas con las familias migrantes y sus comunidades receptoras.

Según la Directora del *Ethnic Minority Pupils Team* del DfES, el informe 2003 de la OfSTED mostró que la tasa promedio de asistencia de los alumnos viajeros era de alrededor de 75%, considerablemente más baja que la de¹⁰ promedio nacional, y presentaba el peor perfil de asistencia de cualquier otro grupo minoritario étnico registrado; asimismo, ella indicaba que la tasa de asistencia de los niños Roma, gitanos y viajeros había bajado en cada etapa clave¹⁰ del programa educativo. Los promedios por cada etapa fueron 84% en la Etapa Clave 2, 60% en la Etapa Clave 3, y en la Etapa Clave 4 había una declinación significativa del promedio hasta llegar al 47% de todos los alumnos registrados para dicha etapa. De entre ellos, un poco menos del 30% se matriculó en los cursos para los que sobrepasaban los 16 años de edad.¹¹

Para la OfSTED estos resultados eran ya conocidos, y por lo tanto, no eran sorprendentes. Conociendo esa problemática, en el informe del 2003, el DfES que había trabajado con 12 escuelas en seis LEAs, ubicadas en: Cheshire (3), Dorset (1), Greenwich (1), Herefordshire (2), Kent (3) y Leeds (2), en combinación con varias comunidades viajeras, presentó en la investigación sobre la provisión escolar de los Roma, gitanos y viajeros, que los niños pertenecientes a estos grupos tenían que prepararse para recibir el currículo de secundaria, aunque lo percibían como irrelevante, ya que tenían una fuerte tradición por comenzar a trabajar en el negocio familiar desde una temprana edad. El *Proyecto para Mejorar el Rendimiento de los Niños Gitanos y Viajeros*, se puso en práctica desde noviembre de 2003 hasta agosto de 2004, y se enfocó en las Etapas

¹⁰ De acuerdo con la sección 355 de la Ley de Educación 1996, los niños deben aprender o contar con cierto conocimiento de acuerdo con diferentes edades. Estas expectativas de conocimiento se establecen en el sistema educativo del Reino Unido bajo el término de Etapas Claves. Estas etapas en relación con cada alumno y sus diferentes edades se establecen de la siguiente manera: (1) la Primera Etapa Clave - el periodo comienza cuando el niño alcanza la edad escolar obligatoria, y finaliza al mismo tiempo que termina el semestre, en el cual la mayoría de sus compañeros de clase alcanzan la edad de siete años. Esto significa los años escolares del 1 al 2, con edades que van de los 5 a los 7 años; (2) la Segunda Etapa Clave - implica los años escolares del 3 al 6, con edades de los 7 a los 11 años; (3) Tercera Etapa Clave - los años escolares del 7 al 9, con edades de los 11 a los 14 años de edad; y (4) Cuarta Etapa Clave - los años escolares del 10 al 11, con edades de los 14 a los 16 años, es decir con el término de los años escolares obligatorios en los cuales la mayoría de sus compañeros de clase salen de o finalizan la edad escolar obligatoria.

¹¹ Longstaff, Sheila, Directora del *Ethnic Minority Pupils Team* del DfES. Sheila.LONGSTAFF@DFES.GSI.GOV.UK Consultado el 27 de marzo de 2005.

Claves 3 y 4. Este proyecto se propuso elevar la tasa de asistencia escolar y el logro educativo de los alumnos Roma, gitanos y viajeros; y comprometió a los padres Roma, gitanos y viajeros en la educación de sus niños, de esta manera se aseguraba su inclusión educativa y social.

En 2003, el DfES introdujo el *Pupil Level Annual School Census* (PLASC, Censo Anual Escolar sobre el Nivel de los Alumnos), el cual recoge los datos relacionados con una variedad de indicadores educativos. Sistemas semejantes operan en Escocia y Gales, pero no así en Irlanda del Norte. El PLASC incluye categorías sobre grupos étnicos que son tomadas del censo. Aunque existe una carencia de datos disponibles a través del Reino Unido, en relación con el monitoreo étnico, los gobiernos del Reino Unido y sus regiones se han comprometido a sí mismos reajustar esta situación para tener una mejor visión de estos grupos y el número de niños pertenecientes a cada uno de ellos.

Los datos del PLASC en 2004, mostraron que el rendimiento escolar de los niños Roma, gitanos y viajeros se encontraba por debajo del promedio nacional. El 30.2% de los alumnos viajeros¹² de herencia irlandesa lograron 5 A*-C's¹³ en contra del 13.5% de los alumnos gitanos y Roma, para los cuales el promedio nacional era de 51.9%.¹⁴ El tema era complicado además por el hecho histórico de que muchos padres de los alumnos Roma, gitanos y viajeros habían optado por educar a sus niños en casa en vez de mandarlos a la escuela.

Cada una de las LEAs recibió un total de diez mil de libras esterlinas en una sola emisión para cada escuela que participaba dentro del proyecto de becas, y cinco mil de libras esterlinas para cubrir los gastos de funcionamiento como centro del proyecto. Este subsidio se distribuyó a través del *Fondo de Estándares* en una tasa subsidiaria del 100%, y debía ser utilizada hasta agosto

¹² El DES algunas veces usa el termino "viajero" para referirse a los grupos asociados con un estilo de vida nómada, incluyendo a los gitanos, Roma y viajeros de herencia irlandesa, familias de ferias, viajeros contemporáneos, familia circenses, barcazas y otras familias que viven en barcos. <http://www.standards.dfes.gov.uk> Consultado el 28 de abril de 2005.

¹³ La calificación está basada en una escala de ocho puntos (A* - G*), y las calificaciones desde A hasta E son equivalentes a los niveles ordinarios de A a E. A* es mayor calificación que A. <http://www.ofsted.gov.uk> Consultado el 12 de mayo de 2005.

¹⁴ Longstaff, Sheila, DfES.

de 2004. El equipo está en proceso de evaluación del proyecto actualmente, e investiga la mejor manera de difundir toda la práctica positiva hacia otras escuelas.

Todas las LEAs tienen el derecho de determinar o distribuir a su gusto e manejo del *Fondo para los Niños*¹⁵ en su propia región. En este sentido, el fondo resulta de mucha flexibilidad al momento de operarlo. De esta manera, se pueden satisfacer más fácilmente las necesidades de las diversas y cambiantes comunidades, proporcionando el "plus" del valor a muchos otros servicios, y trabajando para erradicar las dificultades que se forman entre los hogares y las escuelas. Los proyectos educativos ponen mayor énfasis en los niños de 5 a 13 años de edad para que trabajen en su educación dentro de los hogares, las escuelas y en la comunidad, con la ayuda de sus padres de manera más amplia. Todas estas medidas son de particular utilidad cuando se trata de proporcionar apoyo innovador a los niños migrantes, gitanos y viajeros, y para sus familias que se encuentren en riesgo de exclusión y discriminación educativa y social.

El DfES tiene como compromiso asegurar que exista verdadera igualdad de oportunidades educativas, y de garantizar los más altos estándares educativos posibles para todos los alumnos en todas las escuelas de esta nación. Para asegurar que estas metas se llevan a cabo, es muy importante que todos los alumnos, incluyendo migrantes, Roma, gitanos y viajeros, cuenten con oportunidades igualitarias y respondan con mejores resultados educativos. Esto sólo se logra haciéndolos parte integral de todas las escuelas, las direcciones, las políticas educativas y los programas elaborados por las LEAs de cada región.

El DfES también recomienda a las escuelas y las LEAs que tomen las siguientes acciones para llevar a cabo la igualdad de oportunidades para los niños Roma, gitanos y viajeros.

¹⁵El fondo para los Niños es parte de los *Fondos Nacionales* que se encuentran disponibles para los niños gitanos y viajeros en Inglaterra.

- detener momentáneamente y considerar muy bien las prácticas cotidianas actuales, y usar una guía mostrada por el DfES como herramienta para idear sus estrategias a fin de mejorar el logro educativo de estos alumnos;
- emprender una evaluación del impacto planeado de todas sus políticas educativas, particularmente aquellas que tienen, o pudieran tener, un impacto adverso en la realización educativa y el logro educativo de dichos alumnos;
- asegurarse de (1) tener los mecanismos de solución, en lugar de controlar el impacto de sus políticas educativas, especialmente las políticas que tienen un impacto en la realización educativa y el logro educativo de esos alumnos; (2) que dentro de las materias del *Plan Nacional o curriculum*, particularmente la materia de ciudadanía cívica, cada una de las oportunidades se utilice positivamente para reflejar la historia, la cultura, el idioma y el estilo de vida de los alumnos gitanos y viajeros; (3) que se tenga un *Plan de Acción* claramente escrito fijando el horario de ejecución, los resultados y los objetivos; y (4) que estos alumnos sean componentes del *Plan de Desarrollo Educativo*, el cual debe expresar claramente cómo la LEA disminuirá la diferencia entre el logro educativo alcanzado por esos niños, y las metas nacionales establecidas en dicho plan (DfES, 2003: 13).

Los niños Roma, gitanos y viajeros deben ser aceptados bajo las mismas condiciones que cualquier otro niño en el lugar de solicitud escolar, aunque ellos están acampados al borde de un camino, y no vaya a quedarse en ese lugar por mucho tiempo. Jurídicamente las LEAs tienen la obligación de asegurar que la educación esté disponible para todos los niños en edad obligatoria escolar en su área, que sea apropiada a su edad, habilidades, aptitudes y necesidades educativas especiales que ellos pudieran tener. A pesar de que esos niños residan permanente o temporalmente en la misma área, las LEAs tienen la obligación de ayudarlos. Esa obligación incluye que aunque el número máximo de niños por tamaño de clase establecido en 30 esté completo, la legislación hace la concesión sensata para la entrada adicional de un niño bajo ciertas circunstancias limitadas.

Uno de los aspectos más importantes del currículo de ciudadanía, era el de entender la diversidad étnica establecida en el Reino Unido. Patricia Howlet Oficial del Desarrollo Político de la *Commission for Racial Equality* (CRE, Comisión para la Igualdad Racial) de Greenwich, entregó un trabajo sobre la diversidad en las escuelas, a través de un proyecto titulado *Todo Diferente Todo Igual*. Ella explica:

Trabajamos en un proyecto llamado Escuelas Contra el Racismo, el cual planeamos introducir y poner en práctica en las escuelas de Greenwich el próximo año. Hasta ahora, ocho escuelas han respondido positivamente a la idea de reunirse con nosotros para discutir sus necesidades con respecto a la instrucción sobre la diversidad. Trabajando en las escuelas, he advertido que los maestros a menudo no saben cómo pueden abordar las materias, pero una vez que ellos obtienen un consejo, trabajan con ahínco siguiéndolo. (OfSTED, 2005: s.p.)

Probablemente esta nación ha hecho mucho esfuerzo por resolver el problema de la educación de los niños Roma, gitanos y viajeros, más que algunas] otras naciones en la UE; no obstante, aún debe poner mayor empeño para conseguir el objetivo de propiciar igualdad de oportunidades en la educación y así, exterminar la discriminación, el racismo y la desigualdad de la que todavía son víctimas los niños migrantes, Roma, gitanos y viajeros.

En todo el Reino Unido, se le daba especial atención a la juventud, a las escuelas de niños pertenecientes a la comunidad circense, y al desarrollo de habilidades circenses dentro de la educación, la juventud y el trabajo de la comunidad. El Reino Unido proporcionaba algún tipo de apoyo, generalmente en forma de becas y premios económicos a los estudiantes que deseaban asistir a las escuelas del circo. Según el informe provisional sobre el circo, por el Parlamento Europeo, en el Reino Unido, el apoyo para los circenses y los artistas ambulantes aumentó a la cantidad de un millón de libras esterlinas en el 2002 (*European Parliament, 2003^a: 9*).

En el Reino Unido, según Dalip Chadha, todos los niños viajeros; incluyendo a los hijos de artistas y trabajadores del circo, tienen el derecho de recibir las mismas oportunidades educativas que todos los otros niños, para que puedan beneficiarse todos de lo que las escuelas o el sistema educativo les pueda ofrecer (*European Parliament, 2003^a: 136*).¹⁶ La *Education Act 1996* (apartado I-2-2-4), otorgó a los LEAs la autoridad para asegurar que la educación esté disponible para todos los niños en edad obligatoria de asistir a la escuela -de los 5 a los 16 años-, que residan en sus áreas apropiadas de acuerdo a su edad, a las habilidades y aptitudes, y además en algunas necesidades educativas especiales, que ellos pudieran tener o necesitar. Sin embargo, la *Circus Parents Association CPA*, Asociación de Padres de Circenses) ponía aún más énfasis al decir que la situación más grave sobre la educación de los niños circenses se encontraba en los jóvenes en edad de asistir a la escuela secundaria. Dichos jóvenes y tal nivel educativo todavía no se tomaban en consideración de manera suficiente como para proporcionarles una buena provisión escolar a la fecha del reporte.

Sobre la situación de la provisión escolar de los niños circenses, se revisaron por separado cada una de las regiones, para tener más claro qué es lo que cada una de ellas con sus respectivas autoridades han hecho o planeado para mejorar la situación escolar de estos niños.

Los padres circenses de todo el Reino Unido, generalmente usaron una guía de apoyo escolar, la cual se había diseñado *ex profeso* para los padres viajeros, y publicada por la NATT. Según las indicaciones de la guía, ellos llamaban por el teléfono a los TESS, por lo menos una semana antes de que ellos alcanzan al próximo lugar de destino, con el propósito de obtener un lugar escolar para sus niños, además de contar con algún apoyo adicional que pudiera arreglarse previo a su llegada. En caso de que el circo al que ellos pertenecían planeara permanecer en el mismo lugar sólo por unos cuantos días, entonces, los TESS arreglaban el envío de un maestro itinerante para que

¹⁶ Respuesta al Parlamento Europeo por Dalip Chadha como representante del *School Inclusion and Wider Social Policy Team -School Inclusion División* (inclusión Escolar y Grupo de Extensión Política Social -División de Inclusión Escolar) del DEFs del 21 de mayo de 2002.

enseñara a estos niños viajeros en la localidad del circo, en vez de ubicarlos en alguna escuela en el lugar. La mayoría de los niños circenses llevaban los materiales diseñados para la educación a distancia, los cuales eran proporcionados por su escuela de invierno o la escuela base, y por los TESS en la escuela de invierno itinerante bajo la jurisdicción de las LEAs.

La NATT, con ayuda financiera de la EFECOT y la COM, desarrolló el *Parent Held Pupil Education Record Book* (Libro de Información Educativa de los Alumnos Mantenido por los Padres), el cual simplemente se llamaba el Libro Rojo¹⁷. Los padres circenses estaban muy involucrados en la aplicación y prueba de ese nuevo *Libro Rojo*, para que se pudiera utilizar y aprovechar al máximo, sacando el mayor provecho para la educación de los niños circenses. Ahora este libro se encuentra disponible a través de los TESS, para todos los padres viajeros temporales, no únicamente los circenses, sino también los barqueros, los *showmen* y los trabajadores estacionales. El DfES ayudó económicamente a la publicación final del *Libro Rojo*, como parte del apoyo a los padres trabajadores de la UE para la educación de sus hijos.

Los maestros de las escuelas de invierno reportaban en dicho libro el progreso académico y social de los niños de viajeros durante el tiempo en que los alumnos se quedaban con ellos, y establecían las metas de logro académico para cada alumno dependiendo de su nivel escolar y progreso. Cuando los alumnos viajaban, los maestros itinerantes o los maestros enviados por los TESS, tenían que añadir a dicho libro de registro, el logro educativo de cada niño y adicionalmente escribir algunos comentarios para futuros cambios en el plan de estudio, y así como también establecer nuevas metas educativas. El padre

¹⁷ Según la Directora de la *Ethnic Minority Achievement Unit* del DfES, el Libro Rojo se ha recibido bien en general, y algunos niños todavía se encuentran usándolo. Ella lo reimprimió otra vez hace pocos años. En primera instancia, el libro venía con una bolsa roja brillante y con una forma de sellado en la parte superior muy práctica. Tiene 100 páginas que incluyen una pequeña guía para los maestros, padres y alumnos de cómo usarlo en el futuro. La mayoría de las páginas se dividen en páginas para registrar la asistencia, la capacidad de leer y escribir, matemáticas y otros objetivos que hayan sido logrados, lo que se necesita revisar y lo que todavía no se tiene dominado. Registra los ejemplos de libros leídos, cualquier otro logro y si las evaluaciones formales se han hecho además de los comentarios de los padres. Es muy sencillo y ayuda a las nuevas escuelas cuando los niños llegan a estas nuevas escuelas para saber sus progresos. Información recibida a través de correo electrónico personal el 26 de junio de 2007.

lo presentaría a cualquier maestro, ya sea fijo, itinerante o de los TESS, cada vez que así lo considerara pertinente y necesario. De esta manera, un registro comprensivo del trabajo y progreso académico del niño llevado con anterioridad, sería construido a través de toda la temporada en que viajaría por su trabajo o por acompañar a sus padres. Dicho libro de registro, junto con el paquete final de resultados del trabajo realizado siguiendo los materiales de aprendizaje a distancia, que les habían sido entregados previo al viaje, se tomarían en consideración en la escuela de invierno o escuela base, cuando los niños regresaran de su viaje. Basándose en estos dos aspectos, los niños serían evaluados y, dependiendo del progreso, generalmente serían acreedores a algún tipo de recompensa.

En relación con la educación de los niños circenses, los padres podían y en realidad pertenecían a organizaciones profesionales tales como las llamadas *Showmen's Guild of Great Britain* (Gremio de trabajadores de *showmen* de Gran Bretaña) y *The Circus Proprietors Association* (la Asociación de Propietarios Circenses); sin embargo, dichas organizaciones no promovían activamente la mejoría de la situación educativa básica de los niños circenses. No obstante, la NATT y la EFECOT ayudaron al gremio para establecer un sistema educativo llamado *Education Liaison Officers* (Oficiales de Enlace Educativo) en cada una de las diez localidades, particularmente enfocado a los niños viajeros, e hijos de los trabajadores del medio del espectáculo en general. La CPA es una organización relativamente nueva y formal. Su establecimiento se logró con el apoyo económico de la NATT y la EFECOT, a través de las reuniones anuales de las asociaciones de padres de alumnos, y otros eventos de instrucción, los cuales coordinan las actividades del grupo durante el año. Ese era un grupo que principalmente tenía un fuerte interés por la educación de sus niños.

La obligación general, reglamentaria y jurídica para promover la igualdad racial era aplicable no únicamente para las autoridades públicas, sino también era aplicable para las escuelas. Esta obligación ayudaría a las autoridades para erradicar el problema de las inequidades e injusticias educativas, estableciendo una mayor confianza en los servicios públicos, mejorando las

relaciones entre las comunidades locales. En este punto, era importante mencionar que el sistema educativo de las cuatro regiones educativas del Reino Unido, difería en enfoques que cada una utilizaba para enfrentar la problemática de la educación de los migrantes Roma, gitanos y viajeros, especialmente de los niños.

III-2-3-2 Migrantes e Idioma

Después de que la *Education Act of 1902* (apartado I-2-2-3) estableciera la obligatoriedad de la educación básica, a través de Inglaterra y Gales, era necesario tomar medidas reglamentarias sobre la situación y posición de los Romaníes. Éstas se dieron y establecieron en la *Children's Act of 1908* (Ley de los Niños de 1908), en la cual los padres de los niños nómadas o Roma, tenían la obligación de mandar a sus niños a la escuela por lo menos 200 medios-días, en lugar de los 400 medios-días establecidos como requisito de asistencia para los niños de padres no nómadas. Sin embargo, esta provisión no se llevó a cabo totalmente ni por las escuelas ni por los padres, y muy pocos niños nómadas asistieron a la escuela. De igual manera, la mayoría de los consejos educativos locales se dedicaron a expulsar a las familias Roma, fuera de sus áreas de jurisdicción, y no propusieron otra estrategia para reorganizar la educación de estos niños Roma hasta después de la Segunda Guerra Mundial.

Más tarde, en 1967, el Ministerio de Educación publicó un informe titulado *Plowden Report*, el cual hablaba sobre la educación primaria en las escuelas de Inglaterra como un aspecto importante en la transición hacia la secundaria y que incluía por primera vez a los barqueros y gitanos/Roma considerándolos como el grupo más desprivilegiado y explotado de todo el país (Parte III, Capítulo 5, Artículo 155).

En el Reino Unido, un censo acerca del idioma hecho en escuelas en Londres en 1987, identificó que existían 172 idiomas hablados, en el 23% de los niños considerados como población escolar -64 mil 987 niños-, los cuales hablaban otro idioma aparte de, o además del inglés, en sus hogares. La misma información indicaba que al menos la mitad de las LEAs en Inglaterra y

Gales tenía mínimo una escuela primaria con más del 10% de alumnos que eran bilingües (Glenn y de Jong, 1996: 89).

En esta nación, de acuerdo con las estadísticas entregadas para la elaboración del informe de 1996, que fueron reunidas de 92 LEAs en Inglaterra -de un total de 109- y cinco en Gales, mostraban que en total el número de los niños Roma, gitanos y viajeros en edad escolar era de 19 mil 644 para Inglaterra y 757 para Gales. En Irlanda del Norte, el número de estos niños se estimaba en 700, sin embargo, no se mostraba la clasificación de la proporción del grupo nómada-sedentario (COM, 1997:25).

	Inglaterra	Gales
Nómadas, dentro del Reino Unido	29.0%	32.6%

Fuente: COM, 1996: 25

Siguiendo con los datos proporcionados por las LEAs, la situación de los grupos de gente nómada-sedentaria se muestra en la tabla anterior.

También, como se mencionó anteriormente en el apartado III-2-3, alrededor del 83% de la población del Reino Unido vivía en Inglaterra. Por lo tanto, aunque la tasa de población nómada era del 29% en Inglaterra, y la diferencia con la tasa de población en Gales es mínima, es decir de sólo 3.6%, en comparación con la tasa de población general de estas dos regiones, significaría que es mucho más grande el porcentaje en Gales.

Los alumnos Roma, gitanos y viajeros son afectados fuertemente por otros factores, tales como el racismo y la discriminación, los mitos que los han acompañado a través de la historia, como los de ser sucios, ladrones, adivinos, embaucadores, raptos de niños, etcétera, entre otros. Estos estereotipos en lugar de ayudar a una integración social más rápida, los llevan a aislarse tanto de la sociedad como de la escuela. Existe la necesidad de vincularlos más positivamente, haciendo mejor la relación entre los padres Roma, gitanos y viajeros y las escuelas de sus propios hijos. Aunque el acceso

a la educación para estos niños se ha mejorado constantemente, hay todavía un largo camino por recorrer, especialmente para aquellos niños que viajan de un lugar a otro particularmente para el grupo de niños en edad de asistir a la escuela secundaria

Donde las familias de los alumnos Roma, gitanos y viajeros tienen un estilo de vida y costumbres de movilidad, la educación de esos niños se ve interrumpida en muchas maneras: por ejemplo, el movimiento estacional a causa del trabajo de los padres, incluyendo los viajes de negocios de las ferias o de los circos; viaja para asistir a los importantes eventos familiares y a los acontecimientos tradicionales que se llevan a cabo anualmente, tales como las fiestas comunitarias la movilidad durante todo el año por razones de no contar con un lugar establecido debido a la inadecuada provisión de un sitio de campamento por parte del gobierno.

En el caso de estos niños Roma, Romaníes, gitanos y viajeros como grupos migrantes, se ven afectados por circunstancias muy particulares sobre otorgamiento de la educación y discriminación educativa. Por ejemplo, de acuerdo con la Amnistía Internacional, en algunos lugares de Europa los pequeños Romaníes son discriminados por sus propios maestros, ubicándolos en clases segregadas y ofreciéndoles un currículum reducido o diferente al de los otros niños. En el campo de los idiomas, estos niños se encuentran también afectados, ya que ellos manifiestan que el no hablar el idioma del país receptor se convierte en una de las dificultades de integración a las clases escolares y a la sociedad.

La tabla siguiente muestra una visión general sobre los niños viajeros ocupacionales en edad escolar, de los datos recopilados en las 58 LEAs de Inglaterra, las dos de Gales y las 12 de Escocia. De Irlanda del Norte no se incluyó la información sobre el número de los niños viajeros ocupacionales, ya que se consideraba insignificante. La existencia de niños de barqueros fue informada por las cuatro LEAs en Inglaterra. 13 LEAs informaron la presencia en cada una de las áreas de los niños circenses, y 31 LEAs informaron la presencia de los niños de trabajadores de ferias. En el caso de Escocia, el número de los niños de trabajadores de ferias no se registró, pero el STEP identificó que existía

una suma de 70 familias con niños que se matriculaban en la escuela durante el periodo de invierno.

Tabla No. 12
Niños Viajeros Ocupacionales en Edad Escolar en el Reino Unido

Tipo de Población	Total	Escuela Primaria		Escuela Secundaria	
		En la Escuela	No en la escuela	En la Escuela	No en la Escuela
Barqueros	22	17	n.d.	5	n.d.
Circenses	158	65	34	15	44
Feria	1,116	686	102	253	75
Total	1,296	768	136	273	119

Fuente: COM, 1996^b: 12.

Como se ve en la tabla de arriba, en el caso de los niños barqueros, aunque el numero de niños no era considerable, es importante notar que todos estaban asistiendo a la escuela; los niños de trabajadores de ferias, el 13% en edad de asistir a la primaria y 23% en edad de cursar secundaria, no asistían a la escuela. Por otra parte, en el caso de los niños circenses, 34% en edad de primaria no asistían a la escuela, y en el caso de secundaria, la situación era peor, ya que únicamente el 25% en edad de secundaria asistían a ella (COM, 1996^b: 12). Es decir, tres de cada cuatro niños circenses no estaban asistiendo a la escuela secundaria obligatoria.

De acuerdo con el informe sobre la implementación de medidas planeadas por el Consejo y los Ministros de Educación de la UE, en el Reino Unido existían mil 296 niños en edad escolar pertenecientes a los viajeros ocupacionales, a finales de 1991. Estos niños se dividían en los diferentes grupos poblacionales, los cuales contaban con: 22 niños, hijos de barqueros, 158 niños de familias circenses, mi 116 niños de trabajadores de feria (COM, 1996^b: 11)

La NATT y *the Chair* –la junta- de la CPA, transmitieron en 200, una encuesta informal de los niños circenses, aunque no todos los niños s encontraban incluidos en esta encuesta. En ésta, los padres informaron que era muy difícil que sus hijos en edad de asistir a la escuela secundaria, recibieran esta educación mientras se encontraban de viaje, dejando a sus niños con terceras personas para que pudieran asistir a la escuela base o

escuela de invierno. Ese tipo de separación intervenía con su vida familiar, y con la preparación de niños en las habilidades circenses; pero los padres sentían que no tenían ninguna opción, a causa de los diferentes currículos y exámenes de los comités, los cuales podían variar de una escuela a otra, y no seguían el plan de estudios utilizado en su escuela base o la escuela de invierno.

El número estimado de circenses en edad escolar difiere de acuerdo con varias organizaciones, las cuales investigaron y publicaron sus estimaciones, resultados. Por ejemplo, según la COM había 158 niños circenses (COM, 1996: 11), la EFECOT mencionó que existían 139 (EFECOT, 2001: 9), y la CPA indicó que habían 58 -tres niños de preescolar, 37 niños de escuelas primarias y 18 niños de nivel de secundaria- (*European Parliament*, 2003^a: 136).¹⁸ En el Reino Unido, los niños circenses generalmente asistían a escuelas establecidas durante los meses de invierno -de noviembre a febrero-, y estudian bajo un programa que consiste en un determinado número de materiales estructurados para cubrir la modalidad de aprendizaje a distancia, los cuales eran proporcionados por sus maestros y/o por la ayuda de los servicios de apoyo educativo durante la temporada de viaje. El nivel de provisión escolar para los niños circenses, cuando el circo se encuentra haciendo una temporada de presentaciones por las provincias inglesas, varían considerablemente de una escuela a otra, y de igual manera existen diferencias entre las LEAs para el otorgamiento de servicios educativos para estos niños.

A continuación se examina la situación educativa específica de cada una de las cuatro regiones del Reino Unido, en lo posible; sin embargo, Inglaterra y Gales, como ya se mencionó anteriormente, tienen muchas semejanzas. Por lo tanto, no existe mucha información particular. De igual manera, en el caso de Irlanda del Norte, ya que no existen muchos niños migrantes o viajeros, en consecuencia, tampoco existe mucha información característica.

¹⁸ La CPA dice que los números reflejan a los niños en edad escolar pertenecientes a los circos grandes y de propiedad familiar que viajan constantemente, y no reflejan a los grupos ni a los individuos que entretienen en ferias, en los festivales de temporada, en circos callejeros, ni a los que realizan ocasionalmente artes circenses.

III-2-3-3 Inglaterra

En Inglaterra y Gales, las LEAs, apoyadas por el gobierno central, comenzaron a proporcionar ayuda para los niños Roma, gitanos y viajeros a través de los TES, ya en los años setenta. Los TES tuvieron una influencia directa dentro de la enseñanza para los estudiantes Roma, gitanos y viajeros. Además de esto, también asignaban los lugares de construcción de escuelas, y dentro de sus actividades se encontraba la notificación previa entre otras TES sobre las posibles llegadas de niños Roma, gitanos y viajeros. Los TES proporcionaban una continuidad educativa al comunicarse con otros TES, en áreas donde los niños Roma, gitanos y viajeros habían estado radicando previamente, como parte de la comunicación para la continuidad educativa de dichos niños. Ya después, en 1988, los TES cambiaron su nombre por los TESS, agregando únicamente la palabra *Support* –apoyo-.

En Inglaterra, *Grants for the Education of Travellers and Displaced Persons Regulations 1993* (las Reglamentaciones Educativas sobre las Becas de los Viajeros y Personas Desplazadas de 1993) y sus enmiendas reglamentarias de 1995 y 1999¹⁹ (*European Parliament, 2003^a: 136*), autorizaron al Secretario de Estado, otorgar becas a las LEAs. Las becas fueron cubiertas bajo la sección 210 de la *Ley de Reforma de la Educación de 1988* (apartado I-2-2-3), y también bajo la sección 488 de la *Ley de Educación de 1996* (apartado I-2-2-4). Los objetivos generales del programa de becas debían asegurar el acceso a la educación, la asistencia a la escuela más regularmente y obtener niveles satisfactorios de logro educativo entre los grupos de niños migrantes particularmente en riesgo del fracaso escolar.

El termino "viajeros" para estas becas debe entenderse como aplicable para los Roma/gitanos y otros viajeros ocupacionales, por ejemplo, los viajeros de origen Irlandés, los viajeros de la nueva era, y las familias que tienen un estilo de vida itinerante, nómada o semi-nómada, pertenecientes

¹⁹ The Grants for the Education of Travelers and Displaced Persons (Amendments) Regulations 1995 y The Education (Education Standards) (Grants) (England) Regulations 1999.

principalmente a los grupos de circos, espectáculos o barqueros. Dicho otorgamiento era un apoyo para cubrir los gastos que generaban el aprendizaje a distancia y las actividades benéficas para los niños, los cuales viajaban mucho e incluía a los niños circenses y los que trabajaban en el medio del espectáculo. Asimismo, se pretendió que cubriera la educación interna para aquellos niños viajeros y para los gastos ocasionados por la provisión educativa itinerante, incluyendo a las escuelas itinerantes que normalmente acompañaban a algunos circos. La beca abarcaba principalmente la provisión de los maestros especialistas en educación itinerante los recursos económicos educativos relacionados con el viaje, los paquetes didácticos de enseñanza a distancia, el apoyo para la provisión educativa móvil y la instrucción del personal académico; toda esta información proveniente del DfES en el 2001. En el ciclo escolar 2000-2001, *the Ethnic Minority and Travels Achievement Grant* (Beca del Logro Étnico Minoritario y Viajero) apoyo al gasto de 162.5 millones de libras esterlinas para asegurar el mejoramiento al acceso educativo, garantizando la asistencia escolar más regular y obtener un nivel más alto en el logro educativo de los niños viajeros.

De acuerdo con las *Reglamentaciones Educativas* -referentes a la matrícula de los alumnos- de 1995, y más tarde con la enmienda efectuada en 1997, los niños viajeros, incluyendo a los niños circenses, podían ser admitidos con un doble registro escolar al mismo tiempo, facilitando así la asistencia continua durante la época de viaje. Esto significaba que los niños podían tener un registro en una escuela base y también matricularse en diferentes escuelas temporales. Adicionalmente, el DfES introdujo dos sistemas: uno que consistía en directorios o guías para mantener el contacto escolar para los padres, y el otro que consistía en una tarjeta referencial de registro de la escuela, es decir, la conocida *Tarjeta Verde* que facilitaba la rápida transferencia de los registros educativos entre las escuelas no únicamente dentro de la misma región, sino también dentro de la de otros LEAs, además de ayudar a los maestros a asegurar la continuidad de la educación del niño. Estos dos sistemas aliviaban a los padres de los niños viajeros y circenses, de una gran carga de trámites burocráticos muy complicados.

Otra de las actividades que también realizaba el DfES, era el otorgamiento de recursos, provenientes del *Fondo de Estándares*, los cuales ayudaban al sostenimiento de una red de TESS. Dicho fondo era muy importante para cubrir los costos que generaba el otorgamiento de capacitación y consejería para las escuelas inglesas en relación con los niños viajeros. El DfES a través de los TESS tenía como objetivo el mejoramiento en la asistencia escolar y el acceso al plan de estudios, así como obtener niveles más altos de logro académico y educativo para los niños viajeros. Lo anterior también ayudaría a que los niños viajeros se integraran completamente a la educación ordinaria, en donde otros niños estaban estudiando y aprendiendo bajo circunstancias normales. Estas medidas cubrían el aspecto relativo a los niños; con respecto a los maestros se pretendía el otorgamiento de capacitación y asesoramiento para los docentes y otros profesionales educativos. En relación con las instituciones educativas, los TESS ofrecían información pertinente, acerca del estilo de vida y cultura de los grupos viajeros. La mayoría de los TESS en Inglaterra, dedicaron sus esfuerzos para tratar de reunir, desarrollar y generar recursos de especialistas que pudieran ayudar en el entrenamiento profesional en horas de trabajo, el mejoramiento del plan de estudios, y el apoyo del aprendizaje individual de los alumnos pertenecientes a grupos viajeros.

La Education Act 1996 (apartado 1-2-2-4) reconocía y revalorizaba la posición especial de las familias viajeras, comprendiendo la situación por la que pasaban para otorgar educación a sus niños; con este fundamento permitía la ausencia escolar de los niños mientras ellos se encontraban viajando con la familia en los diferentes países, y justificaba a los padres y los eximía de ser los responsables de que sus niños no asistieran a la escuela. Como consecuencia, la ley no únicamente mitigaba el sufrimiento mental de los padres, sino que también los liberaba del remordimiento o culpabilidad espiritual. No obstante, el OfSTED dejaba en claro que esta consideración hacia los viajeros, no significaba que la educación parcial o por horas que se les otorgaba a los niños viajeros quedaba legalmente aceptada, ni aliviaba a los padres o les liberaba de su obligación de vigilar o asegurar que los niños recibieran la adecuada

educación cuando no estaban en la escuela normal, tal como estaba establecido en la *Education Act 1944* (apartado 1-2-2-1).

En Inglaterra, diez años después de la introducción del *Plan de Estudios Nacional* en 1988 (apartado 1-2-2-3), y la aceptación de la inspección central por la agencia de la OfSTED, el control del plan de enseñanza ha llevado a las clases de "capacitación para leer y escribir" y al "uso básico de las matemáticas". Este es una clara muestra de la aplicación del control estricto del gobierno, en el campo del llamado valor de calidad.

La OfSTED estimaba que existían al menos 70 mil u 80 mil niños en edad escolar, pertenecientes a los grupos gitanos y viajeros en Inglaterra y Gales en el 2003, con una relativa baja tasa de participación de 84% para la Segunda Etapa Clave (10 a 11 años de edad) y 47% para la Cuarta Etapa Clave (14 a 16 años de edad).²⁰ Sin embargo, es importante mencionar que ha habido algunos progresos significativos en la mejoría de la asistencia y el logro educativo entre los alumnos gitanos y viajeros con respecto a la educación secundaria. No obstante, todavía se estima que alrededor de 12 mil niños en edad escolar de asistir a la secundaria, no están registrados en ninguna escuela en Inglaterra (EUMC, 2006: 43).

III-2-3-4 Gales

En Gales, muchos de los padres parecían estar de acuerdo con el dicho de que: "Una nación sin una lengua propia es una nación sin corazón". Esta idea explicaba la existencia de una importancia espiritual por crear la identidad nacional de Gales. Por lo tanto, como se mencionó bajo el apartado 1-2-2-3, con la reforma de la *Ley de Educación de 1988*, el nuevo *Currículo Nacional* estableció que los niños que vivían en Gales y asistían a las escuelas de hablantes de Gales, en lugar de estudiar inglés, tenían que estudiar el idioma Gales como una de las materias fundamentales. En el Reino Unido, en las Etapas Claves 3 y 4, todos los

²⁰ De acuerdo con el artículo 355 de la *Ley de Educación* de 1996, como se mencionó anteriormente, la Segunda Etapa Clave abarca a los niños de edades que van de los 8 a los 11 años, y la Cuarta Etapa Clave a los niños de 15 a 16 años.

niños tenían que estudiar uno de los idiomas extranjeros modernos, sin embargo, en el caso de los niños que vivían en Gales y estudiaban en las escuelas de no hablantes de galés, tenían que estudiar el idioma galés como idioma extranjero.

Alrededor de 450 escuelas primarias -muy cerca de la mitad del total- en Gales, enseñaban principalmente a través del idioma galés; en comparación, únicamente una de seis escuelas secundarias daba clases en gran parte a través del galés, como resultado de la gran exigencia curricular de la secundaria.

Entre los niños en edades de los tres a los 15 años que residían en Gales - muchos de ellos no eran descendientes de gales-, 24% podían hablar gales en 1993, en contraste con el 18%, una década anterior. Sin embargo, de los estudiantes que recibían instrucciones en gales, 60% muy raramente o nunca hablaba gales tan pronto como salía de la escuela, y únicamente el 8% lo hablaba frecuentemente (Glenn, 1996: 117).

Por otra parte, muchos de los padres que hablaban inglés en Gales, no mostraban un vivo interés porque sus hijos fueran enseñados a través del gales, del cual pensaban no era tan útil; otros, aunque no se declaraban en contra de la enseñanza de gales como materia, preferían que todas las otras materias se proporcionaran a través del inglés.

En Gales, existían algunos sistemas de ayuda educativa muy semejantes a los de Inglaterra, uno de ellos se tenía destinado para el apoyo en la asistencia escolar de los niños Roma, gitanos y viajeros. Los proyectos dentro del sistema tenían una cobertura muy amplia que iba desde la adquisición de materiales útiles en el aprendizaje a distancia, hasta las mejorías de manera especial en la asistencia escolar relativas a la educación secundaria.

El control cotidiano sobre el plan de enseñanza para los niños Roma, gitanos y viajeros de clases de "capacitación para leer y escribir" y el "uso básico de las matemáticas" por parte de la agencia de la OfSTED, también se introdujo en Gales al igual que en Inglaterra, siguiendo el mismo principio de calidad.

III-2-3-5 Escocia

Las LEAs en Escocia tenían la obligación de asegurar que existiera una provisión escolar adecuada, eficiente de calidad para todos los niños y toda la sociedad, en donde las autoridades velen por proporcionar la educación escolar necesaria, que esté dirigida al desarrollo de la personalidad, los talentos y las habilidades mentales y físicas de los niños y jóvenes, con la firme intención de que puedan desarrollar su potencial de una manera mas satisfactoria que les ayude a mejorar su nivel de vida futuro.

Cada niño en edad escolar tiene el derecho de ser receptor de educación escolar proporcionada por alguna institución educativa. Por su parte, las autoridades educativas en su caso, son las encargadas de propiciar los medios para que cualquier niño reciba dicha educación. Por otro lado, los padres tienen la obligación de asegurarse que sus hijos reciban educación apropiada de acuerdo a la edad escolar y nivel académico, ya sea mandándolos a la escuela directamente o por cualquier otro medio.

Las LEAs escocesas y las escuelas se reservaban el derecho a decidir sobre la provisión escolar y distribución del apoyo para el aprendizaje. Generalmente, los niños podían recibir ayuda acerca de sus estudios y dudas en el salón de clase, por parte de los llamados ayudantes de aula, asistentes personales, auxiliares o personal de no-enseñanza, los cuales originalmente se planearon para ofrecer apoyo para los maestros en forma de "un par de manos extra". La iniciativa de los ayudantes de aula en las escuelas primarias escocesas comenzó por el *Scottish Executive Education Department* (SEED, Consejo Directivo Escocés del Departamento de Educación) en 1999, el cual planeaba incrementar el número de estos ayudantes hasta llegar a los 5 mil en el 2002, Tales apoyos también quedaban bajo la discreción de la LEA. En 1991, el STEP se estableció para fomentar que los niños gitanos y viajeros tomaran parte de la educación proporcionada por el estado, porque anteriormente estos niños no gozaban de su derecho a recibir educación completamente, muchos sufrían de un cierto grado de analfabetismo y falta de los requisitos académicos necesarios.

Este tipo de escasez educativa producía cierta desventaja en el proceso educativo de ellos, que se veía reflejado en la falta de herramientas para la sobrevivencia digna en la sociedad moderna.

La tarea principal del STEP ha sido: (1) mejorar las oportunidades educativas de los Roma, gitanos y viajeros, incluyendo especialmente a los niños en Escocia; (2) escuchar y representar los puntos de vista acerca de la educación de los niños, jóvenes y padres Roma, gitanos y viajeros; (3) fomentar el desarrollo de un amplio, diverso y flexible rango de oportunidades educativas para ellos; (4) promover el desarrollo de prácticas incluyentes para sostener la diversidad en la educación y para abordar los problemas de racismo, sufrimiento y hostigamiento; y (5) habilitar a todo aquellos comprometidos con la educación para saber y respetar las tradiciones histórico-culturales, e igualmente respetar las prácticas culturales contemporáneas y las circunstancias de vida de ellos (STEP, 2004: 12).

El STEP se relacionaba particularmente con la proporción de información acerca de las necesidades educativas de la población Roma, gitana y viajera que se enfocara hacia una mejoría en su calidad y estilo de vida. Desde 1994, la garantía de un lugar en la escuela para todos los niños en general se convirtió en un derecho. Esto significaba que los niños que viajaban constantemente por razones particulares, podían volver a su escuela base después de haber concluido la temporada de viaje.

En diciembre de 2000, los ministros escoceses definieron las *Prioridades Nacionales para la Educación* (PNE), tomando como fundamento *la Ley de Estándares para las Escuelas de Escocia de 2000*. Una de esas prioridades era la promoción de la igualdad y ayuda para que cada niño se beneficiara de la educación en general. De igual manera, un sentido de justicia era fuertemente evidente y considerado en el trabajo de cada escuela para todos los niveles educativos.

Dentro de las PNE, el origen étnico, la religión, la cultura y la diversidad lingüística, son reconocidos como aspectos fundamentales, valorados y

promovidos como características positivas de una comunidad y de la escuela. Con un enfoque particular se tenía considerado el pago de los gastos relacionados con la provisión escolar para los alumnos con incapacidades y necesidades educativas especiales, y en este mismo campo se consideraría a los alumnos que hablaran idiomas menos comunes tal como el gaélico.

En Escocia, la facilidad para la enseñanza itinerante se ha establecido gradualmente. En general, se ha tenido la expectativa de que los niños se inscriban en las escuelas locales. Por otra parte, en donde trabajan los maestros itinerantes, se ha esperado que existan oportunidades para ayudar a los niños viajeros. Estos maestros han estado en contacto con las familias viajeras circenses, y generalmente son capaces de contar con una respuesta inmediata y apropiada por parte de los padres. La más frecuente rutina laboral se relaciona con dar clases privadas, promover de recursos educativos adicionales, completar el registro escolar, y de donde sea posible, establecer un contacto directo y estrecho con las escuelas bases de los niños.

Las escuelas fueron desarrollando una amplia modalidad educativa que se caracterizaba por el establecimiento de pequeños módulos que podrían ser acumulados e intercambiados por aspectos cualitativos basados en los parámetros del *Scottish Vocational Education Council* (SCOTVEC, Consejo Escocés de Educación Vocacional).²¹ Este enfoque ofrecía la posibilidad de una combinación entre el aprendizaje basado en la escuela y el aprendizaje basado en los sitios de viaje.

En Escocia, el *Save the Children Fund* (Fondo Salven a los Niños) estimaba que aunque el sistema educativo escocés ofrecía servicios que cubrían más o menos a la mayoría a los niños que vivían en esta nación, tenía carencias para el otorgamiento de servicios educativos para los niños más vulnerables de la sociedad escocesa. Según el programa escocés de educación: (1) el 26% de

²¹ Unidad Nacional de Especificación Superior, la cual se refiere a la utilización de un sistema de publicación en línea para redactar, combinar y manipular los archivos para producir publicaciones complejas de alta calidad, <http://www.sqa.org.uk> Consultado el 19 de julio de 2006.

todas ausencias escolares se ubicaban en el 15% de las áreas más precarias mayoritariamente; (2) los alumnos registrados para comidas escolares gratis, en promedio muestran, al igual que en Inglaterra, resultados educativos significativamente más bajos que los niños que no están registrados para dicho programa; y (3) únicamente menos del 20% de los jóvenes pertenecientes a los grupos Roma, gitanos y viajeros en edad de asistir a la escuela secundaria, lo hacían de manera regular.²²

El STEP ha identificado el problema del hostigamiento escolar como una situación muy frecuente y popular en las escuelas en Escocia, y atribuye las altas tasas de abandono escolar entre los niños Roma, gitanos y viajeros, al fracaso de las escuelas para enfrentar ese tipo de problemática cotidiana de manera apropiada.

Un estudio del mismo STEP en 2004, llegó a la conclusión de que no obstante las limitaciones de la evidencia estadística encontrada en la educación de estos niños, los patrones de ingreso, la asistencia y el logro educativo de los niños Roma, gitanos y viajeros en las escuelas y fuera de ellas, sugería que la meta de las PNE para proporcionar mejores oportunidades de vida o de cambio de la misma, para cada niño en Escocia, se encontraba muy lejos todavía de ser alcanzada académicamente para muchos de los niños Roma, gitanos y viajeros. Según el STEP, la mayoría de estos niños habían tenido experiencias muy amargas que los habían llevado a interrumpir su educación, y no asistían a la escuela debido al miedo que sentían de ser atacados por los racistas, y por otra parte porque tenían que estudiar a través de un currículo secundario, el cual carecía del mismo contenido que el normal en *mainstream*.

En esta región, hasta el 2006, no existía ningún programa de becas especiales para la educación de los niños gitanos y viajeros en comparación con Inglaterra y Gales. Los fondos se asignaban dentro del mismo marco de financiamiento para las LEAs. En el 2001, la *Encuesta sobre las políticas de*

²² *Scotland programme: Education.* http://www.savethechildren.org.uk/en/976_2186.htm
Consultado el 18 de mayo de 2006.

los Gitanos, viajeros y Sectores Públicos, demostró la necesidad de un cante positivo en la administración local y a nivel de cada escuela sobre la provisión y acceso educativo para los niños gitanos y viajeros. Como consecuencia el Ejecutivo escocés introdujo en 2003, una guía educativa para todas las LEAs y las escuelas en la región.

III-2-3-6 Irlanda del Norte

Desde 1980, la NATT comenzó dentro de sus actividades el establecimiento y el desarrollo de redes de LEAs a través de todo el Reino Unido. De esta manera, se pretendía mejorar la continuidad y calidad del apoyo destinado a la educación de los niños Roma, gitanos y viajeros, incluidos por supuesto los residentes en Irlanda del Norte. La CPA también trabajaba enérgicamente para ayudar a los niños circenses en ese campo de la educación desde 1998.

Según el informe de la OfSTED, sobre la educación de los niños viajeros en esta región en 1996, la educación todavía se encontraba en continuo desarrollo, dejando a la vista los siguientes progresos: (1) que el acceso a la educación primaria era significativamente mejor que antes, y que la participación en el nivel preescolar aunque mejoraba, era lenta; (2) que el acceso a la educación secundaria permanecía en un situación muy problemática; (3) que el número de jóvenes viajeros quienes trataban de inscribirse en educación media superior y educación vocacional, se encontraban en un nivel no muy alto; y (4) que la asistencia a la escuela mejoraba lentamente, pero ese mejoramiento era muy poco significativo, y no era aceptable todavía (OfSTED, 1996). El informe concluía que las mejoras que se habían logrado en esta región, dejaban relativamente mucho que desear en el acceso y la asistencia a la educación, particularmente hablando de la educación secundaria.

Aunque un poco más tarde que Inglaterra, Gales y Escocia, Irlanda del Norte también introdujo el programa *Sure Start* para mejorar la salud y la educación de los niños de cero a tres años de edad. El programa tenía implicaciones de la educación de los niños Roma, gitanos y viajeros, lo cual

se entendía como no excluidos de la educación, sino que los consideraba como un objetivo importante en la toma de acciones educativas para los grupos migrantes, de los que ellos formaban parte.

Según el *European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (EUMC), una investigación reciente, hecha por P. Connolly y M. Keenan en esta región, había identificado que en el aspecto de la continuidad educativa, la mayoría de los niños pertenecientes a los gitanos y viajeros no continuaban asistiendo a la escuela secundaria, una vez terminada la educación primaria (EUMC, 2006: 43).

III-2-4 España

Afines de 1580, en Toledo, se estableció la primera "Casa de Misericordia", binada también "Hospital de Mendigos", donde los niños acogidos recibían educación, además de comida. Posterior a esa institución, se abrieron otras semejantes en varias ciudades españolas tales como Madrid y Barcelona, por mencionar algunas.

En el siglo XIX, la educación y la escolarización se habían constituido en el tema de conversación popular, ya que la *Constitución Española de 1812* mencionaba el derecho a la educación y escolarización. Luego en el reglamento de 1821, se le otorgó mayor importancia a la instrucción de la educación pública en esta nación.

El 4 de agosto de 1836, surgió el real decreto para el establecimiento del *Plan General de Instrucción Pública*, también conocido como el *Plan del Duque de Rivas*, ya que en nombre de su hija, la Reina Doña Isabel II, decretó dicho plan. Este documento sentó las bases para lo que en el futuro se conocería como la *Ley de Instrucción Pública de 1857*. El *Plan del Duque* estipuló que la instrucción primaria tendría que ser pública y privada al igual que la instrucción secundaria, en términos generales.

En la *Ley de Instrucción Pública de 1857* (apartado 1-2-3-1), establecieron las bases, divisiones y artículos reglamentarios que dieron mayor fuerza a la enseñanza, estableciendo la obligatoriedad de la asistencia a la escuela elemental.

Cuando la *Ley General de Educación* (LGE) de 1970 (apartado 1-2-3-2) salió a la luz, se pretendía dar respuesta a las necesidades de una sociedad diferente y cambiante de acuerdo a las especificaciones de entonces, dando a pie a pensar en una reforma integral que estableciera a la educación y al sistema educativo español, como un modelo actual, desde una perspectiva más justa, más integradora y con mayores oportunidades igualitarias.

Con el paso del tiempo, siguiendo con la idea de igualdad de oportunidades y acceso a la educación, se estableció el artículo 27 de la constitución de 1978 (apartado 1-2-3-3), en el cual quedaría reflejada la importancia del derecho a la educación para todos los españoles de manera oficial, obligatoria y gratuita entre otras.

Según se establecía en esta misma constitución, en el mismo campo educativo, aunque desde entonces ya existía el MEC, las comunidades autónomas pertenecientes a España, podían asumir responsabilidades relativas a los temas concernientes a la educación, así como también para otros dominios pertinentes para el bienestar y la armonía nacional.

En esta nación, la corriente migratoria fue un fenómeno más notable; por lo tanto, el número de migrantes o de hijos de migrantes creció rápidamente. Esto dio como resultado que en 1998, el número de alumnos extranjeros o migrantes registrados en las escuelas españolas, se calculara en unos 50 mil. Esto fue un ejemplo claro de la fortaleza del fenómeno migratorio que se vio reflejado a partir del ciclo escolar 1991-1992. Iniciando en este ciclo escolar y tomando en consideración la importancia que adquiriría la migración en los niños, las autoridades educativas empezaron a recopilar y publicar datos relativos al número de alumnos extranjeros escolarizados.

Como resultado de esta situación, el gobierno y las autoridades educativas se vieron obligadas a tomar medidas que dieran respuesta a la problemática que tanteaba la educación de los niños migrantes o extranjeros, particularmente en las escuelas públicas donde se registraba el mayor número de migrantes, por ser estas escuelas las que proporcionaban educación a familias de bajo nivel económico, tratando de evitar el fracaso escolar.

III-2-4-1 Sistema Escolar y Política Educativa

La creencia en la igualdad de oportunidades en la enseñanza, es un aspecto que se difunde legislativamente a través de la LGE de 1970 (apartado I-2-3-2), en la cual también se instituye la obligatoriedad de la enseñanza primaria. De esta manera, se da mayor importancia a las mejoras sociales y educativas y al mismo tiempo se retoman y revaloran los medios adecuados para lograr mayor acceso educativo con mayor efectividad e igualdad.

En el campo de la educación, la LGE de 1970, establece en su preámbulo:

[...] hoy generalizada de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades de una sociedad diferente de la actual: una España de 15.000.000 de habitantes con el 75 por 100 de analfabetos, 2.500.000 de jornaleros del campo y 260,000 "pobres de solemnidad", con una estructura socioeconómica preindustrial en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización [...] (Ministerio de la Presidencia, 1976).

Esto claramente mostraba la muy grave preocupación sobre el riesgo educativo en el que se encontraban los niños españoles, por parte del gobierno español y de los Institutos de Ciencias de la Educación en 1976. No obstante, según datos de UNICEF, los porcentajes de las personas de 15 años de edad y más, y de quienes podían leer y escribir, eran de 98% para los hombres y de 95% para las mujeres en 1990; y de 99% y 97%, respectivamente en el 2000 (UNICEF, 2004: 124). En comparación con la situación de 1970, desde que el gobierno español estaba muy preocupado, se mejoró notablemente la provisión de educación, dentro de muy poco tiempo, es decir, dos décadas.

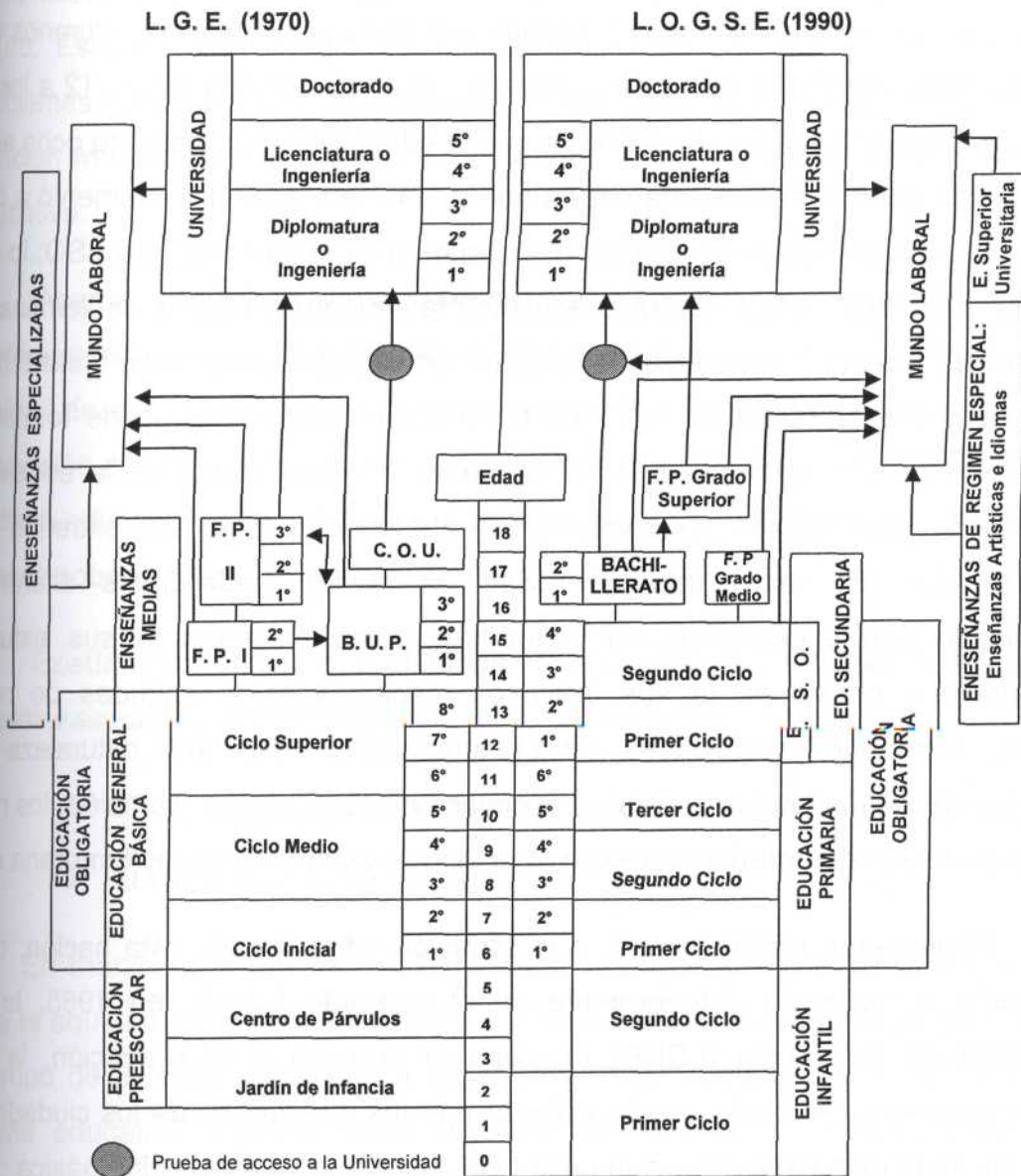
Para entender mejor los avances en materia educativa en esta nación, es importante establecer que el sistema educativo bajo la *Ley 14/1970* (LGE (apartado I-2-3-2) se desarrollaba a través de los niveles de Educación Preescolar Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria, y el de la Formación Profesional y de la Educación Permanente de Adultos.

El nivel de educación preescolar, se consideraba voluntario y comprendía hasta los cinco años de edad, dividiéndose en dos partes: el jardín de infancia y la escuela de *kinder* o párvulos. El nivel de educación general básica consistía en ocho años de estudio, cumpliéndose normalmente entre los seis y trece años de edad, y se encontraba dividido en dos etapas: la primera para niños de seis a diez años, la cual se enfocaba en desarrollar el carácter globalizado de las enseñanzas; y la segunda para niños de once a trece años, donde se proporcionaba una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándole mayor atención a las actividades de orientación. En esta ley se estableció los niveles de educación preescolar, educación general básica, bachillerato y educación universitaria, y el de la formación profesional y de la educación permanente de adultos.

La educación preescolar para niños de tres a cinco años de edad se estableció como gratuita por la *Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza* (LOCE) en 2002. En consecuencia, la tasa de participación para la educación preescolar aumentó hasta casi llegar al nivel universal para este grupo de niños, sin embargo, sobre los niños más pequeños, la situación se mantenía problemática (OECD, 2006^b: 25).

Según la LOGSE, la educación infantil se divide en dos ciclos. El primero abarca desde el nacimiento hasta los tres años; y el segundo, desde los tres hasta los seis años de edad, con la especificación dentro del sistema de que no es gratuita. La educación obligatoria en España abarca los niveles de educación primaria y Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no obstante, la educación secundaria incluye hasta el nivel educativo de preparatoria no obligatoria, como se muestra en la gráfica número 3 siguiente.

Estructura del Sistema Educativo Español según LGE y la LOGSE



La primaria implica seis cursos académicos que van de los seis a los 12 años, divididos en tres ciclos educativos, cada uno de dos años. Esta es una etapa educativa designada obligatoria y gratuita. El objetivo principal de ésta es la promoción de la socialización de los niños y niñas, favoreciendo su incorporación a la cultura y a la contribución progresiva de la autonomía educativa. Dentro de los objetivos marcados para este nivel, se encuentra el

adquirir al menos una lengua extranjera que les permita comunicarse fluidamente.

La ESO es una nueva etapa educativa dentro de este nuevo sistema de la LOGSE, también marcada como obligatoria y gratuita para todos los alumnos que se encuentren en edad escolar para cursarla, las cuales serían de los 12 a los 16 años, esto significa que en comparación con la educación obligatoria de ocho años o educación general básica establecida por la LGE, en la LOGSE aumentó a diez años, divididos en seis años de educación primaria y cuatro años de ESO; lo que significa que esta etapa se cursa reglamentariamente después de terminar la educación primaria. El objetivo de la ESO es otorgar la formación académica necesaria para continuar los estudios tanto de bachillerato como de formación profesional de grado medio. El bachillerato es la última etapa de la educación secundaria, caracterizada como voluntaria y abarcando dos cursos, entre los 16 y los 18 años. El bachillerato se divide en cuatro modalidades diferentes, cumpliendo con expectativas que ayudarán a los alumnos en sus estudios posteriores y considerando sus intereses, capacidades y actitudes de estas edades. Las cuatro modalidades son: (1) artes, (2) ciencias de la naturaleza y de la salud, (3) humanidades y ciencias sociales, y (4) tecnología. También, los niños tienen la opción de aprender una segunda lengua extranjera a muy temprana edad.

Regresando históricamente a la situación educativa de esta nación, como se había mencionado anteriormente en el apartado I-2-3-5, en 1985, la *Ley Orgánica de Educación* (LODE) regulaba el derecho a la educación, la cual principalmente se extendía hasta alcanzar a todos y cada uno de los ciudadanos. Esta ley continuaba lo establecido en la LGE, unificando la educación básica.

El 3 de octubre de 1990, la Jefatura del Estado español proclamó la LOGSE, bajo la premisa de que los sistemas educativos tenían que desempeñar funciones esenciales para mejorar la vida de los individuos y de las sociedades. La LOGSE dio forma jurídica a la propuesta de reforma educativa y se convirtió en el instrumento esencial de ella. La ley acomete una reforma profunda dando continuidad a objetivos tan fundamentales como la extensión de la educación básica para los adolescentes hasta los 16 años de edad, estableciendo el

sentido de obligatoriedad y gratuidad entre otros, implementando mejoras en la calidad de 3 enseñanza, tratando no solamente de superar deficiencias educativa pasadas y presentes, sino con la firme intención de responder a las demandas educativas del futuro. Esta reforma se dio con conocimiento de que se trataba de diversos problemas del sistema educativo vigente hasta entonces, y que precisaban de una solución más profunda, urgente y de mayor relevancia para el futuro del sistema educativo.

Acercas de la educación compensatoria, la LOGSE no únicamente establecía el otorgamiento de esta modalidad educativa, sino que también dedicaba todo el Título V de este apartado a poner en claro quiénes serían los beneficiarios de la eliminación de las desigualdades. Los considerados, desfavorecidos, o acreedores de dicha educación se encontraban descritos en el *Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria* (Apartado I-2-3-4).

Existían dos puntos que afectaban mayormente el rendimiento del sistema educativo español, en particular afectaban los indicadores equitativos:

- El cambio de la conformación poblacional a través de la migración; y
- El cambio de la economía.

En marzo de 2006, la OECD publicó el informe de un estudio realizado sobre la equidad educativa en España (OECD, 2006^b). Dicho informe se hizo por un grupo de investigadores de la organización para valorar hasta qué punto el sistema educativo español había difundido la equidad de la educación y la capacidad para identificar y resolver los problemas relacionados con la misma equidad en cuanto se presentaran. A través de este estudio, se analizaron puntos importantes de acuerdo a la discreción de los investigadores, tales como:

1. El nivel de integración de los migrantes en los sistemas educativos de España, ya que éste no era un fenómeno reciente que desafiaba al sistema educativo en general, aunque existían algunos comentarios que decían que no era algo exagerado y que el punto

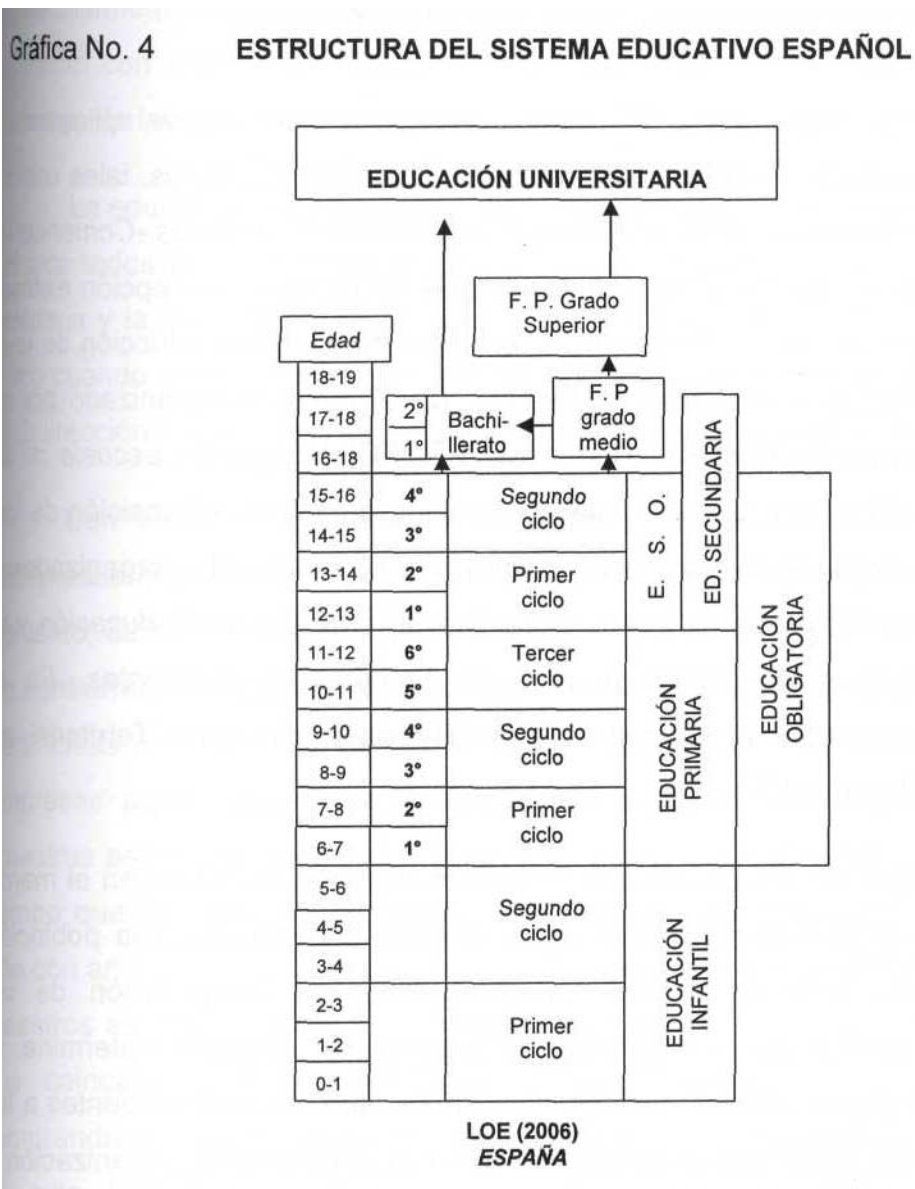
fundamental del problema era el hecho de que la mayoría de los migrantes con dificultades eran pertenecientes a grupos de bajos recursos socio-económicos; y

2. Aunque según UNICEF (2005^b: 114), la tasa neta de la educación secundaria obligatoria (ESO), de niños menores de 16 años de edad, para los ciclos escolares 2000-2004, fue de 94% (hombres) y de 98% (mujeres), no obstante, la participación en la educación secundaria superior, seguía teniendo bajos niveles, con sólo el 57% de los niños de más de 16 años de edad que continuaban con educación media superior, ya que el objetivo de la UE para el 2010, era el de mejorar ese número hasta llegar al 85%. Esta era una cifra particularmente alta para los niños pertenecientes a familias con bajos ingresos socio-económicos y para los de migrantes (OECD, 2006^b: 5).

Por otra parte, ya que España ha tenido muchas experiencias migratorias que han provocado analizar e implementar algunas reformas educativas, la actualidad de la educación migratoria ha demandado el establecimiento de clases de recepción, material didáctico adicional con características especiales, servicios de apoyo lingüístico especial, programa de desarrollo profesional para que los maestros en servicio puedan manejar las demandas y retos pedagógicos que las clases multi-culturales les puedan presentar. Esto ha servido para la mejor integración de los niños migrantes al sistema educativo teniendo como punto de inicio las clases de integración. Estas clases de integración sirven como apoyo y están fundamentadas bajo el principio de promover una mejor y más efectiva transición al sistema escolar regular para aquellos niños que no comprendan bien el español o para que pueden continuar sin ningún problema con el currículo oficial.

Además de lo anterior, España ha proporcionado fondos adicionales para la educación de los niños migrantes, con la idea de integrarlos más fácilmente a la sociedad y al sistema educativo, como una política de alta prioridad. Estos fondos que se utilizan para medidas educativas se distribuyen en:

1. La promoción de materiales que promuevan innovación intercultural;
2. Asistencia de programas de desarrollo educativo para las familias migrantes;
3. Escolarización a temprana edad de los niños migrantes; y
4. Educación en la lengua materna de los niños migrantes.



La gráfica de arriba, presenta el sistema educativo vigente bajo la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (LOE). Esta ley es la publicada más recientemente sobre educación desde la LOGSE de 1990. La LOE daba

continuidad al principio de que la educación era la forma más adecuada para fomentar la convivencia democrática y respeto a las diferencias individuales, promoviendo la solidaridad, evitando la discriminación. Con esta ley se esperaba una mejor cohesión social estableciendo que una buena educación es la mayor y más importante virtud que un país y sus ciudadanos pueden tener como primer recurso. El proceso de integración europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación en beneficio de los ciudadanos europeos.

El MECD participaba y colaboraba en proyectos educativos aplicados a nivel europeo, como parte del programa titulado *Sócrates-Comenius*, tales como: (1) el proyecto educativo llamado *Información sobre Niños Circenses –Comenius I-*, basado en la producción de un libro ilustrado que aseguraba la recepción exitosa en las escuelas ordinarias, y de igual manera contaba con la producción de una guía de enseñanza para el personal docente; (2) el proyecto organizado por la Federación Europea de Escuelas Circenses (FEDEC) titulado *La escuela de la transición - la vida activa*, el cual tenía como objetivo apoyar la transición de los niños circenses de la escuela a la vida laboral; y (3) los proyectos organizados y dirigidos por la EFECOT, tales como: *Garantizar el derecho a la educación y la instrucción apropiada de varios grupos de trabajadores itinerantes, En la asociación progresamos, o Viajando juntos* (Dirección del Área Territorial de Madrid-Capital, 2005: 27).²³

El *Real Decreto No. 299* del 28 de febrero de 1996, se aplica en el marco general legal para la organización y acción educativa destinada a la población itinerante. Dichas acciones estaban dirigidas hacia la comprensión de las desigualdades dentro de la estructura educativa. El decreto determina el procedimiento a seguir para la escolarización de los alumnos pertenecientes a las familias itinerantes, y los enfoques básicos para la planificación, organización y operación de las unidades de apoyo de las escuelas itinerantes. El arreglo,

²³ Según la Dirección, el objeto de los Proyectos Escolares *Comenius* era mejorar la calidad y reforzar la dimensión europea de la educación escolar, promoviendo la conciencia de la diversidad cultural y favoreciendo el aprendizaje de idiomas mediante la realización de un proyecto educativo elaborado en conjunto por los centros de varios países.

coordinación y administración de estas acciones son responsabilidad de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, y específicamente están manejados por la unidad de educación de clases suplementarias para los niños circenses, de la Subdirección General de Acción Educativa. La ayuda y los programas especiales que permiten a los niños permanecer con sus familias itinerantes, se encuentran presentes a nivel regional, particularmente en Andalucía. En otras provincias, las autoridades son las que cuentan con una unidad de programas educativos y un departamento que se encarga de las personas itinerantes.

La educación proporcionada, de acuerdo con el *Programa Aulas itinerantes*, abarca todos los niveles de la educación básica, es decir, el nivel preescolar, la primaria y la secundaria obligatoria. Las aulas itinerantes también acompañan al circo cuando viajan al extranjero, con la condición de que el maestro notifique a la Subdirección General de Acción Educativa en relación con ese viaje al extranjero.

Con respecto al personal docente de las aulas itinerantes, se tenía identificado que contaban con poca o nula instrucción para la enseñanza previa al contexto, cultura y situación de la población itinerante. Pero el gobierno, tratando de contrarrestar tales tendencias negativas, intentó hacer algunos mejoramientos permanentes en dicho sentido. Así entonces, el MECD firmó acuerdos con nuevas empresas de maestros asignados a las aulas itinerantes aumentó considerablemente, al mismo tiempo que las remuneraciones económicas para los maestros. Adicionalmente año con año, los cursos destinados al entrenamiento y profesionalización para los maestros se han organizado y proporcionado de una mejor manera tratando de que coincidan con las demandas de los maestros itinerantes y además comprendiendo poco a poco la singularidad de sus trabajos docentes al frente de un aula itinerante. Finalmente, en dichas aulas ya se instalaron algunas computadoras que servían para mejorar la calidad de la educación de estos niños circenses

Sin embargo, es importante mencionar que algunos de estos niños no están considerados o incluidos en el programa antes citado, ya sea porque el circo no cuenta con el número mínimo establecido de alumnos para formar un aula, o la propia decisión de los padres. En este último sentido, es responsabilidad de los padres el inscribir a sus niños en una institución que proporcione un periodo de educación obligatoria. Algunos padres optan por mandar a sus niños a escuelas consideradas como internados, algunos otros los dejan al cuidado de parientes o familiares, y otros más deciden mantener a sus niños con ellos bajo su cuidado y tutela. En este último caso, los niños tienen que ser matriculados en el Centro para la Innovación y el Desarrollo en Educación a Distancia (CIDEAD). Todos los niños de trabajadores itinerantes deben ser registrados con esta organización, la cual es la responsable de llevar el registro y la coordinación de las evaluaciones realizadas a los maestros itinerantes, así como compensar sus aptitudes. Tales niños generalmente tienen que asistir a la escuela más cercana cada vez que el circo cambia de ubicación a una nueva localidad. Generalmente, aunque los circos grandes no tienen una escuela itinerante para sí mismos, pueden quedarse más de un mes en un mismo lugar, y por lo tanto, los niños pueden asistir a la escuela más cercana; mientras que los circos pequeños generalmente tienen que cambiar su ubicación con intervalos más cortos, y de aquí que también cambien de escuela los niños, en ocasiones hasta cada semana. La Asociación de Maestros de Escuelas Circenses sugirió que las aulas itinerantes se podrían compartir entre los diferentes circos para lograr el número mínimo de niños circenses requerido para constituir un aula itinerante, pero el Ministerio no consideró que ésta fuera una solución viable.

En relación con las escuelas itinerantes en España, es importante mencionar que existen muy pocas. Además no están aprobadas por el gobierno español como instituciones formales que otorgan instrucción circense profesional o vocacional. En algunos países como Holanda, Dinamarca y Austria, los circos hacen una temporada en invierno en un sólo campamento; mientras tanto en España, hacen una gira durante todo el año en diferentes lugares. Sin embargo, estos últimos años, los padres de niños del circo en España también, como en

el caso de los padres en otros países, tienen mucho interés porque sus hijos reciban una educación buena, sana y satisfactoria. La situación de la educación de los niños pertenecientes a las familias circenses depende enormemente del tamaño del circo al que pertenece, pues únicamente los circos grandes pueden solicitar algún tipo de apoyo por parte del gobierno.

En el 2001, el gobierno español destinó aproximadamente un total de 304 mil euros para los circos (*European Parliament, 2003: 9*). Esta fue una suma estrictamente simbólica, ya que en comparación con otros apoyos en algunos países de la UE, tal como Francia, en donde el año de 1997, la ayuda estatal para los circos aumentó aproximadamente a 1.6 millones de Euros; esta cantidad no incluía becas otorgadas a las escuelas circenses.

Una de las necesidades más urgentes del sector del circo, es la creación de escuelas itinerantes nacionales o centros de entrenamiento que sigan y apliquen los planes de estudio, los programas educativos y que además cuenten con el personal docente aprobado, usando los mismos criterios y los requisitos académicos que se aplican a otras disciplinas. Zapatero Villalonga, uno de los expertos en cuestión, dijo que la sobrevivencia del circo depende de que el gobierno asegure que el conocimiento de las artes del circo sólo se transmite creando una escuela estatal (Comité Especial Parlamentario, sobre el Teatro, la Música y las Artes Audiovisuales, 2003: 45 y 49).

Por otra parte, en relación con la creación de materiales para los grupos de gitanos, en esta nación, dichos materiales de enseñanza se producían gradualmente en ambos niveles: el regional y el nacional, como parte de un enfoque de acceso intercultural. Materiales referenciales de historia y cultura de la comunidad gitana se desarrollaban también para complementar el conocimiento de los niños gitanos acerca de su tradición y raíces.

En España, numerosas universidades y centros de entrenamiento magisterial desarrollaron foros de discusión y de entrenamiento en el campo de la educación intercultural, así como la Asociación de Maestros lo había

hecho al lograr posibles e importantes avances en este campo en sus "Días Nacionales anuales. El gobierno central organizaba reuniones y cursos, como lo hicieron las administraciones en el nivel regional. Las actividades de las autoridades del nivel regional también desarrollaron módulos para enseñar o capacitar a los maestros que trabajaban con niños gitanos.

El Centro para la Investigación, la Documentación y la Evaluación (CIDE) del MEC había emprendido una serie de proyectos de investigación, generalmente en colaboración con una universidad, la cual dirigió informes y publicaciones. Muchas regiones autónomas habían desarrollado también actividades paralelas, las cuales ayudaron a entender la situación escolar de los niños gitanos.

Para Implementar la *Resolución de 1989* (apartado 1-2-1-7), algunas de las medidas que se tomaron en España, particularmente los proyectos desarrollados con el Ministerio para Asuntos Sociales, y la campaña pública de concientización llamada *la Democracia es Igualdad*, fueron muy importantes. Esto propició un crecimiento substancial en el movimiento asociativo gitano, el cual influyó positivamente en la provisión escolar a través de sus trabajos intermediarios, que se vio reflejado en apoyo, transmisión de información, expresión de las demandas paternas, etcétera. Con estos proyectos educativos, también se intentaba propiciar la integración y la participación de las mujeres gitanas dentro de las familias y la sociedad, para evitar que la educación infantil tuviera tintes sexistas. Existen muchas desigualdades en las familias gitanas desde la infancia, ya que se educa con la idea de fomentar o respetar la diferencia de valor entre los niños y las niñas, donde los varones tienen mayor valor o peso que las mujeres.

Lo anterior se tomó como fundamento para incluir en esta nación, la educación intercultural que estaba limitada al otorgamiento de apoyos educativos para las minorías étnicas a través de programas educativos compensatorios. El *Programa de Desarrollo Gitano* (GDP), también otorgaba una serie de programas educativos para los gitanos que incluían la distribución de ellos en las escuelas públicas. En 2001, la Comisión Educativa del GDP, perteneciente al MEC, redactó un importante documento político titulado *La gente Gitana y la*

educación, el cual incluía recomendaciones para anexas los elementos culturales de los gitanos al plan de estudio de la educación primaria, todo esto con el propósito de distribuir las materias educativas pertinentes y para desarrollar programas de capacitación mediadores interculturales.

Hablando de la educación obligatoria, al comienzo de los noventa, casi uno de cada cuatro niños no terminaba la escuela primaria eficientemente, y tenía que repetir al menos un año más. Pero, dentro de una década, la tasa de eficiencia terminal de este nivel mejoró considerablemente. No obstante, en el ciclo escolar 2001-2002, todavía 14 estudiantes de entre cien no terminaban ese nivel de educación obligatoria de manera satisfactoria y a tiempo. En el caso de la educación secundaria, aunque con la LOGSE aumentaba la educación obligatoria desde ocho a diez años, es decir hasta el nivel de la ESO, en realidad dicha ejecución dependía de cada región. En consecuencia, en algunas comunidades autónomas, menos de uno de cada dos niños de 15 años de edad, terminaba su educación de nivel de la ESO en el tiempo establecido por la ley.

En la educación secundaria, también España tuvo un considerable aumento en el número de jóvenes que terminaban su educación obligatoria con éxito, es decir, antes de la LOGCE, más o menos 63% de los estudiantes completaba el programa académico o el programa profesional básico. Por lo tanto, cerca del 2001, ese porcentaje nacional mejoró hasta llegar al 74.4%, es decir, más de uno de cada cuatro estudiantes todavía no terminaba la educación secundaria obligatoria con éxito. Mientras tanto, en algunas comunidades autónomas, la tasa de eficiencia terminal para el nivel de secundaria, era mucho peor, por ejemplo, en Murcia -32.2%-, Extremadura -33.2%-, Islas Canarias -35.8%- y Valenciana -31%-(OECD2006^b: 16-18).

III-2-4-2 Migrantes e Idioma

La migración ha afectado el desempeño del sistema educativo de varias maneras, por ejemplo:

1. A través de la falta de cobertura de idiomas de los niños que viajan de otros países, y dependiendo del origen, estos idiomas se convierten en problemáticas de diferente grado.
2. El nivel educacional de algunos grupos migrantes, se convierte en un reto mayor o adicional a la problemática del idioma, convirtiéndolos en barreras educativas. Es decir, existe una posibilidad de que aunque los niños vengan desde un país donde se hable español, su nivel educativo posiblemente sea más bajo que el de los niños nacidos en España.
3. El nivel educativo de los padres migrantes y las actividades a las que se tienen que dedicar, afectan la educación de los niños, ya que no cuentan con las herramientas educativas para apoyarlos en casa o no cuestionan el sistema educativo ni se involucran con él para supervisar el mejor desempeño de los niños.
4. La distribución geográfica de los migrantes se llega a convertir en aspecto de discriminación educativa, ya sea en áreas urbanas o rurales. Es decir, en áreas urbanas, la segregación se fundamenta en factores tales como el de la accesibilidad negada a la escuela para los niños migrantes, y en áreas rurales, la discriminación educativa es el reflejo de la falta de escuelas debido a la inaccesibilidad geográfica para llevar educación a esas áreas y a los niños migrantes que las habitan.
5. El rol económico de algunos grupos de migrantes afecta su participación como padres de familia en las escuelas. Ya que los trabajos o actividades en las que se emplean los migrantes en España, se encuentran concentrados en los campos de servicios -59%- y construcción -17%-, también casi una cuarta parte de las mujeres migrantes se encuentran registradas o ubicadas en trabajos como el de niñeras, cocineras o personal doméstico o de limpieza (OECD, 2006^b: 7), no tienen suficiente tiempo para comunicarse con las escuelas de sus hijos, y de la misma manera, no saben cómo pueden desempeñar su papel de educadores en sus hogares ni pueden ayudar a sus hijos con sus estudios.

La discriminación educativa tanto urbana como rural, cuenta con variantes dependiendo de la densidad de la migración, y en donde la escuela juega un papel muy importante a la educación de los niños migrantes. Por ejemplo, la desigualdad tanto geográfica como social, puede ser un asunto de política educativa que crea tensión en el sistema educativo a nivel de gobierno. Es decir, la problemática que se presenta entre las escuelas públicas, en las cuales se atiende a niños migratorios y las escuelas privadas, completamente subsidiadas por el gobierno, es un iniciador más evidente de más problemas migratorios educativos, ya que se crea un ambiente de tensión a nivel gubernamental.

En el siglo XIX, en España el circo había llegado a ser una parte importante de la cultura de la sociedad española, pero la Guerra Civil dio un fuerte revés a las actividades económicas del circo. Muchos circos españoles mostraron luego, una larga y aguda crisis de identidad, a causa de los diferentes cambios en su estilo de vida, la aparición de la televisión, la expansión de nuevas tecnologías y otras formas de entretenimiento; particularmente en el periodo de 1978 a 1988. En vista de esta situación, el *Primer Congreso Internacional de Amigos del Circo* se celebró en 1988. Basado en las conclusiones de dicho congreso, en 1990, el Ministerio de Cultura Español publicó la primera orden ministerial sobre ayuda a este sector empresarial.

En España, la legislación es la que controla y regula los aspectos concernientes al circo, que también se considera parte de la ley del entretenimiento y ésta queda a cargo de las Comunidades Autónomas regionales, por consiguiente, difiere de región a región. La orden ministerial fechada el 12 de enero de 1990, conocida como la *Ley del Circo*, lo establece como otra actividad cultural, comparable con la danza, el teatro o la música; y le proporciona ayuda y otorga un premio nacional circense.

En el aspecto educativo o de provisión escolar para los niños circenses, desde 1986, como ya se mencionó anteriormente, el MECD, en convenio con los dueños de los circos, adoptó el nuevo sistema educativo que se veía como la solución más práctica, al equipar las aulas itinerantes, las cuales viajaban

constantemente con los circos durante el año escolar entero. Dicho programa se componía de acuerdos anuales entre el MECD y la administración circense, estableciendo las obligaciones de ambas partes. El MECD cumplía su responsabilidad al asignar a los maestros necesarios de acuerdo con el número de alumnos. El acuerdo determinaba un aula para circos de entre 6 y 12 alumnos y dos aulas si existían más de 12 alumnos. El circo, por otro lado, cumplía su responsabilidad proporcionando un espacio dentro de la caravana para que el maestro pudiera vivir, y otra auto-caravana que servía como salón de clase. Estas aulas itinerantes podían disfrutar del privilegio de recibir una beca por parte del MECD por la cantidad de 10 mil 818.22 euros por aula para cubrir los gastos de viaje, los gastos de mantenimiento y los gastos de material didáctico (*Parliamentary Assembly, 2003: 52*).

Los datos recopilados tanto a nivel nacional como regional muy a menudo se encuentran incompletos o son cifras estimadas. Esto significa que las cantidades presentadas tienen variaciones mayores o menores dependiendo de la conveniencia de los encuestadores. Por ejemplo, la tabla siguiente muestra que la estimación del número de niños en edad escolar es muy alta con 600 niños en comparación con la población total de mil 200. Esta cifra de 600 niños podría ser mayor considerando que el número de viajeros ocupacionales se ha ido incrementando sin registro alguno.

Grupos de Población	Número de			Niños en Edad Escolar
	Empresas	Familias	Población Total	
Circenses	30	300	1,200	600
Trabajadores de Ferias	3,500	3,500	10,000	3,000
Trabajadores Temporales	-	7,000	48,157	20,457
Total	3,530	10,800	59,357	24,057

Los trabajadores temporales son las familias y niños involucrados en los proyectos en Rioja y Sevilla, y no en toda España.
Fuente: COM, 1996^b: 13 y 17.

Únicamente las cifras que se refieren a los trabajadores temporales, parecían tener algún grado de exactitud; no obstante, solamente eran

relacionados con las dos regiones mencionadas en la tabla y no reflejaban la realidad de España entera. Por lo tanto, las sumas de los grupos separados y de la población referente a los viajeros ocupacionales, al ser presentados en la tabla anterior, sólo serían un indicador aproximado y no en un marco real.

Los alumnos itinerantes tienen características específicas muy notables, tales como la de su educación irregular, su falta de interés hacia el estudio, o la escasez de expectativas con respecto a la educación (*European Parliament, 2003^a: 53*), especialmente para los niveles más altos que los de la educación obligatoria, todo esto además de sus constantes viajes, previene la consistencia o la continuidad en los programas educativos destinados para ellos. Con respecto al estilo de vida circense, las horas programadas para tomar clase generalmente tienen que ser compatibles con las actividades propias del circo; adicionalmente, otro aspecto que obliga al constante cambio en el horario de clase de los niños circenses, es la realidad de que el circo se encuentra siempre en movimiento. Además de estas malas condiciones y por si fuera poco, el aula donde se impartían las clases generalmente era muy pequeña y se encontraba mal acomodada o en situación no propia para realizar algunas actividades escolares, razón por la cual era muy difícil tener acceso a otros recursos o innovaciones educativas que pudieran implementarse, haciendo que, por último, y como consecuencia, su equipo y mobiliario escolar empeoren rápidamente.

Según Ana Canales, secretaria de la Asociación de Maestros de Escuelas Circenses (2002), era muy difícil monitorear a los niños que viajan con los circos, ya que en España viajan constante y extensamente durante todo el año. Ella consideraba que era imposible saber exactamente cuántos niños existían, y que era muy difícil seguirles el rastro para recopilar información. Fundamentando lo anterior, se encuentra un registro del seminario para los maestros de niños circenses celebrado en 1994, donde se dijo que había una falta de información específica acerca del número de los circos y sus itinerarios; remarcando que tal información era esencial para establecer un contacto entre las escuelas y los circos. Otro comentario concerniente a esta situación, es que existía una necesidad imperativa de obtener la información acerca del

acceso a la educación de los niños pertenecientes a circos pequeños (EFECOT, 1994).

Es importante mencionar entre otras cosas que la naturaleza itinerante de los circos en España provoca varios problemas particulares, que son visibles al compararlos con la situación de la mayoría de los circos en otras naciones de la UE, debido a la enorme geografía que tiene España, y al alto nivel de despoblación de muchas de sus regiones. Aunque es difícil conocer el número exacto de las compañías, de las familias y de los trabajadores circenses en España, se considera que existen sólo 20 y 30 compañías con una población de alrededor de mil 200 individuos (*European Parliament*, 2003^a: 46).²⁴ Considerando esa cantidad, se tiene la preocupación de que el circo pueda desaparecer en España, ya que en las circunstancias actuales, no podrían competir con las compañías circenses extranjeras que tienen una mejor estructura organización financiera.

Por otra parte, en el caso de los gitanos como grupo viajero, según un artículo enviado el 12 de agosto de 2005, para las *Noticias Gitanas de PostNuke*²⁵ en España viven aproximadamente 600 mil gitanos, de los cuales 300 mil viven en la ciudad de Andalucía -aproximadamente 5% de la población andaluza-, y el resto se distribuye en ciudades como Extremadura, Madrid, Valencia y Cataluña.

En el caso de España, al igual que en otras naciones de Europa, no se contaba con estadísticas sobre la identidad étnica/cultural de algunos grupos. La población de Roma, gitanos y viajeros europeos se consideraba joven; por ejemplo, según una estimación que se llevó a cabo en 1990 por el *Informe de la Provisión Escolar para Niños Gitanos y Viajeros* presentado por la Comisión europea, 70% de ellos tenían menos de 25 años (COM, 1997: 22-23). Diez años después de este informe, la asistencia escolar de los niños gitanos en el nivel de primaria aumentó; pero la asistencia gitana a la escuela secundaria permaneció baja, especialmente la de las niñas, aunque no se tiene la cifra exacta. La

²⁴ Datos recopilados por la EFECOT (2001)

²⁵ Según *PostNuke*, es una de las más poderosas y abiertas Fuentes que contiene sistemas de manejo mundial.

tendencia en general mostraba que el número de los alumnos gitanos que continuaba con regularidad en el próximo nivel de clase disminuyó de manera dramática de un grado a otro. Por supuesto, estas situaciones pueden haber presentado algunos cambios que se analizarán de manera comparativa para poder emitir un resultado más preciso sobre la situación actual.

En la fecha del informe (COM, 1997), existía un proyecto piloto en esta nación, el cual se puso en marcha para proporcionar formación profesional para jóvenes gitanos y viajeros que ya sobrepasaban la edad permitida para la educación obligatoria; dicho programa se implementó para que ellos pudieran acomodarse fácilmente a la transición entre la escuela y el mundo verdadero. Este proyecto se enfocaba en la tecnología, la cual sería inmediatamente útil en el mundo social, como las artes gráficas, el uso de máquinas industriales de coser, de los mecánicos, y de la construcción, etcétera.

Según las *Noticias Gitanas*, muchos niños gitanos en España, querían luchar en contra de las insuficiencias educativas de las que eran víctimas en la comunidad gitana en general. Esto se presentó como uno de los objetivos de un plan que pretendía la integración social, y que proponía desarrollarse entre agosto y diciembre del año 2005. Esta situación se dio, ya que actualmente más del 30% de los estudiantes de las etnias gitanas que residen en los municipios abandonan sus estudios en los salones de la ESO (*PostNuke*, 2005).

También, según Marcelino González, concejal de Servicios Sociales de Asturias (*PostNuke*, 2005) existe un grave problema que se relaciona con la muy baja tasa de asistencia escolar y abandono general de las instituciones educativas por los niños, ya que a determinados padres de familia de los alumnos gitanos, no les interesa la citación educativa de sus hijos, ya sea a nivel obligatorio o más alto; y particularmente existen muchas más niñas gitanas que niños gitanos que dejan el ámbito educativo. En otros casos, los niños se marchan con sus familias a trabajar en el campo, en diferentes cosechas, y luego no vuelven a la escuela.

Para evitar el abandono de los estudios en la ESO, en el caso de Langreo, norte de España, donde vivían 185 familias gitanas con 624 personas, se pretendía que un educador y dos mediadores sociales trabajaran con varias familias gitanas durante la segunda mitad del 2005. Su objetivo era disminuirla deserción educativa por debajo del 30%. No obstante, eso no era la única meta sino también se pretendía que la educación no obligatoria, es decir, la que correspondía a niños de entre tres y seis años, o preescolar, se elevara al 80%; y que la educación, entendida como matrícula obligatoria a partir de seis años, abarcara o cubriera al 100% de los niños gitanos en edad escolar (*PostNuke*, 2005).

J. P. Hernández Jiménez, en su artículo titulado "Atención Educativa para la población viajera en España", clasifica a la educación recibida por los niños pertenecientes a esta categoría viajera, es decir los circenses, en tres grupos relacionados, de acuerdo al estatus del circo y en términos de calidad.

1. El primer grupo se componía por los niños pertenecientes a la familia del director del circo, los artistas y los trabajadores que tenían un contrato fijo; en el caso de ellos, la educación obligatoria generalmente se aseguraba.
2. El segundo grupo era el correspondiente a los niños de artistas y trabajadores con contratos que dependían de cierta duración, por lo tanto, la asistencia y el resultado escolar eran intermitentes.
3. El tercer grupo se componía por los niños de trabajadores no calificados y trabajadores temporales, cuyos niños tenían una asistencia escolar baja (EFECOT, 1998: 54).

Según el Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales, la población gitana, compuesta social y culturalmente de manera diversa, se estimaba entre 650 mil y 800 mil personas, de las cuales casi la mitad de ellos vivían en Andalucía, como ya se mencionó anteriormente. Después del 2002, llegó un número particularmente grande de migrantes Roma desde lagares tales como

Europa Oriental, Rumania, Bulgaria y la ex Yugoslavia. Según el informe realizado por los *National Focal Points* (NFPs, Puntos Focales Nacionales) -la red del EUMC-, el grupo migrante más grande son los Roma Rumanos (EUMC, 2006: 27).

De acuerdo con la Fundación Secretariado General Gitano (FSGG), en su informe titulado *Evaluación de la Normalización Educativa del Alumnado Gitano* de 2002, los datos indicaban que la situación educativa de los niños pertenecientes a este grupo social, había mejorado en las últimas dos décadas; no obstante, el logro educativo de ellos en la educación primaria, era más bajo que el del promedio nacional. En el ciclo escolar 2001-2002, el 74% de los niños gitanos asistieron al nivel de preescolar, 19% menos en comparación con el promedio nacional que fue de 93%. La Comisión Consultiva del *Plan de Desarrollo Gitano* estimaba que alrededor del 50% de alumnos gitanos asistió a la escuela primaria de manera regular, pero el 35% de ellos estuvo ausente en forma esporádica y sólo el 10% asistió en algunas ocasiones (EUMC, 2006: 27).

Con respecto al desempeño escolar de los niños gitanos, el 30% logró resultados medianos o ubicados en la media nacional para estos niños, pero del 60% al 70% fracasó en sus estudios. Como resultado, la tasa de abandono de los niños gitanos, antes de cumplir los 14 años de edad, fue muy alta ocupando el 30%. Alrededor del 5% de ellos no asistió a la escuela para nada. Según la FSGG, los alumnos gitanos mostraron una tendencia general de mejoría en la educación primaria, en los ciclos escolares 1993-1994 y 2000-2001, elevando el nivel de ingreso o matrícula hasta el 94%, y logró una asistencia normal a la escuela del 46%; sin embargo, el 31% de estos niños estuvo ausente de clases; lo peor fue que esta inasistencia algunas veces continuó efectuándose por meses (EUMC, 2006: 28). Por otro lado, en el caso del promedio nacional, la tasa neta de matrícula para la primaria en el período escolar de 2000-2004 por hombres y mujeres, era 100% y 99%; y para secundaria, 94% y 98% (UNICEF, 2005^b: 114). Otro punto que mejoró en el desempeño escolar, es el relativo a la matrícula o registro escolar en grados apropiados para la edad y grupo de los niños migrantes gitanos, alcanzando el 69%. Mientras que un tercio de ellos logró

resultados iguales o superiores, en comparación con los alumnos no gitanos, el 67% de ellos alcanzó un promedio inferior en el logro del desempeño educativo, lo cual significa que dos de cada tres niños recibían notas o calificaciones inferiores a sus contrapartes no gitanos (EUMC, 2006: 28).

En el pasado, existía muy poca información con respecto a la continuidad de los niños gitanos hacia la educación secundaria, pero de acuerdo con el informe del EUMC sobre las percepciones que tenían algunos maestros de la inasistencia de los niños gitanos a la escuela y sus razones, éstas mostraban que las tasas de ausentismo de los niños y el abandono escolar, permanecían como una problemática muy grave, sin encontrar mayores motivos que la movilidad. Un estudio hecho en el 2003, para las regiones de Levante y Sur, mostró que el 56% de los alumnos gitanos no continuó con la educación secundaria, y lo peor de todo fue que de acuerdo con otra investigación realizada en el 2004, según el mismo EUMC, mostró que en diferentes regiones, únicamente el 1% de los alumnos gitanos logró completar la educación obligatoria, es decir hasta el nivel de la ESO (EUMC, 2006: 28). Esto dejaba claro la falta de información fidedigna o confiable sobre este grupo antes de la fecha del informe del EUMC.

Por otra parte, una tendencia llamada "*white flight*" (vuelen blancos), la cual implica que la población blanca tiene que marcharse de áreas donde existen poblaciones crecientes de "no *whites*" (no blancos), ha influido en muchas escuelas públicas situadas en áreas de "gitanos" o cercanas a ellos. Muchos padres no-Roma se han cambiado de residencia hacia otras áreas o han mandado a sus niños a escuelas en otras áreas para evitar el ser enseñados o asistir a escuelas junto con los niños Roma. En áreas o comunidades donde aproximadamente la mitad de la población son de origen gitano, los alumnos que asisten a las escuelas de dicha zona, ocupan del 80% al 90% de la población escolar (EUMC, 2006: 51-52).

La separación de las instituciones educativas entre escuelas públicas, privadas y colegios concertados²⁶, ha intensificado la segregación de los "gitanos" más que antes, ya que ellos tienen una representación mayor en las escuelas públicas. Esto es debido a que el acceso a los colegios concertados se encuentra limitado por mecanismos discriminatorios, a pesar de los esfuerzos hechos por algunas Comunidades Autónomas para que los niños gitanos reciban un tratamiento igual en las escuelas. Madrid es una de las comunidades que trata de evitar esta tendencia segregacional de manera muy seria, y se preocupa por facilitar la integración de los niños Roma/gitanos al sistema escolar regular, no obstante los resultados no han sido lo suficientemente satisfactorios.

Con respecto a la educación bilingüe o a la proporción de educación en la lengua materna de los niños registrados en el sistema escolar español, entre España, Portugal y Marruecos, de acuerdo con el segundo informe por la *European Commission against Racism and Intolerance* (ECRI, Comisión Europea contra Racismo e Intolerancia), se firmaron algunos acuerdos para atender mejor las necesidades de los niños que no hablaban español y que estaban estudiando en escuelas españolas. Dentro de estos acuerdos, se establecieron dos programas aplicables en ciertas escuelas públicas en esta nación, con el fin de impartir educación en la lengua materna de los niños provenientes de las otras dos naciones, es decir en portugués y árabe. En consecuencia, en el tercer informe de la ECRI, se señaló que unos 9 mil 500 estudiantes recibían educación en portugués, y el programa de educación en idioma árabe estaba aplicándose en escuelas de doce comunidades autónomas, en las que los niños marroquíes representaban la mayoría (ECRI, 2005: 23).

III-2-4-3 Comunidad Autónoma de Madrid

Sistemáticamente, los proyectos de educación compensatoria se establecieron bajo la Subdirección General de Educación Especial perteneciente al MEC. En la Comunidad Autónoma de Madrid, correspondiente a la ciudad de Madrid y su

²⁶ Son un tipo de escuelas privadas, pero parcialmente apoyadas económicamente por la comunidad autónoma

área metropolitana, y el resto de la provincia de Madrid, donde a finales de 199* existían 93 mil 610 extranjeros residentes legalizados, lo que representaba algo más del 20% de los extranjeros totales en España (Siguan, 1998: 61). La acción del MEC se ejerce a través de su Delegación Provincial en Madrid. A esta acción del Ministerio se pueden añadir algunas actividades dirigidas a la educación e entretenimiento de los niños migrantes en colaboración con los centros escolares o al margen de ellos.

Entre las instituciones y organizaciones que apoyan a las familias migrantes, y especialmente a sus hijos, pueden tanto el gobierno de la Comunidad Autónoma como el Ayuntamiento de Madrid, proporcionar actividades a favor de los emigrantes y de sus hijos en edad escolar, produciendo materiales didácticos actividades de tiempo libre, y colonias de vacaciones.

El Consejo de la Ciudad de Madrid, junto con la Asociación Secretariado General Gitano, inició el *Programa de Monitoreo Escolaren* tres diferentes distritos dentro del Municipio de Madrid en 1999, para facilitar la integración de los niños Roma al sistema escolar regular, *mainstream*. No obstante, este programa presentó resultados limitantes. Por lo tanto, la educación suplementaria ofrecida para los alumnos con desventajas recibió ciertas críticas, argumentando que esto era una manera de perpetuar de la segregación en contra de los niños Roma, por parte de sus compañeros no Roma, y de la misma manera, decían que limitaba sus habilidades y les quitaba a los niños Roma el ánimo de continuar con una educación de nivel superior.

III-2-4-4 Comunidad Autónoma de Cataluña

Desde 1979, cuando fue promulgado el *Estatuto de Autonomía*, Cataluña ha tomado la iniciativa de poner en marcha competencias propias sobre el sistema educativo y con ello modificar la política educativa y las prácticas pedagógicas para los alumnos migrantes. Esta política y la práctica eran muy parecidas a las adoptadas por el MEC español. La población en Cataluña ha mantenido el uso del catalán como lengua habitual a lo largo de la historia más reciente. No obstante, el

español ha sido el idioma oficial de la nación española, y a pesar de que después de la guerra civil, su uso fue reprimido de muchas maneras, el catalán se estableció como la lengua co-oficial junto con el español, manteniéndose como lengua principal en la educación, aunque se tengan dos idiomas oficiales en esta región.

El idioma catalán se hablaba por alrededor de siete millones de personas y era el idioma más grande que no tenía su propio país en Europa occidental (Glenn, 1996: 121). El idioma se había hecho un símbolo y el vehículo de identidad regional, al igual que una forma de resistencia a la centralización por parte del gobierno nacionalista evitando la discriminación.

En Cataluña, debido al creciente número de estudiantes extranjeros, particularmente de marroquíes, dentro de las escuelas públicas, las autoridades educativas tomaron ciertas medidas o políticas en dos caminos. La primera se hizo pensando en la promoción de una política educativa que respetara las diferencias y fomentara una educación multicultural. Por otra parte, se pretendía dejaren claro que la presencia de migrantes en las escuelas públicas no podía ser un argumento válido para la modificación de las políticas educativas que establecían el catalán como la lengua principal para la enseñanza.

En esta región, las autoridades educativas organizaron seminarios y cursos de perfeccionamiento magisterial, destinados e implicando temas relacionados con la presencia de los estudiantes migrantes en los salones de clase y promoviendo principalmente a la educación multicultural.

Aunque esta nación sigue con algunos lineamientos y programas establecidos de igual manera en otras naciones de la UE, el aspecto más rescatable de España es la formación educativa para niños Roma, gitanos y viajeros que no contaban con la edad escolar permitida, o sobrepasaban la edad escolar establecida oficialmente, pero les daba la oportunidad de contribuir con sus estudios obligatorios o básicos.

No obstante, al referirse a Europa habla uno de la UE, cada nación tiene su propia manera de manejar a su país de acuerdo con su propia legislación. En campo de la educación también existen varias diferencias, aunque no tan extremas. En Europa, la situación de la educación básica, histórica y actual, a igual que el estilo de vida y las circunstancias que rodean a los niños migrantes en general, difiere mucho de lo que sucede y ha sucedido en América. En el viejo continente, las problemáticas más graves afectan a los niños migrantes de los grupos étnicos, tales como los gitanos, Roma, viajeros, circenses etcétera.

Por otra parte, en el caso de América los niños migrantes de jornaleros agrícolas como grupo mayoritario de migrantes, y otros niños de trabajadores de otras ramas, son los principales afectados en relación con el otorgamiento e igualdad de oportunidades educativas. A continuación se presenta el panorama americano y los aspectos encontrados sobre la educación de los niños migrantes

III-3 En América

Según Estela Rivero-Fuentes, muy pocos estudios han analizado la migración nacional e internacional de forma simultánea en México y los EUA (Rivero-Fuentes, 2004: 201).²⁷ Dichos estudios arrojan como importantes factores que motivan y determinan la migración, aspectos que entre otros incluyen:

1. Las condiciones económicas -la diferencia de sueldos, las oportunidades en el mercado laboral, y las posibilidades de inversión en el lugar de origen de los migrantes-;
2. Los factores políticos -las leyes migratorias y el fortalecimiento fronterizo de los EUA, por ejemplo-; y

²⁷ Según Rivero-Fuentes, los estudios fueron realizados por: (1) Massey, Douglas S. (1990). *"Social Structure, Household Strategies, and the Cumulative Causation of Migration"*; (2) Massey, Douglas S. y Kristin E. Espinosa (1997). *"What's Driving Mexico-U.S. Migration? A Theoretical, Empirical, and Policy Analysis"*; (3) Massey, Douglas S. y Felipe García-España (1987). *"The Social Process of International Migration"*; (4) Massey, Douglas S., Luin P. Goldring y Jorge Durand (1994). *"Continuities in Transnational Migration: An Analysis of Nineteen Mexican Communities"*; y (5) Massey, Douglas S. y Rene Zenteno (1999). *"The Dynamics of Mass Migration"*.

3. Las influencias culturales -la difusión de "la cultura de la migración" y el traslado de un mejor estilo de vida extranjero en México- (Rivero-Fuentes, 2004:202-203).I

Por supuesto, dichos factores incluyen importantes características como la educación, que hace que estos factores tomen fuerza e importancia principalmente para los niños migrantes.

De acuerdo con el boletín llamado *Education Today* (Educación actual) de julio-septiembre de 2003 por la UNESCO²⁸, se muestra, basándose en datos recolectados en 19 países sobre el ciclo escolar de 1998, y exhibidos a través del *Informe Regional de la América Latina y el Caribe*, que alrededor de dos millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria y que 20 millones de niños en edad de secundaria en América latina, no asisten a la escuela. Además, el informe enfatiza, que mientras la matrícula total para dichos niveles educativos había mejorado en la región, existían todavía muchos problemas que resolver, sobre todo en el aspecto de la calidad de la educación, la cual permanecía como una preocupación mayor.

Mientras tanto, según el Banco Mundial, la pobreza y la educación tienen una relación muy estrecha. Por ejemplo, los niños pertenecientes a los grupos más pobres en Latinoamérica, muestran una tendencia para entrar más tarde a la escuela y para salir más rápido de ella. La tasa de registro escolar de niños que van de los seis a los 15 años de edad, pertenecientes a las familias más ricas, es del más del 90%.

Por otra parte, los niños concernientes a las familias más pobres, presentan una tasa de matrícula que no alcanza el 90%, y las edades de dichos niños son cuando cumplen los ocho años, y disminuye hasta por debajo del 90% cuando alcanzan la edad de 12 años (Sedlacek, *et al.*, 2005: 3-4). De igual manera, muchos de esos niños más pobres comienzan a abandonar los estudios después de que cumplen la edad de 11 años. La misma institución,

²⁸ <http://portal.unesco.org/education/en/ev.php> Consultado el 27 de marzo de 2006.

dice que en México, el trabajo infantil tuvo un incremento inicial del 6% al 9% desde 1992 hasta 1998 menciona que esta cifra disminuyó al 6% desde 1998 al 2000 (Sedlacek, et al., 2005: 18).

Es una realidad que el trabajo infantil puede aumentar las oportunidades educativas de los niños, incrementando económicamente los ingresos de la familia y así en teoría aumenta la posibilidad de proporcionar más educación para ellos. No obstante, esta situación tiene su aspecto contradictorio, si estos niños trabajan para ganar dinero para sus familias, con estos ingresos pueden ir a la escuela pero aunque lo hagan, posiblemente no obtendrían buenas calificaciones. Esto significaría que mientras más trabajan estos pequeños, más se fatigarán presentarían un menor rendimiento tanto físico como académico, ya que por otra parte tendrían menos tiempo para ir a la escuela o para estudiar.

De igual manera, el Banco Mundial presenta estadísticas sobre el logro educativo de los jóvenes en edades que van de los 16 a los 18 años en América Latina. De acuerdo con el análisis de dichos datos, los países en donde los alumnos entran a primer grado más tarde, es decir siete años de edad, muestran un logro académico menor que los países en donde los pequeños entran a la escuela de acuerdo a la edad oficial de seis años. Por ejemplo, el logro educativo de los jóvenes en los países donde comenzaron a los siete años y se graduaron primero, fue menor (UNESCO, 2002). Esto significaría que estudiaron menos años en promedio. Por otra parte, los jóvenes que comenzaron su educación a los seis años de edad, han alcanzado un promedio de años educativos mayor alcanzando ocho años de estudio.

Aunque más del 94% de los niños en edad escolar para primaria en América Latina y Caribe, se matricularon en la escuela durante el período de 2000-2004, la tasa de los estudiantes que entraron a la primaria y que llegaron hasta al quinto grado fue de 83%; la tasa de la matrícula para la secundaria fue de 64% hombres y de 68% mujeres; por último la tasa de asistencia a la secundaria fue de 40% hombres y de 46% mujeres (UNICEF, 2005^b: 117).

De acuerdo con estas cifras, queda claro que la meta de proveer *Educación para Todos* (EPT) se encuentra lejos de la realidad y todavía queda mucho por hacer para lograr que todos los niños logren completar la tan anhelada educación básica obligatoria, sin mencionar la calidad educativa o postergarla hasta tener mejores resultados de cobertura.

I-3-1 Sistema Escolar y Política Educativa

Dentro de los motivos que llevan a la migración familiar, está el tener un buen ambiente educativo para sus niños en el lugar de destino. Para este propósito existe el *Programa Binacional de Educación Migrante* (PROBEM). Este programa es como ya se mencionó anteriormente, una respuesta de los gobiernos de México y de los EUA a los problemas educativos de la gente que migra entre estos dos países. Según Pablo Mario Montero Pineda, Coordinador Estatal del PROBEM de la Secretaría de Educación de Guanajuato, este programa, para el 2005, se aplicaba en 26 estados en México y 28 en los EUA, teniendo como fondo primordial la preparación de los maestros para ayudar a los estudiantes que tienen dificultades con el idioma y algún tipo de retraso educativo en los EUA, y ayudándolos cuando vuelven a México solos o acompañados de sus padres, quienes se han visto obligados a migrar a los EUA y trabajar allá en uno de los siguientes campos: la agricultura, la pesca, la construcción y/o en granjas lecheras. Los estudiantes que son elegibles para este programa, han estado estudiando en los EUA bajo la categoría del Título migrante.

III-3-2 Migrantes e Idioma

R. W. Rumberger y K. A. Larson (1998) dicen que los estudiantes que han cambiado de escuela más de una vez en dos años, muestran un logro significativamente más bajo en pruebas realizadas con ellos, y que la movilidad o el cambio de residencia, es la mitad de las causas que marcan ciertas diferencias en el logro escolar. Según estos autores, la otra mitad de las diferencias que causan bajo logro educativo, son las relacionadas con aspectos económicos o de pobreza. En situaciones donde la pobreza es la

controladora, es decir, que pobreza es el pan de todos los días, se encontró que el simple hecho de cambiarse de escuela, provocaba o ponía en riesgo a los niños de no llegar a ser promovidos, y duplicó la probabilidad de que estos niños no completaran educación preparatoria.

Algunos de los planteamientos y condiciones encontrados, que llevaron a la interrupción de la educación para los estudiantes migrantes, fueron:

- la falta de oferta de cursos escolares apropiados,
- los conflictos entre la necesidad de trabajar y asistir a la escuela,
- los diferentes programas de ayuda para aprender el idioma nacional del país receptor para estudiantes migrantes quienes hablaban otros idiomas,
- las diferentes políticas de colocación o ubicación de grado académico de los niños migrantes, y
- los diferentes requisitos para la graduación entre las escuelas y los estados.

En el caso de América, aunque existen otras naciones, particularmente se consideran los EUA y México las más importantes para este trabajo, por lo tanto a continuación se describen en detalle los aspectos educativos más importantes para los niños migrantes.

III-3-3 Estados Unidos de América

Casi cien años han transcurrido desde la última gran ola de migración de los trabajadores contratados provenientes particularmente de los países asiáticos. Estos migrantes ahora tienen hijos nacidos en los EUA y registrados en las escuelas, por lo cual esta nación se encuentra realizando un nuevo proyecto de americanización en las escuelas públicas. De muchas maneras, el espíritu y la dimensión de esta nueva labor tiene resonancia con lo que ha pasado en épocas

anteriores. Como parte de la americanización, por ejemplo, existe una empresa llamada U.S. English, Inc. (EUA Inglés, S.A.)²⁹, la cual es el grupo de activistas más grande y antiguo de ciudadanos de la nación, dedicadas a la preservación del papel unificador del idioma inglés dentro de los EUA. Hoy día, esta organización cuenta con 1.8 millones de miembros a través de los EUA. La filosofía de la EUA Inglés se basa en el principio de que el inglés, como idioma oficial, ayudará a extender las oportunidades de los migrantes de aprender y hablar el idioma inglés. Ellos piensan que el inglés es la única herramienta de grandeza y poderío que los migrantes necesitan habilitar para sobrevivir y tener éxito en los EUA (*U.S. English, Inc., s.f.*).

La educación en los EUA se encuentra altamente descentralizada y varía extensamente de un estado a otro, y de un distrito a otro. Los planes de estudio, el financiamiento, el contenido de la enseñanza, las formas, la edad de comienzo de la educación obligatoria y otras normas, son establecidos a través del consejo escolar localmente elegido, pero con jurisdicción sobre los distritos escolares, los cuales normalmente se encuentran interrelacionados con los condados o municipios. Por otra parte, los estados generalmente establecen o deciden los estándares educativos y los exámenes estandarizados aplicables a todos los estudiantes registrados en sus distritos escolares.

En la actualidad, existe un creciente interés por “estar listo” para entrar a la escuela primaria. Este factor recientemente ha generado el interés no únicamente de los padres sino también de los gobiernos y de los educadores, hacia la educación temprana y el *Early Childhood Education and Care* (ECEC, cuidado de los niños a una edad temprana). En relación con la mayoría de los servicios sociales en los EUA, los sectores privados –empresas comerciales y no comerciales- juegan un papel mayor en la ECEC. Por ejemplo, de todos los niños de cinco años de edad registrados en el nivel de *kindergarten* en 1996, el 83.1% asistía a instituciones públicas, y el 16.9% asistía a programas privados. Cerca³⁰ de la mitad de los niños matriculados en escuelas de guardería infantil,

²⁹ Esta organización fue fundada en 1983 por el senador S. I. Hayakawa, quien asimismo, fue un migrante de origen japonés, y actualmente está presidida por Mauro E. Mujica, un chileno radicado en los EUA.

³⁰ *Digest of Education Statistics 1997*, DE de los EUA, *National Center for education Statistics*.

se encuentran en escuelas privadas. La ECEC cada vez está más considerada como una estrategia de costo eficiente y de costo efectivo, cuyos beneficios se consiguen a través de las carreras educativas de cada niño y en la economía social futura. Sin embargo, para los niños migrantes, aprovechar la educación temprana también es muy difícil a causa de la estancia temporal para algunos y a causa de economía familiar para otros.

En 2003, los EUA invirtieron 7 mil 755 dólares americanos por cada niño registrado en el nivel preescolar. Esta cifra representa la más alta inversión que cualquier otro país miembro de la OECD otorga -el promedio de la OECD por cada niño era de 4 mil 508 dólares americanos- (OECD, 2006^c: 186). Esto resulta extraño, ya que los EUA tienen una de las más bajas tasas de participación en la educación preescolar de niños menores de cinco años de edad. La tasa de participación de los niños de cuatro años de edad y menores en comparación con la población de entre los tres y cuatro años de edad en el 2004, mostró únicamente un 52.9%, lo cual se encontraba por debajo del promedio de la OECD que era de 66.3%, y mucho más baja que las tasas de participación correspondientes a otros países de la misma OECD, que se acercaban o pasaban el 100% de participación (OECD, 2006^c: 266).

Siguiendo con la tasa de participación, Irma Olmedo presentó dos términos dentro de los documentos relacionados con el campo educativo en los EUA. Estos términos son *funds of knowledge* (fondos de conocimiento) y *accommodation without assimilation* (adaptación sin asimilación). Según la autora, aparecen a menudo en la filosofía educativa de esta nación, y son parte importante de la base que toman algunos profesores para dar respuesta a los modelos de deficiencia, especialmente cuando ellos se refieren a los alumnos de origen latino o hispanico, a sus padres y a sus familias (Olmedo, 1999).

Como la *AP Associated Press* reportó el 1 de mayo de 2006, más de un millón migrantes hispanicos y sus partidarios no fueron al trabajo, y tomaron a las calles en un boicot a escala nacional que logró éxito en el retraso o cierre de muchas tiendas, oficinas, fábricas, mercados y restaurantes. Expresaron su enojo

hacia la legislación federal que criminalizaría a los once millones estimados de migrantes ilegales y fortificaría la frontera de los EUA/México. El impacto en algunos sistemas escolares fue significativo. Por ejemplo, en el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles, el cual tuvo un crecimiento desordenado y el elemento hispánico suma 73% de la población total, alrededor de 72 mil estudiantes de secundaria y preparatoria no asistieron a la clase, es decir, aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes no fue a la escuela este día. Esta acción parecía estar apoyada por los padres, ya que se escucharon algunos comentarios de los organizadores del movimiento tales como el que no les importaba que sus hijos no fueran a clases, de hecho los motivaban para que los estudiantes no asistieran a la escuela el día de la marcha (Pregngaman, 2006: s.p.).

III-3-3-1 Sistema Escolar y Política Educativa

Alrededor de 1918, todos los estados excepto Alaska, el cual legisló en 1929, habían aprobado una ley de obligatoriedad de asistencia a la escuela básica. Algunas de las leyes actuales se han fundamentado en esas primeras leyes, y han sido ampliadas para poder ser aplicadas hoy día. Por ejemplo, las excepciones a la asistencia obligatoria escolar han sido establecidas por los estados en varias maneras.

Actualmente, a los niños se les solicita un reconocimiento físico antes de entrar a la escuela y otro antes de matricularse en la preparatoria o *high school*. También, los estados deben tener cierto número registrado de inmunizaciones para controlar las enfermedades que pudiesen aparecer o presentarse en la escuela, para tratar de garantizar y/o alcanzar un mejor nivel de salud para cada niño, y de esta manera ayudarles a hacerlos físicamente capaces de asistir a la escuela sin ninguna complicación.

Como se puede ver, la educación obligatoria en los EUA ha estado establecida desde mucho tiempo atrás con diferentes modalidades

que de igual manera han cambiado o han sido modificadas a través del tiempo. Por ejemplo, en 1852 existía una *Ley de Asistencia Obligatoria*, decretada por el estado de Massachussets, la cual fue la primera ley general que intentaba regular a condiciones educativas de los niños.

Esta ley incluía entre otros aspectos y de manera específica el establecimiento de la asistencia obligatoria a la escuela pública para todos los niños de edades que iban de los ocho a los catorce años, por un mínimo de tres meses por año, y de estas doce semanas, por lo menos seis tenían que ser asistencias consecutivas. En el caso de inasistencia escolar y que no fuera sancionado o penalizado con la baja, el niño podía entregar una de estas justificaciones sobre la obligatoriedad:

1. Asistir a otra escuela por la misma cantidad de tiempo o periodo; y/o
2. Presentar un documento que probara
 - que el niño había aprendido o adquirido los conocimientos necesarios de las materias curriculares,
 - que el niño se encontraba en situación de pobreza, o
 - que el niño no contaba con las habilidades físicas o mentales para asistir a la escuela.

Si los padres no enviaban a los niños a la escuela, tenían que pagar una multa de no más de 20 dólares americanos, pero además también debían ser procesados por el gobierno municipal, ya que se consideraban violadores de esta ley (Grocke, *s.f.*).

Aunque esta ley por sí misma no tuvo la respuesta, el respeto ni el respaldo necesario para hacerse efectiva en su totalidad, y por otra parte los comités locales escolares no fueron capaces de imponer su autoridad para la aplicación de la ley, sí sirvió para despertar la conciencia de los ciudadanos sobre la importancia de la educación y la escuela. De igual manera, dicha ley proporcionó fundamento para formación y llamada de atención de la opinión pública a favor de la educación.

Desde que esta primera ley de obligatoriedad de asistencia fue establecida, las metas educativas han permanecido iguales o casi iguales, y han estado mejorando gradualmente las condiciones educativas de los niños, manteniendo únicamente las restricciones relacionadas con el trabajo infantil. Las leyes de obligatoriedad de la educación y las leyes sobre el trabajo infantil se han complementado y funcionado mutuamente, para mejorar los derechos de los niños respetando el educativo por encima de otros.

Esta ley fue reformada en 1873, con el propósito de bajar el límite de edad a los 12 años. En contraste, la asistencia anual fue aumentada estableciendo como requisito veinte semanas de asistencia regular por año. Adicionalmente, se vislumbró una propuesta de reforzamiento sobre la aplicación en la formación de jurisdicciones para el seguimiento por parte de empleados oficiales que vigilaran las ausencias de los niños a la escuela.

Más de cien años después de esa primera ley de asistencia obligatoria en Massachussets, y cuando el presidente Lyndon B. Johnson tomó posesión de su cargo, el gobierno federal comenzó por primera vez a dedicarse a la educación en gran escala. Su presidencia (1963-1969) comenzó con la promulgación de la educación vocacional, programas adultos de alfabetización, varias iniciativas educativas de nivel superior, incluyendo el programa colegial para estudiar y trabajar.

La edad de asistencia obligatoria a la escuela varía de un estado a otro. En algunos comienza desde los cinco años de edad, y en otros más tarde hasta los ocho años, y terminan con edades que van de los 16 a los 18 años. También la duración de la educación obligatoria difiere en los estados yendo desde los 9 hasta los 13 años.

Por ejemplo, en el 2002, el Distrito de Columbia (DC), Nuevo México, Oklahoma y Virginia, establecían como edad de inicio para asistir a la escuela los cinco años y finalizaba a los 18 años, es decir, los alumnos tenían que cursar 13 años de educación obligatoria, mientras existen 13 estados que

establecen nueve años de obligatoriedad educativa; 18 estados tienen diez años; ocho estados tienen 11 años y siete estados tienen 12 años. El estado de Colorado era el único que para entonces no había confirmado un número de años obligatorio. La ley de Massachussets fue reformada más tarde otra vez, y en el 2002 la edad de asistencia obligatoria fue cambiada de los seis años a los 16 años.

La ley de asistencia obligatoria existe todavía en esta nación. En Missouri, por ejemplo, establece que una vez que un niño cumple siete años de edad, el padre debe asegurar que su hijo asista regularmente a la escuela.³¹ La escuela a la que el niño asista puede ser una escuela pública, privada, parroquial, de hogar o cualquier combinación de las mismas. Sin embargo, el estado proporciona fondos o financiamiento público para que los niños comiencen su educación a la edad de cinco años y finalicen cuando cumplan los 21. Se pensaría que la mayoría de los niños habitantes de Missouri, comienza su educación a los cinco años, pero en realidad, no únicamente Missouri, ya que la mayoría de los niños americanos comienza su educación por lo menos a la edad de cinco años.

Se encuentra el posible caso de que un estudiante pueda saltarse un grado, en el caso de que dicho estudiante se considere académicamente talentoso. Sin embargo, según la ley estatal de Missouri, un niño debe permanecer en la escuela hasta que se cumpla los 16 años de edad.

Según las investigaciones hechas por el Comité Nacional sobre la Educación de los Niños Migrantes, a través de la división del sueldo y hora, y la de los contratos públicos en 1963, había 2 mil 277 granjas que violaron la ley; con 6 mil 926 niños menores de 16 años que se encontraban trabajando durante horas de escuela (Hermán, 1963: s.p.).

En consecuencia, había muchos niños que se atrasaban en grados escolares quienes se encontraban empleados ilegalmente. Había seis proyectos

³¹ Según Kristen Morrow, oficial de las leyes escolares del Departamento de la Educación Primaria y Secundaria de Missouri, muchos niños comienzan su educación a la edad de cinco años, aunque la edad obligatoria para iniciarla es de siete años en el estado. La información se obtuvo a través de correo electrónico [Kristen.Morrow\(a\)dese.mo.gov](mailto:Kristen.Morrow(a)dese.mo.gov) el 2 de junio de 2007.

de ley en el senado en 1963, que afectaban el trabajo de los migrantes, teniendo control sobre, entre otros, la educación, el centro diario de cuidado de los niños, el trabajo infantil, el registro de los líderes de la tripulación, la mejoría de las facilidades sanitarias, etcetera.

El comité se estableció en 1963, a través de la incorporación por absorción I de los fondos de niños migrantes y el comité nacional de trabajo infantil. Con esto, se pretendía extender las oportunidades educativas para los niños migrantes en cualquier nivel escolar. El comité consideró que el área donde los niños tenían un mayor descuido, era en el campo de la educación. Casi ningún estado trataba de matricular y retener a los niños migrantes en la escuela, y de igual manera casi ninguno tenía programas educativos específicos o destinados a estos niños.

Las carencias de las instituciones escolares y comunidades para ayudar a los niños migrantes con personal extra y recursos; y si, por otra parte, los atrasos de los niños migrantes no caían en una condición de inquietud producidos por ellos mismos y por el ambiente en el salón de clase, el cual se encontraba lleno de alumnos, no se habían producido los sentimientos de la indiferencia local, nacional y del país para las necesidades educativas de los niños migrantes.

En 1965, el Congreso aprobó varios programas educativos, incluyendo el programa de préstamos garantizados para estudiantes, y la *Elementary and Secondary Education Act of 1965* (ESEA, Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965), la cual era la única fuente de apoyo federal más grande, destinada al programa educativo K-12³². Dicha ley nació como parte de la *War on Poverty* (Guerra contra la Pobreza), presentada por iniciativa del presidente Lyndon B. Johnson el mismo año. Esta ley distribuía once billones de dólares

³² De acuerdo con el *Title I Report*, K-12 es un programa curricular desarrollado por peritos renombrados y respetados en educación, escritores, maestros, diseñadores, e incluso un laureado del Premio Nobel. El programa K12 se basa en los métodos puntuales de prueba y promueve la investigación de la instrucción escolar. El equipo de desarrollo K-12 buscó en el mundo lo necesario para identificar y construir los mejores métodos docentes y materiales educativos para mejorar la educación de los niños. La educación primaria y secundaria juntas son a veces -en particular, en Canadá y los EUA- referidas como educación "K-12" -K es por *kindergarten*, y 12 son los grados del sistema educativo inglés-. *Small Axe Educational Communications, Inc. tuf*)

americanos por año, los cuales fueron enviados como ayuda federal para las escuelas, la comunidades y para los niños pobres durante casi 30 años.

El Título I, Parte B de la ESEA de 1965 (apartado I-3-2-2), financiaba el *Migrant Education Even Start Program* (MEES, Programa igualitario de comienzo de la educación migratoria), el cual se proponía romper con el ciclo de pobreza manteniendo proyectos para mejorar la capacidad de leer y escribir de la familia migratoria, proporcionando becas discrecionales para programas que integraran la educación de las niñas y niños a una edad temprana, la capacitación de los adultos para leer y escribir o propiciar la educación básica de los adultos, la instrucción para los *English Language Learners* (ELLs, estudiantes del idioma inglés), y la educación de los padres dentro de un programa unificado para la capacitación en la lectura y escritura de todos los miembros de la familia, entre otros.

Los proyectos proporcionaban el personal, la instrucción y los servicios de apoyo, tales como el cuidado de los niños y el otorgamiento de transporte, cuando no estuviera disponible, con la intención de habilitar la participación en actividades educativas en el centro educativo, y ayudar a las familias migrantes a romper con los ciclos paralelos negativos de pobreza y analfabetismo (Oficina de Educación Migratoria, s.f.).

A finales de los años sesenta, los reportes y las opiniones sobre la desviación, abusos y mal uso del dinero, comenzaron a salir a la luz pública, y que a la larga contribuyeron a cambiar de manera dramática el Título I. El Congreso de esta nación se resistió obstinadamente en la restricción de las reglas; no obstante, otros factores, incluyendo la falta de fondos, fueron un combinado de presión para orillarlos a modificar los reglamentos.

La realidad detrás de todo esto, era que el fondo federal no contaba con los recursos suficientes como para cubrir todas las necesidades; por esta razón, se tuvo que limitar el uso del dinero a los niños que lo necesitaban más que otros. La administración del presidente Richard Nixon y los críticos del congreso, demandaron que el programa mostrara algunos resultados mensurables, que les

permitieran a los patrocinadores, dirigir los fondos del programa hacia los niños que más probablemente se beneficiaran y mostraran mejores resultados. De esta manera, las reglas sobre la contabilidad, el monitoreo y la supervisión fiscal surgieron. De igual forma, se dio la reivindicación bajo el mandato de la revelación pública de documentos relacionados al programa.

En 1974, se establecieron los consejos consultivos de los padres de familia, los cuales eran requeridos formalmente a nivel escolar y de distrito; y su función fue reforzada en 1978. Ese mismo año, el congreso legisló específicamente las reglas acerca de la forma y el criterio según los cuales, los distritos debían; clasificar a cada una de las escuelas para incluirlas en la lista de las escuelas del Título I. El congreso le concedió al Director General de Educación Federal, la autorización de detener los fondos monetarios del programa de los distritos que habían violado las reglas del Título I.

En 1980, la *Junta Directiva del Estudio Nacional de Evaluación Escolar de los Estados Unidos*, se dio cuenta de la necesidad de preparar materiales con características K-12 para el estudio autodidacta. Consecuentemente, el director general de la junta y un comité consultor nacional se dieron a la tarea de desarrollar materiales para dicho instrumento.

Para lograr el objetivo de los K-12, y mejorar el logro académico se propuso el programa llamado *Título I Improving Basic Programs Operated By Local Educational Agencies* (Mejorando Programas Básicos Operados por las Agencias Educativas Locales), *Parte A*, el cual proporciona ayuda financiera al *Programa K-12* a través de las *State Education Agencies* (SEAs, Agencias Educativas Estatales) a las *Local Educational Agencies* (LEAs, Agencias Educativas Locales) de los EUA, y las escuelas públicas con un alto número o con grandes porcentajes de niños pobres, con el fin de ayudar a garantizar que todos los niños reciban un contenido académico estatal que cumpla no sólo con los estándares establecidos por los estados, sino que vayan más allá, es decir más altos para lograr mejores resultados académicos estudiantiles.

Después, en 1981, cuando Ronald W. Reagan llegó a la presidencia, si administración intentó abolir el recién establecido *Department of Education* (DE Departamento de Educación), pero dicha abolición fue negada en la Cámara de Representantes, y en la administración de George H. W. Bush (1989-1993) se declinó esa idea y el nombre de DE fue establecido, unificando los programas educativos en un paquete de subsidio federal. El Título I se mitigó en algunas restricciones y se renombró como el Capítulo 1 de la *Ley de Consolidación y el Mejoramiento Educativo*. Esa ley contenía mucho menos reglas y requisitos para todos los involucrados del sistema educativo, pero sobre todo, eliminó el mandato del involucramiento de los padres de familia en los asuntos escolares de sus hijos.

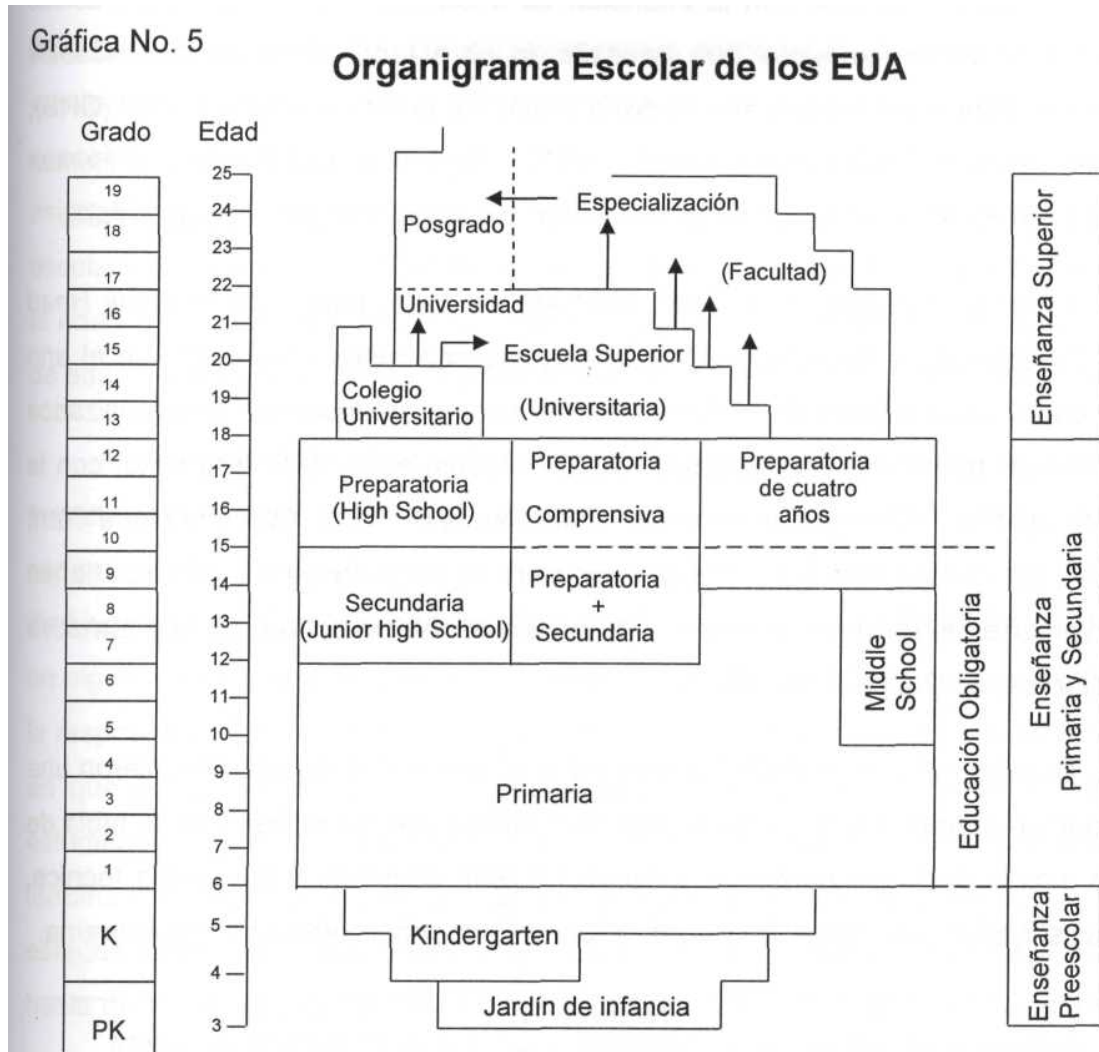
La antigua ESEA de 1965, muestra cómo el Título VI, bajo el programa llamado *Estrategias Educativas Innovadoras*, funciona en colaboración con la actual ley titulada *Metas 2000: Ley Educar América* (apartado I-3-2-7) y los otros programas de la ESEA, los cuales contribuyen al apoyo que los estados, los distritos escolares locales y las escuelas, necesitarán para habilitar mejor a todos los niños a que logren altos estándares educativos.

En conexión con la *Improving America's School Act* (IASA, Ley Mejorando las Escuelas de América) (apartado I-3-2-5), otra investigación sostenía que los siguientes cuatro principios se consideraban como clave para cualquier esfuerzo educativo integral de mejoría para los niños:

1. Altos estándares para todos los estudiantes;
2. Maestros mejor entrenados para enseñar con altos estándares;
3. Flexibilidad para estimular la iniciativa local a la par de la responsabilidad por los resultados; y
4. Promover asociaciones entre familias, comunidades y escuelas.

Además de esto, en aquel momento, el propósito de ayuda federal para la educación, se dio a través del *Programa K-12*, el cual era discutido como un tema importante, y varios factores tuvieron que acomodarse para permitir el

buen funcionamiento. Los EUA utilizan una anotación de grado y año, denominada sistema, la cual se muestra en la gráfica número 5 siguiente.



El gobierno federal financia el programa preescolar llamado *Head Start* (comienzo con ventaja), el cual es un programa federal iniciado en el verano de 1965, para impulsar la preparación escolar, a través del aumento del desarrollo social y cognitivo de los niños mediante la provisión de educación, salud, nutrición, social y de otros servicios para matricular o registrar a los niños y sus familias. Este programa se estableció para proporcionar servicios a los niños desde su nacimiento hasta los tres años de edad, a través de becas distribuidas por las agencias locales, ya sean públicas o privadas, no-comerciales o comerciales, para proveer servicios comprensivos de desarrollo

de los niños y las familias económicamente en desventaja, con un enfoque especial de ayuda para los niños en educación preescolar, con la intención de desarrollar las habilidades básicas para leer y de matemáticas que necesitaran para tener éxito en las escuelas primarias. Este programa se administra a través de la *Office of Head Start (OHS)*, *Administration for Children and Families (ACF)*, *Department of Health and Human Services (DHHS)*, y las becas se entregan por las oficinas regionales de la ACF.

La reautorización de la *Head Start Act* en 1994, estableció el *Early Head Start Program* para las familias de bajo ingreso con niños pequeños. En el año fiscal de 2006, alrededor de 679 millones de dólares americanos fueron utilizados para apoyar más de 650 programas en 50 estados, el DC y Puerto Rico, con la idea de ayudar a 62 mil niños menores de tres años de edad (*Office of Head Start, 2007*. s.p.). Aplica para los niños pobres, pero la mayoría de las familias tienen que buscar educación preescolar por su propia cuenta, o se ven en la alternativa de dejar a sus hijos en la guardería.

En el año fiscal de 2006, los proyectos locales del *Head Start* recibieron una distribución presupuestal, distribuida en la manera como se muestra en la tabla de abajo. Las actividades apoyadas incluían (1) entrenamiento y asistencia técnica, (2) investigación, presentación y evaluación, y (3) monitoreo/revista del programa.

Tabla No. 14
Gasto para las Actividades del Programa Local Head Start , Año Fiscal de 2006
(Unidades: miles de dólares americanos)

	FA 2006 Actual	FA 2007 Asignado
Proyectos en Estados y Territorios	6,085,972	6,178,848
Programas para Indígenas Americanos-Nativos de Alaska y Migrantes y Trabajadores Estacionales	468,765	475,919
Actividades Apoyadas	222,047	233,804
Total	6,776,784	6,888,571

Fuente: U.S. Department of Health & Human Services, Administration for Children & Family, Office of Head Start, 2007.

La educación básica es obligatoria para todos los niños en los EUA. Esta educación básica normalmente implica la educación primaria que puede tener diferentes nombres, que van desde escuela elemental, escuela de grado, escuela de gramática, hasta escuela pública. Todos estos son términos

intercambiables para las escuelas que imparten educación después de haber terminado el *kindergarten* o jardín de niños. La primaria proporciona una rutina diaria común para todos los estudiantes, comenzando con el primero grado y terminando con el quinto o sexto grado. En este nivel, los estudiantes aprenden los fundamentos o conocimientos básicos de aritmética, gramática del inglés, escritura y vocabulario, asignatura social, ciencias sociales y educación física, música y/o arte. La edad escolar para asistir a la escuela primaria varía de un estado a otro. Normalmente¹ la edad requerida para asistir a la escuela primaria es entre los cinco y seis años de edad dependiendo de los requisitos de elegibilidad de los distritos escolares.

Típicamente, la educación obligatoria comienza con el primer grado y termina con el noveno, aunque, de acuerdo con el sistema educativo K-12, se espera que los niños tengan una vida educativa básica de doce grados más tres de *kindergarten*, situación que resulta complicada, ya que la educación obligatoria en algunos estados es mayor que en otros, ya que cada estado tiene el derecho y la responsabilidad de organizar, operar y decidir su sistema educativo, de la forma en que lo considere apropiado o pertinente. Algunos estados permiten que los estudiantes dejen la escuela a la edad de 16 años, edad en la cual normalmente termina la educación obligatoria y antes de que terminen con la preparatoria. Otros estados establecen como requisito que los estudiantes permanezcan en la escuela hasta que cumplan los 18 años de edad, es decir, al término de la preparatoria.

Los términos *middle school*, *junior high school* e *intermediate school*, son nombres intercambiables utilizados en los EUA para referirse a las escuelas que comienzan a proporcionar educación obligatoria a partir del séptimo grado, siguiendo con octavo y terminando en noveno grado. Estos son más o menos iguales a la escuela secundaria de México, aunque en los EUA, puede incluir a veces el sexto grado también. En este nivel educativo, los estudiantes se matriculan en diferentes horarios y asisten a clases con varios maestros dentro de un mismo día. Cada año, todos los estudiantes desde el *kindergarten* hasta el noveno grado, tienen que tomar una clase de educación física obligatoria por igual.

Para la operación del Título I, de acuerdo con el *Reporte Oficial* del mismo por *Small Axe Educational Communications, Inc.*, uno de los examinadores del Título I nacional en 2005, casi no había algún tipo de restricción, por consiguiente los distritos escolares gastaron el dinero para cualquier otra cosa menos para las mejoras educativas.

Aun cuando el dinero se gastó para beneficiar a los niños pobres, algunos distritos utilizaron el programa como un pretexto para de alguna manera, ocupara los maestros que no consideraban competentes para el sistema educativo, mientras los distritos segregados del sur, tales como Luisiana, Mississippi, Florida y Texas, utilizaron el dinero federal para proporcionar los servicios educativos básicos en las escuelas para los niños de color, de esta manera podían disponer del dinero del municipio local para las escuelas de los niños blancos. En este reporte únicamente se mencionan los grupos de niños de color y blancos, pero no se tienen considerados a los niños migrantes de otros orígenes.³³

La educación migrante ha tenido que tomar medidas de acuerdo a la extensa variedad de necesidades de cada alumno dentro de los EUA. En el DE de los EUA, específicamente el estatuto del programa educativo de los migrantes, se hizo mención de las actividades de coordinación institucional.

Durante los años ochenta, la Oficina de Educación Migratoria financió numerosos proyectos de coordinación. Uno de los más grandes esfuerzos de coordinación registrado y financiado por la federación, fue el *Migrant Student Record Transfer System* (MSRTS, Sistema de Registro de Transferencia de los Estudiantes Migrantes), el cual tuvo origen en 1969 bajo el *Migrant Education Program* (MEP, Programa de Educación Migratoria) de 1966, que fue el primer esfuerzo realizado en los EUA a escala mayor; coordinado de manera interestatal para dirigir la movilidad y la continuidad educativa de los estudiantes migrantes.

³³ Según el *U.S. Census Bureau*, los hispanicos están considerados en algunas tablas, dentro del grupo racial de los blancos. Pero según la misma oficina, algunas veces están clasificados como un grupo hispanico aparte.

El MSRTS fue el principal vehículo de transferencia de información sobre la educación y salud de los estudiantes migrantes,³⁴ de una escuela a otra. Esta información era útil para la escuela receptora, ya que podían tener conocimiento de la situación escolar y física de los estudiantes migrantes cuando viajaban con sus familias. Este sistema fue financiado por la Federación, y manejado por el Departamento de Educación de Arkansas y el DE de los EUA, bajo un convenio que incluía a 49 estados participantes y el Distrito de Columbia dentro de los EUA y Puerto Rico. Este sistema funcionaba como un depósito de información de más de 750 mil estudiantes migrantes. El MSRTS fue un sistema de registro nacional computarizado de dichos estudiantes migrantes, de sus registros de examen, de inmunización, y de ubicación de grado para la transmisión del sitio central de almacenamiento de datos. Cuando un estudiante migrante cambiaba de escuela, la nueva institución receptora podía solicitar la información del MSRTS para ahorrar tiempo en la valoración del estudiante para la ubicación institucional inicial. El MSRTS incluía también una Acumulación de Crédito y la Sección de Cambio para que los estudiantes de preparatoria pudieran mejorar la transferencia de créditos para su graduación.

Aunque los usuarios del MSRTS se conectaban al sistema a través de líneas telefónicas y módems, los métodos para enviar y recibir información no eran un claro reflejo de las tecnologías de ese tiempo. Además había mucho atraso para la grabación de datos y la salida de la información requerida. Esto quiere decir, que el MSRTS no funcionaba como se había planeado y hacía que la continuidad educativa de los niños migrantes se atrasara. Probablemente, teniendo esto en cuenta, en 1988, el Comité Nacional sobre Educación Migratoria investigó la función, eficacia y el efecto del MSRTS, descubriendo que la utilidad del sistema para los educadores locales había disminuido con el transcurso del tiempo, e hizo algunas recomendaciones para su modificación. Más tarde en 1993, se realizó una investigación y los resultados obtenidos mostraban que el 68% de los representantes del personal

³⁴ Bajo el MSRTS, un estudiante migrante es un niño, cuyo padre o tutor es un trabajador migrante agrícola o pescador quien ha cambiado de residencia de un distrito escolar o un área administrativa escolar a otra durante un año escolar regular. Este niño tenía que haber interrumpido su educación a causa de dicha movilidad. Tal movilidad debe hacer que el niño, el tutor, o un miembro de la familia inmediata, obtenga un empleo temporal o estacional en el campo de la agricultura o en la industria pesquera

de educación migratoria, pensaba que el registro educativo a través de este sistema no era útil ni en práctica ni económicamente. Aún más, la evaluación del MSRTS se dividió. El *Interstate Migrant Education Council* (IMEC, Concejo Interestatal de Educación Migratoria) concluyó que cualquier análisis de datos del MSRTS estaba bajo la sombra de información tenue y no tan decisiva. Debido a los resultados mixtos de la evaluación, en 1995, el MSRTS se canceló.

Por otra parte, con respecto al incremento de los hispanicos en esta nación, a mediados de los ochenta, según Víctor Zúñiga, en los EUA los distritos con alta composición latina (igual o mayor al 20%) en sus matrículas, representaban el 7.7% del total de todos los distritos. Diez años después, representaban el 10.3%; esto significa, que en ese periodo, y hablando del sistema escolar en su conjunto, uno de cada diez distritos escolares contaba con una importante presencia de alumnos latinos (Zúñiga, 2000: 308).

El notable incremento en el número de alumnos nacidos en México, dentro de la matrícula escolar en los EUA, es un indicador confiable, aunque no lo suficiente como para dejar muy clara la presencia de niños y adolescentes mexicanos como matrícula latina en los EUA, y crea o establece situaciones de desconcierto social y educativo. Esta situación se presenta entre los responsables del buen funcionamiento de las escuelas, así como entre la población o sociedad en general. Queda claro entonces que en las entidades federativas americanas, el total de pequeños mexicanos que se encuentran registrados en la matrícula escolar de los EUA, se ha incrementado significativamente en los pasados años, Esta situación es sin duda parte de la respuesta a los nuevos patrones migratorios, pero particularmente, de la tendencia mayor por la migración familiar.

Dentro de los EUA, una de las ciudades con mayor número de latinos matriculados en el sistema educativo, es Chicago. En 1997, esta ciudad presentaba una situación particular relacionada con el escaso o bajo número de maestros latinos en las instituciones escolares. Únicamente 8% de los profesores eran latinos, y casi 60% de los profesores bilingües trabajaban

con licencias provisionales, y no eran normalmente profesores de tiempo completo.³⁵ Estos maestros provisionales, requieren de cinco años de preparación o estudios universitarios para conseguir su licencia permanente, de otra manera pierden sus empleos. En la mayoría de los casos, la situación de los profesores con licencia provisional significa que ellos no cuentan con la experiencia y preparación escolar requerida. No obstante, estos profesores están enfocados a desempeñarse en las escuelas con el mayor número de niños latinos o en las que ofrecen programas bilingües completos, también con la idea de mejorar su situación económica.

Muchos padres mexicanos que viven en la frontera norte, llevan a sus hijos a la escuela del otro lado de la línea. Sin embargo, los eventos del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York y Arlington, y el continuo estancamiento en los cruces fronterizos produjeron una confusión drástica en sus rutinas cotidianas. Debido a la estricta investigación, se hicieron largas filas en muchos de los cruces fronterizos del lado mexicano. Si esa situación fronteriza continúa, los estados mexicanos de la frontera norte podrían ver el desplazamiento de su población en edad escolar hacia el sur de la nación debido a la demanda de servicios educativos. Esto en el caso de la educación básica y media superior. Por otra parte, en el caso de la educación superior, según el doctor Jon Amastae, de la Universidad de Texas en El Paso (UTEP), las universidades fronterizas dependen de los estudiantes migrantes. Por ejemplo, esta universidad cuenta con un 80% de estudiantes latinos, la mayoría provenientes de Ciudad Juárez.³⁶

El principal efecto de los eventos del 11 de septiembre ha sido el empeoramiento en el desarrollo de la economía del mundo; como efectos colaterales inevitables en México, los ingresos del fondo general de los estados fronterizos disminuyeron; de los cuales dependían las partidas destinadas para la educación. En consecuencia, el presupuesto aplicable a la educación disminuyó mucho. Los ataques también impactaron los programas educativos binacionales. Desde esa fecha, la mayoría de los proyectos pilotos educativos

³⁵ *Chicago Public Schools, Office of Language & Cultural Education*, 1997. Citado por Olmedo (1999: 342-3).

³⁶ Información obtenida del doctor Luis Miguel Rionda de la Universidad de Guanajuato, asesor de este trabajo de tesis. "UTEP is the only major research university in the country whose students are predominantly Mexican-American" www.utep.edu Consultado el 15 de Julio de 2007.

mexicanos se han visto perturbados y sus actividades se han visto retrasadas, a causa del tiempo adicional de espera para las personas que entran a los EUA. Asimismo ciertos proyectos educativos que incluyen transporte o cruces a través de la frontera han sido cancelados por razones de exceso de tiempo necesitado para cruzar la frontera. Por ejemplo, el programa anual de *Educación a Migrantes de Baja California* no pudo lograr sus objetivos el año 2001, debido a la cancelación de los eventos culturales y educativos programados, después de los ataques.

La educación preescolar o pre-primaria no está considerada como obligatoria en su totalidad en los EUA, por tal motivo no se considera pública, no obstante se tienen que considerar los aspectos relevantes de ella, ya que existe una relación o co-relación entre este nivel educativo y la primaria como parte de la educación obligatoria. También es importante conocer las políticas en relación con educación preescolar, porque éstas llegan a afectar la continuidad de la educación de los niños migrantes. En este sentido, por ejemplo, la edad para asistir a la escuela primaria obligatoria se establece y se determina por cada gobierno estatal. Por lo tanto, existe mucha diferencia en edades para el ingreso a primaria según cada estado. Las edades varían desde los cinco hasta los ocho años. La escuela elemental o primaria es obligatoria para todos los niños, pero el inscribirlos al jardín de niños o *kindergarten* se deja a discreción de cada estado, decidiendo éste si es obligatoria o no la inscripción. Todo esto podría ser una razón por la que el logro académico de los niños de los EUA, según la OECD, es muy bajo o notan prolongado, en comparación con otros países desarrollados.

Once estados y el DC establecen como requisito para los niños el asistir al *kindergarten* antes de entrar a primaria. Los otros 39 estados establecen la asistencia al *kindergarten* bajo el ordenamiento de los distritos educativos locales para proporcionarla, pero la decisión final para registrar a los niños en dicho nivel queda a discreción de los padres (OECD, 2003: 5).

Aunque existen debates sobre el tema de la edad de ingreso para primaria, todavía no se trata el tópico tan fuertemente como se debería. Existen iniciativas con respecto a si la edad obligatoria para asistir a la escuela primaria

o no, debe cambiar, dudando entre convertirlo en un asunto nacional o no, ya que esta discrepancia de criterios estatales hace muy difícil que los niños migrantes puedan matricularse en otra escuela en diferente lugar y de esta manera continuar su educación obligatoria.

La categoría socio-escolar ha funcionado principalmente como puente de enlace, en muchas entidades federativas americanas, para los programas educativos establecidos, tal como el ESL. La meta del ESL es ayudar a que todos los estudiantes migrantes recién llegados, logren un éxito académico, que entre otros aspectos implique:

1. identificar y evaluar a los estudiantes en el idioma inglés;
2. eliminar la brecha lingüística dentro de un espacio de tiempo menor, facilitando la adaptación de los nuevos estudiantes de ESL a la escuela regular.
3. proporcionar una rápida transición al nuevo idioma por medio del estudio del inglés, logrando que los estudiantes se incorporen al plan de estudios principal de la escuela receptora, ya cuando cuenten con un nivel de inglés apropiado;
4. enseñar a los estudiantes cómo pedir ayuda en inglés, cómo funciona la escuela y cómo conseguir acceso a diversos servicios en este idioma;
5. ofrecer un ambiente hospitalario y lograr un alcance mayor con las familias a través del dialogo en el idioma nativo;
6. enseñar a los padres cómo pedir ayuda para sus hijos, cómo funciona la escuela y cómo conseguir acceso a diversos servicios también en inglés;
7. crear un sentido de nueva comunidad e integración; y
8. lograr que los estudiantes egresen de este programa una vez que cuenten con la capacidad de utilizar el idioma inglés de manera que les permita interactuar en forma apropiada, pertinente y efectiva dentro de un salón de clases regular y en otras actividades educativas relacionadas con s integración.

El programa ESL apoya en la capacitación de los estudiantes migrantes pretendiendo además: (a) desarrollar sus habilidades tanto para entender, hablar leer y escribir el idioma inglés, como para desarrollarse mejor en áreas de contenido académico; (b) participar y tener éxito en el plan de estudios general y en las oportunidades extras de adaptación; (c) desarrollar conexión, participación e identificación con la comunidad escolar receptora; y (d) mantener su herencia cultural de origen, entre otros.

Una gran cantidad de profesores que dan clase en los programas de ESL nunca han aprendido o casi no tienen conocimiento de una segunda lengua principalmente son maestros monolingües. Para estos profesores, las actividades más importantes son o están enfocadas en proporcionar programas destinados a sus alumnos cuyo primer idioma no es el inglés.

Veinte años de investigación y experiencias por parte de los facultativos dedicados y creativos contribuyeron a la reforma legislativa de la educación primaria y secundaria del DE de los EUA, incluyendo las *Metas 2000*, el IASA de 1994, y la *Ley de Oportunidades de la Escuela para el Trabajo*. Las *Metas 2000* ayudan a los estados y las comunidades en el establecimiento de un marco para la reforma educativa integral, basada en estándares para todos los estudiantes.

Como el equilibrio de la política cambió una vez más, el Congreso restauró algunos de las reglamentaciones en la reautorización en 1988, del antiguo Título I, que en comparación con lo establecido anteriormente, ahora se encontraba menos pesado y con menos requisitos en el involucramiento de los padres en la educación de los niños. De igual manera se les requería a los estados el monitoreo para la conformidad de los distritos. Al mismo tiempo, se reglamentaban los programas, a través de las escuelas, para promover una opción práctica eliminando los requisitos de los distritos para la contribución de los fondos locales. Al cambiar la situación significativamente, la *Ley de Hawkins-Stafford de 1988*, también era la reautorización en la cual el Congreso comenzaba a afianzar el Título I a la responsabilidad de los estudiantes para obtener un mejor desempeño y aprovechamiento escolar. Por primera vez en su historia, a las escuelas que formaban parte del Título I se

les requería mostrar una cantidad mínima de progreso en los exámenes estandarizados o comprometerse al "mejoramiento escolar", que en teoría podría resultar como consecuencia de mayor inversión e intervención por parte del estado en la educación. La *No Child Left Behind Act* (NCBLA, Ley Que Ningún Niño Se Quede Atrás) puso énfasis en la responsabilidad de las escuelas por mejorar la calidad y el desempeño de los estudiantes; y así también recuperó su nombre original establecido en el Título I de la ESEA. El tema más importante y dominante otra vez era el de la ESEA. Con la promulgación de la NCBLA, la situación de asignación de fondos a los distritos pertenecientes al Título I, llegó a ser más complicada, ya que efectivamente ponía en utilización las dos nuevas y más enfocadas fórmulas de distribución de fondos educativos.

El Título I, Parte A es el programa a nivel federal más grande dentro de la educación establecida como K-12, el cual aportó un fondo de más de 11 mil millones de dólares americanos para la educación en el ciclo escolar 2003-2004. En el ciclo escolar 1998-1999, se publicó que 13 mil 81 distritos y 46 mil 656 escuelas recibieron fondos provenientes del Título I (*Small Axe Educational Communications Inc., s.f.*). El programa de educación migratoria se agrupó y se afilió bajo el Título I, en términos de cómo estaba estructurada la ESEA. Entre los pequeños varios programas, existía el de la cooperación administrativa para la mayoría de los estados y distritos. Pero el programa principal del Título I es la Parte A, aunque el programa es conocido como "Título I" en general, la Parte A es la que establece el otorgamiento de más dinero para los distritos escolares, basándose en el número y los datos del censo, donde se encuentran los niños de familias con los ingresos más bajos y los niños de variadas categorías más pequeñas, tales como los niños adoptados y los que viven en las instituciones correccionales, pero que requieren de educación para mejorar su situación de vida.

De acuerdo con la fórmula del Título I, la cuenta de los niños para cada

LEA es multiplicada por el 40% del *State's Average Per Pupil Expenditure* (PPE, el promedio estatal de gasto por alumno). Este multiplicador estatal, limita el impacto de ese factor para cada estado, y no puede ser menor al 32%, ni mayor al 48% del promedio nacional. Este factor se incluyó en la fórmula para ganar apoyo de los estados del norte, los cuales tenían más altos niveles de gasto, a costa de los estados con altos niveles de pobreza y que gastan menos, tales como Mississippi, Luisiana y Alabama.

En el documento fiscal de 2001, Alaska, Connecticut, el DC, Delaware Massachusetts, Nueva Jersey y Nueva York, tuvieron suficientemente altos niveles de gasto, y por lo tanto, recibieron los más altos multiplicadores permitidos por la ley. Este factor tiene un impacto significativo en el aspecto de las asignaciones de fondos, y es la primera razón importante por la cual, algunos distritos reciben más fondos asignados provenientes de la fórmula por niño, que las LEAs semejantes en otros estados de los EUA. Por ejemplo, a nivel de ciudades, Los Ángeles obtuvieron más o menos 300 dólares americanos menos de subsidio por niño, que la ciudad de Nueva York (*Small Axe Educational Communications Inc., s.f.*).

El DE inició las asignaciones de los fondos a nivel de LEA o a nivel de distrito escolar en 1999, esto con el propósito de reducir el papel que los estados habían desempeñado en el proceso de asignación de fondos anteriormente, y además, para tratar de realizar una distribución en los distritos un poco más uniforme. Esto se pudo llevar a cabo utilizando las cuentas de los niños de fórmula provistas por la Oficina Censal y las agencias estatales. Ya teniendo estos datos, el DE primero determinó cuáles LEAs satisfacían o cumplían con las condiciones mínimas requeridas para ser calificadas o consideradas como elegibles para cada tipo de subsidio o fondo proporcionado por el Título I. Lo anterior indica que los procedimientos de elección pueden ser algo diferentes y sirven para calcular y distribuir los diferentes tipos de subsidios o fondos del Título I. Estos subsidios se podrían clasificar de la siguiente manera:

1. Los subsidios básicos y concentrados: Para ser considerada elegible para un subsidio o fondo básico, la LEA o distrito escolar debe tener al menos diez niños contados dentro de la fórmula del Título 1 o llegando mínimo al 2% de la población en edad escolar de la LEA; y para un fondo o subsidio concentrado debe tener al menos 6 mil 500 niños de fórmula o suficientes como para llegar al 15% de la población en edad escolar por distrito o LEA;
2. Los subsidios con propósitos específicos: Para ser considerada elegible, la condición es más o menos la misma que el subsidio anterior, y la única diferencia es llegar mínimo al 5%. La fórmula emplea un sistema de estrato de número cinco para la asignación *plus*, que permite mayor asignación por niño en los distritos más grandes, y en donde los niveles de pobreza son más altos. Cada niño considerado en la fórmula hasta llegar a los 2 mil 311 o al 15% de la población en edad escolar de la LEA, recibe un exponente de "1". En las LEAs con más niños de fórmula, cada niño es contado por arriba de 2 mil 311 o el 15% de la población escolar de cada LEA -la cantidad que sea más favorable para la LEA-, es clasificado con mayor importancia. En el siguiente estrato, cada niño por arriba de 7 mil 193 o el 19%, es clasificado con los exponentes de entre 2.0% o el 2.5%, de acuerdo con el método de conteo, adquiriendo por lo menos dos veces más subsidios o financiamiento, que los niños clasificados dentro del primer estrato. El estrato superior sobrepasa los 93 mil 811 niños o el 29.2% de la población en edad escolar de un LEA, y todos los niños por arriba de ese estrato o nivel, son clasificados de la misma manera o de estrato superior.
3. Los subsidios incentivos de financiamiento educativo: Para ser considerada elegible para este tipo de subsidio o fondo, la condición es igual en su primera parte a la de subsidio anterior. La diferencia radica en que para esta fórmula el DE de los EUA, comienza a nivel estatal un cálculo de lo que se llama "factor de esfuerzo" y "factor de equidad para cada estado".

Las LEAs distribuyen los fondos del Título I que ellos reciben, a las escuelas públicas con los más altos porcentajes de niños que

proviene de familias con ingresos bajos. En el caso de que la escuela que participe en ese programa no tenga uno propio, aplicable a través de la escuela entera; los servicios de dicho programa serán enfocados a la escuela que tenga niños que están reprobando, o que se encuentran en riesgo o se ubican al borde de cumplir con los estándares académicos estatales. Las escuelas que matriculan por lo menos a 40% de estudiantes de familias pobres -o menos, con un margen de aplicación- están calificadas para operar los llamados *schoolwide programs* (programas a través de la escuela entera) utilizando los fondos del Título I, para que sirvan a todos los niños en la misma escuela; en combinación con otros fondos federales, si la escuela lo desea, para elevar el nivel educativo de la escuela entera y de los niños. Ya que desde 1994, la reautorización de la ESEA dejó caer el umbral educativo de un 75% a un 50%, y el número de programas que se llevaban a cabo "a través de la escuela entera", habían proliferado de un aproximado de 3 mil 200 a más de 19 mil (*Small Axe Educational Communications Inc., s.f.*).

Muchas escuelas del Título I, tenían como objetivo principal el enfocar los servicios suplementarios hacia cierto grupo de niños en específico, los cuales estaban considerados como necesitados de mayor ayuda educativa; esto generalmente se daba según los resultados que estos niños mostraban en los exámenes. Los maestros en estas escuelas del Título I, proporcionaban instrucción extra para apoyar a los alumnos en habilidades tales como leer y en otros casos en matemáticas, sólo para los niños que lo necesitaban. No era raro que dichos maestros otorgaran ese tipo de instrucción extra en horarios fuera de las horas normales de clase.

Los fondos del Título I, también se destinaban para financiar otras actividades educativas, tales como la consejería escolar o para promover los programas preescolares. Como requisito indispensable para las escuelas que forman parte del Título I, se establece que empleen alguna parte del dinero otorgado en actividades que propicien el involucramiento o la participación de

los padres de los niños en la educación, además del entrenamiento profesional de los maestros y para profesionales.

El dinero que se otorga lleva la propuesta de mejorar la calidad de la educación en las escuelas donde la pobreza tiene un nivel muy alto y/o para dar ayuda extra a los estudiantes que se encuentran luchando contra la pobreza y otras dificultades. Los distritos generalmente deben servir primero a las escuelas que tienen más niños en situación de pobreza o más altas tasas de pobreza, razón por la cual se les dan proporcionadamente más financiamiento.

En el documento fiscal de 2003, que cubre el ciclo escolar 2002-2003, el Congreso no concedió un subsidio del 100% a los distritos que presentaran un estancamiento inofensivo". En su lugar, los distritos tenían garantizado el 85%, 90% o 95% de la ayuda monetaria proveniente de los fondos del Título I, para utilizarlos en subsidios fundamentales y concentrarse en lo establecido el año anterior; esto dependiendo del nivel de pobreza del distrito en cuestión -los distritos con más altos niveles de pobreza, tenían garantizados mayores porcentajes de subsidios para su aplicación-.

Cada agencia estatal debía reservar el 2% de los fondos totales asignados del Título I, para actividades relacionadas con el "mejoramiento escolar" de cada estado perteneciente al Título I, Parte A. Aunque existía también una provisión que permitía al Congreso apropiarse de fondos adicionales para este propósito, no lo utilizó para la fiscalización de 2003. Ese dinero reservado por cada agencia estatal, se tenía que conservar para su aplicación en esfuerzos que ayudaran a las escuelas que se tenían como objetivo, las cuales necesitaban el mejoramiento según las reglas de responsabilidad establecidos en el Título I; esto principalmente se debía a la mala eficacia en las evaluaciones hechas a los estados. La ley de dicho título incluía el "principal" programa para los migrantes del Título I, y los programas para los estudiantes *Descuidados y Delincuentes*.³⁷ Los estados podían

³⁷ Los niños "descuidados y delincuentes" son atendidos en instituciones operadas por el estado, a través del programa estatal "N&D", del Título I, Parte D, Sub-parte 1. El programa tiene un desembolso destinado por separado. Los estudiantes en las instituciones para los niños "delincuentes", son manejadas en forma local (generalmente instituciones correccionales), y son contados como una categoría separada, para las cuales el DE de los EUA asigna los fondos, considerándolas como si fueran un LEA.

practicar a discreción la utilización y asignación de los fondos comunes para los distritos, donde la población residente total, de todas las edades, era menor de 20 mil habitantes.

De esta manera, podían redistribuir los fondos designados, utilizando cualquier tipo de datos que establecieran niveles de pobreza, y que el gobierno federal aprobara en general, muy probablemente estos fondos se aplicaban en cuentas de elegibilidad sobre el almuerzo escolar proporcionado a los niños que lo necesitaran. Haciendo uso de ese sistema de identificación, aún los distritos más escasamente poblados, podían aprovechar los beneficios de los fondos del Título I para mejorar la calidad educativa, física y aprovechamiento en general de los niños en las áreas marginadas.

Para asignar los fondos a las escuelas, el proceso comienza contando a los niños. La mayor parte de estos niños "contados", de acuerdo con la fórmula del Título I (conocidos entre los círculos políticos federales como "los niños de fórmula")³⁸, son originarios de familias con bajos ingresos establecidos bajo la línea federal de pobreza,³⁹ así como los determinados por el censo.⁴⁰

³⁸ Mientras tanto, según las estadísticas de UNICEF, los porcentajes de población que vivían con menos de un dólar americano al día, durante el período de 1992-2002, en América latina los países con 10% o más eran: Ecuador 18%, El Salvador 31%, Guatemala 16%, Honduras 24%, México 10%, Nicaragua 45%, Paraguay 15%, Perú 18%, Venezuela 15%. Es importante mencionar que en estas estadísticas, no aparece ningún país del continente europeo con más de 10% de población en la misma situación. Los indicadores del resumen por región eran para África Sub-Sahariana, 43%; Asia del Sur, 32%; Asia Oriental y el Pacífico, 15%; América Latina y el Caribe, 10%; y en división por desarrollo económico industrial eran: los países industrializados, no aplicable; los países en vía de desarrollo, 22%; y los países menos desarrollados, 39%. En el caso de México, aunque es miembro de la OECD, llamado como el club de países avanzados, aparece en estadísticas que se considerarían vergonzosas con 10%, igual a la media de América Latina y el Caribe. Esto significaría que no podría considerarse país del primer mundo o desarrollado, como algunos analistas ya establecen. (UNICEF, 2004: 130-133).

Aparentemente, existe una brecha muy grande en el nivel de pobreza establecido en los EUA y los países avanzados, en comparación con otros países o los países sub-desarrollados o en vías de desarrollo.

³⁹ La definición de lo considerado como conteos de los "niños de fórmula" está hecha bajo un parámetro o una definición mucho más rígida que la definición de un niño en "dificultades", sobre la cual la mayoría de los educadores no pensaban o no estaban acostumbrados a tratar. El DE asigna los fondos de ayuda por condado, y los estados los redistribuyen. La mayoría de los estados usan los fondos destinados a los niños elegibles, para las comidas escolares gratis o con un precio reducido. La mayoría de los distritos escolares usan ese criterio de conteo para determinar cuáles escuelas recibirán los fondos provenientes del Título I; y cuáles escuelas deberán operar los programas "a través de la escuela entera." No obstante, un niño puede calificar para el subsidio de comida escolar, si los ingresos familiares están dentro de 185% de la línea de pobreza establecida por el gobierno de los EUA. Así, una verdadera tasa de "pobreza" del distrito puede ser mucho menos de lo que los educadores piensan o consideran como tal. <http://www.titlei.com/distfund.htm> Consultado el 25 de mayo de 2005. La pauta federal de pobreza se publica cada año por el U.S. Department of Health and Human Services (HHS). Las pautas separadas de la pobreza para los estados de Alaska y Hawaii, se establecen en relación con los gastos de vida pautados en estos dos estados, los cuales son más altos que otros estados según la práctica administrativa de la

Además de la fórmula del Título I, el DE de los EUA, opera desde el año 1990 el *Programa Binacional de Educación Migrante*,⁴¹ contraparte del PROBEM de México, y considerado dentro del *Migrant Program* (MP, Programa Migratorio) de los EUA, el cual se estableció por iniciativa del gobierno federal para proporcionar recursos económicos a los estados, condados y ciudades participantes o incluidas en dicho programa. El MP se creó para otorgar servicios que no únicamente incluían educación, sino también ofrecían otros beneficios sociales que abarcaban otros campos tales como: salud, vivienda, asesoría legal, ayuda especial, etcétera. De acuerdo con el MP, el gobierno federal proporcionaría diferentes tipos de ayuda a los migrantes y sus familias, no importando la nacionalidad ni la ocupación en la que trabajasen dentro de los EUA. Estos beneficios estaban especialmente destinados a los migrantes que se dedicaban a actividades en los campos de la agricultura, la industria pesquera, y la construcción; así como también para personas que trabajaban en empresas vinculadas con esos conceptos.

El criterio del Título I ha evolucionado para destinar los fondos hacia los distritos y las escuelas con más altos niveles de pobreza; al mismo tiempo, se han extendido alrededor del distrito, suficientes fondos para mantener extensos y variados apoyos a los programas para los migrantes. Esto aparentemente significa que el gobierno federal ha invertido fondos en los

Office of Economic Opportunity, comenzada en el período marcado entre los años 1966-1970. Dejando a un lado estos dos estados, se presenta la pauta de pobreza aplicada únicamente a los 48 estados restantes y el DC. Dependiendo del tamaño de la unidad familiar, la pauta cambia de la siguiente manera: en el caso de una familia unimembre (8 mil 980 dólares americanos), dos miembros (\$12 mil 120), tres (\$15 mil 260), cuatro (\$18 mil 400), cinco (\$21 mil 540), seis (\$24 mil 680), siete (\$27 mil 820), ocho (\$30 mil 960), para cada persona adicional, se agregan \$3 mil 140. (HHS, 2003: 6456-6458).

⁴⁰ Según la Office of the Assistant Secretary for Planning & Evaluation del HHS, "The 2003 HHS Poverty Guidelines, One Versión of the U.S. Federal Poverty Measure", los umbrales de la pobreza son la versión original de la medida federal de pobreza. Se actualizan cada año por la Oficina Censal -aunque se desarrollaron originalmente por Mollie Orshansky de la Administración de Seguridad Social-. Los umbrales se utilizan principalmente con propósitos estadísticos - por ejemplo, preparan estimaciones del número de americanos en situación de pobreza por cada año. En otras palabras, todas las figuras oficiales de la población en pobreza, se calculan usando los umbrales de pobreza.

⁴¹ Sobre el PROBEM entre los EUA y México, se habla más detalladamente del programa referente a México en el apartado". Derechos Humanos y Legislaciones sobre Educación Básica, 1-3, América", más adelante en este trabajo.

programas para ayudar a los pobres y los migrantes en diferentes estados, tales como California, donde se encuentra un gran número de migrantes.

En los EUA, en 2001, se reautorizó la ESEA, y cambió su nombre al de la *No Child Left Behind Act* (NCLBA). El Congreso de los EUA, en 1966, autorizó por primera vez un apoyo federal para ayudar a los estudiantes migrantes a través de la ESEA, ese apoyo se reafirmó a través de la promulgación del Título I, Parte C de la ESEA, la cual se había enmendado por medio de la IASA. El propósito de la reautorización de la ESEA se hizo para cerrar la enorme brecha que existía entre los alumnos minoritarios⁴² y sus compañeros de escuela, y reducir la diferencia del logro educativo, para que ningún niño se deje de lado, proporcionando a todos la oportunidad de lograr una educación de alta calidad.

Además de los requisitos de evaluación establecidos en el Título I de la ESEA, y actualmente bajo la NCLBA, los estados se encuentran sujetos a implementar las evaluaciones basadas en los estándares para todos los alumnos, registrados en cada uno de los grados de 3 a 8 para leer y para desarrollar las habilidades matemáticas hacia el ciclo escolar 2005-2006. Los estados tendrían que desarrollar y deberían aplicar también evaluaciones en tres niveles de grado en ciencia hacia el ciclo escolar 2007-2008. Todos los estados que participan en la NCLBA, se encuentran bajo requerimiento de participación en el examen *National Assessment of Educational Progress* (NAEP, Evaluación Nacional de Progreso Educativo) sobre lectura y matemáticas para los grados 4 y 8, que se administra cada dos años por el gobierno federal, el cual también cubre los costos de dicho examen. Con la NCLBA, el presupuesto del DE de los EUA aumentó un 69.6% entre 2002 y 2004.⁴³ Los alumnos que han estado en escuelas de los EUA, por lo menos tres años, deben asistir al examen en inglés -para leer-, y los estados deben

⁴² De acuerdo con Randall (s.f.), en los EUA, el término "minoritario" se refería principalmente a miembros de la población no blanca, pero cuando la influencia numérica, social, económica, política y cultural de los blancos, este grupo social se afecta o modifica con el tiempo, dando paso a lo que se conoce como Interculturalidad. Por ejemplo, el *Browning of America* (cambio de color de piel desde blanco a castaño en América) es ahora un proceso irrevocable. Por tal motivo, el uso del término "minoritario" para identificar grupos no-blancos ha quedado en el pasado, convirtiéndose en un término "dudoso" cada vez más, y ahora se está considerando también cada vez más como un término con connotaciones ofensivas.

⁴³ Elimination Lost: What happened to abolishing the Department of Education?" *Cato Institute* (26.04.2005) www.cato.org Consultado el 26 de Julio de 2006.

valorar anualmente el dominio limitado del inglés de sus alumnos considerados como LEP.

Por otra parte, los estados deben desarrollar los *adequate yearly progress standards* (estándares AYP, o estándares anuales adecuados del progreso), incorporando una meta en donde todos los alumnos que alcanzan un nivel de dominio del inglés propio para comunicarse básicamente o de forma avanzada, dentro de 12 años, y los aplica para cada escuela pública, o LEA. Es decir, los requisitos previos de los estándares AYP desarrollados por el estado, se amplían substancialmente hacia una mayor dimensión y bajo las características de la NCLBA. Tales estándares ahora tienen que ser aplicados específicamente a los alumnos económicamente en desventaja, a los alumnos considerados LEP, a los alumnos migrantes, a los alumnos con incapacidades, y a los alumnos pertinentes a los mayores grupos raciales y étnicos, así como también a todos los alumnos, en cada una de las escuelas públicas y las LEAs.

Al ser participantes de los fondos para la educación, los estados tienen que realizar una serie de acciones establecidas y aplicadas bajo los estándares AYP para todas las escuelas públicas y las LEAs, las cuales reciben diferentes becas bajo el Título I, Parte A de la ESEA. Algunas de estas acciones tienen que ser tomadas por las escuelas y otras por las LEAs. Dichas acciones son:

- Las escuelas que fracasan en la satisfacción de los estándares AYP por dos años consecutivos, deben identificarse como escuelas que necesitan una mejoría, escuelas que requieren asistencia técnica, la cual deberá ser proporcionada, y la opción de elegir alguna otra escuela pública deber ser ofrecida a los alumnos de dicha escuela para el próximo ciclo escolar –a menos que esto sea prohibido por la ley del estado-. En este sentido, las LEAs son generalmente obligadas a ofrecer opciones de selección de una escuela pública dentro de la misma LEA.
- En el caso de que una escuela fracase en la satisfacción de los estándares AYP establecidos por el estado durante tres años

sucesivos, los alumnos pertenecientes a las familias con bajo ingreso, deben tener la oportunidad: de que se les ofrezca recibir servicios de instrucción suplementarios por un proveedor de su preferencia. La cantidad gastada por niño para recibirlo: servicios suplementarios deberá ser pagada por el gobierno federal.

- Una o más de una serie especificada de acciones correctivas se deben tomar con respecto a las escuelas que no logren conseguir los estándares AYP por cuatro años continuamente; estas acciones pueden incluir el reemplazo total de personal pertinente o relevante de la escuela implementando un nuevo plan de estudio, disminuyendo la autoridad administrativa a nivel escolar, designando un perito exterior para aconsejar a la escuela, prolongando los días lectivos o año escolar, o cambiando la organización estructural interna de la escuela, y
- Las escuelas que no puedan alcanzar los estándares AYP a lo largo de cinco años consecutivos, deben reestructurarse en la organización escolar, aplicando una o más de las siguientes acciones alternativas de dirección o manejo escolar: (1) reinaugar la escuela como una *charter school* (una escuela pública de la carta)⁴⁴, (2) reemplazar todo o la mayoría del personal de la escuela, tomando el estado la posesión de las operaciones de la escuela -si está permitido bajo la ley del estado-, o (3) cualquier otra manera de reestructuración mayor de la dirección o control de la escuela.

El Título I (MEP) de la ESEA, bajo la NCLBA, permanece casi igual en su reautorización hecha en 1994. Dentro de la ESEA y bajo el MEP, se establece que los niños y jóvenes pertenecientes a las familias de trabajadores agrícolas y que tengan que desplazarse de un lugar a otro durante el año de cosecha, cuentan con la posibilidad de continuar con sus estudios a través de dicho programa federal. El MEP en 2004, otorgó beneficios a más de 800 mil menores en

⁴⁴ *Charter school* o Escuela de la carta es una escuela que tiene autorización para funcionar como tal, cuando ha recibido una carta, contrato de funcionamiento, programa, metas, grupo de estudiantes proyectados, estándares educativos, administración, etcétera; normalmente escuelas primarias o secundarias públicas financiadas por el gobierno federal de los EUA, pero liberadas de las reglamentaciones normales de otras escuelas públicas, pero obligadas a producir ciertos resultados establecidos en la carta.

esta situación en el Distrito Escolar de Hillsboro, Oregon (*Hillsboro School District, s.f.*). Aproximadamente la mitad de los niños migrantes que no asisten a la escuela en este distrito son niños en edad preescolar, pero con el apoyo del MEP, se pretende ayudar a estos niños a romper con las interrupciones e inconveniencias que debido a la naturaleza móvil de sus familias tienen que sufrir.

El propósito del MEP es mejorar las posibilidades y oportunidades de acceso al sistema educativo, desde el nivel de preescolar hasta el nivel de secundaria, para miles de niñas, niños y jóvenes, particularmente de origen hispano, los cuales tienen que desplazarse en compañía de sus padres siguiendo las temporadas de trabajo. No obstante, es importante establecer que para dicho programa, sólo pueden participar o son elegibles los hijos de trabajadores de granjas agrícolas o lecheras y pescadores que necesitan cambiar periódicamente de ubicación desde un distrito escolar a otro, en un período menor a tres años de residencia por exigencias propias de su trabajo.

Según el MEP, aquellos niños migrantes que deberán recibir sus servicios están limitados a los que califican en la definición de "niños migrantes"; y este término se define en la sección 1309 (2) del estatuto y la sección 200.81 (d) de las regulaciones. Los requisitos reglamentarios están en las secciones 1115 (b) (1) (A) y 1309 del Título I, Parte C. Además, según estas secciones del estatuto y la ' sección 200.81 (d) de las regulaciones, un niño tiene el derecho de recibir ayuda del MEP si:

1. *es menor de 22 y no se ha graduado de preparatoria ni tiene un certificado equivalente de preparatoria; y*
2. *es un migrante trabajador agrícola o un migrante pescador o tiene un padre, pareja, o guardián que es un migrante trabajador agrícola o un migrante pescador[...]* (DE de los EUA, 2003)

Por lo tanto, aunque el título de este programa sea el de *Programa de Educación Migratoria*, los niños que tienen derecho a recibir la ayuda del MEP están limitados sólo a aquellos niños de migrantes agrícolas y de

migrantes pescadores; aquí otra vez, los niños migrantes que pertenecen a otras categorías no están incluidos.

No obstante, la aplicación del sistema se deja a discreción de cada estado en el caso de California, la extensión de definición del "migrante" es un poco más amplia e incluye a los trabajadores agrícolas, la industria lechera, madereros y pescadores, por ejemplo.

Antes del establecimiento de la NCLBA en 2001, el Título V, Parte C de la ESEA, autorizaba becas a las LEAs y a las asociaciones educativas para aplicarlas en actividades de prevención para el abandono educativo. Sin embargo ningún tipo de financiamiento se había proporcionado por ésta ni otra autoridad anterior desde 1995. No obstante, el nuevo programa legislativo bajo la NCLBA, para la *Prevención del Abandono*, llamado Título I, Parte H de la ESEA, autoriza becas a las SEAs y LEAs para actividades que ayuden a la prevención del abandono escolar y que a parte fomenten la entrada de nuevo. Los procedimientos de asignación de fondos, varían dependiendo del nivel anual de apropiación escolar de los fondos.

En los EUA, así como la nueva NCLBA de 2001 ha puesto en vigor el decreto educativo que corresponde al título de la *Ley Que Ningún Niño Se Quede Atrás*, el PROBEM también ha ayudado a que todos los niños de trabajadores migrantes sean partícipes de la educación sin ninguna reserva. No obstante y confirmando con el profesor Mario Montero el 28 de febrero de 2007, la categoría para diferenciar a los hijos de los migrantes que trabajan en agricultura, ganadería o cualquier actividad relacionada con estos campos, sigue estableciendo que dicha ayuda sólo se refiere a la atención educativa, de salud y de algunos otros servicios.

Sin embargo, el profesor Montero, se ha dado cuenta de que no se les atiende a todos, ya que hay hijos de personas que trabajan en la construcción o en restaurantes y no se les da atención o ayuda, aunque estén

matriculados en alguna escuela. Es decir, no reciben los mismos beneficios que otros niños que aplican para la NCLBA y/o el PROBEM ⁴⁵

III-3-3-2 Migrantes e Idioma

El hecho de que los miembros de un grupo de migrantes hablen una lengua más que el idioma predominante de la sociedad receptora, no significa que ellos necesariamente lo hablen, mucho menos sus niños, ni es la migración reciente el factor decisivo en el uso del idioma. Por ejemplo, el inglés no necesariamente tendría que ser el idioma que hablen los migrantes hispanos. Los datos de los EUA están en su mayoría extensamente disponibles más que en algún otro lugar del mundo, sobre el campo lingüístico. El uso del idioma real aparece como muy variable, es decir, que de acuerdo con la información de los EUA, entre las personas que reportan tener dificultades al hablar inglés, una de cada cuatro nació en alguno de los 50 estados o el DC. Por otra parte, de entre los niños de los cinco a los 17 años de edad con dificultades para hablar inglés, alrededor de tres de cada cinco de ellos nacieron en alguno de los 50 estados o el DC (Glenn y de Jong, 1998: 89).

	Blancos	Hispanos	Mexicanos	Total
Únicamente habla inglés	94.3	22.8	22.9	81.3
No habla inglés en casa y no es LEP	3.9	38.5	36.4	10.3
No habla inglés y es LEP	1.8	38.7	40.7	8.4

Fuente: U.S. Census Bureau, 2004. American Community Survey, Selected Population Profile.

Como se muestra en la tabla anterior, entre los hispanos de edades de cinco años y más, alrededor de tres quintas partes hablan un idioma diferente al inglés en casa (77.2%). De esta cifra, 38.5% de ellos no habla inglés en casa pero tiene muy buen dominio de él. Esto también significa que más de tres quintas partes de hispanos tienen muy buen dominio del inglés

⁴⁵ También según *Putnam County School District Migrant Education Program*, la elegibilidad para participar en el *Programa de Educación para Emigrantes Título I*, se limita a los agricultores migrantes, trabajadores temporales, pescadores o industrias lácteas, y a sus dependientes de acuerdo con el *Acta de Inversión de Mano de Obra*, Sección 167. <http://migranteducation.org/> Consultado el 28 de febrero de 2007.

(61.3%). Entre estos hispanos, 22.9% de mexicanos habla inglés y 36.4% de ellos, aunque no habla inglés en casa, tiene muy buen dominio del idioma.

En América del Norte, los migrantes se emplean generalmente en la agricultura y se mueven estacionalmente del sur al norte siguiendo la época de cosechas. En estas regiones, los niños migrantes no trabajan, y a menudo novan a la escuela, ya que las escuelas generalmente aceptan únicamente a los niños de los residentes locales.

Existe una clara diferencia con respecto al logro educativo entre los adultos nacidos en los EUA y los nacidos en el extranjero. Por ejemplo, la gente nacida en el extranjero de 25 o más años de edad mostraba una tendencia menor en la graduación de preparatoria que las personas de la misma edad nacidas en los EUA (67.2% y 87.5%, respectivamente). Los extranjeros naturalizados de 25 años de edad o mayores, mostraban un mayor porcentaje de graduación de la preparatoria que los no naturalizados (77.3% y 59.5%, respectivamente). Más de una quinta parte de los extranjeros tenían menos de un noveno grado (21.5%), cinco veces más en comparación con la población nativa que era de 4.1%, es decir, uno de cada 25 personas nativas. (*U.S. Census Bureau, 2004^b: 4-5*). Aunque los datos hablan sobre el logro educativo de los adultos según el censo 2003, se incluyen para entender, revisar o mostrar mejor el logro educativo de los niños nacidos en el extranjero o niños migrantes.

Los grupos hispánicos⁴⁶ han llegado a ser el grupo étnico minoritario de más rápido y creciente número en los EUA. Han tenido un crecimiento que va del 12% en el 2000, al 14% en el 2004, dentro de la población total de los EUA. El 32.1% de la población hispánica total, se encuentra matriculada en escuelas públicas de los EUA. En el 2005, los hispánicos ocupaban más de 10.9 millones de estudiantes registrados en escuelas públicas de los EUA en

⁴⁶ Los términos "*Hispanico*" y "*Latino*" son utilizados de manera intercambiable por la U.S. *Census Bureau*, para identificar a las personas mexicanas, puertorriqueñas, cubanas, de América del sur, dominicanas, españolas y de otro origen o descendencia hispanica, los cuales pueden ser o pertenecer a cualquier grupo racial.

diferentes niveles educativos, es decir, desde *pre-kindergarten* hasta el 12° grado.⁴⁷

En el movimiento de la americanización estudiantil, existen tres etapas: (1) la marginalización y segregación académica de los estudiantes migrantes; (2) los estudiantes migrantes requieren llegar a ser hablantes de inglés y renunciar a su lengua materna, para participar en la vida académica y social de la escuela; y (3) presionándose a sí mismos los estudiantes migrantes para encontrar y tomar su propio lugar en la jerarquía racial de los EUA (Olsen, 1997: 9). Es decir, existe un proceso activo de aparente exclusión y clasificación que sucede en el programa y la práctica escolar, es una clasificación que consigna a los estudiantes por el color de piel, por la clase social, y por la fluidez del inglés; y pone a los estudiantes migrantes en posiciones no muy igualitarias de acceso a los recursos, a las oportunidades y a la educación.

En los pasados años, existieron fuertes debates por todo EUA, en los periódicos o en la televisión. En tales discusiones se abordaron las luchas contra:

1. La política sobre la educación bilingüe; las nuevas iniciativas que declaraban al inglés como el idioma oficial del estado y/o los EUA;
2. Las continuas propuestas para excluir a los niños migrantes sin documentos de las escuelas;
3. Las nuevas leyes que negaban a los migrantes legítimos los servicios públicos; y
4. Los conflictos políticos sobre los que se mantenía o no la acción afirmativa para las minorías. Manifestaciones hechas por el público de manera progresiva en la lucha sobre la diversidad, (a) sobre el idioma y las relaciones culturales, (b) sobre la exclusión racial, y (c) sobre quién estaba dentro del círculo y quién estaba fuera de él.

Históricamente, estas luchas han sido siempre más intensas en

⁴⁷ American Community Survey, U.S. Census Bureau, 2006, Table 1. <http://www.factfinder.census.gov/servlet/DatasetTable> Consultado el 21 de enero de 2007.

épocas cuando la migración se dio en mayor número, que durante la recesión económica y que en los cambios en la situación del mercado laboral. A causa de la rápida globalización a gran escala, ahora sería el tiempo de renovar tales luchas.

Casi tres cuartas partes de los estudiantes clasificados en la categoría de LEP en los EUA, prefieren hablar su lengua materna, para su conversación cotidiana en el hogar, mucho más que la lengua aprendida de manera secundaria es decir, el inglés.

Ya que los estudiantes migrantes y los estudiantes LEP, han llegado a constituir un gran sector de la población general y de los estudiantes latinos en las escuelas, las diferencias socio-educativas entre los latinos y otros estudiantes de origen no latino, se han convertido en situaciones o problemáticas cada vez más visibles. De acuerdo con Kohler (2007), los latinos siguen siendo un grupo étnico al que no se le ha proporcionado servicios educativos, o no se le ha incluido suficientemente en los programas educativos diseñados para ayudar a los estudiantes en desventaja. Los estudiantes LEP representan un sector significativo dentro de la población de los estudiantes latinos. Casi cuatro quintas partes (79%) de los estudiantes LEP, son de origen hispánico y en consecuencia hablan español como primer idioma. De igual manera, casi la mitad (45%) de todos los niños latinos son estudiantes LEP registrados en escuelas públicas de los EUA. Los niños migrantes hispánicos o de origen latino tienen más probabilidades de convertirse en estudiantes LEP, que los niños migrantes de otro origen o pertenecientes a grupos migrantes no hispánicos o latinos. Aunque los niños latinos constituyen el 58% de la población total de los niños migrantes, representan más del 75% de los estudiantes LEP registrados en las escuelas de los EUA (Kohler, 2007: 7).

Irma Olmedo escribió en un artículo que en los mayores centros urbanos de los EUA, tales como Los Ángeles, Chicago y Nueva York, el número de alumnos de origen latino se ha incrementado a tal grado que hoy día, estas ciudades toman relevancia al presentar una situación donde las minorías se convierten en las mayorías. Ese fenómeno es más notable en las escuelas de estos lugares donde

se percibe un cambio radical. Se creía al final del siglo XX, que los grupos - minoritarios que hablan español en los EUA, iban a conformar la mayoría entre las minorías a principios de este siglo, en dichas ciudades.

Aparte de esto, la gran cantidad de niños latinos en las escuelas urbanas, de acuerdo con las estadísticas que muestran el resultado escolar de muchos de ellos, son muy negativas. Por ejemplo, la tasa de deserción escolar de niños latinos en ciertas escuelas secundarias en la ciudad de Chicago ha aumentado notablemente, llegando hasta un 70% (Pérez-Miller s.f.).⁴⁸

Tabla No. 16
Niños Migrantes y Niños LEP Registrados por Grado en los EUA en el 2000 (Unidad: miles)

	Total		Pre-Kinder		Kindergarten		1° a 5°		6° a 12°	
	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%	Num.	%
Niños Migrantes	10,757	18.6	803	16.2	873	21.0	3,637	18.8	5,444	18.6
Origen extranjero	2,901	5.0	100	2.0	129	3.1	714	3.7	1,958	6.7
Segunda Generación	7,856	13.6	703	14.2	744	17.9	2,923	15.1	3,486	11.9
Niños LEP	3,289	5.7		-	402	9.7	1,275	6.6	1,612	5.5
Niños aislados lingüísticamente	2,794	4.8	241	4.9	322	7.8	1,182	6.1	1,049	3.6
No migrante ni LEP	30,149	52.2	3,107	62.7	1,684	40.5	9,652	49.8	15,706	53.7
Todos los Niños	57,746	100.0	4,954	100.0	4,154	100.0	19,383	100.0	29,255	100.0

Fuente: U.S. Census Bureau, 2001.

La tabla anterior muestra que en el 2000, los niños migrantes en todos los niveles educativos desde el *pre-kindergarten* hasta el nivel de 6° a 12° grado, ocupaban entre el 16% y el 21% de todos los niños registrados en dichos niveles en los EUA. De entre los niños migrantes -10 mil 757-, existían mucho más niños nacidos en los EUA -7 mil 856-, que los niños de origen extranjero -2 mil 901-.

Por otra parte, en los niños considerados como LEP -3 mil 289-, había un nivel muy alto de niños extranjeros que sufrían de aislamiento lingüístico -2 mil 794-, por ejemplo en el nivel de *pre-kindergarten* había 241 niños LEP que ocupaban el 4.9%; en el nivel de *kindergarten*, había 322 niños que representaban el 7.8%; en el nivel de 1° a 5° grado, existían mil 182 niños y ocupaban 6.1%; por último, en el nivel de 6° a 12° grado, había mil 49 niños que

⁴⁸ Citado por Olmedo, 1999: 342.

registraban el 3.9% de los niños LEP, respectivamente. Además de esto, no obstante que el nivel de *kindergarten* no es obligatorio en casi todos los estados de los EUA, llama la atención que es el nivel donde se registran mayores porcentajes a excepción de la categoría de niños de origen extranjero, aunque según otros datos, estos niños no se registran mucho para el *kindergarten*.

Los niños migrantes hispánicos o latinos representan el 58% de la población joven migrante en los EUA. Por tal motivo, su número se ve reflejado en mayor proporción como estudiantes latinos en los grados más altos de la educación básica.

Esta representación es más notoria dentro de las estadísticas como el número de migrantes nacidos en el extranjero registrados en los diferentes grados que van desde *pre-kindergarten* hasta el 12° grado. Por ejemplo, los niños nacidos en el extranjero ocupan el 3% de los niños registrados desde el *pre-kindergarten* hasta quinto grado, y aproximadamente el 5.7% de los estudiantes matriculados en los grados del 6° al 12°, son niños nacidos en el extranjero (Kohler y Lazarín, 2007: 3).

Entre los alumnos descendientes de mexicanos o migrantes mexicanos se considera que podrían tener dificultades académicas a razón de no tener fluidez en los idiomas inglés y/o español. De estos niños se piensa que no tienen la habilidad técnico-académica en inglés y español, ya que se perciben como niños que tienen una falta de habilidades académicas por parte de los maestros, considerando que son alumnos pertenecientes a un trasfondo social de jornaleros rurales que no han obtenido la preparación necesaria para enfrentar las demandas que la enseñanza en los EUA implica.

Históricamente en los EUA ha habido un impulso democrático y nacionalista continuo, así como la tradición de considerar a las escuelas como un vehículo para abrir el acceso al bienestar, para extender el campo de juego, y para dar a todos los niños migrantes y no migrantes, las mismas oportunidades educativas.

III-3-4 Estados Unidos Mexicanos

A través de los años y la historia, el sistema educativo mexicano ha visto y presentado una gran capacidad para transmitir o cultivar un profundo sentimiento de nacionalismo, una profunda dignidad por la historia nacional y fidelidad a una concepción particular revolucionaria totalmente nacionalista. Este concepto de nacionalismo mexicano nacido en las escuelas y propagado por la cultura general, no se hubiera logrado sin la unificación de los planes, contenidos y sistemas de enseñanza que implementaban y se impartían en el sistema educativo desde 1929 en México.

El *memorándum de Entendimiento sobre Educación entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de los Estados Unidos de América de 1990*, formó parte de una nueva ideología política que fortalecía enteramente las relaciones de ambas naciones, poniendo la idea de “cooperación” como núcleo central. Esto, trasladado al campo educativo, marcaba un fuerte entendimiento entre ambos gobiernos sobre la problemática educativa, donde se incluía naturalmente a los niños migrantes, y seguía las pautas marcadas por la política global en el campo de otros intereses binacionales que requieren acciones bilaterales para lograr un buen desempeño político educativo con eficiencia y eficacia. Esto se traduciría también en la educación de los niños y jóvenes mexicanos migrantes que deberían encontrar considerados dentro del mismo tenor de “cooperación”, que de orientación al trato vinculatoria de los dos países mutuamente.

El memorándum cuenta de la existencia de numerosas acciones comenzadas por gobiernos estatales, locales y organizaciones no gubernamentales, cuya función es dar respuesta a varios aspectos de la problemática escolar de los niños y jóvenes migrantes en México y los EUA. Por ejemplo, el establecimiento de un sistema que propicie la evaluación automática de los niños, para la revalidación de estudios educativos que abra la puerta para la fácil incorporación del estudiante al sistema educativo de ambas naciones. Esta estrategia se pone en práctica a través de un *Transfer Document for*

Binatic Migrant Student -México-EUA- avalado por las instituciones educativas de las dos naciones, lo cual era la primera y más importante estrategia de dicho memorándum. Aunque ya se mencionó anteriormente, en 1995, según la investigación hecha por el IMEC, el MSRTS se había cancelado, pero este documento de transferencia se encuentra vigente bajo el PROBEM, hoy día.

Dentro de las iniciativas tomadas con respecto a la educación migrante en el memorándum, se encuentra el PROBEM. Con este programa, los niños pueden seguir estudiando en México, a través del mencionado documento de transferencia, ya que el objetivo del PROBEM es ayudar a los niños migrantes a continuar sus estudios cuando regresan a sus lugares de origen y también en los lugares receptores.

El programa ofrece a los niños migrantes la posibilidad de ser inscritos fácilmente en alguna de las escuelas primarias o secundarias, en cualquier época del ciclo escolar. El documento necesario para dicho cambio, es el documento de transferencia, el cual debe avalar el último grado cursado por el niño. Un aspecto que llama la atención de dicho programa, es que aun cuando los niños no contaran con algún documento que respaldara su escolaridad, éstos tendrían que ser aceptados e inscritos a alguna escuela.

El sistema de ubicación para dichos niños lo establece cada una de las escuelas. Por ejemplo, en el caso de la escuela primaria, la escuela determina el método de ubicación más conveniente y para la escuela secundaria mediante un examen global de conocimientos. Los requisitos son: para primaria contar con edad mínima de seis años cumplidos al 1 de septiembre y ser menor de 15 años; para secundaria ser menor de 15 años también; y para telesecundaria ser menor de 16 años (Secretaría de la Función Pública, *s.f.*).

De acuerdo con un reporte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) publicado el 9 de septiembre de 2003, en los cinco años anteriores a esa fecha, esta instancia había tramitado un total de 21 mil 571 documentos de transferencia, para que los niños y jóvenes migrantes que cursaban una parte

del ciclo escolar en México y otra en los EUA, pudiesen continuar sus estudios sin ningún problema. La cifra anterior se dividía en 17 mil 613 estudiantes procedentes de los EUA que se registraron en escuelas de educación básica en México, y los 3 mil 958 alumnos restantes que estaban matriculados en primaria y secundaria, migraron a los EUA con documentos de transferencia y validez oficial para la continuación de sus estudios (SEP, 2005^b: s.p.).

En México, el derecho de la niñez a una educación de calidad, ha mostrado avances notables en las décadas recientes. Por ejemplo, en 1950 únicamente el 38% de los niños de seis y 14 años de edad asistían a la escuela, pero esta tasa de asistencia aumentó hasta más del 90% en el 2005. De igual manera, disminuyó mucho el porcentaje de analfabetismo de las mujeres, es decir desde el 30% en ¹ 1970 hasta el 10% en el 2005.

En la matrícula por niveles, México ha hecho muy buen trabajo, al incrementar la matrícula para primaria con niños de seis a 11 años de edad, alcanzando el 99.4%. Esta cifra se encontraba muy cerca del nivel universal, y el 89.3% de estos niños terminaron la educación primaria (INEGI, 2000: s.p.). De acuerdo con la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA), en 2003, 14.8 millones de estudiantes asistieron a la escuela primaria, rebasando los 14.6 millones que lo habían hecho en 1980. De entre el 92% de los niños que se habían registrado en la escuela primaria pública, 5% de ellos se encontraban matriculados en escuelas bilingües indígenas, y el 1% lo había hecho en escuelas primarias de "comunidad", las cuales eran escuelas multigrado ubicadas en áreas alejadas. En las escuelas indígenas, la inscripción neta se incrementó de 589 mil a 854 mil estudiantes, y en las escuelas de comunidad, el incremento fue de 82 mil a 145 mil (SAGARPA, 2005: s.p.).

Mientras, la tasa de matrícula de los niños de 12 a 14 años para la escuela secundaria, se encontraba muy baja, llegando únicamente al 72.4% en 2003 (INEGI, 2000: s.p.).

La tasa de registro a la educación preescolar en 2004 fue de 63.1%, pero este nivel podría haber sido bajo, debido a que éste se había integrado a la educación obligatoria en el ciclo 2005-2006 (UNICEF México, 2006: s.f.). Además de acuerdo con el // *Conteo de Población y Vivienda 2005*, alrededor de 12 millones de niños y niñas de cinco a 14 años de edad, no asistían a la escuela en el 2005 (INEGI, 2006: s.p.). Sin embargo, México necesita hacer mucho más para lograr una educación de calidad para todos los niños y niñas.

Los niños de seis a 14 años de edad pertenecientes a hogares indígenas mostraban menores índices de asistencia escolar -en total 91.0%, dividido entre hombres 91.6% y mujeres 90.5%-, mientras los niños no indígenas mostraban en total 94.7%, con 94.6% en hombres y 94.8% en mujeres. Además, esto se reflejaba en las inmensas diferencias regionales acerca del cumplimiento de los derechos de los niños indígenas a recibir una buena educación. Por lo general, los estados del norte de México cuentan con muchas más oportunidades educativas que los del sur, donde vive la mayor parte de la población indígena, por ejemplo -Yucatán, 51.6%; Oaxaca, 44.3%; Quintana Roo, 29.3%; Chiapas, 29.1%-.

Tabla No. 17
Tasas de inscripción según estatus de pobreza, ubicación y nivel educativo, 2002

Estado de Pobreza	Urbana	Rural	Nacional	Urbana	Rural	Nacional
	Primaria (6-11 años de edad)			Secundaria (12-14 años de edad)		
Extrema	87.8	88.1	88.0	54.3	55.0	54.6
Moderada	90.4	90.3	90.3	65.7	55.9	61.9
No Pobres	94.7	93.3	94.4	83.3	73.8	81.8
Total	92.2	90.9	91.8	73.8	59.4	69.6
	Media superior (15-17 años de edad)			Universidad (18-24 años de edad)		
Extrema	32.5	16.3	24.0	5.0	0.1	2.8
Moderada	40.8	22.0	34.0	10.2	1.1	7.4
No Pobres	63.8	37.8	59.3	28.5	6.0	25.6
Total	52.3	26.3	45.0	21.6	2.9	17.7

Nota: Pobreza calculada mediante las líneas de pobreza e ingreso de la SEDESOL basadas en bienes y alimentación per cápita usando el ingreso trimestral que informa el INEGI. Las áreas urbanas son las localidades con 2 mil 500 o más personas, según la clasificación del INEGI.
Fuente: Cálculos del Banco Mundial a partir de la Encuesta Nacional de Ingreso-Gasto de los Hogares World Bank, 2004: 50.

La tabla de arriba hecha por el Banco Mundial muestra que en México existía mucha diferencia en la inscripción a la primaria y secundaria, de acuerdo con el estatus de pobreza, ubicación y nivel educativo. La diferencia entre

las comunidades urbanas y rurales no era tan clara en la primaria (1.3%), la cual aumentó un poco en el nivel de secundaria (0.7%), media superior, más o menos el doble (16.2%), y en el nivel de universidad, alrededor de 50 veces más. También existía una clara diferencia entre las personas consideradas en pobreza extrema y no pobres: en primaria, en el área urbana, los no pobres se inscribieron 9% más que los que se encontraban en pobreza extrema. En el área rural, había una diferencia del 5.2% entre los no pobres y los extremadamente pobres. En el nivel de secundaria, había una diferencia de 29% en el área urbana y de 18.8% en el área rural. En el nivel medio superior, 31.3% más en la zona urbana y 21.5% ' más en la zona rural; en universidad, en el área urbana los no pobres se matricularon 5.7 veces más que los en pobreza extrema, y en el área rural, 60 veces más.

Por otra parte, el 40% de la población indígena de 15 años y más no había terminado la escuela primaria, y la tasa de alfabetismo del mismo grupo, mostraba en total 74.1%; los hombres 80.6% y las mujeres 67.8%; mientras la misma tasa de no indígenas era 93.3%, 94.4% y 92.3%, respectivamente. En comparación con la de no indígenas, existía una muy grave diferencia entre sexo (INEGI, 2006: s.p.). Como ya se mencionó anteriormente, entre los indígenas se encuentran altas tasas de migración interna hacia las zonas agrícolas del norte del país, donde existen mejores oportunidades de trabajo, particularmente en el campo. Esta migración convierte a los indígenas en trabajadores o jornaleros agrícolas migrantes. Según UNICEF México, se estima que menos del 10% de los hijos de jornaleros agrícolas migrantes, asistía a la escuela (UNICEF, 2006: s.p.).

III-3-4-1 Sistema Escolar y Política Educativa

El sistema educativo básico de México, se divide en tres niveles: preescolar, primaria y secundaria. La enseñanza preescolar se otorga previa a la educación primaria y da cobertura a los niños entre los tres y cinco años de edad. Como ya se mencionó en el apartado 1-3-3-1, este nivel educativo comenzó a ser obligatorio para el tercer año en el ciclo escolar 2004-2005 y

para el segundo año en el 2005- 2006, y el primer año será obligatorio en el ciclo escolar 2008-2009. El objetivo fundamental de la enseñanza preescolar implica el desarrollo físico, intelectual afectivo, moral, artístico, social y familiar del niño, promoviendo el desarrollo de: a) su autonomía e identidad personal; b) formas sensibles de relación con la naturaleza; c) su socialización a través del trabajo grupal y la cooperación con otros niños y adultos; d) formas de expresión creativas a través del lenguaje, de su pensamiento y de su cuerpo (OEI, 2004: s.p.).

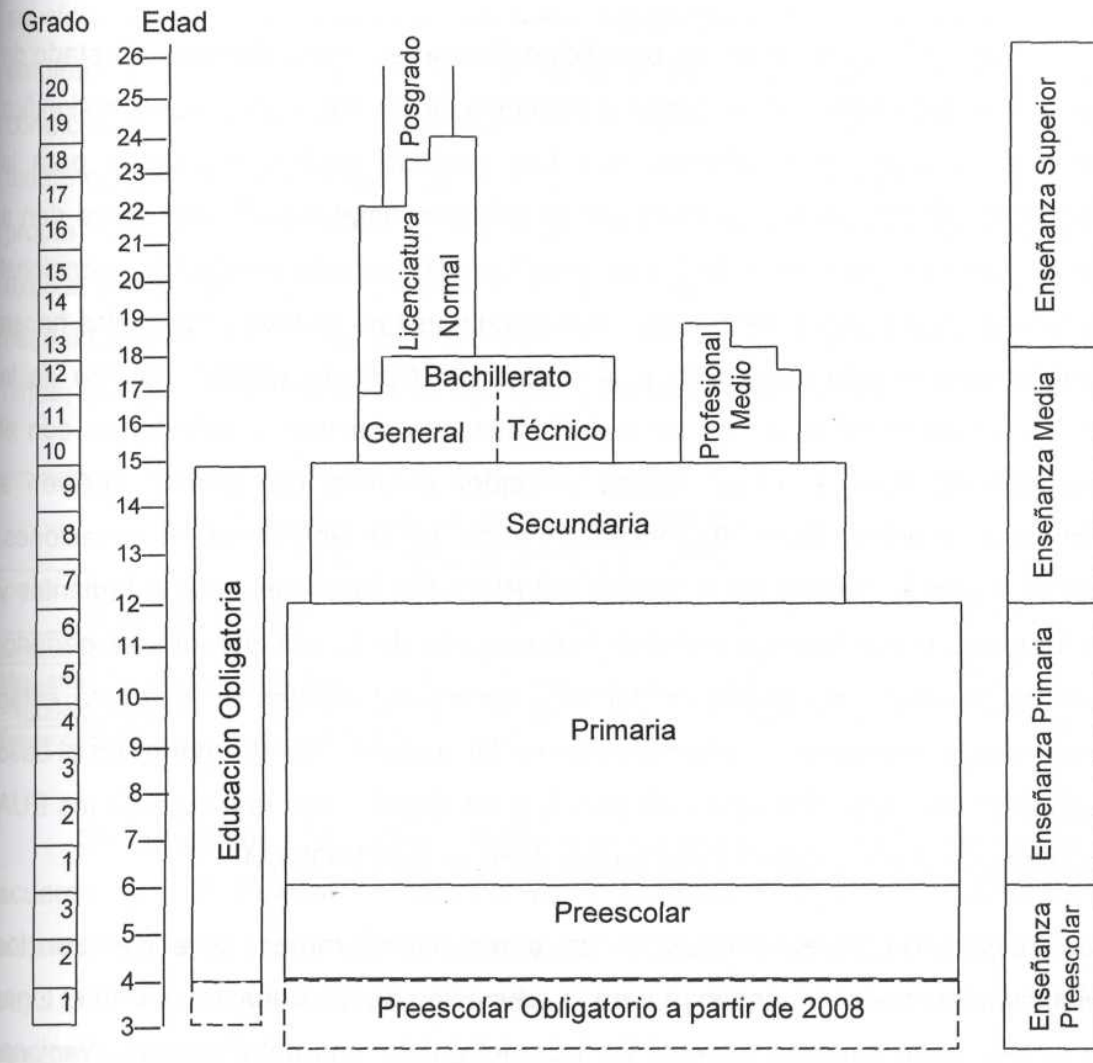
La enseñanza primaria se otorga previa a la educación secundaria y posterior a la educación preescolar. Las edades para cursar este nivel educativo van de los seis a los 14 años de edad, es decir este nivel incluye seis grados. La educación primaria incluye ocho asignaturas: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, artística y física. La primaria cuenta con tres servicios o modalidades para su aplicación: general, bilingüe-bicultural y cursos comunitarios.

La educación secundaria se divide en las siguientes modalidades: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y abierta. Exceptuando la secundaria abierta, todos los demás servicios forman parte de la secundaria escolarizada. La secundaria se otorga en tres grados para toda la población que va de los 12 a los 16 años de edad que ya haya terminado satisfactoriamente la educación primaria. Los individuos que pasan la edad de 16 años tienen que estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad abierta.

La gráfica número 6 siguiente ilustra el sistema educativo mexicano vigente. En el caso de México, aunque existen escuelas públicas y privadas, el sistema se aplica igual para ambas. Como se mencionó previamente, ya que la enseñanza preescolar obligatoria comienza desde el segundo grado, ahora se habla de una educación obligatoria por un periodo de 11 años, empezando a la edad de cuatro años y terminando hasta la edad de culminación de secundaria. Como se describió en el apartado 1-3-3-1, a partir del 2008, la educación obligatoria será de 12 años.

Gráfica No. 6

Organigrama del Sistema Educativo de México



Los objetivos del PROBEM en México, probablemente difieran en cada estado, ya que cada uno de ellos tienen que cubrir los gastos que genere el programa, dependiendo de las características de los migrantes y de los propósitos educativos que cada uno de ellos establezcan, en cada uno de sus programas escolares estatales. En el caso de Michoacán, según un oficial del PROBEM de la Secretaría de Educación de Michoacán, se da apoyo educativo a los niños migrantes cuando los padres vuelven a su lugar de

origen para gozar de sus vacaciones y se hacen acompañar de sus niños, especialmente durante la temporada de Navidad y Año Nuevo.

Estos niños migrantes se benefician de manera educativa por el estado de California y del sistema local, sobre la continuación de su educación. Esto significa que las escuelas en California, que han recibido fondos asignados para la educación de los niños migrantes por el gobierno estatal californiano, les dan a sus estudiantes un paquete de tareas para hacerlas durante la estación vacacional. La entrega de paquetes de trabajo a sus estudiantes no es todo lo que ellos hacen, sino también mandan una lista a la oficina del Consejo Estatal Técnico de la Educación en Michoacán, de los estudiantes que vuelven a este lugar, con el propósito de que la oficina pueda entender cuántos estudiantes vuelven a Michoacán y dónde viven durante su estancia en la temporada de vacaciones. Según el oficial, aunque los maestros del PROBEM localicen a los estudiantes y les propongan ayudarles a estudiar ese paquete de tareas durante tal período, lamentablemente sólo alrededor del 20% de los estudiantes en esa lista están dispuestos a estudiar con esos maestros en Michoacán. Por otra parte, en el caso de Guanajuato, este tipo de ayuda para los estudiantes que regresan de los EUA por algún tiempo, no está incluida en los objetivos del PROBEM.

Dentro de los apoyos que se otorgan a los migrantes, se encuentran los subsidios, los cuales se destinan para la educación de los trabajadores en el lugar de origen, el cual puede llegar al 90% del total del costo del *Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas* (PRONAJ). Y los subsidios para proyectos realizados por los patrones en el lugar de destino, se pueden aprovechar hasta por tres años como máximo según el tipo de proyecto. El subsidio destinado para educación es uno de los más generosos. Los resultados del subsidio para estos trabajadores agrícolas migrantes y su impacto para el 2000 no podía ser evaluado completamente, lo cual no significa que no pueda ser utilizado como un modelo para el mejoramiento del nivel de vida de los niños migrantes y para la provisión escolar de ellos, dentro de las políticas educativas, pero sí es una respuesta clara a las necesidades educativas y de vida de estas familias.

Como se muestra en la tabla siguiente, los subsidios son mayores para los pequeños empleadores con menos de 100 jornaleros. Esto significa que los subsidios en general se basan en el supuesto de que las empresas grandes que emplean a un gran número de trabajadores agrícolas, cuentan con mejores condiciones de financiamiento para sus proyectos, lo que se reflejaría en una tendencia mayor para mejorar las condiciones de vida de sus trabajadores, por su propia cuenta. Por lo tanto, aunque todavía no se puede tener una evaluación exacta, queda claro que el programa es una buena opción de respuesta para una necesidad real presentada en la situación que viven los jornaleros agrícolas y sus niños, que puede ser utilizada como modelo de política educativa.

Tabla No. 18			
Subsidios Máximos del PRONAJ para Educación de los Empleadores en el Lugar de Destino			
Tamaño del empleador	Porcentaje máximo de subsidio		
	1° año	2° año	3° año
Grande (más de 300 jornaleros)	66%	50%	25%
Mediano (100 a 299 jornaleros)	75%	50%	25%
Pequeño (menos de 100 jornaleros)	80%	60%	40%

Fuente: Secretaría de Desarrollo Social (2000)

Siguiendo con el desafío de lograr una multiculturalidad en la educación, de acuerdo con el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (PRONAE), el sistema educativo tenía que encargarse de fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que los niños migrantes y no migrantes pertenecían, para poder realizar relaciones interculturales cuando los niños tuviesen que viajar por situaciones ajenas a ellos. Todo esto se lograría a través de diferentes objetivos que incluyen a toda la población indígena y no indígena, así como infantil, juvenil y adulta. Estos objetivos deberían seguir modalidades educativas tradicionales y nuevas, así como difundirlas a través de los medios masivos de comunicación y en otros espacios educativos.

El gobierno federal, a través del PRONAE, y con la intención de diversificar y flexibilizar la oferta de los servicios de educación básica

obligatoria, para alcanzar su cobertura universal, en el aspecto de la educación migrante establecía entre otros muchos aspectos:

1. Ofrecer una educación básica de calidad para niños y niñas hijos de jornaleros agrícolas migrantes en México, a partir del diseño, aplicación y evaluación constante de una propuesta educativa que se apegue a las necesidades, características y condiciones de vida de los niños migrantes; y
2. A través del PROBEM, revisar y mejorar las estrategias de atención educativa que la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBYN) otorga a la población infantil migrante registrada en el extranjero.

Para lograr estos objetivos, se establecieron entre otras metas: (a) integrar un modelo de educación básica destinado a la población infantil migrante, mediante el cual se brindarían servicios de educación primaria en el 2006 a todos los niños y niñas, hijos de jornaleros agrícolas migrantes; y (b) lograr que en el 2004, se incorporara la lengua indígena como una materia más en la educación bilingüe intercultural (SEP, 2001: 131-134). Estas metas eran muy buenas para mejorar la situación educativa de los niños jornaleros migrantes y los indígenas, pero, la realidad ha demostrado que dichas metas todavía están muy lejos de alcanzarse.

III-3-4-2 Migrantes e Idioma

López Castro (1999: 359) encontró que los niños que hablan inglés no entendían muchas de las palabras en español que estaban en los textos que les eran proporcionados por sus maestros en cuarto grado, entre enero y junio de 1997. Esto se presentó en una escuela primaria donde los niños plasmaban abiertamente sus ideas, opiniones y dudas, y donde además el idioma que todos hablaban era el inglés. El único punto particular que se necesita mencionar era que todos los pequeños estaban sentados en el salón de clase de una primaria regional de un pueblo del estado de Michoacán. Recordemos que eran niños que hablaban inglés, inclusive mucho mejor que el español, y que se movían

frecuente y fácilmente entre México y los EUA, ya que habían nacido allá, pero sus padres los traían a México. Estos niños se adaptaban a las circunstancias de la migración de manera paulatina, ya que no sólo son migrantes sino que pertenecen ya a dos culturas, es decir se convierten en individuos totalmente binacionales.

El idioma más importante y oficial *de facto* en México es por supuesto el español. El segundo más hablado con fines académicos, económicos y obligatorio en México es el inglés, utilizado sobretodo en las ciudades fronterizas, los centros turísticos y en las grandes ciudades. El uso del inglés es un fenómeno atribuible al *North Atlantic Free Trade Área* (NAFTA, Área de Libre Comercio del Atlántico Norte), Internet, así como también al retorno de los migrantes mexicanos provenientes de los EUA. Desde los años ochenta, el gobierno estableció programas bilingües e interculturales en las comunidades indígenas, con la intención de integrarlas más fácilmente a las grandes sociedades. No obstante, la *Ley de los Derechos Lingüísticos* del 2001 estableció como "lenguas nacionales" las 62 lenguas indígenas mexicanas, dándoles la "misma validez" que el español en los diferentes lugares donde se hablan. De esta manera, la SEP consideró la educación bilingüe en la lengua indígena de la localidad, desarrollando materiales educativos en la propia lengua y después en español. Este esfuerzo del gobierno será muy buena, ya que como se mencionó anteriormente, muchos jornaleros agrícolas migrantes son indígenas, y muchos llevan sus hijos a los lugares de trabajo donde si existían las instituciones educativas para niños, muchas veces faltaban los maestros bilingües.

De acuerdo con la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), en México en el año 2000, existía entre 2.7 y 3.7 millones de jornaleros agrícolas migrantes, mitad hombres y mitad mujeres. De este total el 40% eran niños y niñas, lo que significa que el 60% restante eran adultos. Los jornaleros agrícolas se consideraban el grupo poblacional más vulnerable dentro de la población mexicana, y migraban a otros lugares en búsqueda de trabajo agrícola. Ya que los lugares de destino se encontraban lejos de su hogar, por costumbre, vivían en moradas provisionales tales como albergues y

campamentos preparados y asignados por los patrones (SEDESOL, 2000). Muy frecuentemente, estas familias jornaleras migrantes vivían en habitaciones que contaban con poca higiene, en condiciones muy precarias y que además carecían de otros servicios básicos para ellas y sus niños, incluyendo el de la provisión escolar, por ejemplo.

En el aspecto de la educación multicultural, las escuelas y los salones de clase, donde se imparte educación indígena y migrante, los cursos otorgados por las comunidades y por la SEP en las telesecundarias, es decir, en las escuelas que dan atención principalmente a los sectores más pobres de la población, a los alumnos que tienen que viajar de una comunidad a otra, y a los niños y jóvenes marginados, son las escuelas o lugares, casi siempre son multigrados y donde dichos alumnos en general, obtienen bajos o muy bajos niveles de logro educativo y de eficiencia terminal.

Los hijos de trabajadores agrícolas migrantes en el PRONAE, eran uno de los principales grupos vulnerables, ya que su número oscilaba entre los 400 mil y los 700 mil niños de acuerdo con varias estimaciones oficiales en el 2001. La situación de vida de estos niños, había complicado extremadamente su atención y provisión educativa, (Onoda, 2002: 206).

De acuerdo con el *Seminario Atención Educativa Intercultural a Migrantes de México y España*, celebrado en agosto de 2004, en México existían alrededor de un millón de jornaleros agrícolas migrantes mexicanos; distribuidos en 19 estados de México, cuya realidad es diferente a la del resto de los otros jornaleros migrantes nacionales. De entre el millón de migrantes, se encuentra una población infantil que oscila entre los seis y 17 años de edad, a los cuales por supuesto, es necesario atender y dar educación de calidad.

En el mismo seminario, la titular de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe -organismo dependiente de la SEP-, Sylvia Schmelkes del Valle,⁴⁹ asumió que este departamento educativo tiene como propósito

⁴⁹ Tiene una experiencia de 32 años en investigación educativa y es profesora investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados de 1994 a 2001. Actualmente es Coordinadora General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

fortalecer un modelo educativo que dé opción a la atención con calidad para la población infantil, ya que alrededor de 500 mil niños y jóvenes entre seis y 16 años de edad no son receptores de atención educativa o no han cumplido con su educación primaria; es decir, de acuerdo con Schmelkes, que las diversas instituciones a cargo de proporcionar los servicios educativos, no están cubriendo la totalidad de los niños que tienen que cumplir con su educación obligatoria, sino solamente están cubriendo entre el 6% y el 10% de esa población. Estas cifras parecerían muy bajas en relación con la cantidad de niños jornaleros migrantes detectados en el territorio nacional mexicano.

Para proteger los derechos humanos, una organización no gubernamental (ONG) internacional llamada *Human Rights Watch* (Observadores de los Derechos Humanos) ha hecho investigaciones en diferentes campos al interior de México. Una de esas investigaciones se realizó en Guerrero en 2004.⁵⁰ En este lugar, se encontraron niños de varias comunidades indígenas de la región de La Montaña, los cuales no habían podido cursar la educación primaria, porque no había maestros disponibles en sus localidades. Como resultado, esta organización envió una carta al gobernador de Guerrero exponiéndole que el gobierno tenía que garantizar de alguna manera que todos los niños tuvieran completo acceso a la educación primaria, aunque dicha carta fue ignorada.

En su mensaje para el PRONAE, el entonces presidente Vicente Fox Quesada, de acuerdo con el *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006* (PND) para el mismo período, manifestaba su convicción sobre el papel central que debe tener la educación en las políticas públicas, citando que *no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, dentro de un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia*. De igual manera, el ejecutivo reiteró su convicción de que *la educación debía*

⁵⁰ *Human Rights Watch*. México: Comunidades indígenas de Guerrero alegan carencia de maestros. Washington D.C. 25 de agosto de 2004. <http://hrw.org/spanish/docs/2004/08/26/mexico> Consultado el 11 de febrero de 2006

ser el eje fundamental, central y prioritario para el período de gobierno que comprendía los años 2001 a 2006.

La calidad de la enseñanza es una clave determinante de lo que aprenden para todos los estudiantes, especialmente en el caso de los estudiantes migrantes ya que tienen diferente cultura, idioma, educación y manera de vida. De igual manera, depende de la calidad de la gente en la profesión de la enseñanza, en su educación inicial de y como maestro, y de su continuo desarrollo profesional, tanto en sus prácticas laborales como en el ambiente de trabajo. En el caso de la educación de los niños migrantes, ya que cada uno de ellos tiene diferentes trasfondos sociales, la educación requiere que los maestros entiendan dichas situaciones más que los otros maestros en general.

Para terminar este apartado, es importante decir que los sistemas educativos tienen el objetivo de desarrollar el conocimiento y competencias de los niños y jóvenes, así como el de funcionar como el desabollador de objetivos sociales, incluyendo sobre todo el de la construcción de la cohesión social de una nación, no importando el trasfondo étnico o cultural de sus participantes. Esto plantea los más importantes problemas que tiene que enfrentar la educación, en particular el de la equidad en el otorgamiento y acceso a la educación en general, y más específicamente, considerando las circunstancias de los grupos sociales más vulnerables, tales como los niños con necesidades especiales de ayuda educativa, sean migrantes o no migrantes y/o pertenecientes a grupos minoritarios étnicos. Con esto se puede entender que la equidad es un tema de suma importancia y que debe ser considerado como primordial y prioritario en el trabajo educativo.

IV ANÁLISIS COMPARADO SOBRE LA SITUACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVAS EN EUROPA Y AMÉRICA

Los apartados anteriores presentaron un panorama general sobre los derechos humanos, los derechos de los migrantes, la situación de los mismos y la situación educativa de Europa y América. Además, se pudo ver que cada gobierno tiene su propia política educativa para la provisión escolar de los niños; particularmente y por la importancia en este trabajo, se consideraron los aspectos más relevantes de algunos países de dichos continentes, de los cuales se enfatizaron las naciones del Reino Unido y España, los Estados Unidos de América (EUA) y los Estados Unidos Mexicanos (México). De igual manera, se consideraron los puntos relacionados con el aspecto educativo de los niños pertenecientes a los grupos migrantes, incluyendo a los Roma, gitanos, viajeros y jornaleros.

Para dar inicio a este análisis comparado, es importante mencionar que existen muchas circunstancias que impiden el ingreso, continuidad y término de la educación básica de los niños en general, lo cual por supuesto también afecta a los niños migrantes. Entre los problemas principales que se detectaron en esta investigación, sobre la educación de los niños migrantes, destaca la poca importancia y atención que se otorga a los contenidos que se enseña. Dichos contenidos principalmente se enfocan en aquello que los niños en general tienen que aprender, sin considerar las características y contexto particular de lo que los niños migrantes tienen que aprender. Por otro lado, las clases multigrado y la escasa atención a las necesidades individuales básicas de ellos, son aspectos que también pasan desapercibidos para quienes deciden dónde y cómo se puede dar atención a los grupos de niños migrantes que no pueden asistir a una escuela rural por falta de transporte, alojamiento o alimentación. Especialmente en el caso de los niños migrantes quienes pertenecen a los grupos minoritarios; además de los problemas mencionados en los apartados anteriores referentes a la situación educativa de ellos, se encontró la inicial y grave dificultad de que dichos niños tienen que aprender a leer y escribir en el idioma oficial de la institución del país receptor, antes de aprenderlo como segundo idioma. Después, en el

caso de que estos niños pertenezcan a grupos étnicos que migraron dentro de una misma nación, la educación se otorga en el idioma oficial, sin tener en cuenta que dichos niños no pueden entender este idioma bien, y por lo tanto el ir a la escuela no es una opción viable para ellos.

Por ejemplo, pensando en las características de los migrantes en Europa y América, se puede decir que en el caso de Europa, muchos de los migrantes demandan mantener sus propias culturas, y algunas veces sus propios idiomas también. Por otra parte, en el 2004, en los EUA, habían más de 34.2 millones de migrantes, es decir personas nacidas en otro país. En el 2000, más de la mitad de los migrantes eran de origen hispánico -38% de México y 17% de América latina y el Caribe- (*U.S. Census Bureau, 2004^b: s.p.*). Estos migrantes han preferido adoptar una nueva cultura en sentido tolerante y no tan activo. Por ejemplo, en estados como California, Texas y otras entidades del suroeste de los EUA, donde existe una población muy grande de México-americanos, están comenzando a participar en el campo político, pero no están demandando la autonomía ni admisión del idioma español como lengua oficial, en contraste con lo que sucede en Cataluña o en el País Vasco, España, o en Québec, Canadá, donde se tienen otras lenguas oficiales además del español e inglés.

Antes de seguir hablando de los aspectos que rodean la educación de los niños pertenecientes a los grupos migrantes, se tienen que entender algunos aspectos migratorios. Éstos sirven como fundamento para hablar sobre la falta de políticas sociales y de oportunidades educativas dirigidas a estos niños migrantes. Por ejemplo, de acuerdo con la *International Migration Outlook 2006* de la *Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD)*, sobre los movimientos migratorios y las políticas en todos los estados miembros de dicha organización, entre 3 y 3.5 millones de migrantes, incluyendo a aquellos que ya viven en sus nuevos países de manera temporal, llegaron a ser residentes oficiales a largo plazo en los estados miembros de la OECD en 2004. Esto significa que la migración aumentó rápidamente durante ese año en países como los EUA -en un 34%-, Italia -con 28%- y el Reino Unido -con 24%-. Es decir,

el número de los trabajadores temporales, estacionales y bajo contrato, ha aumentado notablemente durante los pasados diez años. Ahora bien, no obstante la ampliación de la Unión Europea (UE) a 25 países en mayo de 2004¹, únicamente tres estados miembros, es decir, el Reino Unido, Irlanda y Suecia, abrieron sus mercados laborales a los nacionales de los nuevos estados miembros anexados. Por otra parte, de mayo de 2004 a finales de diciembre de 2005, 345 mil trabajadores de los nuevos estados miembros anexados, se registraron en el Reino Unido; y 83 mil nuevos nacionales fueron registrados en Irlanda; sin embargo, la seguridad y la lucha contra la migración irregular permanecían como claves elementales de las políticas para controlar los flujos de la migración. Es importante mencionar que el incremento en el número de estudiantes extranjeros es considerado significativo en países como Australia, Francia y Alemania, pertenecientes a dicha organización (OECD, 2006^a: 30, 37-39, 188-189 y 222-223). Al haber incrementos en el número poblacional de una nación, se entiende que no se puede considerar el mismo tipo de facilidades para proporcionar servicios sociales para todos, dentro de los cuales se encuentra la educación. Es lógico pensar que una nación va a velar porque sus ciudadanos tengan cuenta con los servicios básicos, antes de pensar en proporcionarlos a los migrantes que tengan a su suelo, de manera legal o ilegal.

Pensando en la lógica que cada país puede seguir para proteger los derechos de los ciudadanos, se entiende también que existan tratados que velan por los derechos de los migrantes, que por diversas razones tuvieron que dejar su tierra o país de origen, en busca de mejores oportunidades de vida. Así es como surgen tratados como la *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migrantes y Miembros de sus Familias* de 1990 (apartado 1-1-9), en la cual, los artículos 30, 31, 43 y 45, no solamente tratan la situación de los migrantes legales, sino también se están preocupando de la educación de los niños migrantes trabajadores ilegales, y más aún, se intenta establecer planes escolares particulares en el idioma materno de los niños

¹ En enero de 2007, ese número aumentó hasta 27 incluyendo nuevamente a Bulgaria y Rumania.

migrantes. Pero, las actualidades del mundo real en el campo de las migraciones laborales, muestran verdaderos dilemas de política para los países, las discusiones sociales y la sociedad civil, sobre la migración y también la educación. Muchas naciones que actualmente han establecido barreras contra el fenómeno de la migración legal de los trabajadores migrantes, y que limitan el número de ingresos, parecen ahora estar de acuerdo o aceptar el ingreso de grandes cantidades de migrantes ilegales, especialmente los que trabajan y se desempeñan en los sectores peor pagados y menos atractivos para los trabajadores nativos. Esto significa que la situación actual es todavía como un castillo en el aire.

Dentro de los artículos de dicha convención que son importantes comentar, analizar y tener en mente una y otra vez, destaca el artículo 29, ya que establece que cada niño de trabajadores migrantes tendrá el derecho a un nombre, acta de nacimiento y nacionalidad. De igual manera, se debe considerar más profundamente el artículo 30, ya que menciona que cada niño perteneciente a las familias de los trabajadores migrantes tendrá el derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del país concerniente. El acceso a instituciones de educación preescolar o escuelas públicas no se negará ni será limitado debido a la situación migratoria irregular en lo que respecta a la permanencia o el empleo de alguno de los padres de los niños migrantes o a causa de la irregularidad de la permanencia del niño en el país de empleo.

Otro documento que da protección de alguna manera a los grupos migrantes, es el que se elaboró dentro de la *Conferencia Mundial de Derechos Humanos* en 1993 (apartado 1-1-9), en el cual se recomendó dar solución a las causas y los efectos de las situaciones relacionadas con la migración garantizando y protegiendo los derechos humanos de los trabajadores migratorios y sus familias. De igual manera, se establecieron condiciones que promovieran la armonía, respeto y tolerancia entre los migrantes, las sociedades y los países receptores. Obviamente, aunque no se menciona la educación como uno de los derechos con los que cuentan dichos grupos migrantes *per se*, no se puede dejar

de pensar que al hablar de derechos humanos, se está hablando del derecho a la educación.

Por otro lado, en la misma conferencia, se hizo una invitación a todos los gobiernos asistentes para que reconsideraran la firma y ratificación de la convención de 1990, ya que para ese año solamente muy pocos países la habían firmado y ratificado, no obstante, el problema de la migración había crecido y tocado a muchos países del mundo. Nuevamente se dio énfasis a la importancia de la protección de los derechos migratorios en esta conferencia, particularmente a los países que no lo habían hecho con anterioridad. Aquí es importante mencionar que las llamadas naciones del primer mundo no han firmado ni ratificado esta convención al 18 de julio del 2007, incluyendo a los EUA, nación que tiene un gran número de migrantes. Lo anterior se fundamenta en lo expresado también en el reporte de la Comisión Global sobre Migración Internacional (2005: 57), donde se menciona que varios países han expresado su desacuerdo argumentando que no están dispuestos a ratificar dicha convención, ya que al hacerlo, estarían proporcionándole diferentes derechos a los migrantes -especialmente sin discriminación hacia los que entran a otro país de manera irregular-, los cuales no se encuentran establecidos en otros tratados o convenciones, ya que la convención no permitía el trato diferente entre los migrantes legales y los ilegales.

Regresando al aspecto de la educación de los niños migrantes, haciendo un análisis profundo de los resultados del *Program for International Student Assessment (PISA)* de 2003, se detectó que muchos países desarrollados habían fracasado en la integración de los niños pertenecientes a las familias migrantes, a la sociedad receptora a través de la educación. Esto significaba que los sistemas escolares contaban con diferencias muy marcadas en la aplicación de currículos integradores o propios para estos niños migrantes, reflejados en los resultados. Probablemente se tienen que seguir los ejemplos de algunos países, tales como Canadá y Australia, donde los niños migrantes mostraban los mismos resultados que los niños nativos de estas naciones, ya que en otros países, el rendimiento educativo de los niños

migrantes se ha mostrado substancialmente menos provechoso. También se podría decir que en los países antes mencionados, los niños migrantes han mostrado más aprovechamiento académico. El motivo para que en estas naciones se dieran tales resultados, se puede deber a que ambos países tienen programas de ciudadanía para migrantes, y que además consideran programas de integración a la sociedad más rápidos y globales.

Por otra parte, revisando un estudio de la OECD, sobre los resultados de PISA 2003, en relación con los niños migrantes, se encontró que en algunos países pertenecientes a esta organización, los niños migrantes se encontraban atrasados académicamente más de dos años en comparación con sus contrapartes nativas de los países receptores, mostrando un bajo desempeño escolar (OECD, 2006^d: 71). Lo que llamó más la atención fue que se encontró una brecha muy grande que permanecía aun después de justificar los factores socioeconómicos, que podían haber sido los causantes de tales diferencias. De dicho estudio se puede enfatizar que existía o enfrentaban un gran desafío los sistemas educativos al tratar de ayudar a las poblaciones migrantes a lograr que dichos niños migrantes se integraran a las sociedades receptoras a las que llegaban. Con la migración como una situación que probablemente permanezca con niveles altos o incluso con niveles que aumenten, las naciones del mundo necesitan dar respuestas más efectivas a la diversidad socioeconómica y cultural en sus poblaciones estudiantiles.

Del estudio de la OECD arriba citado, se puede mencionar también que más de una tercera parte de niños migrantes de segunda generación en Austria, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Noruega y los EUA, que han cursado su educación completa en el país receptor, tienen un aprovechamiento menor o por debajo de la línea estándar establecida por PISA para el desempeño de matemáticas en el cual los estudiantes comienzan a demostrar el tipo de habilidades que promueven en ellos el uso activo de las matemáticas en su vida cotidiana. En otros países de la OECD, a excepción de Australia y Canadá, por lo menos un 20% de los niños migrantes de segunda generación cae debajo de este nivel estándar

(OECD, 2006^d: 47). Lo que es más, al mismo tiempo, los niños migrantes muestran igual o mayor motivación para aprender matemáticas que la que muestran sus contrapartes, sin dejar de mencionar que estos niños migrantes tienen una actitud muy positiva en general hacia la escuela. El factor clave en esta situación puede ser la necesidad por mejorar por parte de los niños migrantes, lo cual se entiende a través de la motivación intrínseca o extrínseca que pueden tener por ser mejores, y de la cual los niños migrantes de segunda generación pueden carecer, al no considerarse migrantes ya, sino ciudadanos del país del que se habla.

No obstante, no se puede, ni se ha pretendido generalizar en los planteamientos de este trabajo, ya que como se ha podido presentar, en varios países, los niños migrantes de segunda generación, todavía muestran resultados tan malos como los de los niños migrantes de primera generación. Por otro lado, en algunos países con altos niveles de migración, tales como los EUA, el Reino Unido, Canadá, Alemania, Francia e Italia (OECD, 2006^a: 30), el desempeño de los niños migrantes de segunda generación se encuentra mucho más cerca que el desempeño de los niños nativos, y cerca del promedio nacional, sugiriendo que una buena política pública puede llegar a marcar la diferencia. Muchos de los países que tuvieron a bien aplicar este tipo de medidas, tienen en común programas de apoyo en idiomas bien establecidos para la educación temprana, llámese infantil o preescolar y la educación primaria, que han reflejado una mejor integración y por ende mejores resultados.

Hemos visto a lo largo de esta investigación que la educación pública se ha establecido a través del tiempo como uno de los deberes que todos y cada uno de los gobiernos deben proporcionar a sus ciudadanos y no ciudadanos, de acuerdo con sus constituciones. No obstante, algunos de ellos han hecho caso omiso de este derecho probablemente por dos razones: la primera por razones económicas, de las cuales muchas veces no pueden escapar; y la segunda por razones de autoritarismo y tiranía, considerando que la ignorancia de un pueblo es un sistema de control sobre él. Por otra parte, la educación pública, de manera general, se ha proporcionado con tintes nacionalistas que en la

actualidad crearían mayores diferencias que integración de los pueblos. Por ejemplo, la educación se ha definido como un recurso universal y obligatorio. Esta frase en sentido literal sería más correcta que en sentido figurado. Sin embargo, también se ha visto a través de la historia que lograr este propósito ha llevado más tiempo y más involucramiento del que se había pensado. En este sentido, y siguiendo con un período de transición educativa, se han presentado diferentes aspectos en donde la educación ha tenido una implicación probablemente muy nacionalista.

Cuando la educación de antaño se combina con fenómenos actuales como el de la migración, se presenta un choque ideológico que crea grandes diferencias que afectan el desarrollo de los individuos, en este caso los niños migrantes. Esto es porque este tipo de educación implica el patriotismo o nacionalismo, en el sentido de que cuando los niños tienen que viajar, particularmente a otro país, se ven divididos entre dos naciones y dos lealtades nacionalistas.

La participación de los padres y de los niños en el sistema educativo desde el nivel de preescolar, juega un papel de suma importancia estratégica para la obtención y respeto de la oportunidad educativa en general. Esto es importante, ya que desde este nivel, como se ha establecido a lo largo de esta investigación, se empiezan a ver situaciones de discriminación para todos los niños, incluyendo a los migrantes y pertenecientes a grupos minoritarios, en diferentes magnitudes, dependiendo de los países, el más claro ejemplo sería los EUA, donde la educación preescolar no es obligatoria en todos los estados, aunque se esté hablando de la misma nación.

En el Reino Unido y España, la educación preescolar ni siquiera se encuentra dentro de la educación obligatoria, así que el otorgamiento de este nivel educativo no considera a los migrantes para nada. Es importante mencionar sobre la educación preescolar, que México tiene como parte de la educación obligatoria al menos dos años, y desde el 2008 serán tres, haciendo oficialmente de la educación obligatoria un conjunto de 12 años. Cabe destacar que esto no significa que la educación de los niños migrantes se incluya o tengan el mismo acceso que los demás niños.

En relación con la participación de los niños en la escuela secundaria de los países en vías de desarrollo, se encontró que según estimaciones de *United Nations Children's Fund* (UNICEF) indican que no más del 39% de los niños en edad de asistir a la escuela secundaria, realmente lo hacen. Además de esto, el análisis revela que el 27% de los niños en edad escolar para secundaria, asisten a las escuelas primarias, algunos por razones de repetición de cursos, y otros porque simplemente comenzaron tarde su educación escolar (UNICEF, 2005^b). Esto pone énfasis en la realidad de cuan esencial es que los niños comiencen a asistir a la escuela a la edad establecida por la ley y cada uno de los gobiernos, como la correcta edad escolar, y progresen a través de ella, terminándola sin ninguna dificultad y/o con mínima repetición.

Entre los muchos factores que rodean la situación antes mencionada, la migración está relacionada fuertemente, ya que al cambiar de residencia, muchos de los padres de los niños migrantes no consideran los períodos educativos o de inscripción, dejando a los niños en espera y afectando su aprovechamiento y continuidad, por una parte. Por otro lado, cuando un jefe de familia migra, los niños quedan al cuidado de la madre, quien tiene que buscar trabajo mientras llegan recursos del padre, descuidando a los hijos, o los mismos hijos trabajan para apoyar el hogar, dejando de estudiar y afectando la continuidad educativa.

Queda claro pues que si se evitan este tipo de actitudes negativas a temprana edad, y se incluye a todos los niños en los sistemas educativos desde su infancia, éstos tienen mejores oportunidades de evitar la pobreza, el desempleo, y la marginación en el futuro. La educación preescolar proporciona así mejores oportunidades para integrar a todos los niños, incluyendo los niños migrantes en la educación general. Asimismo, la eliminación de barreras relacionadas con los ingresos familiares que cubran la educación de los niños, podrá ser otra área política-social de alto impacto para el acceso educativo. Por ejemplo, la cantidad de dinero que invierten algunos países es mayor que otros. Por mencionar algo, en los EUA, el gasto anual para un niño de tres años y más, en edad de preescolar, en el 2003, era de 7 mil 755 dólares

americanos, de acuerdo con la paridad del poder adquisitivo (PPP), lo cual significaba que esta nación aportaba una mayor cantidad de dinero para los niños en edad preescolar que cualquier otro país perteneciente a la OECD. El promedio de los estados miembros de la OECD era de 4 mil 508 dólares americanos, pero se tiene que analizar la participación de los pequeños en edad de asistir a preescolar, ya que esta nación cuenta con una tasa de participación de 52.9% para los niños menores de cuatro años de edad, la cual está por debajo del promedio de la OECD que es de 66.3% (OECD, 2006°: 186 y 266).

Esto significa que se invierte mucho dinero en la educación de los niños pero se podría pensar que la mayoría de dichos niños son hijos de migrantes cuyos padres no conocen las oportunidades que brinda el sistema educativo y los apoyos que otorga el gobierno para la educación. Como resultado, muchos de estos niños migrantes no se encuentran registrados en el sistema educativo. Esto se podría deducir, ya que muchos padres ciudadanos envían sus hijos a instituciones privadas de nivel preescolar, lo cual por distribución y tipo de sistema que utilizan los EUA, la mayor parte del dinero del que dispone el gobierno para educación y que destina para este nivel se podría aplicar para los niños pertenecientes a los grupos más vulnerables, donde los niños migrantes se encuentran ubicados.

En relación con la información revisada sobre aspectos sociales, políticos y educativos, se deduce que la mayor parte de los países desarrollados del mundo se han convertido en sociedades diversas, multi-étnicas y multi-lingüísticas, particularmente en aquellas ciudades donde la migración es más fuerte; por ejemplo, las ciudades de Los Ángeles, Chicago, Nueva York, París, Londres, Barcelona, Ciudad de México, etcétera, y los países que no han llegado a este punto de correlación, están en vías de hacerlo en el futuro. En este sentido de convergencia e integración, la educación juega un papel protagónico y su importancia se acentúa cada vez más.

Antes y después de revisar la información obtenida para este trabajo, no resulta difícil entender que la educación en general es un asunto crucial para todos

los niños, pero principalmente para los niños migrantes, incluyendo los grupos minoritarios tales como los Roma, gitanos, viajeros y jornaleros entre otros. Esto se puede determinar al encontrar que la situación relacionada con la educación de dichos grupos minoritarios es muy parecida en casi todos los países del mundo, no considerando el tamaño o número de la población a la que pertenezcan. Muchos niños migrantes en varios países del mundo asisten a escuelas especiales, las cuales normalmente registran o matriculan a niños con dificultades para estudiar, que van de las físicas a las mentales o académicas. Un ejemplo de lo anterior, se encuentra en un informe hecho en 2006, por el *European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (EUMC, Centro de Monitor Europeo de Racismo y Xenofobia), donde se encontró que en algunos países de Europa Central y Oriental, tales como Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Grecia y República Checa, se asignaba especialmente a los niños Roma a escuelas especiales o de educación especial normalmente destinadas para niños mentalmente discapacitados (EUMC, 2006: 9, 15, 47, 51, 58 y 60). Dichos niños Roma, de acuerdo al tipo de institución en la que estaban, recibían una educación de más bajo estándar académico o intelectual que el establecido por el país, lo cual les negaba el derecho de aprovechar las oportunidades que la educación brinda, así como también el de poder continuar con una educación superior.

Otra de las consecuencias de la no aplicación de las mismas oportunidades educativas o contar con la educación necesaria, se encuentra en la dificultad para conseguir un buen trabajo en el futuro. Es un hecho que muchos de estos niños migrantes que no contarán con un trabajo en su vida adulta, será en parte debido a la situación social y la discriminación de las que hoy son víctimas, pero en una importante proporción será debido a una falta de habilidades y conocimientos que solamente la educación les puede dar.

IV-1 Europa

En cada continente, se encontraron diferencias significativas en torno a la migración, sus orígenes, magnitud y alcances. Sin embargo, también se

encontraron similitudes importantes, que se relacionan con los niños pertenecientes a los diferentes grupos étnicos migrantes, por ejemplo, en este continente, era sólo el comienzo de los años cincuenta, cuando una gran cantidad de migrantes que hablaban diferentes idiomas llegaron a establecerse en el Reino Unido, no obstante, ya había una larga historia de migración desde tiempo atrás. Dichos migrantes eran por una parte y en su gran mayoría refugiados que venían de Europa Oriental, de África Oriental y del Sureste Asiático; y por otra parte se encontraban los innumerables trabajadores migrantes del sureste europeo y de Europa Oriental, y de antiguas colonias inglesas establecidas en Asia del Sur, Asia Oriental y el Caribe.

Estos migrantes se habían establecido en grandes áreas urbanas industrializadas, como consecuencia y desde entonces se ha observado un cierto aumento en el número de estudiantes pertenecientes a un grupo que habla un *Language Minority* (LM, minoría lingüística) y los estudiantes considerados como *Limited English Proficiency* (LEP, dominio limitado del inglés), en tales áreas. Un ejemplo de este incremento, de acuerdo con los datos revisados en este trabajo, se ve en el aumento en la proporción de los estudiantes considerados LM/LEP en el centro de la ciudad de Londres, Inglaterra, el cual fue de un 10% en 1978, pero aumentó hasta llegar al 23% en 1983 (McKay y Freeman, 1991).

Después, ya en los años sesenta, los estudiantes clasificados como LM/LEP se consideraban como grandes problemáticas sociales. Uno de los primeros programas locales que se estableció para ellos fue la creación de centros educativos lingüísticos en donde eran separados los estudiantes por idiomas maternos, o también conocidos como centros de inducción lingüística para que dichos estudiantes pudieran mejorar su inglés hasta alcanzar el nivel que les permitiera participar en las clases normales en escuelas ordinarias. Esto también tenía como objetivo oculto el satisfacer a la mayoría de los padres nacionales oriundos que pensaban que si sus hijos estudiaban con numerosos estudiantes migrantes en la misma clase, se iban a ver retrasados en su desempeño educativo

por compartir el mismo espacio educativo que los niños migrantes, lo que en otras palabras sería una discriminación por falta de criterio o educación.

Con respecto al número de los viajeros ocupacionales -los trabajadores temporales y los comerciantes itinerantes-, el método de cálculo fue mucho más complicado. Algo cierto que se puede decir es que los datos disponibles no habilitaron el cálculo de números exactos para la población total de los viajeros. Es decir, se requiere una estimación calculada para tener una idea de la población total. Y de la suma estimada de población de los viajeros ocupacionales, comparada con la media del número de niños por familia (1.62), entonces la población de los grupos viajeros ocupacionales se podía estimar en un mínimo de 267 mil 880 (COM, 1996^b: 5-18).

No obstante, las familias viajeras usualmente son numerosas. Esto significa que las consideraciones de los informes sobre los grupos gitanos, viajeros, circenses, etcétera, no son para nada confiables ni reflejan claramente una estimación de número de niños en edad escolar. Por ejemplo, en el caso de los grupos circenses, la población aproximada que presenta la tabla no se refiere a los niños, ya que el número para este grupo, de acuerdo con el porcentaje de ellos por familia, sería de 10 mil 160 según otras tablas representativas en este informe (COM, 1996^b: 14). Como resultado del análisis de la información obtenida, y considerando las características de los grupos viajeros ocupacionales, el saber o tener una idea de los números exactos y las actividades o proyectos enfocados a ellos, resultan muy difíciles de conocer para poder hablar de ellos con exactitud.

Aunque la UE ha puesto mucho énfasis en el respeto de los derechos humanos y la abolición de la discriminación tanto social como educativa, en esta investigación se encontró que este aspecto ha estado presente en muchos países, haciendo ver que todavía se tiene que trabajar mucho por lograr erradicarla de manera efectiva.

Por mencionar un ejemplo, en Hungría, donde viven más o menos 600 mil ciudadanos Roma, muchos de ellos incluyendo a los niños, han

sufrido de discriminación en educación, vivienda, trabajo, comercios establecidos, e incluso en los restaurantes, al igual que en otros países europeos. Por ejemplo, en campo educativo, el gobierno húngaro aprobó la escuela privada, que después fue establecida como parte interior de la escuela primaria pública, la cual recibía honorarios anuales de alrededor de 165 dólares americanos por cada niño inscrito (Melvin, 2005: s.p.). De acuerdo con la ideología de los ciudadanos Roma en altos puestos del gobierno autónomo, la escuela no se había establecido para separara los niños Roma de los otros alumnos, sino para separar a los estudiantes que desean estudiar de aquellos que no quieren hacerlo. Pero la segregación ha seguido siendo el efecto secundario de este tipo de políticas gubernamentales aparte del hecho de establecer altas cuotas de inscripción y altas colegiaturas para el otorgamiento de la educación.

En algunas de estas escuelas públicas, cerca del 90% de los alumnos pertenecían a "los grupos "Roma; por él contrario, en algunas escuelas privadas, el 90% eran niños de otros grupos poblacionales. El 10% de los niños Roma que podían pagar las cuotas de inscripción en escuelas privadas, eran expulsados de dichas escuelas con el pretexto de que tenían mala conducta. Cuando el gobierno estableció este tipo de política escolar, los encargados sabían perfectamente que ese 90% de familias Roma no contaban con ingresos regulares, pero argumentaban que habían fundado o establecido estas políticas escolares para lograr una mejor educación (Melvin, 2005: s.p.). La realidad detrás de dichas políticas era la de mantener las escuelas privadas libres de niños Roma en el ambiente. Estas situaciones contraponen los principios básicos de la educación gratuita, igualdad de oportunidades para todos y el derecho a la no discriminación, que se han establecido en los diferentes tratados y acuerdos internacionales sobre educación gratuita, obligatoria e integradora que todas las naciones deben respetar, al igual que evitar el racismo, la discriminación o xenofobia, sin importar el origen, raza o color.

Analizando la información presentada por el estudio realizado por el *United Nations Development Programme* (UNDP, Programa de las Naciones Unidas

para el Desarrollo) en 2002, se puede mostrar que, en promedio, el 19% de los niños pertenecientes a las familias encuestadas, asistían a clases con una composición mayormente de niños Roma (desde un 12% en la República Checa hasta un 27% en Bulgaria) (UNDP, 2002: 3). Los resultados analizados en dicho estudio, apoyan la teoría de que factores como la pobreza, bajos ingresos familiares o pertenencia a un grupo minoritario son los factores responsables de la exclusión educativa, y que además tienen un carácter sistemático. Los datos sugieren que la discriminación en el acceso a la educación tiene una doble naturaleza, esto quiere decir que la discriminación es tanto una consecuencia de la exclusión como al mismo tiempo su causa primordial. Es importante mencionar en este análisis que de acuerdo con la información revisada que los padres Roma parecen estar más abiertos y ser más liberales, al igual que comprensivos, sobre la variedad de opciones que pueden mejorar la oportunidad educativa de sus niños.

Como resultado de la información analizada, se puede determinar que las tasas de matrícula y de asistencia a la escuela básica obligatoria de los grupos de niños migrantes, en particular los Roma y viajeros en este continente, son muy bajas, especialmente en comparación con la de los niños pertenecientes a la población general. Particularmente estos niños Roma y viajeros, tienen una tendencia a abandonar la educación en sus primeras etapas, dejándolos sin la posibilidad de obtener las habilidades o calificaciones necesarias para la competitividad, las cuales serán muy útiles para ellos cuando quieran obtener un buen trabajo en el futuro y así mejorar su nivel de vida.

En este aspecto de aprovechamiento de la igualdad oportunidades educativas para el empleo y la nivelación social, de acuerdo con el *National Board of Education* (Junta Nacional de Educación) de Finlandia, en esta nación, donde vivían alrededor de 10 mil Roma, en el ciclo escolar 2001-2002, 50% de los niños Romaníes asistían a la escuela especial y alrededor de 18% de los niños Romaníes en la primaria, asistían "a clases de observación", las cuales estaban destinadas a niños o estudiantes con severas dificultades de aprendizaje y necesitaban de vigilancia estricta (*National Board of Education*, 2004: 33-37).

Por otra parte en Hungría, los niños Roma constituían alrededor del 30-50% de alumnos registrados en escuelas especiales (EUMC, 2006: 55), Como ya se mencionó anteriormente, la educación especial no es un rubro en el que se tenga que ubicar a los niños migrantes o pertenecientes a grupos minoritarios ya que la única diferencia o desventaja que tienen es ser parte de un grupo móvil el cual afecta su continuidad educativa. Esto significa que: (1) los niños Roma cuentan con la misma posibilidad de aprovechar la llamada igualdad de oportunidades, y (2) siguen siendo víctimas de discriminación educativa por falta de criterio de las autoridades educativas para darse cuenta que el pertenecer a un grupo étnico minoritario no significa tener menores capacidades intelectuales o de aprendizaje.

El ausentismo o inasistencia escolar cotidiana de los niños en general, especialmente de los niños migrantes, Roma, gitanos y viajeros, en el caso de la detectada a una temprana edad, se encontró que no es responsabilidad ni culpa de los niños únicamente, sino también está relacionada con el control de los padres sobre esta situación. Esta problemática es un asunto que permanece de manera insistente, considerada como común y grave, la cual tiene que ser abordada de forma efectiva, entendiendo cuáles son las causas fundamentales que la provocan. Los niños que no tienen ningún problema mental, al ser registrados o incorporados a las escuelas especiales, muy ciertamente se van a aburrir en la enseñanza, perderán interés en sus estudios y no asistirán la escuela, llevándolos al abandono de sus estudios.

Los datos acumulados sobre el desempeño y el logro educativo de los alumnos Roma, gitanos y viajeros, así como los resultados de ésta y otras investigaciones realizadas sobre el tema de la provisión escolar, indican que los niños migrantes de éstos y otros grupos viajeros tales como circenses y *showmen*, tienen un bajo logro educativo en comparación con la mayoría de los niños pertenecientes al resto de la población no Roma ni viajera en los estados miembros de la UE.

Los datos recopilados acerca de los alumnos Roma, gitanos y viajeros presentan una constante sobre altas tasas de abandono, inasistencia y bajo aprovechamiento educativo, las cuales son mayores en estos grupos y tienden, como consecuencia, a recibir más bajo crédito educativo, obviamente la razón de dichas altas tasas se debe a la constante movilidad en la que se encuentran los niños pertenecientes a dichos grupos.

En la mayoría de los países de la UE, la transición desde el nivel de educación primaria de los niños Roma, gitanos y viajeros hacia el nivel de educación secundaria, se presenta como un indicador muy bajo, es decir, que muy pocos alumnos que terminan la primaria llegan a la secundaria exitosamente. Además, en las naciones y regiones donde los alumnos Roma, gitanos y viajeros mostraban una continuidad educativa o de sus estudios hasta llegar a un nivel de educación secundaria -tales como Austria, Holanda, Hungría, Inglaterra y Gales-, era debido a que ellos preferían la educación vocacional, en lugar de la educación secundaria, mientras las tasas de abandono seguían siendo muy altas. Los resultados también muestran que la participación de los niños pertenecientes a estos grupos en la educación de nivel superior, es prácticamente nula o inexistente en todos los países de la UE.

Ampliando el tema de la discriminación educativa o educación especial para los niños migrantes, se encontró que en Holanda, se habían hecho algunos esfuerzos por resolver el problema de la división educativa de los niños Roma y gitanos, estableciendo instituciones o facilidades educativas separadas, al igual que introdujeron programas educativos especiales para ellos. Como resultado, en el 2003, 15% de los niños Roma y gitanos fueron matriculados en escuelas de educación primaria especial, en contraste con el 5% de la media nacional. Aunque la tendencia de entonces por ofrecer apoyo educativo en las escuelas normales y evitar la matrícula de estos niños en la educación especial, por todo el país, todavía existía un 21% de estos niños Roma, gitanos y los que vivían en las caravanas, que eran registrados en la educación especial (EUMC, 2006: 57).

Una injusta y malintencionada asignación de los niños migrantes, Roma, gitanos y viajeros a la educación especial es la más aborrecible y odiosa forma de segregación y discriminación indirecta, y negación de los derechos básicos como ser humano, ya que este tipo de tratamiento se conecta con cierta vergüenza y deshonor, lo cual provoca, estigmatiza e implica el alcance de mayores consecuencias negativas para los niños y sus oportunidades de vida, ya sean personales o académicas.

No obstante, existen evidencias de que los niños migrantes pueden llegar a tener éxito no importando las circunstancias que rodeen su contexto de vida y educativa. Por ejemplo, se encontró un proyecto titulado *Step by Step* (Paso a Paso)², el cual inició clases piloto en naciones como Bulgaria, República Checa, Hungría y Eslovaquia, las cuales ponían a prueba la hipótesis de que al otorgarlas condiciones apropiadas para estudiar, los niños de cualquier grupo étnico, incluyendo a los niños migrantes, Roma, gitanos y viajeros, en las escuelas especiales eran capaces de lograr un desempeño académico al mismo nivel que el reestablecido por los estándares que marcaba el plan de estudio de la modalidad normal educativa, conocida como *mainstream*. El proyecto encontró que la mayoría de los niños de estos grupos, aunque se les etiquetara como niños "mentalmente con desventajas", podían, si se les proporcionaba una buena pedagogía y altas expectativas de éxito académico, salir victoriosos en su vida educativa (EUMC, 2006:47).

IV-1-1 Reino Unido

Es importante establecer que la educación de los niños migrantes está compuesta por muchas omisiones que podrían ser completadas a través de interpretaciones que en un sentido práctico, tomarían valor mediante lo estipulado legalmente. Por ejemplo y para dar inicio cronológico, en la *Ley de Educación de 1996* de esta nación, en la parte IV titulada *Necesidades Educativas Especiales*, en su capítulo

² El proyecto opera por *The International Step by Step Association* (ISSA, Asociación Paso por Paso Internacional), la cual es una ONG con membresías, establecida en Holanda en 1999.

I, sección 312 *Niños con Necesidades Educativas Especiales*, establece bajo el apartado 1 que un niño tiene necesidades educativas especiales si tiene una dificultad educativa de aprendizaje. Pero, bajo el apartado 3 se menciona que no se considera que un niño tenga una dificultad educativa por la única razón del idioma, el cual puede no ser igual al propio idioma que se habla en casa. Por lo tanto, contrastando la información revisada, se puede decir que un niño que tiene dificultades educativas a causa del idioma no es un niño que necesite educación especial y por eso, tendría que estudiar en una escuela normal o regular.

Por otra parte, se podría entender que la educación especial abarcaría a los niños migrantes, ya que se consideran como niños con alguna deficiencia educativa a causa del idioma, por ejemplo. Estos niños migrantes, al igual que los niños con necesidades educativas especiales, normalmente se tienen que educar en escuelas normales o regulares bajo la sección 316, siguiendo con el principio o idea de *mainstream*, es decir, en una escuela especial, que los niveles en el dominio del idioma y que puedan incorporarse con los niños nacionales en clases regulares.

En otro orden de ideas, para evitar el rezago educativo de los niños migrantes, el cual se detectó como otro resultado de la frecuente movilidad de sus padres, se identificó que puede funcionar el que los niños aprendan lo que tienen que aprender los niños no migrantes. En este sentido, por ejemplo, se puede aplicar lo que el *Programa Nacional del Plan del Estudios* por la *Office for Standards in Education (OfSTED, Oficina para los Estándares en Educación)* presentado en Inglaterra en el año 2000, el cual proyecta lo que la mayoría de los alumnos deben aprender en cada etapa clave de su educación.

No obstante y muy independiente de lo que marquen los programas educativos, los maestros tienen que promover el conocimiento, las habilidades y la comprensión en maneras que acomoden las habilidades y estrategias de cada alumno. Esto quiere decir que los maestros deben escoger lo que enseñan a cada alumno más temprano o posteriormente a las etapas clave, según la

necesidad de los alumnos para el mejoramiento y progreso de su aprendizaje. Significa también que los alumnos tienen la oportunidad de mostrar lo que ellos pueden lograr con experiencias de aprendizaje previas a la educación primaria.

En el Reino Unido, como ya se mencionó, aunque la educación preescolar no es parte de la educación obligatoria, ésta implica once años con la opción de tres años de educación preescolar para quienes puedan y decidan matricular a sus niños. También la escuela primaria comienza a los cinco años de edad y termina a los 16 años.

Como se mencionó anteriormente, en el apartado III-2-3, la Primera Etapa Clave establecida bajo la sección 82 de la *Ley de Educación de 2002* (apartado I-2-2-7), iniciaba al mismo tiempo que el año escolar en el cual el niño alcanza la edad de seis años, pero de acuerdo con la sección 355 de la *Ley de Educación de 1996* (apartado I-2-2-4), se estipuló que el período educativo comenzaba cuando el niño alcanza la edad escolar obligatoria.

Según la sección 8 de la ley de 1996, una persona comenzaba a estar en edad escolar obligatoria cuando cumplía cinco años de edad, y no seis. Esto significa que con esta ley, la edad escolar obligatoria comenzaba o cambiaba de los cinco a los seis años de edad. En este sentido, ha habido diferencias y cambios un poco confusos, pero la misma situación se ha presentado en naciones como México, donde la edad para iniciar la primaria obligatoria, ha cambiado constantemente en los pasados años, de cinco a seis años cumplidos antes de iniciar al ciclo escolar o antes de llegar al mes de septiembre. Esto afecta a todos los niños, incluyendo a los niños de migrantes que muchas veces no saben o no conocen este tipo de políticas educativas.

Un aspecto interesante rescatar de países como el Reino Unido, es el aspecto de otorgamiento de subsidios gubernamentales en formas de becas. Este tipo de programas propician el otorgamiento de ayuda justificada para grupos que realmente lo necesiten como es el caso de los niños migrantes pertenecientes a grupos minoritarios. Por ejemplo, como parte del programa

de becas se encuentran los *Fondos Estándares*, dentro del *Department of Education and Skills* (DfES, Departamento de Educación y Habilidades) en donde se encuentra la llamada *Beca para Niños Vulnerables*, la cual se distribuye entre los niños Roma, gitanos y viajeros que apoya las actividades de estos niños.

Esta beca está específicamente diseñada para asegurar el mejor acceso educativo, la asistencia a la escuela más periódicamente, y mejorar los logros educativos satisfactorios de los diferentes niños vulnerables, incluyendo a los niños con algún trasfondo social de Roma, gitanos y viajeros, los cuales son muy propensos a estar expuestos al especial riesgo de la exclusión educativa y social. Con este tipo de becas, el apoyo debe dirigirse a asegurar el acceso escolar sin ningún impedimento, y a la integración de las oportunidades educativas y sociales igualitarias para propiciar la educación en las escuelas regulares y no en clases especiales para niños migrantes o vulnerables.

	Alumnos de edad en la educación obligatoria			
	Escuelas Primarias		Escuelas Secundarias	
	Número	Porcentaje	Número	Porcentaje
Primer idioma conocido que no sea inglés	365,600	10.5	293,000	8.9
Primer idioma conocido que sea inglés	3,105,300	89.4	3,012,700	91.0
No clasificados	2,200	0.1	3,400	0.1
Total	3,437,200	100.0	3,309,200	100.0

Fuente: DfES, *Pupil Characteristics and Class Sizes in Maintained Schools in England*: enero de 2003
<http://www.dfes.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000390/index.shtml> Consultado 11 de noviembre de 2005.

Aunque esta tabla no se consideraría como un indicador del número de alumnos que se encontraba recibiendo la ayuda del programa *English as an additional language* (EAL, Inglés como idioma adicional), se muestra que en la primaria existía un alumno por cada diez (10.5%) que tenía o hablaba otro idioma que no era el inglés como su primer idioma, y esta proporción en la secundaria disminuyó aunque muy poco hasta llegar al 8.9%. Esto significa que de acuerdo al número de niños considerados en ambos niveles, que no hablaban inglés como idioma primario, existía más de un 10% de niños migrantes registrados en la educación básica.

IV-1-2 España

Desde las primeras iniciativas, reglamentaciones y después reformas educativas se han presentado diferentes interpretaciones que han afectado o pueden convertirse en importantes omisiones para el otorgamiento y cumplimiento del derecho a la educación de los niños en general sean migrantes o no. Por ejemplo en los primeros documentos presentados en este trabajo, tales como la *Ley de Instrucción Pública de 1857* (apartado I-2-3-1J, la cual menciona en su artículo 17 que para empezar a estudiar la segunda enseñanza se necesita tener nueve años de edad cumplidos y ser aprobado en un examen general de las materias que comprenden la primera enseñanza elemental completa, se puede ver claramente que para un niño que sobrepase esa edad el derecho a la educación ya no aplica. Además, según el artículo 18, un niño debe haber pasado los estudios de aplicación correspondientes a la segunda enseñanza, habiendo cumplido diez años y habiendo aprobado en un examen general de las materias que abrazan la primera enseñanza superior. Esto significa que los niños no pueden principiar sus estudios de la segunda enseñanza, aunque hayan cumplido diez años, si no pasan examen general de la primera enseñanza obligatoria. Todo lo anterior deja una clara duda de lo que aplicaba a los niños migrantes quienes en muchas ocasiones superaban la edad escolar estipulada, o no contaban con los conocimientos básicos necesarios para pasar de un nivel a otro. Es decir, como recibían educación obligatoria todos los niños que no cubrieran dichos parámetros.

Considerando que dicha ley se estableció hace casi ciento cincuenta años, la obligatoriedad y la gratuidad de la primera enseñanza elemental deberían ser puntos muy avanzados, pero revisando la documentación obtenida, se puede determinar que, con respecto a la segunda enseñanza, todavía se encuentran algunas reservas que no son tan generosas para los niños migrantes especialmente cuando tienen problemas de idioma.

Ejemplificando lo anterior, se puede presentar el preámbulo de la *Ley 30/1976* (apartado I-2-2-2), que cita que en relación con la situación educativa

de España, hacía falta un proceso de democratización educativa. Esto se determina así, ya que al hacer el balance de los cambios que la *Ley General de Educación y financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE) de 1970 (apartado I-2-3-2) supuso, se puede pensar que se obtuvieron algunos logros importantes con respecto a la situación de la educación de los niños, pero dichos cambios no se reflejarían en la generalización de una educación básica obligatoria dirigida a la población en general, es decir, enfocada a los niños, pensando en obtener un aumento significativo en el número de alumnos matriculados en la enseñanza secundaria y superior, pero no considerando a los niños migrantes con antecedentes de idiomas diferentes al español. De igual manera, se puede indicar que persisten aún muchas deficiencias y problemas educativos que afectan a los niños migrantes, tales como el monto económico destinado y la infraestructura para intentar erradicar los elevados índices de fracaso escolar y la deficiencia en la calidad educativa, a consecuencia de falta de políticas, sociales y educativas para su aplicación.

Lo anterior no sólo se menciona por la información recopilada en esta investigación, ya que en esta nación se han llevado a cabo diferentes medidas educativas que la misma ley reconoce como inconclusas. Por ejemplo, la generalización de la educación básica, que había sido un aspecto retrasado. Por otra parte, aunque la obligatoriedad escolar se estableció en 1857, y después en 1964 se extendió de los seis a los 14 años de edad, no fue hasta mediados de la década de los ochenta que dicha acción se vio completada. No obstante, en el camino del cubrimiento de dicha obligatoriedad, la LGE de 1970 marcó el inicio de la superación del sistema escolar español para dar respuesta al retraso educativo histórico de España, pero la *Ley Orgánica de Educación* (LODE) de 1985 (apartado I-2-3-5), le dio un nuevo y más fuerte impulso al proceso de modernización educativa, aunque los resultados de dicha modernización se verían algunos años después.

Como la educación se había decretado como un servicio público bajo la *Ley 14/1970* y la *Ley 8/1985*, se daba pie a pensar que se incluía a todos los

niños en edad escolar dentro de la educación en España, ya que no se especificaba que fuera un servicio exclusivo de los niños españoles y no de los migrantes. Éntrelos años sesenta y noventa se presentaron en España cualquier cantidad de cambios en la política social y educativa, que provocaron que la tan importante LGE de 1970, se convirtiera en un documento anecdótico. Así que era necesario crear un nuevo marco legislativo, que incluyera un nuevo modelo de instituciones educativas más centradas o enfocadas en los procesos de aprendizaje de los estudiantes, en lugar de considerar más importantes los resultados. De esta manera, nació la *Ley de Ordenación General de Sistema Educativo* (LOGSE) (apartado 1-2-3-6), la cual se orientaría, entre otras cosas, bajo el artículo 1 apartado g, a la formación académica para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. No obstante, hay aspectos que parecerían dejados a un lado tales como la discrepancia entre lo establecido en los documentos y lo puesto en práctica en el campo de la cooperación, por mencionar uno.

Para que se consideraran y llevaran a cabo más y mejores decisiones sobre diferentes provisiones educativas para los niños migrantes, un factor muy importante para la toma de decisiones fue que el número de alumnos extranjeros en los salones de clase se incrementó considerablemente. Sin embargo, estas provisiones no dieron los resultados esperados, llevando solamente a estos alumnos migrantes a etiquetarlos como niños distintos, con lo cual se incluyeron en la educación compensatoria, ya que no podían ser incluidos en las clases normales.

En la actualidad, siguiendo una idea de globalización, la educación debe ser parte de dicho proceso de generalización, respetando las diferencias culturales, ya que éstas formarán parte de la nueva constitución social multicultural. Las políticas socio-educativas deben regirse bajo el principio de adaptabilidad promoviendo la igualdad de oportunidades y el respeto de los derechos. Esto significaría que las leyes no han considerado a la educación como punto de unión entre culturas, sino de una educación para la paz, pero que no funciona como tal.

Después, otro aspecto que se identificó a lo largo de la recopilación, revisión y análisis de la documentación incluida en este trabajo analítico, particularmente para esta nación, fue que los artículos mencionados anteriormente en el apartado 11-2-3-3, protegen a los ciudadanos españoles, pero se hacen ciertas aclaraciones que se podrían interpretar como claras omisiones o discriminaciones que sonarían contradictorias con los derechos humanos. Por ejemplo, el artículo 14 constitucional menciona "los españoles son iguales ante la ley", y no "todos los seres humanos", dejando claramente establecido que no están considerando a ningún otro grupo social que no sea de origen español dentro de la ley, lo que podría entenderse como discriminación. En el artículo 27, además de la importancia que tiene el derecho a la educación de todos los españoles, quedaba reflejado y según se tenía contemplado, que posteriormente la educación propiciaría y facilitaría el camino hacia distintas y subsecuentes leyes educativas que se integrarían en la LOGSE promulgada en 1990 y aún vigente, la cual establece la educación como un medio integrador.

Lo que es más, la *Ley Orgánica 2/2006 de Educación* (LOE) de 2006 (apartado 1-2-3-8) inscribe que la educación está considerada como un servicio esencial de la comunidad, y que debe lograrse que este servicio sea accesible a todos, sin distinción alguna de clase, considerando a todos en condiciones de igualdad de oportunidades educativas, garantizando la regularidad y la continuidad de la misma y adaptándola progresivamente a los cambios sociales. Aquí se podría incluir a los niños migrantes, ya que su inclusión social depende en mucho de la educación. Ésta no es una ideología nueva, ya que la *Ley Orgánica 4/2000* y su enmienda 8/2000 (apartado 1-2-3-7) establecían el derecho a la educación de los niños extranjeros, los cuales se entenderían también como migrantes, como un deber en igualdad de circunstancias que los nacionales españoles, la realidad es que todavía no se aplica lo establecido en documentos oficiales, dejando en entredicho lo que no sólo la *Ley Orgánica de 2000* establecía, sino también los acuerdos internacionales que esta nación ha firmado, pero que no ha cumplido o aplicado cabalmente.

Un claro ejemplo de lo anterior sería la denuncia hecha por Claris Bencomo, investigadora de la División de Derechos del Niño de la *Human Rights Watch* (Vigilancia de los Derechos Humanos), la cual establece que España ha negado el derecho a la educación a la gran mayoría de los niños migrantes no acompañados de algún adulto, violando los derechos humanos y educativos de los niños, con la intención de forzarlos a que regresen a sus países de origen.³ Esto contradice lo establecido en la legislación española, la cual otorga cuidado y protección a los niños extranjeros no acompañados de un adulto, igualando e mismo derecho que tienen los niños españoles.

El gobierno español ha manifestado en reiteradas ocasiones su preocupación por respetar los derechos de los niños, incluyendo a los migrantes pero se ha esforzado muy poco o nada por aplicar sus propias leyes en ese sentido. De acuerdo con la misma Bencomo, al preguntarles a las autoridades y funcionarios del gobierno español sobre las actividades realizadas para protección de los niños, siempre le contestaban que eso de la protección era responsabilidad de otros. Esto no es una situación nueva, pero sí interesante; ya que se podría pensar que delegar responsabilidades a otros no existiría en países del primer mundo como España, sino únicamente en países como México, que aunque también se considera primer mundo, y que además tienen muchas leyes nominales, el hacer caso omiso de las leyes es una realidad cotidiana y el no respetarlas se ha vuelto el pan de cada día.

El proporcionar educación debe ser prioridad y no todo es malo en este sentido, también se deben mencionar los aspectos positivos de las naciones, no obstante probablemente se pueda hacer más por la educación de los niños migrantes. Un ejemplo de esto sería el número de niños migrantes registrados en el sistema educativo básico en España. De acuerdo con la OECD, en el ciclo escolar 2003-2004, existían alrededor del 5.3% de niños migrantes que no tenían

³ Bencomo, Clarisa (2002), *Human Rights Watch*. <http://hrw.org/spanish/docs/2002> Consultado el 11 de noviembre de 2006.

nacionalidad española dentro del sistema educativo, en comparación con el 1.9% cinco años anteriores a este ciclo escolar.

Es importante mencionar que siguiendo con información de la OECD, la I mitad de estos alumnos migrantes provienen de Centro y Sudamérica y un 20% proviene de países africanos (OECD, 2006^b: 21). De igual manera se menciona que hay cuatro veces más estudiantes de origen extranjero en escuelas públicas que en escuelas privadas. Esto probablemente significa que la migración de los niños y familias se han incrementado mucho y muy rápidamente, pero no está claro si el sistema educativo español cuenta con los recursos humanos económicos para dar cobertura a dicha problemática educativa, ya que sin lugar a dudas la integración, otorgamiento y provisión educativa se han convertido en un reto no solamente local, sino nacional y mundial.

Al analizar los documentos pertenecientes a la situación de la educación de España en el pasado, se encontró que el rezago educativo actual tanto político como práctico se debe a que de acuerdo a la situación política que vivía esta nación tuvo mucha influencia en la educación en general. Esto se puede ver, explicar y entender con información presentada por la OECD en la tabla siguiente, en la cual el grupo de la población de 25 a 34 años de edad mejoró casi tres veces en su nivel educativo del grupo de 55 a 64 años de edad (desde el 21% hasta el 61%), mientras en el caso del promedio de la OECD para los mismos grupos desde el 53% hasta el 77%. Esto significa que aunque el nivel del promedio de la OECD -67%-, es más alto que el de España -45%-, la proporción de mejoría no fue tan alta como la de España.

Tabla No. 20					
Porcentaje de Población que Logró al Menos Educación Preparatoria (2004)					
	Grupos según edad				
	25-34	35-44	45-54	55-64	25-64
España	61	50	36	21	45
OECD promedio	77	71	64	53	67

Fuente: OECD, 2006^c: 38

El rezago educativo de los adultos, que pareciera no estar relacionado con la educación de los niños migrantes, realmente lo está, ya que las malas políticas y la falta de educación en los adultos se convierte en una extensión para con los niños. La población española actual tiene educación de nivel mucho más alto que la de la población existente durante los años cuando España se encontraba en proceso de cambio de la dictadura a la democracia. Esto significa que en España la liberalización verdadera de la educación comenzó más tarde que en otros estados miembros de la OECD; es decir, durante la dictadura de Franco (1892-1975) lo cual explica que no hubo mucha mejoría en la educación, aunque ya se había establecido la ley sobre educación antes del final del periodo franquista. Únicamente en las últimas tres décadas ha habido un verdadero mejoramiento de la educación, como se puede observar en la tabla de arriba, y de igual manera está mucho más generalizada entre ciudadanos, no obstante queda mucho por hacer todavía en esta nación.

IV-1-3 Análisis Multinacional

En este apartado, se intentó analizar de la mejor manera posible, la información recopilada para la UE. El inicio de este apartado se da analizando diferentes aspectos y documentos relativos a la provisión escolar de los niños migrantes. Por ejemplo, con el *Tratado de Niza* (apartado 1-2-1-14), se pretendía proporcionar a todos los migrantes e inmigrantes de los diferentes estados miembros, los mismos derechos que cualquier otro ciudadano de la UE. Por esta razón, es importante que todos los migrantes conozcan este documento, para su lectura y comprensión de los acuerdos propuestos en él para reportar cualquier discriminación o segregación de la que pudiesen ser víctimas y que afecten los derechos, obligaciones y garantías establecidos en dicho tratado. En estos derechos, obligaciones y garantías se encuentra la educación, aunque no se menciona literalmente, pero es parte de lo establecido como un derecho humano inherente aplicable a cualquier ciudadano del mundo.

Por otra parte, también se debe mencionar que aunque sí se encontró información valiosa para esta investigación y análisis, en diferentes ocasiones se detectaron varias inconsistencias que dejaban duda si se debía a omisiones, veracidad de la fuente o manipulación de la información. Lo que sí quedó claro es que cualquiera que fuera el motivo de estos aspectos, hacía que la información fuera no confiable. Un claro ejemplo de la poca confiabilidad estadística sobre esta materia se presenta en el reporte de la Comisión al Consejo Europeo sobre la implementación de la *Directiva 77/486/EEC* acerca de la educación de los niños de trabajadores migrantes (apartado 1-2-1-4), particularmente en las regiones de Alemania, donde, a principios del ciclo escolar 1980/81, se presentaba una suma de 738 mil 214 alumnos extranjeros que asistían a establecimientos de educación general, vocacional y técnica: en educación general 667 mil 73 alumnos, en educación vocacional 94 mil 412 alumnos y en educación técnica 6 mil 728 alumnos, pero la suma de estas cantidades no corresponde con la presentada al inicio de dicho reporte (CE, 1977: s.p.). Una explicación posible para estas cifras, sería que algunos estudiantes estaban asistiendo a dos cursos al mismo tiempo, pero los datos no dijeron nada.

Como se ha presentado a lo largo de este trabajo, existen diversos grupos migrantes en el mundo, por consiguiente las características que envuelven sus particularidades son muy diversas. Dentro de los grupos mencionados, los de mayor relevancia son los viajeros ocupacionales, dentro de los cuales se encuentran los circenses. Este grupo tiene varias características que por la importancia en el sentido de provisión educativa que presenta, es importante mencionar. Por ejemplo, para hablar de ellos se iniciara mencionando el aumento en el número de familias desintegradas que presenta este grupo viajero, así como el incremento en los problemas relacionados con la población de los profesionales circenses y de otros viajeros, como parte de las situaciones que afectaban a las escuelas itinerantes, ya que por una parte se preocupaban más por la educación artística que por la educación académica para poder ser más competitivos en su área, pero por otro lado, también existía el deseo de los padres o de los mismos niños circenses por escoger una vida quizás menos dolorosa que la del "artista

viajero", donde su educación en escuelas itinerantes no era considerada igual que la que se proporcionada en una institución regular.

Estas son circunstancias que llevaron a la desaparición paulatina de las escuelas itinerantes en los estados miembros. No importando si la presencia de los niños en la vida circense era entonces menos en comparación con la anterior o si ellos todavía se encontraban participando con el circo de manera muy activa a menudo no significaba que la educación de ellos se encontraba en detrimento. Al respecto, una inspección de los circos familiares y pequeños o de "aldea revela una situación bastante lamentable en términos del nivel educativo con el que cuentan los niños -y los padres- dentro de estas provisiones escolares. Además, esto planteaba un problema serio, particularmente para los circos de pequeña escala, los cuales de acuerdo a las reglamentaciones de la provisión escolar sobre escuelas itinerantes, perderían la oportunidad de contar con una escuela de este tipo para sus niños, cuando éstos fueran insuficientes.

A causa de su estilo de vida itinerante, los migrantes, los nómadas, los viajeros ocupacionales, especialmente las familias del circo, han sido excluidas de la educación formal en las escuelas, por generaciones. En el caso de los viajeros circenses, ellos han procurado ser independientes y proveedores de sus propios recursos. La necesidad de cambiar este ciclo negativo, viene de fuentes que se encuentran fuera y dentro de la misma comunidad circense. Pero las rápidamente cambiantes circunstancias, es decir las de tipo social, económicas y legislativas, han señalado o marcado la necesidad por incluir o anexar la habilidad formal que otorga la educación escolar, a las habilidades existentes en cada familia o a la educación que se otorga en el seno familiar.

Lo anterior ha sido resultado de la falta de inclusión social, la cual debía haber estado activada tanto a nivel europeo como a nivel de país. Estas consideraciones han estado ausentes en las agendas legislativas nacionales, dejando pasar a un lado los servicios públicos provistos para evaluar y establecer las normas y las prácticas necesarias para garantizar que los recursos y las acciones terminen con la exclusión educativa y social de las familias circenses.

Dicha exclusión social y educativa existe a causa de la falta de conocimiento intercultural y a causa de la discontinuidad de la experiencia de aprendizaje. Esto se podría cambiar tomando en consideración y dándole la importancia necesaria, a aspectos como utilizar los servicios que ya se tienen o que están al alcance de la mano, tales como las escuelas itinerantes, hacer uso de los maestros que viajan con las compañías circenses o adoptar la modalidad de la *Open and Distance Learning* (ODL, educación abierta y a distancia). Lo anterior se sugiere porque en algunos de los estados miembros, estos modelos ya son aplicados, en otros existen combinaciones de ellos, y en algunos otros se comienzan a utilizar, pero para lograr proporcionar mayor educación no solamente a los niños circenses, sino también a todos los niños migrantes o pertenecientes a grupos viajeros, existen opciones que pueden ayudar a lograr esto, tales como el que los padres se involucren totalmente en la educación de sus niños, con iniciativas que propicien una mejor conciencia por parte de los maestros, con el desarrollo de sistemas de seguimiento, continuidad y de registro sobre el progreso de los niños durante la temporada en la que viajan con los padres.

Por otra parte, dentro de los mismos grupos migrantes, se detectó que los gitanos no han dejado de ser objeto de constantes formas de racismo, que se esparcen a través de toda Europa, afectando por supuesto a los niños de edad escolar y marginándolos de las posibles oportunidades de las que puedan ser acreedores. En países europeos centrales y orientales, en particular, ellos han llegado a ser víctimas de la violencia y la agresión, no considerando que los niños son los más vulnerables y que pueden afectarlos de manera que su desenvolvimiento personal y académico no sea el óptimo para ser mejores ciudadanos. En Europa occidental, los gitanos son refugiados de *fado*, pero en las poblaciones de los países donde ellos buscan refugio, a menudo se perpetúa un aire de peligro que a lo largo de la historia ha pesado sobre ellos. Aunque los gitanos han sido europeos por siglos, no tienen un país particular de referencia, situación que aunada a sus características de grupo viajero o itinerante, los mantendrá como un grupo migratorio por siempre. Educar a sus niños en una manera efectiva será un elemento esencial en su desarrollo y en el logro social.

Lograr esto requiere de la conciencia de todos los interesados en el bienestar de los niños, sin importar origen, nacionalidad o características de grupo, adoptan aplicando los principios de la educación intercultural, la cual se convertirá en el medio más poderoso para lograr la comunicación, la comprensión y el respeto entre las culturas.

Lo anterior mencionado, ha hecho que el problema de la educación de los niños de padres itinerantes todavía se encuentre en un punto en el cual se tenga mucho más que hacer en muchos estados miembros de la UE, ya que sólo se habían realizado algunos cambios que no han sido suficientes. Lo previo se expresa, ya que en este sentido también y como parte de los grupos itinerantes, la población circense sentía que había recibido muy poco apoyo por parte de los gobiernos, las administraciones de instituciones públicas de los estados, o las instituciones educativas para lograr provisiones escolares para sus niños.

Esto se puede enunciar así, ya que los problemas relacionados con la escuela de los hijos de circenses, los solucionaban los mismos padres de los niños en cuestión, en lugar de ser solucionados por las organizaciones encargadas de hacerlo. Todo esto se aplicaba particularmente al caso de los niños de artistas circenses, los cuales eran trabajadores temporales y se encontraban comprometidos bajo un contrato estacional o de temporada. Esto significaba que todavía no existían iniciativas conjuntas, es decir, entre instituciones, gobiernos y padres de familia, para analizar y dar solución a la problemática educativa de los grupos itinerantes, sino que cada quien trabajaba por su cuenta, aunque no se organizaban campañas de padres para presionar a los gobiernos para solucionar los problemas de la educación de sus niños.

Por lo anterior mencionado, las comunidades circenses enfrentaban un gran desafío con respecto a la educación de sus niños, principalmente debido a su estilo de vida itinerante, el cual se reflejaba en una falta de continuidad educativa que les perjudicaría en el futuro. El apoyo educativo para cubrir las necesidades específicas de los niños circenses en los diferentes estados miembros de la UE, difería considerablemente, dicha diferencia también era notable aun dentro

del mismo país. Las soluciones educativas nacionales, dentro de las cuales se encontraba el sistema escolar del estado, no propiciaban un seguimiento educativo de los niños itinerantes, cuando éstos se desplazaban de un país a otro, y en algunos casos, cuando se cambiaban de ubicación dentro de la misma región, tampoco se les daba un seguimiento.

La educación de los grupos circenses, como la de otros grupos poblacionales, ha formado parte de un círculo recurrente. Es decir, los padres y abuelos de los niños circenses que casi no tenían educación regular o que no habían completado su educación, muy seguramente no podrían proporcionar educación a sus hijos. Por esta razón, la tasa de analfabetismo en este grupo poblacional era de nivel muy alto. Sin embargo, recientemente y por iniciativas de los padres, ha ocurrido un cambio de ideología en donde la educación toma un papel más importante para el bienestar humano, especialmente hacia la educación de los hijos de los trabajadores circenses. Es decir, algunos de los padres y los niños del circo comenzaron a pensar que la educación de nivel más alto, es decir, la educación básica completa, media superior y técnica, les daría las oportunidades de obtener un mejor trabajo y un puesto más alto, para mejorar su nivel de vida. Con esta nueva ideología, la educación se consideraba particularmente como una "tercera pierna para sostenerse", en caso de que los niños circenses no fueran capaces de trabajar como artistas en el futuro.

Tomando en consideración todo lo antes expresado, fue como se establecieron diferentes modelos educativos para la provisión escolar de los grupos circenses: asistencia en las escuelas locales, enseñanza en el hogar por parte de los padres o parientes, educación por medio de los programas especiales de aprendizaje, la residencia en escuelas internas o en el hogar, el aprendizaje a distancia, la asistencia a las escuelas itinerantes que viajan con los circos. No obstante, de entre estos modelos, el de la enseñanza por parte de los padres y parientes era en singular problemático, especialmente en el sentido de que no eran entrenados como maestros o no estaban capacitados para enseñar de manera efectiva. Es decir, la oportunidad

educativa en el caso de la enseñanza en el hogar, dependía enormemente del nivel educativo de las personas que propiciaban dicha enseñanza o la proporcionaban a los niños, normalmente los padres, lo que significaba que muy raramente los niños circenses lograban tener un nivel educativo más alto que el de sus padres, situación que se veía a la par con otros grupos poblacionales migrantes o itinerantes.

Considerando que la provisión de educación para este y otro grupo de viajeros ocupacionales se encontraba muy por debajo de lo que se tenía que hacer y lograr, se encontró que la UE llevó a la práctica varias medidas, tanto a nivel de comunidad como a nivel de los estados miembros. Por ejemplo, el artículo 149 del *Tratado Constitutivo* de la Comunidad Europea (Comunidad) (apartado I-2-1-9), prescribía que la Comunidad contribuiría al desarrollo de la educación de calidad, alentando la cooperación entre los estados miembros, al igual que el artículo III-282 del *Tratado de la Unión Europea* (apartado 1-2-1-10), mencionando en esta oportunidad la obligación por parte de la Unión.

El confinamiento por derecho a la educación para todos los niños, incluyendo a los de familias que viajan, es obligatoriamente responsabilidad de los gobiernos de los estados miembros de la UE. Esto corresponde a la idea establecida en el artículo 14 de la *Carta de los Derechos Fundamentales* de la UE, que menciona que la educación es un derecho reconocido para todos. Pero la situación para los niños viajeros es todavía muy grave y la mayoría de los padres de estos niños viajeros, son responsables de la educación de sus hijos y de ver que se les proporcione como obligación para su mejor desarrollo educativo y personal. Miles de niños viajeros, especialmente los niños circenses que acompañan a los circos a través de su recorrido por la UE, se encuentran con diferentes dificultades para acceder a la educación, aunque lo más importante sería tener acceso a la educación y que ésta fuera de calidad. Es claro que todavía queda mucho por hacer, por parte de todos los involucrados en la provisión escolar, para garantizar el derecho a la educación para todos los niños viajeros, migrantes o pertenecientes a grupos minoritarios, tales como los niños circenses, gitanos, barqueros, etcétera.

No se debe olvidar que la educación en general abarca diferentes niveles y lo principal es tener acceso a ella. No obstante, cada uno de esos niveles tiene sus propias particularidades y problemáticas. Por ejemplo, en el aspecto de educación básica obligatoria, aunque la educación primaria se encuentra parcialmente resuelta o cubierta en algunos de los estados miembros, la educación secundaria para los niños viajeros, ya sean circenses, gitanos u otro grupo móvil, se considera todavía un problema mayor. No obstante, la provisión de escuelas móviles ha sido una buena opción, se le tiene que dar mayor atención a las necesidades específicas de los niños migrantes, particularmente circenses, los cuales debido al tamaño de los circos en donde viajan sus padres, podrían no acceder al convenio que se tiene con las instituciones proveedoras de las escuelas itinerantes, de acuerdo al número de niños establecido en los arreglos con las diferentes oficinas escolares.

Lo anterior se detectó como una política muy problemática, ya que la educación de los niños de viajeros, circenses, y trabajadores de feria, a menudo, se ve perturbada cuando sus familias viajan al extranjero para completar una temporada de viaje, no importando que existan provisiones escolares itinerantes, las cuales no funcionan fuera del país. Esto se convierte en un problema común que la educación ha encontrado en Europa. Dentro de las características que identifican a estas familias circenses, se encuentra especialmente la movilidad internacional, que produce una amplia dimensión europea que podría dar solución a todos los problemas encontrados por los padres circenses. Esta amplia acción europea, es por lo tanto la que se requiere dentro del sector educativo para mejorar la presente situación educativa de los niños circenses, erradicando la problemática, pero especialmente bajo la luz de la ampliación de la UE. Varios involucrados de la educación demandan un marco político europeo, una colección de medidas a nivel europeo y una red para la coordinación y apoyo dentro del marco de la UE para mejorar la provisión educativa de los niños en general.

Aunque la UE tenga la intención de garantizar la accesibilidad y la calidad de las provisiones educativas para la población de los migrantes y

grupos viajeros, la realidad muestra que tal esfuerzo no ha sido suficiente todavía. Este esfuerzo probablemente no ha considerado a todas las partes involucradas en el campo educativo, es decir, a las instituciones educativas, las organizaciones, las escuelas los maestros, los padres, los gobiernos, los niños, etcétera, a través de consultas sistemáticas que les proporcionan una idea clara de lo que hay que hacer y no se ha hecho.

Después, con respecto a los otros grupos migrantes identificados en Europa el progreso en la provisión escolar para niños gitanos y viajeros y niños de viajeros ocupacionales, se hizo desde el año 1989, de acuerdo con las dos resoluciones (apartados 1-2-1-6 y 1-2-1-7) del Consejo y Ministros de Educación y después adoptada por el Parlamento de la UE. Éstas no son, por supuesto, las mismas en los diferentes países y regiones, ni son las mismas aplicables a través de los niveles de provisiones educativas. Eso ya fue establecido claramente siguiendo el informe publicado en 1996 por la Comisión de la UE titulado *School Provisión for Gypsy and Traveller Children*, que escribe la implementación avanzada de las dos resoluciones del Consejo Europeo de mayo de 1989. Sin embargo, a través de Europa, la accesibilidad y calidad de la educación para las comunidades viajeras todavía no son suficientes para garantizar la provisión escolar igualitaria y sin discriminación para todos los niños Roma, gitanos y viajeros, y niños de viajeros profesionales en el territorio de la UE, por el contrario, aún existe un alto nivel de exclusión social claramente visible.

Durante los veinte años después de la adopción de las dos resoluciones de la Comunidad, arriba mencionadas, varios cambios han sucedido paulatinamente en la sociedad europea. Estos cambios también han tenido un fuerte impacto en la situación social y económica de las comunidades viajeras, particularmente de las circenses; por ejemplo, la progresiva extensión de la temporada de viaje en el sector de los circos, cada vez más la situación de las familias circenses había empeorado y por esa razón ya no podían hacer sus negocios en los centros de las ciudades, y se veían obligados a trabajar en los alrededores de las mismas. Por motivos económicos, la movilidad de las comunidades viajeras aumentaba

continuamente, las actividades que los obligaban a cruzar las fronteras se desarrollan cada vez más.

IV-2 América

Para este continente, la situación de la educación y de la provisión de ella para los niños migrantes se ve envuelta en algunos casos por las mismas problemáticas que las que pasan los niños migrantes en el viejo continente, pero por otra parte, algunas otras son completamente diferentes. En este apartado se presenta el análisis de las detectadas y posteriormente se hará en análisis comparativo o contrastado de ellas. Para dar inicio se tiene que en América, la realidad de muchos niños se ve rodeada de situaciones sociales que impiden su ingreso, continuidad o logro académico a lo largo de su niñez, situación que en algunos casos es contradictoria, por ejemplo, cuando tienen que trabajar en lugar de estar en la escuela. En este sentido, el Banco Mundial menciona que en América latina, la mayoría de los niños que están trabajando, se encuentran matriculados en alguna escuela, pero al mismo tiempo establece que el trabajo infantil tiene un efecto negativo y significativo sobre la matrícula escolar. Aunque este planteamiento del Banco Mundial corresponde a un documento provisional y en discusión, desde el punto de vista de los resultados obtenidos por la misma información de este trabajo, normalmente los niños que están trabajando o que pertenecen a familias pobres, no asisten a la escuela y/o no se encuentran matriculados en las instituciones correspondientes a su nivel educativo y edad. Asimismo, el documento del Banco Mundial no establece si el tiempo que el niño pasa trabajando afecta de manera adversa su productividad o desempeño en la escuela (*World Bank, 2006*).

Dentro de este continente, como ya se mencionó anteriormente, las naciones de mayor relevancia para este trabajo fueron los EUA y México. Estas dos naciones se encuentran mutuamente ligadas, aunque están separadas por una extensa frontera. No obstante, existen muchas diferencias en la situación y estilo de vida. El primero es el país más desarrollado del

mundo y el segundo, aunque le cuentan entre los países avanzados, es un país atrasado en varios aspectos, tales como la situación de la economía, la política, el nivel de vida sin dejar a un lado las condiciones que rodean a la educación de niños. Los EUA es un país receptor de los trabajadores migrantes, y México seguirá siendo el de origen de muchos de ellos.

IV-2-1 Estados Unidos de América

Dentro del análisis realizado en los aspectos educativos de esta nación, se encontraron varias diferencias en las políticas, su aplicación y otorgamiento educativo para todos los niños que son importantes mencionar, ya que también afectan la educación de los niños migrantes. Por ejemplo, el plan de estudio en los EUA varía extensamente de un distrito a otro, situación que provoca uno de los muchos problemas que enfrentan los estudiantes migrantes, quienes deben cambiar su escuela y residencia algunas veces dentro de un año escolar. Por lo tanto, existen algunas opiniones de personas que están relacionadas con la migración y que piensan que las escuelas deben nacionalizar el plan de estudio, cambiándolo o modificándolo hasta tener un estándar nacional. A menudo, insisten en que los exámenes estandarizados deben propagarse, ya que son requisito u obligación de acuerdo con la *No Child Left Behind Act* (NCLBA, Ley Que Ningún Niño Se quede Atrás).

De acuerdo con el *Censo de Población y Hogares* de los EUA del 2000, por lo general, tres cuartas partes de los niños migrantes en edad escolar nacieron en los EUA. Siguiendo con la información del censo, la proporción de los niños migrantes que nacieron en el extranjero era más baja en el nivel de *pre-kindergarten* -uno de cada ocho-, y más alta en los grados del 6^o al 12^o -uno de cada tres-. Esto se explicaba, ya que los niños con mayor edad han vivido más tiempo con sus padres que los niños en edad de asistir al *kindergarten*, y por lo tanto han tenido más oportunidad de entrar a los EUA junto con o sin sus padres. Después, en comparación con las escuelas primarias, las escuelas

secundarias tenían más niños nacidos en el extranjero, incluyendo a los niños que habían llegado más recientemente con sus padres.

Los estudiantes nacidos en el extranjero y que entraron a los EUA un poco más grandes que los de edad de asistir al *kindergarten*, podían tener mayores dificultades en el aprendizaje del idioma inglés, dominar las materias académicas en inglés, y graduarse al mismo tiempo que los niños que estaban en las escuelas de los EUA. Los estudiantes migrantes que se encuentran con estas dificultades, normalmente se tiene la idea de que se desmotivan, y pueden tener la inclinación de suspender o abandonar sus estudios entre otras razones ajenas a ellos y sus padres.

Otro problema detectado a lo largo de esta investigación y que tienen que enfrentar los niños migrantes, es el relativo al idioma. Los estudiantes o niños migrantes, como ya se mencionó anteriormente, cuando no hablan el idioma del país o nación a la que llegan acompañando a sus padres o no, son etiquetados o considerados inmediatamente como LM/LEP. La situación académica de los alumnos LEP, y la evaluación de ellos a través de los exámenes estandarizados, se convierte una situación problemática, ya que como se mencionó bajo el apartado 1-3-2-9, la NCLBA designaba cuatro grupos específicos en los que se clasificaba a los estudiantes LEP. Estas categorías eran: (a) los estudiantes económicamente en desventaja, (b) los estudiantes pertenecientes a grupos raciales y/o étnicos, (c) los estudiantes que tenían algunas capacidades diferentes, y (d) los estudiantes LEP. Como se puede ver, estos grupos no son aislados o exclusivos, por lo tanto, un estudiante podría estar económicamente en desventaja, ser hispanico, y a parte ser un alumno LEP. Es decir, este niño o estudiante podría ser incluido en tres grupos o categorías diferentes, por lo tanto, ese estudiante dentro de una misma escuela tendría tres etiquetas diferentes simultáneamente.

Además, como se mencionó repetidamente bajo el apartado 111-3-3, la mayoría de estos estudiantes considerados LEP, son migrantes de primera generación, de segunda generación o de tercera generación, y la mayoría de

ellos son de origen hispánico, o para ser más exactos, son mexicanos o de origen mexicano. Mientras tanto, los estados y distritos escolares, ya que tienen como requisito el medir el progreso de todos los estudiantes registrados para alcanzar las metas académicas de desempeño óptimo, así como también tienen que medir separadamente el progreso de los grupos designados o clasificados anteriormente. Esto significaría que los gobiernos, los distritos escolares y las escuelas en particular, tienen que clasificar a los estudiantes por situación económica, raza o grupo étnico. Esto podría aumentar la posibilidad de discriminar a los estudiantes migrantes más que antes.

Nivel Educativo Nivel de Grados	Padres sin Preparatoria Completa		Padres con menos del 9° Grado	
	Niños LEP	Inglés fluido	Niños LEP	Inglés fluido
Pre-kinder al 5° Grado	48%	11%	25%	2%
6° al 12° Grado	35%	9%	26%	4%

Fuente: U.S. Census Bureau, 2001

La tasa de niños con padres sin educación preparatoria completa en el caso de los niños LEP entre el nivel de *pre-kindergarten* y 5° grado (48%), se muestra más alto nivel en comparación con la tasa de los niños migrantes del mismo nivel (32%). La tabla de arriba muestra que los padres de uno de cada cuatro niños LEP entre el nivel de *pre-kindergarten* y 5° grado, tienen educación menor a 9° grados. En comparación, se puede decir o entender que en el caso de los niños entre el nivel de *pre-kindergarten* y 5° grado que tienen inglés fluido, sus padres tienen más educación que los padres de los niños LEP, ya que la tasa ocupa el 11%, es decir, a menor número de niños con padres sin educación preparatoria completa, mayor número de niños con padres que cuentan con educación preparatoria terminada. En el caso de los niños LEP y de los niños con inglés fluido, registrados entre el *pre-kindergarten* y el 12° grado, la diferencia en el nivel de educación de los padres, es más grande en general, aunque analizando los porcentajes, se puede entender que los niños con inglés fluido tienen padres con mayor educación.

Como se muestra en la tabla siguiente, alrededor de tres cuartas partes, es decir el 76.1% de todos los niños LEP entre *pre-kindergarten* y el 5° grado, y

el 71.3% de los niños LEP de los grados 6° a 12°, hablaban español en el 2000. Esto puede explicarse con la existencia de altas tasas de niños migrantes nacidos en México, República Dominicana, Cuba y algunos otros países de Centro y Sur América. Además algunos otros niños LEP y sus padres que nacieron en Puerto Rico, un territorio hispano parlante de los EUA, también cuentan como niños LEP. En contraste, ningún otro idioma ocupaba más del 3.5% entre todos los estudiantes LEP en los dos niveles para el 2000. Añadiendo a lo anterior, según un comunicado de prensa de la oficina del censo, fechado el 14 de noviembre de 2006, en el 2005 alrededor del 78% de la población de cinco años y más perteneciente a hogares hispánicos no hablaban inglés en casa, sino su lengua materna.

Tabla No. 22
Cinco Idiomas más hablados por Niños LEP por grado en 2000 (Unidades: miles)

Idiomas	Grados Pre-kinder a 5° Grado		Idiomas	Grados 6° a 12° Grado	
	Numero	%		Numero	%
Español	1,359	76.1	Español	1,148	71.3
Chino	46	2.6	Francés	55	3.4
Vietnamita	44	2.5	Vietnamita	50	3.1
Coreano	25	1.4	Chino	43	2.7
Hmong/Miao	24	1.3	Coreano	27	1.6
Otros	287	16.1	Otros	288	17.9
Todos los idiomas	1,786	100.0	Todos los idiomas	1,612	100.0

Nota: Los números no pueden sumarse a causa del redondeo
Fuente: U.S. Census of Population and Housing, 2000.

Por lo anteriormente mencionado, el problema más grave que enfrentaría el plan de estudio en los EUA en general, muy posiblemente sería el de la enseñanza del idioma inglés para los niños de migrantes o LEP. Esto no resulta difícil de aceptar, ya que es un hecho que el idioma inglés es hablado por más del 95% de la población de los EUA. Es un hecho que los EUA son conocidos por un sentido nacionalista, existe una muy fuerte tradición nacional de abrigar el inglés como el idioma oficial de esta nación por excelencia. Sin embargo, más de 28 millones de migrantes hispano-parlantes y sus niños, viven en los estados del sur de los EUA. De esta cifra, únicamente la mitad de ellos habla inglés con fluidez, y aproximadamente más del 10% no habla inglés para nada o con ningún nivel de fluidez. Esta situación se ha reflejado o provocado un problema de enseñanza del idioma para los niños de estos

migrantes. Aunque algunos grupos migrantes e-su mayoría grupos hispánicos, abogan por la recepción o implementación de educación bilingüe; la mayoría de los distritos escolares prefieren proporcionar cursos de ESL para enseñar inglés a los estudiantes hispano-parlantes.

Tabla No. 23
Nivel Educativo de Padres de Niños Migrantes en Relación con los de Niños Nacidos En los EUA, por Nivel de Grado Educativo, 2000 (Unidad: Porcentaje)

Nivel Educativo Nivel de Grado	Padres sin Preparatoria Completa		Padres con menos del 9° Grado	
	1° Generación	2° Generación	1° Generación	2° Generación
Pre-kinder al 5° Grado	32%	9%	15%	1%
6° al 12° Grado	35%	9%	20%	1%

Fuente: U.S. Census Bureau, 2001

De acuerdo con la tabla de arriba, se establece que los niños cuyos padres son migrantes de primera generación tienen relativamente una escasa educación formal. Alrededor del 32% de los niños registrados entre el *pre-kindergarten* y el quinto grado, tienen padres que no contaban con educación preparatoria completa en el 2000. En el caso de los niños nacidos en los EUA, es decir segunda generación de migrantes, la cifra fue únicamente de un 9% en ese mismo año. También existe un 15% de niños de primera generación registrados entre el *pre-kindergarten* y el quinto grado con padres que tienen educación menor al noveno grado, en comparación con sólo el 1% de los niños nativos en los EUA. La diferencia en el nivel de educación de los padres de niños migrantes y de los de niños nacidos en el país, ubicados entre el sexto y el 12° grado, es de 15%, pero en el caso de los niños nacidos en los EUA o segunda generación, es de 8%, es decir nueve veces más que los niños migrantes de primera generación con padres que cuentan con más educación. Esto significa que los niños con padres que tienen educación de nivel más alto, tienen mayor tendencia a lograr una educación de nivel superior al de los niños con padres con menor nivel de educación.

Por lo general, los estudiantes "latinos" o "hispanos", en especial los jóvenes de origen mexicano, no tienen buenos resultados escolares en los EUA. Esta situación se verifica en los bajos niveles de escolaridad y de aprovechamiento para lograr un éxito escolar o académico de la población latina,

y más bajos aún en la población de los hijos de migrantes mexicanos nacidos en los EUA -origen mexicano-. Esto significa que también estos niños mexicanos muestran altos niveles de reprobación, altas tasas de deserción escolar durante la preparatoria y bajos índices en la transición a la educación superior (Ganiprow, I Hargett y Fitzgerald, 2002). La explicación que tiene más peso asegura que las diferencias de idioma, es decir, el bajo nivel de inglés que tienen estos niños mexicanos o de origen mexicano, muy probablemente, es la causa principal de su bajo desempeño académico.

	Segunda Generación	Tercera Generación	Nacidos en Extranjero
Pre-Kinder a 5° grado	59%	18%	24%
6° a 12° Grado	27%	29%	44%

Fuente: Capps, 2007: 7 y 8

Como se muestra en la tabla de arriba, en el nivel elemental -desde *pre-kindergarten* hasta 5° grado- 59% de los estudiantes LEP de origen latino o hispanico, son niños que nacieron en los EUA, de padres migrantes, es decir, son los llamados migrantes de segunda generación, y 18% son niños de padres nacidos en los EUA, o conocidos como tercera generación. Únicamente el 24% de los niños LEP registrados en el nivel educativo elemental, nacieron en el extranjero, es decir son migrantes de primera generación al igual que sus padres. En escuelas secundarias y preparatorias o *high schools* -desde 6° hasta 12° grado-, el 27% de los estudiantes LEP es segunda generación, y el 29% son estudiantes de tercera generación, en comparación con el 44% de los estudiantes LEP registrados en este nivel que son nacidos en el extranjero. Esto significa que (1) en ambos niveles, es decir de *pre-kindergarten* a 5° grado y de 6° a 12° grado, la mayoría de los estudiantes LEP son estudiantes nacidos en los EUA, en otras palabras segunda y tercera generación de niños latinos o hispanicos, con padres que crecieron o nacieron en los EUA; y (2) los estudiantes LEP comenzaron la educación del nivel *pre-kindergarten*, *kindergarten* y/o primaria con situación de LEP.

El hecho de que más de la mitad de estudiantes LEP (56% en total, con 27% de segunda generación y 29% de tercera generación) registrados en las escuelas secundarias y preparatorias o *high schools* -6° a 12° grados- (Capps 2006: 17), se debe a que son niños y jóvenes nacidos en los EUA, pero hablan un idioma diferente al inglés en casa, lo cual deja claro que muchos niños no aprenden inglés aún después de siete o más años de estar en las escuelas en los EUA. El número tan grande de estudiantes LEP, nacidos en los EUA y registrados en los diferentes grados y niveles educativos, refuerza la lógica y principal idea de la NCLBA y otras reformas educativas, en que escuelas tienen la responsabilidad del desempeño de los estudiantes y del buen logro educativo de todos los niños incluyendo a los niños migrantes.

Para entender un poco más la importancia de considerar la educación migrante como un aspecto prioritario, después de analizar la información recopilada sobre esta nación, se creyó necesario mencionar el incremento de la población latina o hispánica que ha existido dentro del sistema escolar americano o en las escuelas publicas.

Esto ha sido otro de los asuntos identificado como constante y que llama más la atención dentro del sistema educativo en los EUA en las últimas dos décadas, es el incremento de la proporción latina en el registro matricular de los niños migrantes en las escuelas. Este incremento no puede ser solamente consecuencia del aumento poblacional de la comunidad latina en los EUA; claramente, este ritmo de incremento notable es consecuencia mayormente de la migración familiar, y por la existencia de niños y adolescentes mexicanos que establecen su residencia junto con sus padres en los EUA por diferentes periodos que van desde: cortos, medianos, largos hasta muy largos.

Una vez más, hay aspectos que son no tan negativos y que merecen ser mencionados como modelos o situaciones que hay que considerar más profundamente, por ejemplo la realidad es que en algunos distritos y algunos aspectos, la situación educativa de los latinos ha mejorado a través de la

década pasada, sin embargo, los datos y algunas investigaciones reportadas, continúan mostrando que el logro educativo de los hispanos todavía no ha llegado a ser el mismo que los estudiantes no hispánicos.

Una posible razón para ello sería, que estos estudiantes latinos son migrantes o segunda generación de migrantes, para los cuales el idioma y las oportunidades educativas no son las mismas que para los no latinos o no migrantes. En consecuencia, la tasa de participación educativa en todos los niveles, continúa siendo baja, dejando como resultado bajas tasas de retención escolar y altas tasas de abandono de la escuela.

Para ejemplificar este apartado, se presenta a continuación la siguiente tabla como punto inicial.

	Hispanos	Blancos	Afro-americanos
1993	12.7%	66%	16.6%
2003	19%	58%	17.2%

Fuente: Kohler y Lazarín: 2007: 2

La tabla de arriba muestra el cambio en la proporción de los estudiantes que se matricularon en escuelas elementales y secundarias públicas entre 1993 y 2003, por grupo racial o étnico. Como se puede ver, el grupo hispano tuvo un mayor aumento pasando del 12.7% al 19%. En contraste, el grupo de blancos tuvo una disminución del 8%, y el grupo étnico de afro-americanos aumentó menos de un 1%. Esto significa que los niños migrantes latinos existían a razón de uno por cada tres blancos, y pasó a los afro-americanos; continúan siendo un grupo importante en la educación, y se deben considerar aspectos para su provisión educativa.

Entre el periodo de 1972 a 2004, como se muestra en la tabla siguiente, la proporción de los estudiantes hispánicos matriculados en los grados K-12, en el oeste de los EUA, creció notablemente del 15% al 39%. En consecuencia, los estudiantes minoritarios matriculados en el oeste en total excedieron la

matrícula de los estudiantes blancos, la cual fue menor de la mitad de los estudiantes pertenecientes a los grupos minoritarios en total, es decir 43% en el 2004. No únicamente en el oeste, sino también en las otras regiones de los EUA, todos los porcentajes de los estudiantes blancos disminuyeron drásticamente ese mismo año, y el porcentaje de la población de estudiantes hispánicos aumentó en todas las regiones. Los incrementos, en las otras tres regiones fueron: en el sur de 5% a 17% -más de tres veces-, en el medio oeste de 2% a 7% -también más de tres veces-, y en el noreste de 6% a 14%. En el caso de medio oeste, anteriormente en 1970, el 86% de los estudiantes matriculados en los grados *kindergarten* hasta 12º grado, fueron blancos y existía únicamente un 14% perteneciente a la población de grupos minoritarios, pero ya para el 2004, un poco más de una de cada cuatro personas era parte de un grupo minoritario, es decir el porcentaje total de ellos era de 26% (*National Center for Education Statistics, 2006: 32*).

Región	Año	Blancos		Afro-americanos		Hispanos		Otros	
		1972	2004	1972	2004	1972	2004	1972	2004
Noreste		81	64	12	15	6	14	1	7
Medio Oeste		86	74	11	14	2	7	1	5
Sur		70	54	25	24	5	17	1	5
Oeste		73	43	6	6	15	39	6	12
	Total	78	57	15	16	6	19	1	7

Fuente: *National Center for Education Statistics, 2006: 32*

La proporción de la población de niños en edad escolar con padres migrantes incrementó rápidamente, como se muestra en la tabla número 27 siguiente. Dentro de los treinta años que van desde 1970 hasta el 2000, el porcentaje de dichos niños se incrementó más de tres veces, es decir del 6% al 19%. El crecimiento del 5% al 14% de niños nacidos en los EUA con padres migrantes, significaba que muchas mujeres migrantes habían dado a luz a sus hijos después de haber llegado a los EUA. Por ejemplo, según un comunicado de prensa del 14 de noviembre de 2006, por la oficina del censo, acerca de 900 mil mujeres hispanas dieron a luz en 2005 en los EUA. Como consecuencia, estos niños nacidos de padres migrantes, ocupan casi tres cuartas partes de los

niños de migrantes nacidos en los EUA, y por lo tanto son ciudadanos estadounidenses. En el 2000, existían alrededor de 3 millones de niños que habían nacido en el extranjero, ocupando el 5% de todos los niños en edad escolar registrados para el censo, incrementando el número que existía, es decir el 2% en 1970 (*U.S. Census Bureau, 2001: s.p. y Capps, 2005: 6*).

	Total de Niños Migrantes	Nacidos en los EUA	Nacidos en el Extranjero
1970	6%	5%	2%
2000	19%	14%	5%

Fuente: Capps, 2005: 6
 Nota: Los niños migrantes tiene al menos un padre que nació en el extranjero.
 De los migrantes se excluye a los individuos nacidos en Puerto Rico.
 Los porcentajes no pueden sumarse debido al redondeo de las cifras.

Siguiendo un crecimiento constante en la migración, la proporción de los niños migrantes entre la población en edad escolar aumentó rápidamente del 6% en 1970 al 19% en 2000, esto significa que en el 2000 alrededor de una quinta parte de los niños en edad escolar en los EUA, eran niños de migrantes. El porcentaje de niños LEP en edad escolar se incrementó también durante las pasadas dos décadas, es decir de 1980 al 2000, en las cuales la proporción de estudiantes LEP en la escuela primaria cambió del 5 al 7%, mientras que en la escuela secundaria tal cifra cambió del 3 al 5% (Capps, 2005: 35).

Los niños migrantes de origen hispánico representan un número significativo de niños en edad escolar sin documentos, o son niños cuyos padres son migrantes indocumentados. Aproximadamente 1.6 millones de los niños menores de 18 años en los EUA, son migrantes indocumentados, y adicionalmente 3 millones de estos niños son ciudadanos nacidos en los EUA, pero que tienen padres que continúan bajo un régimen de indocumentados. Los niños hispánicos de menos de cinco años de edad, no reciben suficientes servicios educativos proporcionados bajo el programa titulado *Migrant and Seasonal Head Start*. Por ejemplo, el programa incluye o abarca a únicamente el 19% de los niños elegibles, pertenecientes a familias jornaleras, es decir a 31 mil 400 niños de entre 161 mil 400 registrados por la oficina del censo de los EUA. Existe otro programa llamado *Early Head*

Start, que proporciona oportunidades de aprendizaje para los niños de *kindergarten* y los niños de *pre-kindergarten* en los EUA, considerados en un 2.8% de las familias hispanas elegibles, están matriculadas, esto significa 22 mil 115 niños de entre 789 mil 857, durante el programa escolar de 2003-2004 (Kohler y Lazarín, 2007: 3).

En el campo de la educación migrante, el *Mexican Migration Project* (MMP. Proyecto sobre Migración Mexicana) se identifica como el documento que ofrece la más grande, comprensiva, y confiable fuente de datos estadísticos sobre los migrantes mexicanos documentados e indocumentados. Además, los datos del MMP se han generado bajo un costo relativamente modesto, con presupuestos anuales que iban de menos de cien mil dólares en 1982, hasta la ejecución de un presupuesto de 225 mil dólares en 2004, ya que el proyecto ha crecido en tamaño y alcance. A pesar de su relativa certeza y validez en comparación con otras fuentes potenciales de información sobre la migración mexicana, todavía los datos del MMP no llegan a serían perfectos (Durand, 2004: 3 y 4).

Aunque no se encuentre reflejado en los datos del MMP, el trabajo agrícola está considerado como uno de los más peligrosos y físicamente agotadores dentro de las actividades del mercado laboral de los EUA, con tasas de enfermedad y de accidentes laborales que en promedio sobrepasan a otros sectores industriales. Si esto es riesgoso para los adultos, los niños pertenecientes a estas familias y que tienen que trabajar en las mismas labores agrícolas y circunstancias laborales de los padres, corren muchos más riesgos los infantes, dejando por completo a un lado su sentido de superación educativa, lo cual podría sacarlos de dicha situación.

Las duras condiciones de trabajo, las localidades remotas rurales, alejadas de las escuelas, las condiciones de habitación y vivienda con niveles inferiores a los estándares, y los altos costos del transporte, combinados con horarios inestables de trabajo y sueldos bajos, son fuertes motivadores que estimulan a los migrantes agrícolas a cambiar su lugar de residencia y de ocupaciones, en caso de que encuentren otro trabajo con condiciones más favorables. El

aspecto más importante aquí, sería el de contar con provisiones educativas que nivelen las situaciones y circunstancias que alejan a los niños de la educación. Ya que los niños que migran con sus padres para ayudarlos en las labores en campo, normalmente reciben una educación que no correspondería con la misma de los niños de ciudad. Esto significa que si vivir en circunstancias adversas es difícil, estudiar resulta mucho más complicado para los niños, no obstante esto sería tolerable, lo que no se puede seguir aceptando es que los niños trabajen cuando deberían de estar estudiando y de esa manera intentar cambiar su futuro. Como ya se mencionó anteriormente, como una extensión del MMP, surgió el *Latín American Migration Project* (LAMP). El propósito del LAMP era extender la investigación hacia flujos de migración que se originaban en otros países de Latinoamérica. La base de datos del MMP es el resultado del estudio progresivo de la migración mexicana, la cual contiene los datos reunidos desde 1982, arrojados en las encuestas administradas cada año en México y los EUA. Esta información se dividió en diferentes archivos. Un archivo inicial contiene la información demográfica general y migratoria de cada miembro de un hogar encuestado llamado PERSFILE. La información más detallada sobre las experiencias migratorias de todos los jefes de familia, se encuentra clasificada en un segundo archivo titulado MIGFILE. En un tercer archivo están registradas las características más generales del hogar, sus miembros, otras propiedades, etcétera, teniendo el nombre de HOUSFILE. Por último, las historias más detalladas del registro de trabajo de cada jefe de familia, así como de cada cónyuge, completan el conjunto de archivos de datos, recibiendo los nombres de LIFEFILE y SPOUSEFILE, respectivamente.

Según William A. Kandel, dentro de los períodos donde la migración ha sido más frecuente, en el más reciente, el 80% de los migrantes de las diferentes categorías que se tienen registradas, recibieron sus pagos con cheque durante su último trabajo en los EUA. Después de 1992, el 86% de los trabajadores agrícolas informaron haber tenido una retención del impuesto sobre la renta federal, registrado en sus cheques, y cerca del mismo

porcentaje dijo que los impuestos del seguro social también les habían sido retenidos (Kandel, 2004: 252 y 253).

Sin embargo, de entre los migrantes, especialmente para los trabajadores agrícolas, el uso de los programas de servicios sociales, incluyendo la educación, es de un nivel bastante bajo. Como resultado, el porcentaje de niños en escuelas públicas, es también muy bajo.

Tiempo	Características Ocupacionales	Último trabajo en los EUA		
		Calificados	No calificados	Agricultores
Antes de 1987		30	29	9
Desde 1987 hasta 1992		47	37	24
Después de 1992 hasta 1995		19	18	20

Fuente: Mexican Migration Project MIGFILE

Como muestra la tabla de arriba, el porcentaje de niños que estaban registrados en escuelas públicas aumentó en el período compuesto entre 1987 y 1992, disminuyendo a partir de este último año. Estos cambios se pueden explicar de la siguiente manera. En 1986, la *Immigration Reform and Control Act* (IRCA, Ley de Reforma y Control Migratoria) fue aprobada por el congreso de los EUA para controlar la migración sin autorización hacia dicha nación. Bajo la provisión de la amnistía, los extranjeros ilegales quienes vivían continuamente en los EUA desde antes del 1 de enero de 1982, podían haber aplicado para los *Immigration and Naturalization Service* (INS, Servicio de Migración y Naturalización), bajo la categoría de residentes legales.

Después, en 1992, el *Migrant and Seasonal Agricultural Worker Protection Act* (MSPA, Ley para la Protección de los Trabajadores Migrantes Agrícolas Estacionales) fue adaptada a través de *A Summary of Federal Laws and Regulations Affecting Agricultural Employers, 1992* (Un resumen de Leyes y Reglamentos Federales que Afectan a los Empleadores Agricultores, 1992), que se diseñó para proporcionar protección con respecto al pago, las condiciones de trabajo, y las condiciones relacionadas al trabajo de los migrantes y

trabajadores estacionales de la granja, para requerir a los contratistas de estos trabajadores, registrarse con el Departamento del Trabajo de los EUA.

Algunos de los niños que no se encuentran registrados en el sistema educativo o escuelas de esta nación, se debe a que muchos de ellos se dan de baja por diferentes razones. Algunas de las posibles causas de la baja de niños en las escuelas públicas es el temor ocasionado por la deportación si se llega a descubrir que son migrantes ilegales. No obstante, como se mencionó anteriormente muchos de estos trabajadores cuentan con un registro de seguro social que la mayoría de las veces es falso, ya que muchos de los migrantes para poder trabajar en los EUA, compran dichos números de seguro social en el mercado negro, pagando así un impuesto que no se sabe a dónde va a parar.

De acuerdo con la información analizada y citada en este trabajo, las escuelas "bilingües" de los EUA a las que ingresan los niños migrantes, verdaderamente son escuelas monolingües; es decir, casi toda la enseñanza se les da a través del inglés, idioma extranjero para los estudiantes migrantes. No obstante esta situación, los alumnos migrantes no presentan bajos niveles de cumplimiento académico, ni altas tasas de deserción y tampoco bajos porcentajes de transición a la educación superior.

Por otra parte, aunque las leyes de los EUA garantizan que todos los niños, sin importar su *status* legal o ilegal, acudan a la escuela para que tengan un mejor futuro, y aunque el *Migrant Education Program* (MEP, Programa de Educación Migratoria) pretende mejorar las posibilidades de acceso al sistema educativo de los niños migrantes, queda claramente estipulado que existen ciertas restricciones o limitantes dentro del mismo, además de las ya antes mencionadas bajo el apartado 1-3-2-12.

A diferencia de los padres de niños no migrantes, la mayoría de los padres de niños migrantes, no puede decidir entre dos opciones: mandar a sus niños a instituciones de educación pública o establecimientos de educación privada. Según el gobierno, aproximadamente el 85% de los estudiantes es

recibido en las escuelas públicas, ya que éstas resultan ser gratuitas, sin importar que la población tenga que pagar impuestos para educación, que varían de un área a otra. Además de estas dos opciones, existe una tercera, en la cual algunos padres pueden escoger un sistema educativo de enseñanza en el hogar, para educar a sus propios niños en casa (*U.S. Census Bureau, 2004^a*).

Por otra parte, si bien existen algunos requisitos de inscripción para los niños migrantes, éstos tienen que ver con las actividades laborales a las que se dedican los padres de dichos pequeños, y no con el *status* legal o ilegal de los estudiantes, el cual no sería un impedimento para participar en el programa. Esto puede interpretarse como que los niños migrantes cuyos padres trabajan en otras áreas o labores fuera de las agrícolas, lecheras o en la pesca, no tendrían oportunidades de aprovechar o hacer efectivo el derecho a la educación. En este sentido, se puede decir que el apoyo a la educación en los EUA, no corresponde fielmente con lo establecido en la NCLBA, la cual establece que ningún niño se quede atrás, pero los niños migrantes obviamente se están rezagando en su educación.

Bajo la NCLBA, todos los estados deben examinar o evaluar a los estudiantes registrados en cada una de las escuelas públicas de cada estado, para asegurarse de que los niños estén logrando los niveles educativos mínimos deseados o establecidos por el *Department of Education* (DE, Departamento de Educación) de los EUA. Los niños que se encuentran estudiando dentro de escuelas privadas o en sus propios hogares, siguiendo otra modalidad de sistema educativo, están libres de presentar dichas evaluaciones o exámenes.

La ley también ordena que los estudiantes y las escuelas presenten un progreso anual adecuado de acuerdo al nivel y currículo de los estudiantes. Esto significa que ellos deben mostrar evidencia de alguna mejoría cada año que se encuentren registrados. En algunas escuelas, la mayoría de los créditos académicos se obtienen a través de exámenes parciales y finales, es decir a mediados y finales de los semestres. Esto hace muy difícil que los estudiantes migrantes continúen su educación, ya que en muchas ocasiones

ellos no pueden presentar los exámenes a tiempo debido a la movilidad o cambio de escuela.

La mayor preocupación se encuentra en los resultados que los estudiantes nacidos en el extranjero o migrantes puedan lograr al realizar las pruebas pertenecientes a los programas de evaluación que cada uno de los estados aplique, ya que como se mencionó anteriormente los estándares educativos varían de un estado a otro. Antes de que entrara en vigor la NCLBA, los estudiantes *English Language Learners* (ELLs, estudiantes del idioma inglés) no tenían que realizar ningún tipo de examen en un período de tres años, durante los cuales se encontraban aprendiendo el idioma inglés. Sin embargo, el gobierno federal cuestionó esta política, y cambió los requisitos, estableciendo que todos los niños (excepto aquellos que habían vivido en los EUA menos de un año), tenían que presentar un examen de conocimientos generales incluyendo, por supuesto el idioma inglés. Los niños que no hablaban el inglés, se encontraban en obvia desventaja al presentar las pruebas, lo que afectaba los resultados generales para su inscripción en alguna escuela y para las mismas escuelas en general.

Por las características mencionadas anteriormente y a lo largo de este trabajo analítico, se ha visto o detectado que los estudiantes migrantes, en general, se retrasan más que sus compañeros de mismo grado en lo que se refiere al logro académico, y a menudo muestran excepcionalmente altas tasas de deserción y reprobación. Este planteamiento también es compartido por autores como Castro (1999: 372), el cual menciona que en una encuesta realizada con niños migrantes, la mayoría de ellos mencionaron que habían reprobado por lo menos un año escolar en los EUA. Se podría decir entonces, que esto sería consecuencia o resultado de la movilidad, además de otros diferentes problemas a los que se enfrentan, tales como: la difícil situación socioeconómica, la falta de habilidad o conocimiento del idioma inglés, la discontinuidad de los estudios a causa de la movilidad frecuente de sus padres. Las dificultades académicas experimentadas o vividas por los estudiantes migrantes, también pueden ser deterioradas o afectadas por

otros factores, incluyendo la pobreza, los problemas de salud, y el aislamiento relativo de la comunidad en la que radican.

Es importante mencionar que después de la cancelación del *Migrant Student Record Transfer System* (MSRTS, Sistema de Registro de Transferencia de los Estudiantes Migrantes) en 1995, algunos estados se han dado a la tarea de desarrollar sus propios sistemas electrónicos de registro y transferencia para obtener y mantener los datos de los estudiantes migrantes para uso estatal principalmente. Dichos estados en conjunto con las agencias operadoras locales, comúnmente utilizan sus propios sistemas para la programación administrativa y el manejo de proyectos, y de esa manera compartir la información básica necesaria sobre los estudiantes migrantes registrados en cada estado, y que por alguna razón tienen que cambiar su lugar de residencia. Por lo tanto, actualmente no existe un sistema centralizado a nivel federal que ofrezca un registro de transferencia para niños migrantes o que genere o ponga a disposición de otros distritos escolares, los datos utilizados para la distribución de los fondos del MEPy la información académica de los niños. Hoy día, a través de la NCLBA, el Congreso ha dado la orden al DE de los EUA de ayudar a los estados en el desarrollo de métodos efectivos para la transferencia electrónica de los registros estudiantiles de los niños con movilidad, así como también apoyarlos en el conteo del número de niños migrantes en cada estado.

Después y por otra parte, a través de esta investigación, también se detectó o identificó que en relación con la edad requerida para el ingreso a la etapa de inicio educativo de un niño a nivel de educación obligatoria, existen muchas diferencias relacionadas con la edad y establecidas por cada estado de los EUA. Algunos de estos estados, por ejemplo Missouri, establece que los padres de familia no están obligados a iniciar la educación formal de sus niños hasta que cumplen siete años de edad. No obstante, la ley declara que existe una partida presupuestal para la instrucción públicamente financiada para los niños que comienzan su educación a la edad de cinco años. Según la *Constitución de Missouri*, cada niño entre los cinco y 21 años de edad son elegidos para

recibir una educación pública sujetos al conjunto de leyes establecidas por la legislatura del estado. Por lo tanto, la mayoría de los niños de Missouri comienzan su educación a la edad de cinco años en lugar de a los siete años.

En el caso de los EUA, la edad de ingreso a la primaria difiere mucho en cada estado, de acuerdo con los estándares establecidos por cada uno de ellos, como se mencionó bajo el apartado 111-3-3-1. Muy posiblemente estas diferencias en las políticas estatales hacen difícil la continuidad de la educación para todos los estudiantes, y particularmente para los niños migrantes. Un ejemplo de lo anterior sería que cuando los niños viajan con sus familias desde un estado a otro, algunas veces tienen que esperar hasta un año para entrar a la escuela dependiendo de su nivel educativo, ya que las inscripciones son anuales o la edad de ingreso de un nivel puede ser diferente al del estado receptor.

Otro factor determinante para el ingreso a la educación primaria obligatoria, o la continuación de la misma, se debe a la diferencia en criterios estatales sobre la obligatoriedad de la educación preescolar o *kindergarten*, ya que en los estados donde es obligatoria, cuando un niño migrante llega a matricularse, se le niega el acceso hasta que no cumpla con el requisito, haciendo que su edad sea diferente a la de otros niños registrados para el mismo nivel o grado educativo.

Acerca de este punto, una oficial a cargo de la sección de *Leyes Escolares del Departamento de Educación Elemental y Secundaria de Missouri*, mencionó que aunque algunos estados tienen el programa obligatorio de enseñanza de *pre-kindergarten*, típicamente los estados ofrecen lo que está prescrito en el artículo IV de la constitución de los EUA, el cual establece "el pacto de reciprocidad total a la fe y el crédito" a otras leyes estatales. Esto significa, que cada estado reconoce la legitimidad de otras leyes estatales, aunque dichas leyes puedan diferir poco o mucho en algunos casos. Esto permite que un niño que cambie de residencia de un estado que no requiere del *pre-kindergarten*, asista al *kindergarten* en un estado que lo hace. El estado que requiere del *pre-kindergarten* puede evaluar también al estudiante para ver si está listo para ingresar.

Como aspecto analítico-reflexivo y para concluir este apartado dedicado a los EUA, al hablar de la migración ilegal, se podría plantear que si existiera la posibilidad de que la economía de los EUA tuviera una caída drástica por una parte, y por otra, que el gobierno no pudiera hacerle frente de manera efectiva a tal situación, probablemente la población de los EUA también tendría que emigrar ilegalmente hacia otro país en busca de mejores oportunidades de vida. No obstante, esta situación es hipotética y si se diera el caso opuesto para México, no justificaría que el gobierno mexicano no resolviera sus propios problemas migratorios. Es decir, por un lado necesita lidiar con su problema de pobreza, y por otro lado, necesita reducir el flujo permanente de migrantes ilegales hacia los EUA. Lo que los EUA factiblemente necesitarían hacer, sería promover que los trabajadores sin documentos cambien su situación ilegal por la legal, y sancionar más fuertemente a los empleadores que contraten a migrantes sin documentos.

IV-2-2 Estados Unidos Mexicanos

En el caso de México, el análisis realizado para esta nación identificó que cuando se habla sobre la migración, casi siempre se refiere a la migración entre los EUA y México, y no se tiene una vista o no se considera la migración a otras partes del mundo. Tampoco se clasifica ni se trata a los niños de acuerdo a alguna categoría en particular, sino de manera frecuente, solamente se clasifica estos niños por la edad en un grupo total.

Hasta hace algunos años, los investigadores del fenómeno migratorio tenían la idea de que los migrantes mexicanos salían de su lugar de origen, buscando mejores posibilidades de vida relacionadas principalmente con la pobreza. Nada más falso, ya que en realidad México no es un país pobre, en realidad la mitad de su población vive en condiciones de pobreza, pero normalmente estas condiciones se deben a políticas sociales mal aplicadas. Por ejemplo en términos del producto interno bruto (PIB) y la *purchasing power parity* (PPP, paridad del poder adquisitivo) (UNICEF, 2005^b: 101 y OECD,

2005^b)⁴ en 2005, México ocupaba la posición número 14 dentro de los países más ricos del mundo (*World Bank*, 2006). Esto significaría que la migración internacional mexicana es una consecuencia de su crecimiento y desarrollo dinámico, y no un resultado de la pobreza, ya que muchos de los mexicanos que migran, lo hacen para escapar de los fracasos específicos que se encuentran en el mercado laboral en su patria; y una abrumadora mayoría de ellos planean volver después de que han ganado algún dinero para satisfacer sus propósitos específicos.

De entre los estados de la nación mexicana que se encuentran como mayores proveedores de migrantes, se encuentran Michoacán, Jalisco y Guanajuato, los cuales presentan un mayor índice migratorio de trabajadores que se trasladan hacia los EUA. Según el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), en total estos tres estados aportan el 31.8% de personas migrantes mexicanas (INEGI, 2005: *s.p.*). Esto significa que en los tres estados mencionados, los patrones migratorios están ampliamente establecidos. Es decir, que una parte significativa de la gente que ha atravesado la frontera hacia los EUA con la intención de conseguir un trabajo, lo había hecho anteriormente dentro del mismo país de origen y finalmente hacia otro.

La migración en búsqueda de mejores oportunidades de vida y de trabajo, hacen que la población en las comunidades pequeñas, tenga una notable disminución en su número, lo cual se considera como un factor de debilitamiento del campo y su productividad. Los recursos destinados a la educación de los niños de estas comunidades pequeñas, aunque pobres, llegan a ser significativos. Esta migración cuando se realiza hacia el interior del país, no puede considerarse como un recurso perdido, ya que se puede pensar que las habilidades adquiridas a través de la educación, se verán reflejadas en la misma productividad del país, pero si la migración se realiza hacia los EUA,

⁴ El PIB y la paridad del poder adquisitivo es la suma del valor agregado bruto de todos los productos dentro de las fronteras de una economía, más algunos impuestos de los productos, menos los subsidios no incluidos en el valor de los productos. Se calcula sin hacer deducciones a la depreciación de ventajas fabricadas o para el agotamiento y la degradación de los recursos naturales. Los datos están contados en dólares actuales de los EUA.

causa malas consecuencias, ya que se considera como pérdida de los recursos que México invierte en la educación de los niños mexicanos.

A lo largo de la historia, la educación en esta nación ha tenido diversas modificaciones en las políticas y su aplicación, por ejemplo, el gobierno de México a través de la *Ley Orgánica de Instrucción Pública*, establecía por decreto en diciembre de 1867, que la enseñanza primaria tenía que ser gratuita, laica y obligatoria; sin embargo esta ley no cumplía lo que el gobierno pensaba. A partir de 1992, el gobierno mexicano se propuso ofrecer a todo individuo educación primaria de calidad, la cual es el servicio educativo que se otorga a la población de entre seis y 14 años de edad. Con esta intención, el gobierno firmó el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (ANMEB) en 1992 (apartado 1-3-3-7), y reformó el artículo tercero de la *Constitución Mexicana* en 1993 (apartado 1-3-3-1), que extendía, junto con el artículo 4° de la *Ley General de Educación* (LGE) (apartado 1-3-3-9), la educación obligatoria hasta la educación secundaria. El artículo 3° constitucional declara que todo individuo tiene derecho a recibir educación, y por lo tanto se entiende que aplica no únicamente a los mexicanos, sino a todos los individuos en general. Aquí se puede deducir que los niños migrantes están incluidos.

Lo anterior también se fundamenta en el artículo 1° de la *Constitución Mexicana* que establece como principio básico que en México todos los individuos gozan de las mismas garantías, las cuales no pueden restringirse ni suspenderse. Esto significa que los derechos consignados y su protección pertenecen a todos los individuos, a todos seres humanos, sin distinción de nacionalidad. Además, en el artículo 4° está determinado que los padres deben preservar el derecho de los menores a la satisfacción de sus necesidades, dejando sólo para la ley la determinación de los apoyos a la protección de los menores a cargo de las instituciones públicas. Este artículo es aplicable para todos los niños sin excepción, por lo tanto, también cubre a todos los niños migrantes y dentro de las necesidades y derechos se encuentra la educación.

El promedio de años de escolaridad de los migrantes ha sin duda aumentado de manera sustancial, en particular si este análisis se hace entre documentos de diferentes épocas. Esto quiere decir que el incremento evidentemente se debe a que siete de cada diez migrantes, en la actualidad habitan en zonas urbanas (Pimienta Lastra, 1998: 338).

Por otra parte, en relación con el logro educativo para el nivel de secundaria, de acuerdo con el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (PRONAE) (apartado 1-3-3-13), se estimaba que existían 32 millones de jóvenes y adultos que no habían terminado los estudios de secundaria que forman parte de la educación obligatoria a partir de 1993, en México. En el 2003, existían 360 mil niñas y niños menores de seis años que migran hasta tres veces al año con sus familias a los campos agrícolas de sur a norte en general (Ruiz, s.f.).

Como se mencionó bajo el apartado 1-3-3-9 anteriormente, la educación preescolar se convertiría en parte de la educación obligatoria, la cual se vería interrumpida por la migración, creando dificultades de acceso, ya que entre la niñez migrante, es frecuente el ingreso tardío a preescolar o primaria, y esta situación levanta dudas sobre la obligatoriedad de la educación preescolar empezando en el 2006. Para tratar de solucionar de alguna manera este aspecto, no únicamente se modificó el artículo 5º transitorio de la constitución, sino que también el artículo 4º de la *Ley General de Educación* de 1993 (LGE), la cual se reformó el 10 de diciembre de 2004 (apartado 1-3-3-9). Esto se traduce en que si los niños que no han cursado preescolar o primaria, van a necesitar cursar la educación preescolar a los 12 años de edad, por iniciar ésta su carácter obligatorio a partir del ciclo escolar 2004-2005 en su tercer año. Esta preocupación, muy posiblemente, tiene fundamento en el decreto por el que se reforman diversas disposiciones de la LGE, en materia de educación preescolar, la cual en su Artículo Tercero de Transitorios establece:

La consideración del nivel de preescolar como prerrequisito para el ingreso al nivel de educación primaria, se hará de conformidad con la calendarización que establece el Artículo Quinto Transitorio del Decreto por el que se

modifican los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 12 de Noviembre del 2002. (Senado de la República, 2004^b)

La educación preescolar es muy importante, sin embargo, ésta no será obligatoria en su totalidad hasta el ciclo escolar 2008-2009. Lo anterior mencionado fue aprobado por la cámara de senadores de la LIX Legislatura, para ampliar la educación básica obligatoria a 12 años, argumentando que la reforma entraría en vigor de manera paulatina, pues a partir de 2004, cursar el nivel preescolar en su tercer año sería obligatorio (Senado de la República, 2004^a).

De acuerdo con la estructura jurídica establecida en la constitución mexicana, en relación con lo legislado para el sistema educativo, las responsabilidades de la educación son compartidas por los gobiernos federal, estatal y municipal. Los padres y tutores, bajo el ejercicio de la *patria potestad*, tienen la obligación de hacer que sus hijos o pupilos menores de edad, cumplan con los niveles escolares básicos en instituciones públicas o privadas. La constitución también garantiza la educación bilingüe bajo el artículo 2° reformado en agosto de 2001, al igual que por el punto IV del artículo 7° de la LGE reformado en marzo de 2003. Esto último explica que el español sea el idioma usado en la escuela, pero para los indígenas también se debe enseñar en su propio idioma, dejando cualquier lengua indígena y el español como oficiales en la enseñanza de nivel básico.

El censo de 2000 muestra que en México existían alrededor de 7.3 millones de indígenas, de los cuales más de 1.4 millones eran niños y niñas en edades que iban de los cinco a los catorce años de edad, es decir la edad escolar obligatoria, y que además tenían el derecho de recibir servicios de educación básica, incluso bilingüe (INEGI, 2003). Como se mencionó anteriormente, si la gran mayoría de los jornaleros agrícolas migrantes son indígenas, entonces existían más o menos un millón de niños jornaleros agrícolas, muchos de los cuales no hablan español, que aparte no estaban recibiendo educación básica obligatoria, mucho menos en su lengua materna.

Aunque la *Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de México* de 2000 (apartado 1-3-3-10), establece la protección de los niños y adolescentes menores de edad, es decir, menores de 18 años, como obligación del gobierno, en lo que respecta particularmente al trabajo infantil, se encuentran muchos niños trabajando particularmente en las actividades del campo. Esto se fundamenta, en observaciones realizadas, no únicamente en el Albergue para Jornaleros en Xochitlán, Hidalgo, campamento manejado por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), donde niños aparentemente menores a los 12 años están trabajando; sino también en los estados de Guanajuato, Jalisco y el Distrito Federal, donde hay muchos niños migrantes en edad escolar que trabajan en la calle, cuando deberían estar en la escuela aprovechando las oportunidades que les podría brindar la educación.

Para lograr el éxito en la atención a las familias jornaleras en este tipo de campamentos, el trabajo de los interesados tiene que esforzarse en primer lugar por saber, comprobar y analizar las necesidades particulares, actuales y reales de los migrantes jornaleros, para tomar decisiones en cada campamento, poniendo énfasis en las familias. Lo anterior es de suma importancia para planear las estrategias y acciones que se tomarían en el futuro, considerando la disminución de costos para la atención de dichas familias, ampliando la cobertura, y llevando a cabo una acción con colaboración.

Es importante señalar que la mencionada anteriormente ley de protección de 2000, establece en el artículo 7 del título primero que el gobierno federal deberá promover la adopción de un programa que dé atención y seguimiento a los derechos de los niños y adolescentes en general. Cabe mencionar que en el punto B del artículo 32 se especifica a las niñas y las adolescentes, dejando a los niños y los varones adolescentes, fuera de consideración del gobierno. Esto se puede interpretar como un reflejo de la existencia de una división de género y el diferente trato que se les da a los hombres y a las mujeres en muchos campos de la vida social y política de México en 2000.

Según el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), de los 36 millones de jornaleros agrícolas migrantes en 1997, 1.2 millones son niñas y niños menores de 18 años, y 900 mil de estos menores trabajan en los campos agrícolas mexicanos (CONAFE, 1999: 23). Debe entenderse que al dedicarse en estas labores agrícolas, los niños jornaleros se encuentran en peligro de exposición continua a plaguicidas, pesticidas y herbicidas, que aunado a la escasez de agua potable, condiciones antihigiénicas en los campamentos etcétera, afectan su crecimiento y desarrollo físico y mental que con el tiempo pueden tener condiciones que se reflejen en su desempeño académico cuando lleguen a ir a la escuela además de quitarles el derecho a disfrutar de su tiempo libre y el acceso a la educación.

Con respecto a la provisión escolar para niños de jornaleros agrícolas, el *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes (PRONIM)* (apartados 1-3-3-13 y 1-3-3-14), a pesar de ser un programa que equipa aulas y capacita maestros para educar a los niños localizados en campamentos agrícolas, la educación que se les otorga a dichos niños puede considerarse de baja calidad, ya que normalmente al existir un aula por campamento, dicha aula tiene características multigrado y existe un solo maestro para cubrir todos los grados. Esto significa que la atención a los niños se divide y un solo maestro no es capaz de atender todas las necesidades educativas de todos los niños.

Siguiendo con la provisión escolar, particularmente en la petición o contratación de maestros, en el caso de Guerrero, la falta de ellos no corresponde con las normas que regulan la educación primaria en México, ya que está establecido que si una comunidad cuenta con un número de niños en edad escolar para primaria, mayor de veinte o más, ese número cumple con los requisitos básicos para que una comunidad pueda contar con una escuela. De igual manera, se encuentra estipulado que cuando una comunidad no cuente con suficientes maestros o el gobierno no hace nada por otorgar servicios educativos básicos, de alguna manera se les está negando a los niños el derecho fundamental a la educación, lo cual en general hará que sus vidas se encuentre en riesgo frecuentemente destinada a la pobreza y la

marginación. Las solicitudes de maestros por parte de las comunidades hacia el gobierno del estado, habían sido rechazadas o ignoradas. No es secreto que Guerrero es uno de los estados donde la migración nacional e internacional es muy frecuente, por tal motivo, este estado se encuentra participando en programas tales como la *Población Infantil Jornalera Agrícola Migrante (PIJAM)* y *Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas (PAJA)*- SEDESOL, como se mencionó anteriormente bajo los apartados 1-3-3-14 y 1-3-3-15, los cuales promueven que los niños aprovechen ampliamente los derechos humanos, incluyendo el derecho a la educación.

Dentro de los aspectos que llamaron la atención de esta investigación y análisis, se presentó el relativo al gasto anual por estudiante de primaria y secundaria en México en 2003, era de mil 656 y mil 495 dólares americanos, respectivamente, en términos absolutos o de acuerdo con la PPP para dicho año. Estas cantidades se consideraron muy bajas en comparación con el gasto promedio de la OECD, el cual fue de 5 mil 450 y 6 mil 560 dólares americanos. Esto significa que México gasta aproximadamente una tercera parte en primaria y una cuarta parte en secundaria de lo que establece la OECD como promedio. Además, la mayor parte del gasto efectuado en 2003 para los niveles de educación primaria y secundaria se destinaba particularmente a la compensación del personal, dejando para el nivel de educación primaria únicamente 6.4% del gasto total para otros gastos, tales como para la adquisición de materiales didácticos o educativos, el cual era muy bajo y menor de un tercio en comparación con el promedio de la OECD que era de 19.8% (OECD, 2006^c: 186).

Con respecto a la inversión educativa por estudiante, entre los años de 1995 y 2003, de acuerdo con información de la OECD, la inversión para la educación primaria, secundaria y preparatoria en México, aumentó un 49% en total (el promedio de la OECD era de 33%), lo cual se registró como uno de los aumentos más notables de los países miembros de la OECD después de Turquía, Grecia, Polonia, Nueva Zelanda, e Irlanda, igualando el incremento con el Reino Unido. Por otra parte, el gasto por estudiante tuvo un incremento

del 32% (el promedio de la OECD, 33%), pero la matrícula estudiantil se elevó en un 13% (el promedio de la OECD, 0%), por lo tanto el incremento en la tasa de gasto por estudiante en México, fue una de las más bajas de entre los países miembros de la OECD. Si se ve esto en términos de la PPP, el gasto por estudiante en el 2003 en México fue muy bajo: mil 656 dólares americanos para la primaria (el promedio de la OECD, 5 mil 450), mil 495 dólares americanos para la secundaria (el promedio de la OECD, 6 mil 560) y 2 mil 790 dólares americanos para la preparatoria (el promedio de la OECD, 7 mil 582) (OECD, 2006^c: 193 y 186).

Este panorama de la situación de la educación básica en México para ese año, desde el punto de vista financiero, muestra que de por sí ya era complicado invertir a la educación obligatoria de los niños en general. Esto indica que la educación obligatoria de los niños migrantes, incluyendo a los niños jornaleros, resultaba más difícil y la colocaba en una situación de atraso notable, exigiendo un presupuesto mayor. De igual manera, se puede decir que no era ni es una situación fácil de realizar para los gobiernos e instituciones tomar decisiones efectivas que rompan con las limitantes de los derechos humanos y constitucionales de este importante sector de la población mexicana, con la intención de destinar mayor recursos y otorgarles mejores oportunidades educativas.

La inversión que se ha destinado a la educación de los jornaleros agrícolas migrantes, especialmente para los niños, por parte del *Proyecto para Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes* (FOMEIM), se ve afectada por la crítica a las problemáticas que se han planteado con respecto al trabajo infantil asalariado, el cual se considera una continuidad de los procesos de socialización en el contexto comunitario. Todo esto tiene consecuencias que no se pueden determinar a ciencia cierta, en la personalización de la demanda educativa de la población de niños y jóvenes jornaleros agrícolas migrantes, pero también todo lo anterior debería tomarse en consideración para que propicie un cambio significativo en el diseño de los ofrecimientos curriculares y de los sistemas de servicio escolar.

El FOMEIM interpreta la situación educativa de los jornaleros agrícolas en edad escolar, analizando las diferencias que existen en la educación intercultural, principalmente destinada a los grupos indígenas, con un sentido de "tolerancia" por ser diferentes, al igual que los gitanos, nómadas o viajeros en general en Europa. El FOMEIM intenta erradicar el término "tolerancia"⁵, el cual significa aceptar las creencias o características de otros individuos aunque éstas causen repugnancia.

Según la *Confederación de Asociaciones Agrícolas del Estado de Sinaloa* (CAADES),⁶ en el primer foro sobre jornaleros del campo, efectuado el 27 de agosto de 2004 en Culiacán, una organización de jornaleros agrícolas indígenas demandó que "no se establecieran medidas drásticas" en el establecimiento de medidas prohibitivas para el trabajo infantil hasta que se diera respuesta en la mejoría de las condiciones de vida en las localidades de origen, argumentando que el producto del trabajo de las niñas y los niños era necesario e indispensable para la sobrevivencia del conjunto familiar.

No obstante que ellos tienen conocimiento de la prohibición constitucional, establecen que la interiorización del argumento subordinado en el cual un padre de familia pobre debe incluir a sus hijos en el trabajo para obtener suficiente dinero que ayude a la familia a sobrevivir, en lugar de demandar que se proporcionen sueldos de acuerdo con lo establecido por la ley. Esto significa que se pague lo mínimo indispensable para asegurar una calidad de vida digna para el trabajador y su familia. Por otra parte, la mentalidad campesina tradicional, los hijos son considerados un recurso que facilita la supervivencia familiar, teniendo un enfoque de que a mayor proporción

⁵ El término "tolerancia" significa contar con un sentido de superioridad de una persona que sabe sobrellevar la "supuesta inferioridad" de un individuo en tolerancia. Después se tiene que establecer claramente el concepto "diferencia", el cual implica más un sentido de distinción entre una persona y otra, esto significa que todos somos diversos por diferentes razones y circunstancias y no diferentes.

⁶ Esta Confederación se estableció el 28 de noviembre de 1932, bajo la protección de la Ley Federal de Asociaciones Agrícolas y en la actualidad de la Ley de Organizaciones Agrícolas del Estado de Sinaloa, en conformidad con el decreto No. 249 del H. Congreso del Estado de Sinaloa, publicado en el Diario Oficial del Gobierno del Estado, el 31 de marzo de 1997; ésta es una organización de interés público, autónoma, con personalidad jurídica propia, constituida por 10 Asociaciones Agrícolas, las cuales agrupan a un número total de 25 mil agricultores, <http://www.caades.org.mx/caades.htm> Consultado el 16 de octubre de 2005.

de tierra, mayor proporción de hijos necesarios para su mejor aprovechamiento. Estas son filosofías un tanto patéticas, ya que los hijos no se conciben con la idea de ser soporte económico de una familia, lo cual además de frustrar su infancia, los deja a un lado de la posibilidad de obtener educación que los haga mejores individuos en un sentido integral.

Por otra parte, en relación con el acceso a los servicios y permanencia en la escuela para los niños que viven en localidades pequeñas en México, los datos del censo de 2000 sobre la población más reciente presentan números que indican que en México existen solamente diez centros urbanos con más de un millón de habitantes; mientras tanto, hay 149 mil localidades con menos de cien habitantes; estas últimas localidades representan casi el 74.5% del total de los poblados de la nación (INEGI, 2000)⁷ Es importante mencionar que muchos datos proporcionados por el gobierno mexicano, no muestran la información sobre dichos poblados pequeños, ni mucho menos sobre el número de instituciones educativas que presten servicio para los niños pertenecientes a dichas comunidades pequeñas.

Al analizar y revisar una y otra vez los documentos relativos a la migración y su reflejo o repercusión en la educación de los niños migrantes, se puede llegar a decir que los gobiernos federal y estatales en México son los principales responsables de las situaciones que se producen en las entidades donde se ubican los mayores flujos migratorios, aunque se establece que las opciones para mejorar la situación de vida para dichas personas están limitadas por otras circunstancias. No obstante, no se puede hacer retroceder el tiempo ni rectificar estrategias de desarrollo para detener la migración, si se pueden llevar a cabo programas que contemplen experiencias pasadas y eviten errores anteriores que han descuidado al campo mexicano, dándole mayor importancia al desarrollo industrial, evitando así la migración familiar y la discontinuidad educativa de los niños.

La educación básica ha sido federalizada y la población en edad de cursar

⁷ INEGI, Localidades por entidad federativa, y su distribución según tamaño de localidad, Censo Nacional de Población de 2000

los niveles pertenecientes a este tipo educativo, ha dejado de crecer,⁸ lo cual significa que se deben realizar cambios o modificaciones para ofrecer mayores oportunidades educativas, concentrando y haciendo mayores esfuerzos nacionales para el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos y la atención diferenciada para los grupos más vulnerables. Por ejemplo, existen 2 millones 147 mil niños y jóvenes entre cinco y catorce años de edad, que no asisten a la escuela. Esta cifra representa el total de los tres niveles educativos que componen la educación básica obligatoria, no obstante es en preescolar -cinco años- y en secundaria -de 12 a 14 años-, donde se encuentran los mayores rezagos educativos referentes a la cobertura, y dentro del rubro entidad federativa, el estado de Chiapas fue el que mostró mayor diferencia en cada nivel educativo de la tabla con un porcentaje de no asistencia más alto (SEP, 2001: 111-112).

Tabla No. 29
Población que No Asiste a la Escuela por Estado que Tiene Mayor Número de Migrantes y Grupo de Edad Escolar según Nivel Educativo Básico en 2000 (Unidades: miles de personas)

Entidad Federativa	5 años		De 6 a 11		de 12 a 14 años	
	Población	%	Población	%	Población	%
Total Nacional	530.2	23.6	687.7	5.2	930	14.5
Aguascalientes	3.8	15.7	4.6	3.3	9.3	14.5
Chiapas	40.4	39.2	75.7	12.3	68.0	23.5
Guanajuato	24.2	20.6	31.1	4.5	73.5	21.9
Jalisco	21.6	14.9	37.3	4.3	73.1	17.2
México	49.4	17.1	61.8	3.6	84.8	10.5
Michoacán	25.1	25.9	38.9	6.5	66.6	22.3
Morelos	11.2	31.4	11.5	5.6	13.2	13.3
Nayarit	5.0	22.6	6.1	4.7	7.7	12.0
San Luis Potosí	13.8	23.9	14.3	4.1	20.3	12.2
Zacatecas	8.5	25.9	8.4	4.2	19.7	19.1
Guerrero	27.4	33.1	41.9	8.6	38.3	16.2
Hidalgo	9.9	18.3	11.1	3.3	18.4	11.3
Oaxaca	29.0	32.3	39.5	7.2	43.6	16.4
Puebla	31.9	25.4	45.3	6.1	69.5	19.4
Veracruz	46.1	29.1	66.0	6.8	77.6	16.3

Fuente: Elaborado con información de la INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000.

⁸ Según información del INEGI, basada en los Censos de Población y Vivienda, 1950 a 2000 y los Conteos de Población y Vivienda, 1995 y 2005, la población total por grupo de edad de los 5 hasta los 14 años, en términos de números reales desde 1950 (6 millones 784 mil 577 niños) hasta 2000 (21 millones 951 mil 816 niños), seguía aumentando y en el año 2005 disminuyó más o menos 900 mil niños, llegando hasta 21 millones 53 mil 174 niños; y en términos de la tasa en contra de la población total mexicana, incrementó desde 26.3% en 1950 hasta 29.3% en 1970, después siguió disminuyendo hasta 20.4% en 2005. <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas> Consultado el 11 de noviembre de 2006.

La tabla anterior muestra los números relativos a la población que no asiste a la escuela por entidad federativa, donde tienen mayor número de migrantes (nacional e internacional) y por grupo de edad escolar correspondiente a cada nivel de educación en México. Como ya se mencionó en el apartado 11-3-2, los estados con mayor número de niños migrantes de trabajadores agrícolas son Oaxaca, Guerrero, Hidalgo, Puebla y Veracruz. De acuerdo con esta tabla, a excepción de Hidalgo, los otros cuatro estados son los que tienen mayor número de migrantes, pero además, tienen muy altas tasas de niños que no asisten a la escuela en los niveles de preescolar y secundaria. Por supuesto, además de Veracruz y Puebla, existen otros estados con altas tasas de niños que no asisten a la escuela, tales como los estados de México y Chiapas.

Las diferencias entre las entidades federativas se acentúan aún más en el caso de las poblaciones rurales que habitan en asentamientos muy pequeños, los trabajadores migrantes y los indígenas. En cada una de estas categorías las mujeres se encuentran en una situación de mayor desventaja. Aunque los temas de pobreza, género y marginación no fueron el punto fundamental de la presente investigación, el pensar en los problemas de equidad de la educación de los niños migrantes y jornaleros, es un aspecto que convierte a dichos puntos en problemáticas que no pasan desapercibidas o alejadas del tema de la educación, particularmente migrante, ya que casi siempre estas situaciones vienen acompañadas o como consecuencia unas de otras.

Con respecto al acceso educativo, los servicios de provisión escolar se ven condicionados por el gasto público destinado a la educación. Es decir, que en el caso particular de las escuelas y regiones que utilizan apoyos compensatorios, el gasto público no ha sido un reflejo de la búsqueda de igualdad de oportunidades o de justicia educativa, ya que lo que el gobierno invierte para educación no se ve reflejado en mejores niveles de eficiencia terminal o en menores niveles de marginación. En otras palabras, el peso de otros factores en la distribución del gasto para la educación es mayor que el criterio aplicado para la igualdad de oportunidades.

Durante el segundo foro titulado *La educación de Menores Jornaleros Migrantes en el Valle del Mezquital: Voces de los Jornaleros Migrantes* celebrado en Pachuca, Hidalgo el 17 de octubre de 2006, Rodríguez Solera puntualizó que a consecuencia y como resultado del estudio llamado *Educación de migrantes en Hidalgo*, se detectó que la educación de los niños jornaleros migrantes era muy difícil, ya que por su precaria condición económica tenían que trabajar, no importando que con ello se estuviese violando la legislación nacional e internacional. Es importante mencionar que no solamente se está violentando a los pequeños de esa manera, sino que al mismo tiempo no se están respetando algunos otros tratados sobre la protección de los niños, el derecho a la educación y el acuerdo sobre edad mínima para trabajo infantil, así como la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* donde se encuentra estipulado que los niños menores de 14 años no deben trabajar.

Como parte de los objetivos establecidos en el trabajo de investigación coordinado por el doctor Rodríguez Solera, se precisaba la contribución de los resultados encontrados a la educación y al mejoramiento del bienestar de los niños migrantes (Rodríguez Solera, coord., 2006).

Dentro de los aspectos positivos que se lograron a través de ese estudio de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, se encuentra el apoyo que se logró para que instancias del gobierno federal, tal como la SEDESOL iniciara un programa llamado "*Programa Monarca*", el cual incluía apoyos y becas para niños jornaleros y migrantes, aplicable desafortunadamente sólo en los estados de Hidalgo, Baja California Norte y Sur. Dicho programa, se inició en el ciclo escolar 2006-2007 en Baja California Sur, en los campamentos ubicados en el municipio de La Paz y los Mártires del Valle de Vizcaíno, y el municipio de Mulegú. Los niños registrados en este proyecto, obtuvieron apoyos tanto nutricional como económico, con lo que se pretendía incrementar la matrícula escolar, la permanencia en la escuela y al mismo tiempo desalentar el trabajo infantil para que los niños migrantes jornaleros pudieran ir a la escuela.

Sylvia Schmelkes, en la conferencia *La problemática educativa de la población jornalera migrante y sus familias*, presentada dentro del mismo foro antes mencionado, destacó algunas de las adversidades a las que tienen que enfrentarse este tipo de núcleos sociales para poder aspirar a mejores niveles de vida. Schmelkes se ha manifestado siempre por la educación de los niños migrantes jornaleros, estableciendo que es necesario disminuir las brechas que existen aún en materia educativa migrante para los estudiantes de los distintos grupos y estratos sociales.

Por último y para cerrar este apartado referente a la nación mexicana, se debe enfatizar que las políticas educativas darán prioridad a la ampliación de servicios orientados al incremento de las oportunidades educativas para los grupos más desfavorecidos o minoritarios, es decir a la población rural, indígena, personas discapacitadas y trabajadores migrantes, tanto en el ámbito nacional como internacional. Asimismo, se buscará ampliar y fortalecer los programas de becas para apoyar e incrementar las oportunidades de acceso, permanencia y terminación de los estudios de forma oportuna, para aquellos estudiantes que se encuentren en situaciones económicas complicadas, pero que cuenten con la capacidad y motivación necesarias para culminar sus estudios.

IV-2-3 Análisis Binacional

En este apartado se intentará llevar a cabo un análisis de las dos naciones consideradas primordiales del continente americano, es decir los EUA y México. Como punto inicial se vislumbró que una percepción muy común que se tiene, con respecto a los migrantes mexicanos en los EUA, es que ellos van huyendo de una vida miserable, de circunstancias de limitación en su tierra natal; y que una vez que se encuentran del otro lado de la frontera mexicana, todos procuran permanecer y gozar desde ese momento en adelante, de los beneficios aparentemente mejores, que ofrece la vida en los EUA. Sin embargo, esa percepción fundamentalmente no es sólo inexacta, sino también equivocada.

En el campo de las ratificaciones, se encontraron diferencias significativas entre estas dos naciones, por ejemplo, en el caso de los EUA, aunque el 16 de febrero de 1995 firmaron el documento de la *Convención sobre los Derechos del Niño de 1990*, para el 13 de julio de 2007, todavía no la había ratificado. Por otra parte, México la ratificó el mismo año en que se llevó a cabo dicha convención. Esto se podría ver como una medida de protección o de evidente falta de interés por parte del gobierno americano por otorgar derechos tan básicos para los niños como el de la educación.

Dentro de las diferencias más contrastantes que existen entre las naciones de México y los EUA, y que se relacionan con la migración, se encuentra la establecida en el artículo 33 de la *Constitución Mexicana*, la cual claramente establece y autoriza al presidente del país el poder de expulsar a los extranjeros. Por otra parte, la constitución de los EUA no otorga al presidente tan explícito derecho de desterrar o deportar a los migrantes extranjeros legales o ilegales, es decir, documentados o indocumentados. La aplicación de esto en México es una evidente violación de los derechos humanos y de los migrantes de los cuales deberían ser respetados.

En el ámbito de la cooperación binacional México-EUA del cual se ha hablado anteriormente, tanto de política educativa como de acciones migratorias, se ofrece una estructura de cooperación que se vería como el inicio de un provechoso avance en la provisión de educación, pero desde otro punto de vista también sería no suficiente para dar respuesta a los requerimientos educativos totales de los niños y jóvenes migrantes. El concepto de "cooperación" sitúa las acciones en el marco del mecanismo de política exterior bilateral y no de política educativa binacional. El análisis en relación con las diferentes propuestas que se llevan a la práctica en ese sentido cooperativista, pretenderá manifestar el doble filo de la perspectiva pública vigente en torno a la educación de los estudiantes mexicanos migrantes internacionales.

En un sentido contrario a lo que muchos investigadores mexicanos supondrían, y a las diversas aseveraciones de las autoridades educativas de muchos estados mexicanos, expuestas en sus informes, en los EUA un gran número de investigadores y analistas opinan que los padres de familias migrantes están preocupados tremendamente sobre la educación futura de sus hijos. No obstante, esta preocupación, a primera vista, no ejerce influencia en las instituciones escolares a donde sus hijos han sido transferidos. Esto es en parte porque los padres tienen la sensación de que de alguna manera han sido o están excluidos de tomar algún tipo de decisión que las escuelas públicas toman en los EUA; y por otra parte, porque tienen la experiencia y saben bien que el sistema educativo de México se maneja a través de la burocracia y el centralismo. Dicha situación no da lugar a los padres de familia para involucrarse en la toma de decisiones en relación con la educación de sus hijos.

En el aspecto de la culturalidad y la pérdida de identidad nacional, se encontró que aunque mucha gente piensa que la migración separa la vinculación que existe entre las familias y las comunidades, con la distancia entre el lugar de origen y el de destino, la realidad indica que no aparta, sino que las vincula mutuamente en nuevas formas de convivencia social y cultural. Esta realidad se refiere a que de algún modo, una nación se ve extendida fuera de su propio territorio. Es así como la migración de México hacia los EUA hoy día, no considera la separación a través de las distancias, sino que de alguna manera las acorta. Con esa perspectiva, numerosas organizaciones no gubernamentales de los dos países han sido establecidas y comprometidas para propiciar que se reduzcan las diferencias y se fortalezcan las relaciones entre los mexicanos que están dentro y los mexicanos que no están. Por ejemplo, en los EUA existen los llamados clubes de oriundos para ayudar a los paisanos mexicanos en el otro lado, como las "Casas Guanajuato", "Casas Puebla", "Clubes Zacatecanos" etcétera.

Con respecto a la educación bilingüe, particularmente en lo que se refiere al aprendizaje de un idioma extranjero, incluido en el plan de estudios para el nivel de secundaria, se detectó que los egresados de las llamadas escuelas "bilingües" en México, son alumnos con recursos económicos que de acuerdo a su

posición social, les permiten ingresar a instituciones privadas, y por la realidad adjunta de estar en posibilidad de leer, hablar, entender y escribir un segundo idioma, en este caso el inglés, llevan alguna ventaja sobre los estudiantes del sistema educativo básico público, que asisten a instituciones monolingües. Por otra parte, se encuentran los alumnos migrantes que regresan de los EUA y que asistieron a escuelas monolingües, en este caso inglés; y que al regresar a México les llevan algún tipo de ventaja a los estudiantes no migrantes al momento de egresar de los estudios superiores a la sociedad. La diferencia radica en que los que migran sin conocimiento del inglés tienen mayores problemas que los que ya tienen conocimientos previos, debido a un mejor nivel social que les permitió asistir a escuelas donde el inglés tenía mayor importancia. Se podría considerar entonces que los alumnos en las escuelas públicas, al estudiar inglés, estarían obteniendo una lengua académicamente superior en México. Pero, de acuerdo con este pensamiento, existirían no únicamente argumentos nacionalistas para defender el inglés en las escuelas, sino además argumentos técnicos para hacer a un lado el español en las escuelas de los EUA.

No es nueva la idea o hipótesis de un mejor desempeño académico con la base que proporciona el conocimiento del idioma inglés. Los alumnos mexicanos que estudian en las escuelas públicas de los nuevos destinos en los EUA, se encuentran social e institucionalmente menos provistos que los alumnos americanos para crear mejores condiciones de recepción y de inserción en las escuelas. Pero, según algunos autores, los hijos de migrantes mexicanos muy naturalmente tienen niveles bajos de inglés al entrar o matricularse en una escuela. No obstante, también se sabe que como alumnos, ellos llegan a tener mejores programas de desempeño escolar que los alumnos "hispanos" nacidos del otro lado, y que tienen padres que de igual manera fueron nacidos en los EUA. Esto puede significar que hay una discriminación inversa entre los migrantes y no-migrantes.

En los EUA, los estudiantes LEP y LM, son clasificados frecuentemente como alumnos que mostrarán un bajo aprovechamiento o desempeño escolar. Por otra parte, en México los niños que cuentan con carencias en el idioma español, ya sea por haber vivido muchos años en los EUA o por haber nacido allá y regresar al lugar de origen de los padres, son expuestos a la burla general por razones de entonación, pronunciación, acento y gramática, y a menudo son considerados también estudiantes de bajo aprovechamiento académico y denominados como "pochos"⁹ despectivamente. Estos estudiantes se sienten frustrados al encontrarse entre dos lenguas, inglés y español; dos culturas, mexicana y americana; además de estas fundamentales diferencias, deben enfrentarse doblemente a los sistemas escolares, metodologías pedagógicas, las políticas institucionales, y la vida entre dos diferentes países, etcétera.

Un aspecto que no es cuestionable, es el hecho de que los alumnos que hablan inglés además del español, tienen más posibilidades de desarrollar sus habilidades escolares, lo que les traerá beneficios que les ayudarán para lograr un mejor desempeño escolar. Por ejemplo, en las instituciones educativas de los EUA, los maestros le dan mayor importancia al idioma propio y la cultura propia de los estudiantes, pero cuando las familias migrantes consideran que tiene mayor prioridad la educación, entonces, los estudiantes migrantes mexicanos llegan a lograr mejores aprovechamientos académicos que los estudiantes norteamericanos. Esto sería una primera contradicción de acuerdo con lo establecido en los diferentes programas y de acuerdo con algunas políticas educativas y legislativas, particularmente las referentes a algún tipo de discriminación institucional.

A través de algunas entrevistas realizadas en la ciudad de Guanajuato, con maestros que participaron en algunas conferencias celebradas en junio de 2005, y con maestros estadounidenses, que estaban visitando México como parte del programa de intercambio de maestros del *Programa Binacional de Educación Migrante* (PROBEM), en agosto del mismo año; y por último con

⁹ De acuerdo con Marciel (2000), los "pochos" son los mexicanos que emigran o que viven en los EUA y los estadounidenses de origen mexicano.

las personas encargadas de las casas para migrantes en Tijuana y administradas por organizaciones religiosas en septiembre del año mencionado, se obtuvo información que establecía que los niños migrantes indocumentados menores de once años de edad, se encontraban trabajando en los EUA, especialmente en las granjas agrícolas alejadas, y en donde los patrones necesitaban mano de obra barata. No obstante, de acuerdo con un acta del IRCA, en la que se reglamenta el control de la migración ilegal o indocumentada hacia los EUA, y bajo el marco legal del sub-programa llamado *Special Agricultural Worker (SAW, Trabajadores Especiales de Agricultura)* de 1988, se establecen sanciones para las personas que contraten migrantes agrícolas ilegales o indocumentados, sin mencionar a los niños. Este planteamiento se aleja de la realidad estadística, la cual muchas veces no presenta los números reales de los niños que se encuentran en las calles trabajando durante el día, o simplemente los ignoran, no considerándolos para los conteos.

En el caso de los EUA, como se mencionó anteriormente, un niño registrado a los cinco años de edad, tiene una expectativa de 16.9 años de educación, si los modelos actuales de otorgamiento educativo continúan, aún así, éste promedio no alcanza el de la OECD, el cual es de 17.4 años. En comparación, México muestra la expectativa educativa más baja para un niño de la misma edad, estableciéndola en 13.4 años (OECD, 2006°: 256 y 265). Estos indicadores de años de expectativa educativa para los niños varían en diferentes grados para los niños migrantes, ya que las características que los envuelven en estas naciones son completamente diferentes. Por ejemplo, un niño migrante en México puede tener una expectativa educativa mucho menor dependiendo de la región. Mientras que en los EUA, un niño migrante, apegándose a la ley, puede obtener la misma expectativa educativa que un estudiante nativo, en teoría.

V ANÁLISIS CONTRASTADO

En este capítulo se pretende tomar en consideración la información existente en los dos continentes y los países implicados en este trabajo, presentando la visión y misión de lo que se ha hecho y/o dejado de hacer en el tema de la educación básica de los niños migrantes, partiendo desde el punto fundamental del respeto de los derechos humanos, para el cual la educación sería de crucial relevancia. Para comenzar de lleno con este análisis, se encontró que la migración de personas tanto a nivel nacional como internacional, ha sido y debe ser un asunto de suma importancia para cualquier país y región de origen y de destino. Como se ha presentado anteriormente, la causa principal de migración son las diferencias existentes entre los dos lugares tales como la situación económica, técnica, social, y muchas veces el nivel de vida en que se encuentran dichas personas en los lugares de origen y de destino. En el caso de la migración nacional, si el gobierno tiene una firme intención y fuerza, será posible, aunque muy difícil, mejorar en algún nivel dicha situación. No obstante, con respecto a la internacional, es más difícil incidir en la situación, ya que existen intereses encontrados entre los dos continentes; por lo tanto, ha llegado a ser un elemento central en las relaciones internacionales e integración global, debido a su rápido y creciente impacto económico, social y cultural tanto en los países fuente como en los recipientes.

Aunque se considere lo contrario, el número de migrantes internacionales se ha mantenido a un nivel relativamente bajo en todo el mundo, pues según la Organización de las Naciones Unidas (ONU)¹, ésta ha aumentado únicamente desde el 2.5% de la población total mundial en 1960 hasta el 2.9% en el 2000. Esto significa que en realidad la tasa de migración internacional ha permanecido baja, es decir, la cantidad absoluta de nuevos migrantes internacionales a nivel mundial, ha disminuido desde 41 millones entre los 15 años que van de 1975 a 1990, hasta 36 millones en los 15 años que van de 1990 a 2005 (ONU, 2006^b: 3-4). Parte de esa disminución puede ser atribuible a la disminución en el número de refugiados, los cuales no son

¹ Informe del Secretario General (A/59/2005)

considerados como un grupo migrante para este trabajo. Cabe destacar no obstante que la migración neta constituye un incremento importante en el crecimiento demográfico en las regiones desarrolladas del mundo, en el lapso 2000-2005, representó las tres cuartas partes de dicho incremento (UNFPA, 2006: 6).

Durante los 15 años de 1990 a 2005 de los 36 millones de personas que migraron, 33 millones llegaron a países industrializados. En este período del incremento en el crecimiento demográfico, un 75% ocurrió en 17 países, mientras tanto en 72 países, la migración internacional en realidad disminuyó. En resumen, esto significa que la migración se concentra en un grupo de países relativamente pequeño en número. Según la ONU, uno de cada cuatro migrantes radica en los Estados Unidos de América (EUA) y Canadá por parte de América y uno de cada tres, en algunos países de Europa (ONU, 2006^b: 3).

Un estudio recientemente efectuado sobre la población mundial por la ONU, indicó que entre 1996 y 2005, el número de los países que deseaban reducir la migración internacional había disminuido desde el 40% hasta el 22% (UNFPA, 2006: 18 y 80), lo que sería una buena señal si dicho aumento en la migración permite llevar a los niños y ofrecerles oportunidades de educación de calidad o de desarrollo educativo mejor al de su país de origen. Esto podría ser un modelo particularmente útil para naciones donde los índices de nacimiento o de población infantil y juvenil son muy bajos y la educación se convierte en un aspecto de atracción demográfica más que en un aspecto de gasto público.

En los países receptores de migrantes, normalmente existen dos vertientes sobre el empleo y demanda de mano de obra de migrantes muy evidentes. Por un lado se encuentra la contratación de personal sumamente calificado, por otra parte la contratación de personal con pocas calificaciones o habilidades normalmente y en ambos casos relativas a la educación. Con respecto a los migrantes con altas calificaciones laborales, los países ricos, en su mayoría, son los que reciben a estos migrantes sumamente calificados, incluso motivándolos, pero con ciertas posiciones de ambigüedad o negatividad acerca de la mano de obra que necesitan en el extremo más bajo de la escala laboral en la que se

desempeñarán. Por otra parte, en relación con los migrantes con pocas calificaciones, de acuerdo con el *United Nations Fund for Population Activities* (UNFPA, Fondo de las Naciones Unidas para las Actividades de la Población) y la *International Organization for Migration* (IOM, Organización Internacional para la Migración), los empleos en los que estos migrantes son contratados, en general, son conocidos o caracterizados por cuatro "D": desaseados, difíciles, denigrantes y desprotegidos. Estos empleos incluyen, por ejemplo, la recolección de basura, la limpieza de las calles, la construcción, la minería, el trabajo sexual, etcétera.

Estos son algunos de los empleos que los ciudadanos del país receptor no aceptan, si existe otra opción. Por lo tanto, las corrientes migratorias afectan a los ciudadanos con bajas calificaciones y niveles educativos, quienes más probablemente competirían de manera directa con los migrantes que muchas veces adquieren estos trabajos. La competencia intensificada entre los trabajadores migrantes y no migrantes, se puede reflejar en la baja de salarios que ellos perciben, y traerá a los patrones retraso en las inversiones en tecnologías más productivas. No obstante, se cree que la amenaza a los obreros de fábricas y trabajadores manuales no será mayor que la demanda de los artículos importados hechos por el trabajo intensivos y con muy bajo costo de mano de obra.

Otros empleos, que los ciudadanos o trabajadores locales no quieren desempeñar o realizan muy pocas veces, son trabajos de tipo estacional donde los empleadores prefieren no tener empleados fijos. Los ciudadanos que ven con malos ojos a los migrantes, son aquellos con bajas calificaciones laborales o niveles educativos bajos, ya que significan una competencia para ellos. Esto en lugar de considerarse un aspecto negativo para los ciudadanos de una nación receptora o un gobierno receptor, debería tomarse como un aspecto o situación que implique la preparación o el logro de mejores niveles educativos para los ciudadanos de la sociedad receptora que los llevará a ser más competitivos y productivos para la nación.

Se cree extensamente que la mayoría de los migrantes provienen de las poblaciones o países más pobres. Como se mencionó anteriormente, el UNFPA dijo en el *State of World Population 2006* que esta creencia no está basada en un hecho real. Además, también se piensa que quienes migran cuentan con niveles educativos muy bajos. En realidad, los migrantes generalmente tienen mejor educación que sus paisanos que se quedaron en los lugares de origen. Por ejemplo, la mayoría de los migrantes de los países miembros de la OECD, posee educación de nivel secundaria, preparatoria o superior. No obstante, el nivel educativo con el que viajan estos migrantes, puede llegar a ser menor que el requerido para entrar a una institución educativa o para encontrar un trabajo mejor remunerado. Esta situación se debe a la calidad de la educación que se da en los países de origen de los migrantes, la cual normalmente se encuentra en procesos de mejoría por pertenecer a países en vías de desarrollo.

En el caso de la demanda de trabajadores calificados, existe una considerable posibilidad de fuga de esos trabajadores desde el país de origen, lo que significa una gran pérdida de capital humano, social y económico para los países en vías de desarrollo, los cuales invierten muchos recursos para educar y fomentar a los profesionales con las capacidades de nivel más alto o competitivas. Esto no únicamente significa que un país pierde a los trabajadores calificados sino también es una pérdida de la inversión inicial hecha para ellos. No obstante, esta situación, aunque también es muy grave para los países en vías de desarrollo, el tema de la fuga de trabajadores calificados no es el principal objetivo en este trabajo, únicamente lo referente a la educación.

Sin dejar de considerar la larga historia de los movimientos migratorios globales y de algunos lugares, es importante mencionar que de acuerdo con las características del fenómeno migratorio, no hay documentos históricos que den cuenta o registro de cifras precisas del fenómeno ni metodologías específicas o particulares para cuantificar su dimensión. Esto muy probablemente depende de las diferentes características alrededor del fenómeno, en el cual mucha gente emigra, ya que no tienen más remedio y no quieren admitir abiertamente que son

parte de las características regionales que los llevan a formar parte de la migración como vehículo de unificación económica o internacionalización de sistemas económicos.

Por ejemplo, hablar de la migración de Europa, de acuerdo con las características de los migrantes es muy difícil de empadronar, no obstante existen registros o tablas que hablan de la migración en este continente, muy probablemente existen discrepancias de acuerdo a las fuentes. Por otro lado, la migración de mexicanos a los EUA es la más numerosa del continente americano, según algunas fuentes, tales como el *Programa Especial de Migración, 2005-2006* del Gobierno de Guanajuato y la *U.S. Census Bureau* (2007), etcétera.

Una de las particularidades demográficas de la migración temporal internacionalmente admitida, es la exclusión de género y edad. Esto significa que los hombres tienden a migrar más que las mujeres y el grupo de migrantes por género comúnmente se divide entre adolescentes y adultos.

De acuerdo con la cláusula 1 del artículo 28 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (apartado 1-1-7), especialmente debajo del ítem a) se menciona que la educación primaria tiene que ser obligatoria; del ítem b) que todos los niños deben tener acceso a la enseñanza secundaria; y el ítem e) se exige a los estados miembros adoptar medidas para motivar la asistencia escolar y la continuación de la educación obligatoria; y de la cláusula 1 del artículo 29, el ítem c) es muy importante para los niños migrantes, ya que establece principalmente el respeto por la cultura, el idioma, los valores del país de origen y de destino. No obstante estas observaciones, se puede apreciar que de acuerdo con las realidades presentadas en este trabajo, todavía no se cumplen estos acuerdos, dejando a los niños en situaciones de discriminación, falta de apoyo gubernamental y principalmente sin acceso a la tan importante educación.

El cumplimiento de los derechos individuales establecidos en la justicia nacional de cada país, cuando no trasciende a las personas que no tienen la ciudadanía o residencia fija, y si aparte, dichos derechos individuales

sobrepasan las ejecuciones o aplicaciones de los gobiernos para regular la migración legal o ilegal, es decir la migración documentada o indocumentada, entonces dicho cumplimiento se convierte en una problemática o en una situación muy cuestionable. Las constituciones de muchos países son, en su naturaleza, un documento general en el que se incluyen y afirman los ideales nacionales autónomos, pero que no siempre se cumplen o llevan a la práctica. La concepción de que se estipule expresamente en las constituciones el pretender proteger los derechos de los migrantes, es una noción universal y extensivamente aceptada por la opinión pública de muchos países, estos derechos de los migrantes deben proteger el derecho a la educación, tanto para los legales como los indocumentados. La educación es un concepto y un derecho que debe estar por encima de cualquier política que tenga tintes discriminatorios, xenofóbicos o excluyentes de cualquier nación del mundo, llámese primer mundista o tercer mundista.

Dentro del derecho a la educación, la atención a la salud, la residencia temporal y la protección frente a la repatriación de los migrantes, poniendo especial atención a los niños que pudiesen estar en peligro, se tiene que hacer que el cumplimiento de lo establecido en los documentos se lleve a la práctica de manera firme, ya que analizando todas las situaciones en las que se encuentran los niños migrantes, se ve claramente la falta de humanidad y de respeto hacia ellos, pero principalmente hacia las leyes que al parecer sin ninguna preocupación pasan por alto las autoridades de varias naciones. Por ejemplo, en España se dice que el respeto y el derecho a la educación a los niños extranjeros es una realidad, pero con artículos como el de la investigadora Clarisa Bencomo (2002), se presenta que haciendo una análisis no muy profundo, los derechos antes mencionados, no son considerados dejando en claro la falta de humanidad y de respeto hacia los niños, pero principalmente hacia las leyes que, al parecer, sin ninguna preocupación omiten las autoridades. Esta situación nuevamente no es particular de esta nación, ya que en los Estados Unidos Mexicanos (México) se tiene conocimiento común de que muchas veces las leyes no se respetan, pero no sólo por el pueblo o la sociedad mexicana, sino también por las propias

autoridades, dejando muy en claro que existe una grave demagogia y corrupción, lo cual ha ubicado a México entre los países con más altos niveles de corrupción, lo cual se ve reflejado en la educación en general, no únicamente en la educación de los niños migrantes.

Además, con el análisis contrastado realizado en las otras naciones principales de este trabajo, también se encontró un panorama no muy diferente, donde la negligencia de las autoridades queda más que evidente, situación que es parte de la cotidianidad en naciones como los EUA y el Reino Unido, los cuales se escudan bajo la omisión de la ratificación de los tratados internacionales para la protección y otorgamiento de educación para los niños pertenecientes a grupos migrantes.

El aspecto de la unificación de criterios internacionales, con respecto a la provisión educativa pareciera ser una realidad o idea lejos de alcanzar, no obstante, hay algunos esfuerzos importantes que merecen ser mencionados, por ejemplo, se encontró que incluido en los avances para la unificación de criterios a nivel mundial, se detectó que tanto en Europa como en América, los gobiernos y las autoridades educativas plantean evitar cualquier tipo de discriminación educativa, basándose en la nacionalidad de los alumnos o en su situación legal en el país receptor, en el sistema educativo o en la escuela receptora. En el caso de México, aunque no se encuentra establecido literalmente en algún documento o política educativa explícita, se aplica este principio de no discriminación educativa de manera más natural y general.

Dentro de los aspectos que ni los -padres de familia migrantes, ni los gobiernos locales, estatales y nacionales de los países donde la migración es más importante han contemplado, es el predicamento cultural al que están expuestos los niños pertenecientes a los grupos de viajeros. Por ejemplo, los padres de familia que han migrado a otros países, han propiciado choques culturales al poner a sus hijos en situaciones educativas reales de otros sistemas escolares pertenecientes a otras sociedades con tradiciones y metodologías diferentes. Un gran número de estos padres migrantes no entiende bien el funcionamiento de los sistemas escolares receptores, el nivel y

tipo de participación o involucramiento que las escuelas esperan de ellos o sus propios hijos.

Además de eso, existen padres de familia que tienen múltiples empleos para poder mantener a su familia; por tal motivo, muchos de ellos no pueden dedicar el tiempo necesario para cumplir con sus deberes y obligaciones por cubrir todas las necesidades de sus hijos, no solamente las económicas, sino también las educativas, ya sean las del hogar o las de la escuela. Por lo tanto, los padres de familia migrantes pierden el interés por la educación de sus hijos. Esta situación se puede presentar por la falta de educación de los padres, falta de programas informativos para los migrantes, por políticas excluyentes, y a causa de hablar un idioma diferente al propio, en donde los gobiernos tendrían que realizar muchas mejoras.

Una de estas mejoras que al llevar a cabo el análisis aparecía como muy propia o adecuada, es la importancia de organizar campañas de información que estriben en la necesidad de los profesionales para saber cuáles son los requerimientos de las familias que viajan en una manera clara y concisa. Esto con el fin de proporcionar o crear servicios educativos para los niños migrantes en todos los niveles que incluyen la educación básica. No obstante, la realidad todavía dista mucho de la satisfacción de la educación como se ha planeado en el pasado. Por este motivo los padres, cada vez más convencidos de la importancia de promover una educación de calidad para sus niños, no pueden apoyar el estancamiento que envuelve a sus niños en los niveles educativos bajos o que no promueven una mejoría en el nivel de vida de sus niños por situaciones de las que los pequeños son ajenos.

Revisando profundamente la información recopilada para este trabajo de investigación, se podría pensar que como aspecto importante para mencionar, se encontró el relativo al aspecto lingüístico, el cual muchas veces llega a ser más una excusa para el no otorgamiento de educación, ya que hay niños migrantes que hablan el mismo idioma que el país receptor, en ocasiones su nivel educativo puede llegar a ser menor que el niño nativo del país en el mismo nivel escolar y

con la misma edad. Por ejemplo, en los EUA los niños llamados migrantes de segunda *generación* y en España los niños *migrantes* que hablan *español*, pero que vienen de países no considerados de primer mundo y donde su educación era inferior o diferente, muestran bajos niveles de aprovechamiento académico.

Otro ejemplo para fundamentar el planteamiento anterior, se identificó en España, donde los niños tienen que aprender una lengua extranjera a muy temprana edad, es decir desde la primaria; no obstante, en varias comunidades, existe la opción de estudiar una lengua regional co-oficial, tales como Catalán, Gallego, Vasco, etcétera. Por el contrario, en el Reino Unido los alumnos no tienen la obligación de aprender una lengua extranjera hasta llegada la educación secundaria. En esta nación inglesa los idiomas son muy poco importantes y no son obligatorias hasta la edad de catorce años. Este factor significa que algunos alumnos pasan sólo tres años aprendiendo una lengua extranjera. Esta podría ser una de las causas del porque la falta de conocimiento o interés por otros idiomas diferentes a la lengua materna.

A lo largo de esta investigación, se ha detectado claramente que el idioma juega un papel muy importante en el aprendizaje y logro educativo de un niño migrante. A través del idioma, los niños pueden transformar sus activas preguntas y respuestas de lo que sucede a su alrededor de una manera más precisa, aprendiendo a manipular sus acciones para que en el futuro produzcan beneficios más efectivos y mejores retribuciones económicas. Este análisis muestra que el desarrollo de un idioma diferente al original es entonces, un punto fundamental en el proceso educativo de los niños migrantes en todas las naciones donde se han encontrado niños pertenecientes a estos grupos. Para los niños migrantes, el cambio de vida, costumbre e idioma a mismo tiempo, es un cargo excesivo, mucho más difícil todavía aprender el idioma co-oficial tal como catalán además de español. Por lo tanto, en el caso la provisión escolar de lugar receptor permite a los niños comenzar la educación con su idioma materna, puede mitigar el sufrimiento de los niños migrantes.

En el sentido de la confiabilidad informativa, no hay mucho por decir, ya que la principal problemática con la que se enfrentó esta investigación, fue la poca información encontrada tanto a nivel local, estatal, regional, nacional e internacional, sobre el tema de los niños migrantes en general. Lo anterior por supuesto no es una generalización, ya que por otro lado, aún cuando sí fue insuficiente la información bibliográfica y documental existente sobre el tema de la educación de los niños migrantes, sí proporcionó material de análisis, para permitir conocer a profundidad cuáles eran las particularidades socioeducativas de los niños migrantes para poder establecer concretamente un trabajo proporcionado a sus características y necesidades. Por lo anterior, fue necesario por una parte acudir a los documentos escritos, en su mayoría en forma no sistematizada para concebir la información suficiente y conocer las características específicas de los niños migrantes. La estadística internacional migratoria está llena de remiendos, con varios grados de certeza, y se encuentra bajo problemas de análisis comparable. Estas dificultades tienen raíces en buena parte de la diversidad de las políticas de migración y legislación en la naturalización de cada uno de los países. Por ejemplo, en los países donde se recibe a migrantes, algunos de ellos son identificados por su lugar de origen -nacidos en el extranjero-, mientras que otros países practican el criterio de la nacionalidad -extranjeros-. La ONU y algunas otras organizaciones internacionales han propuesto adoptar una definición global del concepto de migrantes internacionales. No obstante, realizar esa sugerencia ha presentado innumerables situaciones contradictorias hasta hoy día.

De acuerdo a las principales fuentes de información, los problemas acerca de la migración tienen variaciones de país en país, mostrando dificultades en el sentido comparativo de la información con la que se cuenta. Algunos países cuentan con un sistema de registro de la población, mientras que otros fundamentan su estadística migratoria en registros de vivienda y permisos de trabajo registrados en las oficinas de los gobiernos con un número para los extranjeros, o asimismo por los registros informativos de los trabajadores migrantes, establecidos en las bases de datos de los sistemas del seguro social. De la misma manera, existe información recopilada de los censos, y de

investigaciones acerca de diferentes aspectos de la población. Ciertamente, se cuenta con otros recursos informativos, de los cuales, en algunas ocasiones, se puede echar mano; estos recursos acerca del número de migrantes se verifican de alguna manera con los migrantes que atraviesan las fronteras y son fichados; también a través de tarjetas de desembarco, documentos de análisis de movilidad del grupo laboral de compañías transnacionales, etcétera.

Aunque muchos datos sobre los niños a nivel mundial están disponibles, estos no se pueden utilizar para clasificar a los niños de manera específica por sexo, edad ni otras divisiones o categorías, las cuales darían un panorama más claro o al menos que permitieran tener una mejor comprensión de las diferencias en situaciones y necesidades entre estos grupos de niños. Las diferentes agencias del gobierno regularmente realizan trabajos de recopilación de información con propósitos claros o específicos, usando diferentes grupos de edad, diferentes métodos y diferentes periodos de tiempo, para que los datos o información en ocasiones no puedan ser manejados o manipulados de manera central, no puedan ser compartidos ni tampoco puedan ser comparados. Las estadísticas a nivel de cada nación, frecuentemente no son un claro reflejo de los niveles en que los programas de intervención y planeación son aplicados; y esto hace más difícil el poder emprender una adecuada y apropiada evaluación de las necesidades y situaciones reales de los niños, para poder trazar un objetivo claro y para poder evaluar su impacto, alcance y resultados. También muchas veces los datos o información que han sido recopilados, son clasificados, manipulados y utilizados únicamente con fines políticos, en lugar de tener un trasfondo social o de verdadera ayuda para los niños.

La educación es verdaderamente la alternativa más apremiante y potencial de trabajo para los niños en el futuro. No obstante, de acuerdo a las circunstancias que envuelven a los niños, algunos tienen que trabajar antes de completar su educación básica. Por tal motivo, la *Convención No. 138 sobre*

la *Edad Mínima de 1973*², de la *Internacional Labor Organization* (ILO, Internacional Organización del Trabajo) (apartado 1-1-4), vincula la edad mínima para el trabajo con la edad de la conclusión de la educación obligatoria para todos los niños; la cual puede variar dependiendo de las naciones, pero según la ILO es de 15 años de edad. Con alguna reserva, para algún tipo de trabajo especial y de acuerdo con la ILO, es posible permitir a los niños trabajar a la edad de 13 años, por ejemplo en el caso de los niños circenses, pero aplicable para los países desarrollados únicamente. De igual manera, en los países en vías de desarrollo, también con el acuerdo de la ILO, se establece la edad mínima para el trabajo en 14 años de edad y de trabajo especial en 12 años de edad, respectivamente, teniendo como requisito también el cumplimiento de la educación obligatoria. Aunque las escuelas a las que ellos asisten son de estándares inferiores, en comparación con otras respecto a nivel de las independientes del país, es mejor, por lo menos, que pueden asistir a alguna, en lugar de no asistir a ninguna. No obstante, la matrícula formal no sólo no es suficiente para dar cuenta de los beneficios de la educación, sino que la asistencia verdadera es requerida también.

Los datos que establezcan las verdaderas situaciones acerca de los niños migrantes y sus vidas son todavía inadecuados a nivel mundial. Por ejemplo, se encontró que según la ILO, los niños muy frecuentemente son excluidos o discriminados de las estadísticas oficiales que tienen una fuerte tendencia a enfocarse de manera particular en los adultos o las instituciones formales antes que en los niños (ILO, 2004: 28). Estos niños, por decirlo de alguna manera, son considerados meramente como miembros o pertenecientes a una familia; y en el mejor de los casos como estudiantes en alguna escuela, sin mencionar a los niños migrantes, quienes muchas veces se encuentran como en el "limbo".

La tabla número 30 siguiente, muestra algunos seguimientos del *Millenium Development Goal* (MDG, Meta de Desarrollo del Milenio) en conjunto con las metas de la *Conferencia del Cairo*. Según esta tabla, los tres primeros países

² Esta convención se celebró en Ginebra, Suiza, el día 26 de junio de 1973. <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl?C138> Consultado el 21 de julio de 2005.

lograron una matrícula escolar neta para primaria de alrededor del 100% y los I EUA mostraron un nivel más bajo con 92% y 93%. Sin embargo, para la secundaria, México mostró muy bajas cifras en ambos géneros, niños (61%) y niñas (64%), siendo más notoria en los niños. Es decir, casi dos de cada cinco niños y niñas no se encontraban matriculados en la secundaria en México. En contraste, España y el Reino Unido mostraron niveles más altos para la matrícula en secundaria.

Países	Enseñanza Primaria		Enseñanza Secundaria	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
México	99	100	61	64
España	100	99	94	98
El Reino Unido	100	100	94	97
Los EUA	92	93	88	89

Fuente: *The State of the World's Children 2006*, UNICEF: 115-117

Ya que las cifras son el reflejo de la población de niños en general de estos cuatro países, existen grandes posibilidades de que en el caso de los niños migrantes, incluyendo los Roma, gitanos, viajeros y jornaleros, los porcentajes de escolarización en estos dos niveles educativos sean mucho más bajos.

En el campo de los costos o gastos que se tiene que hacer para la educación de los niños de migrantes, se identificó que éstos son normalmente cubiertos por los padres. Por ejemplo, en muchos países no se toman en cuenta específicamente los costos de la educación, que en la mayoría de los casos, son cubiertos por las familias directamente en las escuelas, y que sirven para la educación de sus niños. Dentro de los gastos que se cubren con lo que los padres pagan, se pueden incluir los honorarios de los profesores, así como también las compras de libros u otros materiales esenciales para la educación. Esta situación sería uno de los problemas importantes en la continuidad educativa de los niños migrantes, ya que afecta el que ellos puedan avanzar en su educación o no. La interrupción de la continuidad escolar se fundamenta en (1) si los padres pueden pagar las cuotas que las

escuelas estableces para el registro de los niños, y (2) la política de acceso que cada escuela establezca para la matriculación de los niños migrantes.

La *Declaración sobre los Derechos Humanos de los Individuos que no son Nacionales del País en que viven*, de 1985 (apartado 1-1-6), garantizó que los derechos proclamados sean ejercidos sin discriminación alguna. Sin embargo, los extranjeros a los que se les garantizan estos derechos y pueden gozar de ellos, se encuentran definidos bajo el artículo 4, y el párrafo 1 del artículo 8, dejando en claro que únicamente los que residan legalmente en el territorio de un país, son los que contarán con ellos.

Cuando se habla de actitudes es muy difícil hacerlo con seguridad, ya que las actitudes no se pueden plasmar con palabras; aunque, según se estableció a finales de la década de los ochenta, los Ministros de Educación adoptaron la resolución en relación con la *Provisión Escolar para los Niños Gitanos y Viajeros* (apartado 1-2-1-7), lo cual tampoco significó mucho, al no tener estadísticas que demostraran que ese cambio de actitud y esa aprobación tuvo resultados visibles reflejados en datos específicos.

Para muchos gobiernos, la interpretación de lo establecido en los artículos de la *Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas* (apartado 1-1-10), puede servir como una herramienta de justificación para no otorgar o hacer valer los derechos establecidos o considerados como básicos, en este caso la educación. Por ejemplo, en el artículo 4 de dicha declaración se encuentra el texto "siempre que sea posible" o "cuando sea apropiado", dejando a libre consideración de cada gobierno el proporcionar o no servicios educativos a los niños principalmente.

Como se ha identificado en repetidas ocasiones a lo largo de este trabajo de investigación, los acuerdos relativos a la provisión de la educación de los niños en general no se han cumplido como se debería. Esto por supuesto, directa o indirectamente afecta la provisión escolar para los niños migrantes. En este sentido, se tiene que ser más enfático en la necesidad de respetar los

acuerdos realizados para la provisión educativa de los niños en general, ya que como el comentario detallado del *Marco de Acción* (apartado 1-1-11) menciona en sus cláusulas 19 y 32, los niños que trabajan, los habitantes de zonas remotas, los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas tienen la oportunidad de ejercer su derecho a una educación de calidad en la escuela o mediante programas alternativos, sea cual fuere el nivel de educación considerado básico. Asimismo se establece que el trabajo de los niños no debe ser un obstáculo para la educación, y que se debe incluir a los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes. También en la cláusula 33 se señala que se debe atender a estos niños de una manera flexible con el propósito de atraer y retener a los niños pertenecientes a grupos marginados y excluidos, a y dentro de los sistemas educativos de acuerdo con sus necesidades (UNESCO, 2000^b: 14-16).

El respeto a los acuerdos internacionales sobre educación, así como el cumplimiento del logro de los objetivos planteados en esos acuerdos, se puede poner en duda en base a la información proporcionada por el *Marco de Acción Regional para Europa y América del Norte* incluido en el *Marco de Acción* de Dakar, donde se mencionó que se consideraba que la educación básica ya estaba implementada totalmente, puesto que la enseñanza primaria y el primer ciclo de la enseñanza secundaria eran prácticamente universales. No obstante, si bien la región de Europa y América del Norte continúa siendo donde los logros de la educación básica se encuentran más cercanos a la "visión ampliada" de Jomtien, los diecisiete años transcurridos se caracterizan por regresiones y dificultades relacionadas particularmente, a un incremento en las desigualdades sociales, a la violencia y, en algunas naciones, a la guerra. No obstante, el panorama no se debe manejar completamente negativo, ya que también se informó que en Europa Oriental y en América del Norte, una escolarización ya universal en la primaria y en el primer ciclo de secundaria, había sentado las bases de un desarrollo dinámico a otros niveles. Ahí mismo, se mencionó que el gasto educativo ha continuado incrementándose, a ritmos del producto interno bruto (PIB) y en ocasiones hasta más rápidamente. La educación de los niños ha sido fortalecida en muchas

naciones, no importando que las situaciones de ellas continúan siendo muy variadas.

En este mismo *Marco de Acción Regional para Europa y América del Norte*, el tema acerca de la problemática educativa de los niños gitanos y viajeros no apareció. Esto significa que aunque el foro entero reconoció la existencia de los problemas en la región, la misma región de Europa y América del Norte no los tomaban en consideración como muy graves. Eso probablemente significaba que esa situación era algo muy pequeño para los representantes de esas regiones de Europa y América del Norte, y que no tenían el suficiente valor para pensar en esos problemas, como unos de los participantes. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, en Europa existe un problema muy grave sobre la educación de los niños Roma, gitanos, viajeros, circenses, nómadas, etcétera. Y no es posible negar esta realidad.

Un aspecto que merece la atención, es la diferencia de posturas de los padres y las comunidades de grupos itinerantes tales como los Roma, gitanos, circenses, barqueros y jornaleros agrícolas. Por ejemplo, en el caso de los padres y las asociaciones circenses, como se mencionó anteriormente, no únicamente los padres tenían mucho interés, deseaban y estaban abiertos a la educación de calidad a sus hijos, sino también las asociaciones tales como la *Circus Parents Association* (CPA, Asociación de Padres de Circenses), la cual trabajaba con mucha fuerza para ayudar a los niños circenses en el campo de la educación. Por otra parte, en el caso de los circos pequeños, como no estaban bien organizados, ya que existían muchos de estos, no podían alcanzar el número mínimo requerido para solicitar una escuela itinerante propia. En este sentido, los maestros junto con la CPA, han estado haciendo continuas propuestas para considerarles junto con algunos otros circos, para que ellos puedan tener suficiente número de niños y obtener sus escuelas, pero sus propuestas han sido rechazadas. Otro de los grupos preocupados por la educación de sus niños, son los barqueros, los cuales han dado más atención a la educación de sus hijos junto con sus asociaciones, tal como la *Europese*

Schippersorganisatie (Organización Barquera Europea), que en conjunto, han establecido internados cerca de las zonas de ancladero.

Por otra parte, en el caso de los niños gitanos existía un grave problema que se relacionaba con la muy baja tasa de asistencia escolar y abandono general de las instituciones educativas. A los padres gitanos, no les interesaba la situación educativa de sus hijos, ya fuera a nivel básico obligatorio o más alto, dejando en claro que no tenían muchas ganas de educar a sus hijos. Algunas veces los padres gitanos preferían utilizar a sus hijos como empleados y no tenían una actitud positiva hacia la educación. Además de esta situación, existía una aparente diferencia entre niños y niñas gitanos. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, hoy día algunos jóvenes gitanos han comenzado a quejarse sobre la discriminación educativa y han demandado un tratamiento igualitario con sus compañeros. Esto es un buen cambio de actitud por parte de los jóvenes gitanos para la educación y su vida.

En el caso de los jornaleros agrícolas migrantes, también se ha identificado que no están bien o casi no están organizados, aunque en México, el FOMEIM es el programa oficial para hacer llegar los apoyos o proyectos a la población jornalera migrante, pero al igual que en los otros grupos viajeros, muchos padres no han tenido el interés de educar a sus hijos, y muchas veces los niños también se encuentran trabajando en el campo y no tienen tiempo ni energía para estudiar. En los EUA, muchas granjas se localizan lejos de la escuela y los niños de jornaleros agrícolas no pueden ir a la escuela por esta razón.

Un aspecto interesante que se identificó en una nación de Europa, se podría utilizar de modelo educativo o mejor dicho de política para la provisión educativa de los niños migrantes. Esta política tiene que ver con todos los niños pertenecientes a los grupos circenses que residen de manera permanente en Austria, ya que en este país, los niños están obligados a asistir a la escuela de nivel básico, según la sección 1 del *Schulpflichtgesetzes* (Acta de Educación Obligatoria). De acuerdo con esta acta, la obligación para los niños comienza cada año el 1 de septiembre,

después de haber cumplido los seis años de edad, y deberá continuar durante nueve años académicos. En el caso de que la permanencia de los niños sea temporal en esta nación -como en el caso de los viajeros o circenses que viajan por Austria-, estos niños tienen el derecho de asistir a una escuela austríaca de la misma manera que los residentes permanentes. La situación en relación a la provisión escolar fundamental, con respecto a la educación escolar particularmente la de los niños circenses en Austria, es comparable con la situación que viven los mismos niños en Alemania, en algunos aspectos y diferente en otros. Por ejemplo, el modelo de la escuela itinerante, que es un sistema que se practica en diferentes *Länder* de Alemania, es un sistema que no existe todavía en Austria. La vida de los niños y jóvenes circenses en Austria, está caracterizada por el movimiento estacional y los frecuentes cambios de ubicación o domicilios, situación que provoca diferentes consecuencias, tales como el continuo cambio de maestros, de escuelas, de compañeros de clase, de los materiales didácticos, de los programas educativos, así como de los conceptos docentes utilizados para la enseñanza de estos niños. Por lo tanto, el modelo Alemán se puede considerar útil para la provisión educativa al menos de los grupos circenses itinerantes, no sólo de Austria sino para otros países de Europa.

Por otra parte, en el aspecto lingüístico, se identificaron varias modificaciones o consideraciones tanto en Europa como en América. Por ejemplo, durante los años sesenta, los EUA y el Reino Unido experimentaron una intensa afluencia de migrantes procedentes de diferentes países. En ambos países, los llamados "nuevos migrantes" tendían a establecerse en las grandes áreas urbanas industrializadas, con el propósito de conseguir un empleo. Por lo tanto, la población de estudiantes que hablaban un idioma minoritario en los centros urbanos, aumentó drásticamente. Los distritos escolares, ante tal situación, no estaban bien preparados para tan rápido cambio demográfico y no contaban con programas lingüísticos adecuados para ofrecer a los nuevos estudiantes migrantes. Desde entonces, ambos países han experimentado con varios tipos de programas educativos para satisfacer las necesidades lingüísticas de los estudiantes migrantes que hablan idiomas minoritarios. Por tal razón, se han exhibido varias políticas educativas planificadas para

contrarrestar las problemáticas de idioma en ambos países, ya que existen muchas situaciones paralelas entre los asuntos educativos presentados por los grupos lingüísticos minoritarios en los EUA y el Reino Unido.

En ese sentido, en el Reino Unido y los EUA se han tomado tres orientaciones sociales hacia la diversidad lingüística de manera notoria:

1. El idioma como problema,
2. El idioma como derecho, y
3. El idioma como recurso.

En una sociedad donde se mantiene la perspectiva del punto (1), se considera que los estudiantes migrantes con idioma minoritario tienen una "deficiencia" lingüística, y que se puede corregir reemplazando el idioma nativo con el idioma dominante, el inglés. Una sociedad que se adhiere a la perspectiva del punto (2), promueve el derecho de las minorías por mantener su idioma propio basándose en el derecho legal. Y una sociedad que refleja la perspectiva del punto (3), considera el idioma minoritario como un recurso, y por lo tanto, las políticas educativas están diseñadas para mantener y desarrollar dicho idioma.

Revisando profundamente los documentos coleccionados y utilizados para esta investigación, y por lo mencionado en los apartados anteriores sobre la situación de la educación y el análisis por regiones, previo a este apartado, se podría decir que los gobiernos y las autoridades conspiran para no ver el proceso activo de la exclusión social y educativa, y la clasificación, las cuales penetran en el programa y la práctica de la escuela. La clasificación consigna a los estudiantes por el color de piel, por la clase, y por la fluidez del idioma del país al que migran, y establece las posiciones demasiado desiguales de acceso a los recursos, a las oportunidades y a la educación. Tratando de dar solución a estas problemáticas, en el caso del Reino Unido estaba establecida la *Race Relations Act 1976* (apartado 1-2-2-2), la cual restringía a las autoridades públicas sobre cualquier tipo de tratamiento

discriminatorio, y los EUA bajo el Título VI del *Civil Rights Act of 1964*, hacia lo propio, en colaboración con los esfuerzos de la *Equal Employment Opportunity Commission* y la *Office of Federal Contract Compliance*, y junto con las jurisprudencias de la Corte Suprema, que en conjunto propiciaban el respeto de los derechos, los cuales fueron ampliados hasta incluir los derechos civiles para todos los individuos. No obstante, en el aspecto educativo, pocos migrantes obtienen la preparación académica que ellos necesitan o el dominio del idioma requerido para el éxito académico.

Como se presentó en el apartado anterior sobre análisis regional y por países, la política educativa de los EUA aparentemente implica que para incorporar a los estudiantes clasificados como *Language Minority/limited English Proficiency* (LM/LEP, minoría lingüística/dominio limitado del inglés) a las clases ordinarias, necesita algún tipo de enseñanza previa del inglés como requisito, y si se introduce a los estudiantes sin ninguna preparación lingüística, se considera como una violación de uno de los derechos humanos fundamentales. Por otra parte, en el caso del Reino Unido, se interpreta como que el desarrollo lingüístico de los estudiantes LM/LEP podría conseguirse con mejores resultados si se incorporara a los estudiantes migrantes a las clases ordinarias y estudiaran con los estudiantes nacionales -en el *mainstream*-, aunque dicha mejoría se daría de manera paulatina.

Como solución al problema de la educación de niños migrantes, el Reino Unido y los EUA han llegado a la conclusión de que el idioma es un aspecto importante tanto para la provisión escolar como para el mejor aprovechamiento académico de dichos niños. En este tenor, ambas naciones parecen estar moviéndose hacia conclusiones muy diferentes en cuanto al mejor modelo educativo que involucre el idioma de los grupos minoritarios. Las políticas del Reino Unido sostienen la idea de un sistema de incorporación de los estudiantes migrantes a las clases ordinarias, basándose en los resultados del informe titulado *Educación para Todos*, conocido comúnmente como el *Informe Swann* de 1985; mientras en los EUA, las normas educativas promueven programas educativos separados tales como los programas de *English as a Second Language* (ESL, inglés como Segundo Idioma), los cuales son métodos

donde separan a los estudiantes migrantes de los otros estudiantes o la modalidad de educación bilingüe. Un aspecto interesante es que no importando las diferencias políticas y situacionales que envuelven a los niños migrantes, ambos países han ofrecido a los niños migrantes la misma oportunidad racional para realizar estos diferentes enfoques, es decir, una base teórica de protección a la igualdad de oportunidades de los estudiantes por defender su idioma materno como parte de un grupo minoritario.

En 1985, casi diez años después de la promulgación de la *Race Relation Act*, el *Department of Education and Science* (DES, Departamento de Educación y Ciencia) del Reino Unido publicó el *Informe Swann*, en el cual se estipulaba la importancia de tener una política educativa que apoyara a los estudiantes clasificados como LM/LEP. Este informe se preparó por un comité nacional para examinar las políticas educativas correspondientes y pertinentes a los estudiantes que hablaban un idioma minoritario. De igual manera se discutió que las clases con tintes segregacionales negaban a los niños migrantes el acceso a todas las oportunidades educativas disponibles, haciéndolos perder una parte substancial del plan de estudio en las escuelas normales. Además de esto, se detectó que aunque la intención original de la separación de los niños migrantes en clases especiales para ellos no tenía una intención originalmente discriminatoria, en realidad sí lo era (DES, 1985: 389-392).

Por lo mencionado anteriormente, el comité del *Informe Swann* no apoyaba la educación bilingüe, ya que existía la idea de que para aplicarla, los niños minoritarios tendrían que ser segregados de los demás estudiantes, y que esto quizá acentuaría las diferencias y tendría un efecto perjudicial en las relaciones inter-raciales. Por tales motivos, dicho comité recomendó a los *Local Educational Authorities* (LEAs, Autoridades Educativas Locales) que deberían construir escuelas que dispusieran de una instrucción para los idiomas maternos, y consideró que para desarrollar y mantener dichos idiomas maternos de los estudiantes clasificados como LM/LEP, la responsabilidad caía completamente en la misma comunidad étnica y no era

responsabilidad de la escuela ni de los sistemas educativos. Esto puede parecer contradictorio, ya que por una parte se defiende el principio de la no-discriminación, pero por otra parte no se apoya la educación bilingüe en las escuelas, lo cual puede sonar segregacional para los grupos migrantes.

Los protectores de la instrucción en el idioma materno lamentaban que el *Informe Swann* no ofrecía apoyo para las recomendaciones hechas por el *Informe Bullock* sobre la provisión escolar de las materias en el idioma materno dentro de las escuelas, es decir, los críticos consideraban que el *Informe Swann* presentaba una perspectiva del idioma como problemática. Pero, el *Informe Kingman* (1989) también llamado *Teaching of English Language* (Enseñanza del idioma inglés) apoyaba el punto de vista del *Informe Swann*, diciendo que el incluir a los estudiantes migrantes que hablaran un idioma que no fuera el inglés dentro de las clases ordinarias, beneficiaría a todos los estudiantes en el sentido de despertar su interés por aprender otros idiomas, y argumentaba que los niños bilingües deberían considerarse más como una ventaja en una clase ordinaria que como un problema.

Los autores del *Informe Swann* y del *Informe Kingman* no estaban de acuerdo con los protectores de la educación bilingüe en algunos puntos importantes; sin embargo, sí coincidían o estaban de acuerdo con la idea de que la promoción y el respeto cultural étnico deberían ser el centro o fundamento para la formulación de políticas educativas lingüísticas que mejorarán el aprovechamiento académico de los estudiantes migrantes. Particularmente en el caso de los estudiantes LM/LEP en primaria y secundaria, el enfoque sería en la incorporación de dichos estudiantes en clases ordinarias, donde las escuelas harían los acuerdos necesarios para obtener el servicio de maestros capacitados en la enseñanza del ESL, pero considerados como maestros de apoyo, y los especialistas de la materia para colaborar en el salón de clase junto con los otros maestros. En consecuencia, algunas veces había dos o tres maestros trabajando en conjunto en el mismo salón de clases, lo cual era una mejor y estimulante situación de enseñanza/aprendizaje para los maestros y los estudiantes migrantes minoritarios. Ese modelo educativo no se popularizó en

las escuelas de los EUA, ya que los maestros de apoyo se desempeñaban como los maestros principales o como la fuente de conocimiento, y participaban en la clase ordinaria ayudando a los maestros especialistas a enseñar a los estudiantes clasificados como de LM/LEP. Los especialistas lingüísticos ayudaban en instrucción lingüística, y en la proporción de apoyo necesario para que los estudiantes migrantes pudieran cumplir con las demandas requeridas para la instrucción de las materias educativas. En el Reino Unido se establecieron y mantuvieron muy buenos programas de postgrado para el entrenamiento y profesionalización de los maestros de apoyo lingüísticos o profesores de ESL.

En el caso de los EUA, los líderes educativos y gubernamentales que mostraron su empatía con los programas en los cuales dejaban a los estudiantes migrantes caracterizados como LM/LEP fuera de las clases ordinarias, proporcionándoles clases separadas, argumentando que este tipo de programa era necesario para ayudar al desarrollo lingüístico de dichos estudiantes, como si lo hicieran por su propio interés. No obstante y de manera muy regular, no le prestaban atención a los efectos sociales que se potenciaban de dicho programa acerca del aislamiento cultural, la segregación y el racismo.

El gobierno del Reino Unido, a través de los *Informes de Bullock, Swann y Kingman*, establecía las políticas educativas lingüísticas a seguir para los estudiantes clasificados como LM/LEP, con el propósito de avanzar simultáneamente en el idioma y en las otras materias escolares al igual que los otros estudiantes regulares. Mientras tanto, en el caso de los EUA, las políticas generalmente tenían origen en la legislación y el sentido común. Por lo tanto, casi todos los programas diseñados para los estudiantes migrantes se fundamentaban en los asuntos relacionados con la negación de los derechos de acceso a los servicios educativos normales a los estudiantes migrantes. Esto significaba que los estudiantes migrantes tenían que incrementar su nivel lingüístico antes de tomar otras materias en clases regulares con los

otros estudiantes, o si recibían clases de otras materias, éstas serían de un nivel inferior al de los estudiantes nacionales.

La diferencia en las políticas educativas lingüísticas, aparentemente viene de las diferentes suposiciones entre estos dos países. En los EUA, se piensa que hay que tratar a los estudiantes migrantes por separado de los demás estudiantes en las clases ordinarias, ya que se tiene la idea de que los estudiantes que hablan otros idiomas maternos, carecen de fluidez y de habilidad en el inglés. Lo anterior se establece como resultado del pensamiento de que estos estudiantes LM/LEP deberían desarrollar su nivel de inglés en primer lugar, aunque esto sea considerado como un tipo de segregación por algunas personas. Mientras en el Reino Unido, sus suposiciones vienen de que los estudiantes LM/LEP, aunque todavía carecen de habilidad en el inglés, deberían aprovechar toda oportunidad de participar en clases ordinarias con el apoyo de los maestros y especialistas lingüísticos, y en el transcurso de aprendizaje de las materias escolares, los estudiantes migrantes podrían mejorar su nivel de inglés al mismo tiempo.

Como en el caso del Reino Unido, los EUA también habían experimentado el fenómeno de la migración procedente de varias naciones y en una gran cantidad durante los años sesenta. En consecuencia, las escuelas en los EUA tuvieron que recibir a numerosos estudiantes migrantes que hablaban su propio idioma en vez del inglés. Al igual que en el Reino Unido, las regiones escolares y locales tuvieron que poner en práctica diversas medidas para hacerle frente al numeroso incremento de estudiantes migrantes con la intención de dar o proporcionar la misma igualdad de oportunidades educativas.

Este análisis contrastado de todos los documentos relativos a los países donde la migración es un aspecto cotidiano, deja en claro que la migración, particularmente la infantil, forma o produce un tipo de comunidad escolar en la cual los estudiantes aprenden en múltiples sistemas educativos diferentes. Esto crea un desequilibrio en los estudiantes y como resultado no aprenden bien. Ese grupo de estudiantes migrantes, ciertamente tienen una educación cambiante en rumbo, accidentada y sin sentido en algunos casos; lo cual los

lleva a enfrentar retos de aculturación extremadamente complejos, ya que están obligados a negociar o adquirir, de manera rápida, habilidades meta-cognitivas y metalingüísticas que les ayuden a adaptarse a múltiples lugares o diferentes sociedades, lo cual es labor indiscutible de la escuela y de un buen sistema educativo incluyente y no excluyente.

La idea de las clases de recepción o clases suplementarias que ayuden a los niños migrantes a ponerse al corriente o al nivel de los niños nacionales de los países receptores, no es una política aislada, ya que como se ha presentado anteriormente, existen varias naciones que siguen esta política de transición o adaptación para los niños migrantes. Estas clases se aplican y promueven tanto en el Reino Unido y España por Europa; y en los EUA por parte de América.

En el aspecto de respeto y aplicación de los acuerdos, la ratificación es un punto al que muchos países no le han dado la seriedad que deberían. En este sentido se identificó que en septiembre de 1990, México ratificó la *Convención sobre los Derechos del Niño*. Lo mismo hizo España en diciembre del mismo año, y el Reino Unido en diciembre de 1991. No obstante, ya mencionado en el apartado IV-2-3, los EUA solamente la firmaron en febrero de 1995, pero hasta el 13 de julio de 2007, no la habían ratificado. Por otra parte, si se examina el estatus de la ratificación de la *Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares*, México la ratificó en marzo de 1999. Sin embargo, al 18 de julio de 2007, ni España, ni el Reino Unido, ni los EUA, figuraban en la lista de los países que la habían firmado, y por lo tanto no la han ratificado.³ Aunque esta situación parece no tener una relación directa con la educación, es interesante pensar en la razón por la cual no han firmado la

³ Según la OHCHR, al 8 de mayo de 2006, la *Convention on the Rights of the Child* (Convención sobre los Derechos del Niño) estaba firmada por 140 países y 192 interesados; y la *International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families* (Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los trabajadores Migrantes y sus Familias) estaba firmada por 27 países y 34 interesados, <http://www.ohchr.org/english/countries/ratification> Consultado el 11 de Julio de 2006.

convención; ya que todos estos países tienen muchos migrantes con sus familias y dentro de los derechos que protegen estas dos convenciones se encuentra la educación de los niños.

De igual manera, se puede interpretar la falta de interés por ratificar la primera convención por parte de los EUA, y la segunda convención por los tres países, como parte de un proteccionismo nacional que en la actualidad crea más conflictos internacionales que acuerdos por obtener una educación multicultural y de tolerancia. Esto también es un problema político en alto grado de cada país, sin embargo, parece que paralelamente también tiene alguna relación con el porcentaje de los nacidos en el extranjero dentro de su población total. Es decir, en México existían únicamente 492 mil 617 (0.5% de la población total) personas nacidas en el extranjero según el último censo de 2000, pero en España éstas componían el 5.3%, es decir 2 millones 172 mil 201 personas; en el Reino Unido el 8.3%, que se refería a 4 millones 865 mil 563 personas; y en los EUA el 12.3%, compuesto por 34 millones 634 mil 791 personas (Dumont y Lemaître, 2005: 21 y 36). Esto significa que estos últimos tres países tenían mucho más extranjeros que México y tendrían que otorgar servicios sociales para ellos, incluyendo la provisión escolar para los niños, dividida en tiempo, dinero y energía tanto física como mental. Esto daría pie a pensar que por estas razones, los gobiernos de estos tres países están tomando una actitud prudente para no firmar o ratificar estas convenciones fácilmente, ya que involucran compromisos de consideración.

En Europa, los niños de viajeros normalmente tienen una movilidad mayor que la de los hijos de trabajadores migrantes en América, lo cual les impide permanecer en la misma escuela para completar un ciclo escolar de manera regular. Particularmente los niños pertenecientes a las familias circenses y a las del medio del espectáculo, que son las que viajan casi todo el año, tienen que asistir a una escuela nueva cada cuatro o cinco días en promedio, les guste o no. Por otra parte, los niños pertenecientes a los mismos grupos circenses o del medio del espectáculo en América, probablemente tienen que pasar por la misma situación educativa intermitente en una escuela, pero la información

relativa a estos niños y su situación es muy escasa, difícil de obtener o nula. En contraste, en el caso de los jornaleros agrícolas en América usualmente se quedan en los mismos lugares por más tiempo. Por tal motivo, quizá sea mucho más fácil completar un ciclo escolar más que en el caso de los niños en Europa, ya que parecería que los encargados de la educación en América tienen una muy fuerte intención de proporcionar educación a los niños jornaleros.

La inclusión de personas pertenecientes a una cultura dentro de otra sociedad o cultura diferente, tiende a producir problemas, temores e incluso xenofobia y discriminación para la cultura receptora, por falta de conocimiento o educación sobre el tema migratorio. Los millones de migrantes -de mujeres, hombres, jóvenes y niños- que dejan su lugar de origen para integrarse a una nueva sociedad receptora, contribuyen en diferentes formas tanto a su nueva comunidad como a la de origen, a través de sus aptitudes, trabajo y pago de impuestos, que muchas veces quedan en silencio o no se les menciona en voz alta, haciéndolos ver como cargas para la sociedad en lugar de activos productores y trabajadores constantes, benéficos para ambas sociedades.

Con respecto al racismo y la xenofobia, la ONU, la ILO, la *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR, Alto Comisionado para Refugiados de las Naciones Unidas) y otras organizaciones internacionales han mostrado su preocupación a través de la *Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial*. También, el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo (Consejo) han admitido frecuentemente que la educación tiene un papel crucial para la prevención y erradicación de los prejuicios y las actitudes de los racistas y xenófobos. En el caso de los EUA, virtualmente todos los grupos raciales, nacionales, étnicos, culturales y religiosos -del mundo se encuentran representados en la sociedad de los EUA, y aunque los EUA tengan una larga tradición democrática, también tienen una extensa historia de racismo y discriminación en contra de los diferentes grupos de migrantes, incluyendo a los judíos.

Una creciente preocupación sobre la migración por parte de los ciudadanos americanos, se puso de manifiesto a través de la aprobación (por 59% a 41%) de la polémica *Proposición 187 de California* en las elecciones de noviembre de 1994. Ya esta proposición había sido negada por la suprema corte, pero si la proposición se reforzaba de alguna manera, entonces prevendría que los estimados 1.8 millones de migrantes sin documentos, no recibirían servicios médicos, de emergencia, de bienestar y de educación.⁴

Por otra parte, en el caso de México, sin mayor asombro se reafirmó que la población indígena ha sido objeto de trato discriminatorio por muchos años. La gente indígena no vive en comunidades autónomamente gobernadas, aunque algunas comunidades tienen un considerable control local sobre los asuntos económicos y sociales que son más importantes para ellos. Muchos de estos indígenas todavía se encuentran fuera de los beneficios generales de la política, la economía, los derechos humanos, incluyendo la educación del país, y en muchos casos ellos tienen mínima participación en la toma de decisiones que afectan su comunidad, las tradiciones culturales y la asignación de recursos naturales. A pesar de los cambios constantes en la política y la economía de México, aparentemente la discriminación en contra de los migrantes indígenas y jornaleros ha permanecido en un nivel bajo, con incidentes muy aislados o poco difundidos. Por otra parte, el *Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial* informa que aunque México reformó su constitución en el 2001, considerando los derechos indígenas más ampliamente, las reformas hechas no han sido llevadas a la práctica todavía y mucho menos en su totalidad.

Estas discriminación analizaba arriba son más. o menos visibles, pero también existía llamado "*white flight*" (apartado III-2-4-2), no únicamente en España sino también en otros países, aunque no son literalmente blancos, sino el objetos discriminados podrían ser todos los migrantes incluyendo los Roma, gitanos, viajeros, circense, jornaleros agrícolas, donde la población original de la receptora tiene que marcharse de sus lugares donde existen poblaciones

⁴ "California: 187, Los Ángeles", en *Migration News*, <http://migration.ucdavis.edu/mn> Consultado el 22 de febrero de 2005.

crecientes de migrantes o "*no whites*" (no blancos). Por ejemplo, en Nueva York, una vez vivían una población muy grande de la raza de color, y muchos neoyorquinos abandonaban Nueva York y vivían en los alrededores de esta ciudad. Esta situación ha influido en muchas escuelas públicas situadas en las áreas de los "Roma", "gitanos", y otros grupos de migrantes o cercanas a ellos. Muchos padres no-Roma, no-gitanos, no migrantes, se han cambiado de residencia hacia otras áreas o han mandado a sus niños a escuelas en otras áreas donde no existen muchos niños migrantes, para evitar el ser enseñados o asistir a escuelas junto con los niños que a los padres no les gustan.

Por otro lado, es importante hablar de la diferencia que existe entre el desempeño de los alumnos que pertenecen a instituciones públicas y privadas en el nivel educativo básico, así como también es importante tener mucho cuidado en la interpretación de las estadísticas, ya que pueden ser muy subjetivas en su interpretación. Por ejemplo, en una encuesta realizada por el *Program for International Student Assessment* (PISA, Programa para la Evaluación Internacional del Estudiante) en 2003, sobre el desempeño de niños de 15 años de edad en un examen de matemáticas, mostró diferencias significativas en el desempeño de los niños de escuelas públicas y privadas. Algunos de los resultados se encontraban en los niños pertenecientes a los sistemas educativos de secundaria pública, mostraron mayores o menores diferencias entre los grupos de alumnos de escuelas privadas. Dichos resultados hablaban que los niños en escuelas privadas superaban a los niños en escuelas públicas, en un promedio de resultados del 33% mayor (OECD, 2005^a: 22).

La mayor diferencia se encontró en Alemania en donde los niños obtenían resultados superiores al 66% (OECD, 2005^a: 22). Cabe aclarar que los factores socio-económicos se registraban completamente en consideración con el desempeño de los alumnos, ya que éstos se reflejaban en los resultados. Es decir, los niños migrantes o no nacionales de un país ajeno al propio podían desempeñarse igual o mejor que los niños

nacionales de un país miembro de la *Organizaron for Economic Co-Operation and Development* (OECD, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico). Por otra parte, una diferencia no muy significativa, estadísticamente hablando, es que los niños que pertenecen a sistemas educativos más diferenciados y selectivos, tienen un rendimiento ligeramente menor que los que pertenecen a sistemas más integrados, y esto no tiene ninguna relación con el origen o trasfondo de los niños. Esto significa que la situación o característica de un niño sea migrante o no, no tiene ninguna relevancia para la proporción de educación y su desempeño dentro de una sociedad o sistema educativo. Por lo tanto, las estadísticas relacionadas con la educación y provisión escolar resultan o están sujetas a varias interpretaciones, que únicamente corresponderían con la idea de los gobiernos para no proporcionarla como deberían hacerlo.

Existen algunas personas que atribuyen que el bajo logro educativo de los niños migrantes, se debe a la amenaza de que en su región o escuela tienen que quedarse en una posición subordinada permanentemente, también atribuida a la pertenencia de algún grupo minoritario que implica discriminación educativa.

En el caso de América Latina, un muy bajo logro académico puede en parte ser atribuido a las presiones que ejercen los padres migrantes, quienes ponen a sus hijos a trabajar prematuramente para ganar dinero extra. Este trabajo de los niños puede tener la modalidad parcial -por horas- o por tiempo completo durante la cosecha, y en otras temporadas donde hay mayor actividad económica, o en ambas ocasiones, afectando su ciclo escolar o año académico. Por otra parte, también se encuentra como posible causa el endurecimiento del sistema educativo formal, el cual en algunas ocasiones no proporciona suficiente tiempo y tolerancia para auxiliar y ayudar a los alumnos migrantes quienes no pueden asistir a la clase de manera regular, a causa de su trabajo, lo cual afecta su entendimiento y aprendizaje.

El aspecto de la repetición también se detectó como problemática para la continuidad educativa de los niños migrantes, por ejemplo, en muchos países, a los estudiantes que reprueban únicamente una materia, normalmente se les obliga a repetir un año escolar completo. Por otra parte, a los niños

trabajadores migrantes en general y de manera verídica no puedan asistir a la escuela durante las mismas temporadas cada año, y muy posiblemente tienen que repetir el mismo plan de estudio, perder las mismas lecciones que el año anterior, y reprobado el mismo grado otra vez, a causa de no poder tomar las otras materias que le faltaron el año anterior. En consecuencia, cuando los niños aparentemente aprenden muy poco por las razones antes mencionadas, los padres pierden el interés de enviar a sus niños a la escuela y cambian de actitud en cuanto a mantenerlos en ella, especialmente cuando dichos padres consideran que el trabajo es más importante para sus hijos, ya que será lo que en el futuro los sostenga económicamente.

De la misma manera que el aspecto anteriormente mencionado, se detectó que existían algunas provisiones que han desaparecido del plano educativo que posiblemente tenían que haberse modificado para seguir aplicándose; y algunas otras que sin razón justificable, desaparecieron completamente. Por ejemplo, en algunos países los gobiernos dejaron de proporcionar algunos soportes o apoyos para ayudar a los niños migrantes, los cuales tenían la intención de integrarlos a la educación o escuela común donde otros niños no migrantes estaban estudiando.

En relación con la expectativa del tiempo de vida académica de los niños, la mayoría de los países de la OECD establecen un ciclo de 16 y 21 años, si un niño de cinco años de edad se registra en una escuela. Este ciclo promedio de años para su educación varía si el niño estudia de tiempo completo o parcialmente durante su vida académica, y si los modelos actuales de participación, otorgamiento educativo y apoyo continúan proporcionándose de la misma manera que hasta ahora. Es decir, si todo lo establecido se respetara y si todos los apoyos mencionados en este trabajo llegaran a todos los niños, especialmente a los niños migrantes, Roma, gitanos, viajeros, jornaleros, etcétera, llegarían a tener una carrera académica cercana al término de un postgrado. Los países donde se presenta esta expectativa mayor son Australia y el Reino Unido, que muestran un promedio de 20.7 años según los datos de la OECD y sus países miembros. Para los EUA la expectativa educativa de un niño que se registra a los cinco años de edad puede llegar a 16.9 años, es decir,

casi cuatro años de vida educativa menos que los niños en Australia y el Reino Unido (OECD, 2006°: 256 y 265). Estos promedios de vida educativa para los niños migrantes normalmente serían mucho más cortos que para los niños no migrantes, ya que las características que envuelven su vida son diferentes a las de otros niños. Por ejemplo, la movilidad, el apoyo de los padres, la falta de idiomas, el desconocimiento de los programas educativos, etcétera, afectan su año de registro o su año de terminación escolar. Es decir, estos niños migrantes normalmente entran más tarde a la escuela y muchas veces tienen que salir antes de completar un nivel o su carrera educativa.

Lo anterior mencionado, se puede apoyar también en información proporcionada por la OECD, referente al precio que tienen que pagar los niños al no completar la educación secundaria superior o preparatoria. Mencionan que las dificultades por las que tienen que atravesar los niños son muy claramente visibles o se reflejan evidentemente en los niveles de ingreso que llegan a tener estos niños, y su distribución en la vida futura. De igual manera, menciona que las dificultades o complicaciones son más severas y evidentes en los EUA, que en cualquier otro país miembro de la OECD. Por ejemplo, los ingresos de las personas de entre los 25 y los 64 años de edad sin haber terminado la secundaria superior o preparatoria en los EUA, son sólo 65% de los ingresos de alguien que ha terminado dichos niveles, lo cual es la más grande diferencia y desventaja de ingresos para una persona sin educación secundaria superior o preparatoria de acuerdo con los datos informativos de la OECD (2006: 122-123 y 136). Dicha organización da por hecho que todos los niños terminan la educación secundaria normal, es decir tres años de secundaria pertenecientes a la educación básica obligatoria. No obstante, como se mencionó anteriormente bajo el apartado III-1, casi todos los niños de migrantes, gitanos, viajeros y otros grupos similares no gozan de la educación secundaria superior o preparatoria. Por lo tanto, casi todos los niños pertenecientes a estos grupos migrantes, gitanos, jornaleros agrícolas, o a cualquier otro grupo de viajeros, sufren de desventajas tanto económicas como educativas y de oportunidades de mejorar su estándar de vida a futuro.

Existen programas de inicio escolar muy parecidos en el Reino Unido y los EUA, por ejemplo, el programa *Sure Start* del Reino Unido y el *Head Start* de los EUA. El primero fue creado con la intención de preparar a los niños menores de cuatro años que viven en regiones de desventaja y/o marginadas para cuando tengan que comenzar su educación obligatoria, es decir cuando cumplan los cinco años de edad, no importando que sea parte de preescolar, el cual no es obligatorio, como se mencionó anteriormente. Este programa muchas veces iba de la mano con el *Sen/icio de Apoyo Educativo de Viajeros*, es decir implicaba a los niños migrantes o pertenecientes a grupos móviles. Por otra parte, aunque en los EUA la educación preescolar no necesariamente es obligatoria para algunos estados, el gobierno federal financia el programa preescolar titulado *Head Start*, el cual se aplica para los niños pobres o pertenecientes a familias con desventajas económicas, desde su nacimiento hasta los tres años de edad. Sin embargo, en los EUA la mayoría de las familias quieren registrar a sus hijos en la educación preescolar por su propia cuenta, deseando que los niños puedan "*estar listos*" para entrar a la escuela primaria o comienzo de su educación obligatoria. La mayor diferencia que se encuentra en estas dos naciones es la obligatoriedad parcial que existe en la educación preescolar para algunos estados de los EUA. La similitud se presenta en deseo de los padres de ambas naciones por hacer que sus hijos comiencen su educación infantil de manera más segura, con un sentido de tranquilidad, no obstante para los padres migrantes puede ser difícil tener conocimiento y acceso a dichos programas.

Este es un análisis comprensivo y contrastado de lo referente a la provisión de educación para los niños migrantes. La descripción; revisión y análisis presentado en esta investigación dan como resultado una serie de observaciones que a continuación se presentan a manera de conclusión y posteriormente de recomendaciones, para enriquecer este documento y que además tenga un aporte significativo para la consideración de provisión educativa para dichos niños migrantes, por parte de los verdaderamente preocupados por mejorar su situación en general, llámense gobiernos,

instituciones, investigadores o los mismos migrantes para los cuales se realizó esta investigación.

VI CONCLUSIÓN

Las situaciones ideales sobre la migración en general tendrán obligatoriamente que estar sustentadas con el multiculturalismo, el cual implicarán que todos los ciudadanos originales de una nación radicando en otra, puedan mantener sus propias identidades, tener orgullo por su ascendencia y tener un sentido de pertenencia, ayudados por los gobiernos receptores de migrantes para que pueden adaptarse a sus nuevas circunstancias y vidas, tanto en el país receptor como en el país de origen.

Sobre el fenómeno migratorio se cree que el éxodo es una solución posible para la disminución de la población de algunas naciones, y en otros casos el incremento poblacional en naciones donde no son bien recibidos o vistos. Es así pues que la capacidad de las sociedades receptoras para integrar a los migrantes queda puesta en duda, pero sería posible aceptar un paradigma basado en un modelo de integración multiétnico, multilingüe y multicultural, en vez de uno basado en la identidad y el egoísmo, y seguir con la integración social en lugar de la segregación y discriminación, incluyendo a los migrantes más que excluyéndolos, haciéndolos partícipes del desarrollo general. Esto es la razón que da fundamento a la importancia de la educación con tintes globalizantes.

Las naciones llamadas del primer mundo no escapan a las realidades y conflictos del fenómeno de la migración y sus consecuencias. En los países, distinguidos por la ineficacia de sus sistemas sociales, particularmente sobre los aspectos de protección comunitaria y de atención pública, la escuela se muestra a los ojos de la sociedad como la última o exclusiva herramienta integradora y de igual manera se presenta como el último mecanismo de la nación adoptante para una completa integración a dicha comunidad. La escuela no escapa a la inevitable responsabilidad de des-etiquetar a un niño o joven migrante de la categoría de extranjero, a la categoría de ciudadano conveniente y útil para la sociedad o nación de destino o receptor. Desde un punto de vista más global y sociológica, la disponibilidad que muestren los

migrantes para formar parte del sector productivo y ser parte del éxito de la comunidad receptora, será clave para su vinculación o aceptación total. Como ciudadanos productivos a futuro, depende mucho del trabajo de la escuela tanto para su éxito, como para su fracaso. De igual manera. lo que haga o deje de hacer la escuela se verá reflejado en la aceptación o rechazo de la comunidad.

La *Convención sobre los Derechos del Niño* de 1989 (apartado 1-1-7), es hasta hoy el más perfecto cuerpo de protección de los derechos humanos de los niños de entre todos los textos escritos. Actualmente, los gobiernos del mundo deben tomar conciencia y asumir su responsabilidad para proteger los derechos humanos de los niños, incluyendo el derecho a la educación. Asimismo, las sociedades tienen que cambiar su opinión y posición sobre ese tema, especialmente considerando a los niños marginados y vulnerables, incluyendo los niños de migrantes, gitanos, viajeros, jornaleros entre otros. No obstante, en realidad no todo lo que se dice de forma oral y escrita se aplica al pie de la letra. Sin embargo, la implementación de estos derechos mencionados, requiere de una reforma a gran escala, para la provisión de la educación, por parte de los países, en términos de ofrecer la disponibilidad educativa y la calidad educativa que pueda ser en realidad activamente proporcionada. Esa convención es de fundamental importancia para afirmar que todos los niños del mundo merecen el estatus de seres humanos y de personas plenas.

La educación es el fundamento del desarrollo de un país, ya que tiene como propósito hacer que los individuos se integren de una mejor manera a la sociedad. Por esta razón, es necesario que los países propongan nuevas iniciativas y políticas que protejan más el aspecto educativo, para que todos sus individuos, particularmente los niños, sean partícipes, acreedores y protagonistas de ella.

La educación debe ser un medio que le dé poder a los niños y los adultos por igual, habilitándolos para convertirse en participantes activos de la transformación del mundo y sus sociedades. Debe contribuir con los proyectos de desarrollo social y político de cada nación, para obtener resultados sociales que incluyan mejoras en los aspectos de salud, cohesión social y paz en la humanidad.

Por lo tanto, la educación debe también enfocarse en los valores, las actitudes y los comportamientos, que promueven que los individuos aprenden a vivir en armonía mundial, en donde las sociedades cada vez más se caractericen por la diversidad cultural y el pluralismo¹ social.

En muchas ocasiones, el análisis de los documentos y acciones relativas a los diferentes grupos migrantes minoritarios, se encuentra detenido o pausado debido a la escasez de los datos oficiales relevantes o debido a las diferentes clasificaciones étnicas, omisiones o diferencias en rango informativo, que se hacen de dichos grupos. Esto no es completamente culpa o responsabilidad de los gobiernos, sino también en parte se debe a que los grupos migrantes minoritarios, en algunas ocasiones, prefieren no aclarar sus orígenes étnicos, tomando en consideración la segregación, mal trato, discriminación, etcétera, de la que pueden ser o han sido víctimas. Esto los ha llevado a ser grupos o sociedades cerradas sin importar la clasificación, por ejemplo, en un suburbio de Atenas, Grecia, visitando un campamento de gitanos en abril de 2005, ellos no querían platicar ni contestar pregunta alguna relacionada con su estilo de vida o situación educativa. Después, en un Comité celebrado por el *European Population Committee* en Estrasburgo, Francia el 8 de abril del mismo año, platicando con una asistente gitana mencionó que en septiembre del mismo año, se había planeado una conferencia gitana en la Universidad de San Luis Potosí. Pensando en asistir a dicha conferencia, pedí una solicitud para participar, enviándome una aplicación en Romaní, sobre la cual realicé algunas preguntas, recibiendo por contestación una pregunta diciendo que "¿Usted no es gitana?" Ya que esa conferencia era para los gitanos, la asistencia estaba limitada a personas pertenecientes a este grupo, y cualquier otra persona que estuviera interesada no podía asistir. Estas son dos pequeñas experiencias que indican lo cerrado que pueden

¹ El término pluralismo tiene varios significados. Para este trabajo el pluralismo se define como pluralismo cultural, el cual no debe confundirse con multiculturalismo, ya que tendrían connotaciones diferentes. El pluralismo se interpreta como la relación intercultural que se da a través de la convivencia de una cultura con otra, a nivel personal. Tanto el multiculturalismo como la interculturalidad parten de la afirmación del principio de diferencia, pero mientras con el primero se piensa la defensa y preservación de la identidad cultural limitando los intercambios, el segundo va a sostener que las identidades culturales se constituyen viviendo con y entre las otras.

estar estos grupos, pero si ellos continúan con este tipo de actitud, ¿cómo es posible pensar en alguna solución para mejorar su situación?

Por otra parte, se encuentran las diferentes metodologías utilizadas para la recopilación de los datos, lo que deriva en la dificultad para interpretarlos y ha sido prácticamente imposible compararlos como se debiera, para así poder tener mejores resultados en propuestas y modelos aplicables a la educación de los niños migrantes. Además en el caso de Europa, la abolición de las fronteras en todos los estados miembros de la Unión Europea (UE), hizo difícil recopilar datos sobre movimientos migratorios donde se encontraran niños involucrados.

Se habla en términos generales que los niños pueden adaptarse al medio ambiente mucho más fácil y rápidamente que los adultos. La escasez de libros, estudios e informaciones sobre las dificultades experimentadas por los niños migrantes, además de la insuficiencia de servicios que den orientación psicológica específicamente diseñada para lidiar con los traumas provocados por la migración, tanto para los mismos niños como para los padres, sugiere que el público en general no las observa ni ha mostrado interés por analizar y valorar las dificultades que arroja la transición familiar experimentada por la migración.

Es importante establecer que hay conceptos que por su importancia y peso dentro del aspecto político educativo y social, son ineludibles y recurrentes de manera insistente, estos serían: los derechos humanos, los derechos de los migrantes, los derechos de los niños y los aspectos jurídicos, que serían elementos válidos y valiosos para evitar todo tipo de discriminaciones educativas. No obstante, sin lugar a dudas las prácticas educativas forman parte prioritaria de la actividad del hombre. Normalmente, la educación es un papel que se destina completamente a la escuela, y por ende a las actividades que ahí se realizan. Pero si vemos a la educación como un núcleo de aportación cultural, entonces ésta tiene que ir más allá de las instituciones educativas. Es así como la familia, las instituciones, las personas y los medios de comunicación forman parte de la educación de un individuo. Así se

establecen los conceptos de educación formal, informal y no formal, los cuales se refieren a:

1. educación formal, es aquella que implica reglamentaciones, intencionalidad y planificación, conociéndose como educación básica obligatoria;
2. educación informal, es aquella que se proporciona de manera no intencional y sin planificación, normalmente en la vida cotidiana; y
3. educación no formal, es aquella que no obstante implica una intención educativa y cierta planificación, no forma parte de la educación obligatoria, refiriéndose comúnmente a actividades de ocio o deportivas.

La única duda que surge al respecto es ¿qué tipo de educación formal, informal y no formal, es adecuada y satisfactoria para los niños migrantes?

Ya que la educación es un derecho para los ciudadanos del mundo y una obligación para los gobiernos, las instituciones educativas y los padres, no debe existir ningún tipo de problemática alrededor de ella tanto para otorgarla como para recibirla. No obstante, todavía queda una pregunta sobre el derecho natural de los niños a la educación; ¿es de nacimiento, los gobiernos tienen que esforzarse más por proporcionarla, o cada niño tiene que hacer un mayor esfuerzo para conseguirla?

Los niños migrantes no deben estar aislados de la educación cuando tengan que cambiar de lugar de residencia, ya que un domicilio establecido no se tiene considerado como una meta final para muchas familias migrantes. Pero, en lo que respecta al otorgamiento de educación para los niños pertenecientes a estas familias, lo ideal es que si se quieren obtener mejores logros académicos en estos niños migrantes, se dejen un lado las consideraciones de residencia permanente o temporal y se reconozcan el derecho a la accesibilidad de una educación de calidad para dichos niños. La provisión de educación para estos niños debe ser una preocupación

menos para los padres migrantes independientemente de su situación legal o ilegal, sino más bien una preocupación y ocupación más de los gobiernos, y una garantía de los sistemas educativos en general.

Los sistemas educativos no deben permitir que los padres de los niños migrantes no participen de su educación, suponiendo que están interesados en el campo de enseñanza de sus niños. Deben existir programas de capacitación para los padres donde tengan un papel más importante y se involucren más en la enseñanza de sus hijos, haciendo que tengan un mayor éxito académico. La educación pública necesita ayudar a los padres en el desarrollo de estructuras básicas de estudio aplicadas o proporcionadas en la casa para lograr el éxito escolar deseado.

Sin esto, los estudiantes migrantes continuarán teniendo un bajo rendimiento académico y seguirá habiendo una gran cantidad de abandono escolar. Como estrategias para el mejor logro académico de los niños migrantes, los gobiernos, las escuelas y los padres deben (1) cuidar que los niños vayan a la escuela todos los días puntualmente, verificando la asistencia y desempeño con regularidad; (2) establecer en el hogar un horario para las labores escolares asignadas todos los días; (3) evitar que los niños trabajen y estudien, ya que el trabajo les restaría horas para dormir, haciendo que no puedan estar atentos y concentrados en la escuela; (4) verificar que los niños vayan a la escuela con una actitud positiva, abierta y de colaboración, llevando los materiales escolares necesarios para participar y aprender de una manera más activa y mejor en el salón de clase; por último (5) los gobiernos, las escuelas, los maestros y los padres deben mantener una buena y constante relación de comunicación entre ellos para controlar y mejorar el progreso y logro académico de los niños migrantes.

Es importante que los gobiernos, las escuelas, los maestros y los padres deben preparar el sistema educativo para los niños migrantes, también es

muy importante erradicar el hostigamiento escolar para todos los niños migrantes pueden asistir regularmente a la escuela, ya que como mencionó anteriormente en esta investigación algunas veces, es popular en las escuelas donde niños migrantes están registrados y estudiándose. Esto no únicamente entre los niños o estudiantes, sino también entre los maestros y los niños, porque las malas palabras escuchadas o maltrato recibido en su vida temprana, va a hacer un trauma de estos niños por la vida. En este sentido, la formación docente especial para los niños migrantes, especialmente los Roma, gitanos y viajeros, es inevitable para disminuir la inasistencia y abandono escolar de ellos.

Además de esto, en promedio, los estudiantes migrantes son un año más grandes que sus compañeros de clase normales. Ya que ellos van atrasados en sus estudios, en comparación con sus otros compañeros no migrantes. Esto en muchos casos, propicia que los niños migrantes abandonen o dejen la escuela por razones de incomodidad u hostigamiento de los otros niños regulares. Esto podría ser una de las causas del porque la tasa de inasistencia y abandono escolar sea muy elevada, por ejemplo, en los EUA, esta tasa comienza a acelerarse cuando los niños migrantes llegan al octavo grado, de acuerdo al sistema educativo de esta nación. Las necesidades de los estudiantes migrantes no incluyen únicamente la compensación de sus materias o la reposición de años escolares perdidos, sino también frecuentemente incluye la instrucción bilingüe o el aprendizaje del idioma inglés para su nivelación educativa. Si se pretende lograr la continuidad educativa de los niños migrantes, se debe promover la cooperación, coordinación y planteamiento regional e inter-estatal para lograr una mejor comunicación que propicia la continuidad educativa en otro estado o lugar. A través de estas formas de participación institucional y social incrementadas, cada nuevo salón de clase se convierte en un verdadero "*home room*"² (cuarto de casa) para los estudiantes migrantes.

² La idea de este *home room* se refiere al lugar al que pertenece una persona o el lugar en el que se siente como si estuviera en su propia habitación, es decir cómodo o a gusto.

Para avanzar en la educación de los niños migrantes en general y medirlos resultados educativos, es necesario recopilar información confiable y analizarla para poder modificar lo que tenga que modificarse. Es importante remarcar que la educación es la única clave para erradicar círculos viciosos de pobreza, de discriminación, discontinuidad y falta de oportunidades educativas para los niños migrantes, asegurando que no se atrasen en el desarrollo personal o vital. Con políticas adecuadas, justas y bien aplicadas, se podría aumentar rápidamente la participación de los niños migrantes en las escuelas, ayudándolos a permanecer y graduarse al igual que los otros estudiantes. Además de esto, se tiene que mejorar la calidad de la educación que ellos reciben. Todo esto requiere del acceso extendido de la educación preescolar, el involucramiento de los padres en la educación y en el aula, junto con el incremento de las oportunidades para asistir a la escuela ordinal o de *mainstream* para los niños migrantes.

Proporcionar oportunidades igualitarias en la educación a todos los alumnos migrantes, implica un gran desafío para todos los interesados tales como los gobiernos, las instituciones educativas, los maestros y los padres de los alumnos. Una de las características para asegurar que las diferencias en la cultura, los idiomas y las costumbres de los migrantes no se vean en términos de déficit o que afecten la economía de una nación, tiene que ver con el aspecto de igualdad de oportunidades, pero principalmente con los cambios en las políticas mundiales obsoletas, antiguas y discriminantes.

En ese sentido, en primer lugar, los alumnos migrantes no deben ser etiquetados automáticamente como alumnos especiales con necesidades educativas particulares, ya que cuando se hace esto, se tienen que planear programas específicos que cuestan dinero y afectan en algún sentido a la sociedad. Si se invirtiera en mejorar los programas existentes que incluyen una educación para todos, a largo plazo se verían mejoras económicas, pero particular y principalmente educativas, en las poblaciones de las naciones.

En el mundo, muchos alumnos muestran resultados negativos en su aprendizaje, debido en gran parte al escaso acceso adecuado y la falta de oportunidades para estudiar, no únicamente por razón de espacio o tiempo, sino también debido a la situación social y económica, en vez de una propia dificultad de aprender. En este sentido, los sistemas y los maestros deben distinguir claramente lo que se refiere al atraso del aprendizaje causado por una educación interrumpida, y la dificultad de aprender causada por las necesidades educativas especiales de los alumnos migrantes.

Aunque se ha comentado mucho sobre el aspecto de la preparación profesional y el desarrollo de maestros que cubran la educación de los niños migrantes, ya que se considera una gran demanda o prioridad educativa en muchas naciones, parecería que este desarrollo profesional de los maestros es la clave para el otorgamiento de educación con calidad y con equidad. Probablemente esta política no sea la necesaria o adecuada para terminar con las grandes barreras de la inequidad y desigualdad de oportunidades para todos los niños migrantes, ni para garantizar el acceso a la escuela a la que todos los niños migrantes y no migrantes tienen derecho.

Si la educación es una tarea asumida por el mundo civilizado, todos los países necesitan ayudar a otros países donde la educación no es suficientemente impartida para todos sus habitantes, especialmente para los niños. Es decir, todos los países avanzados en el campo de la educación deben compartir, no solamente sus recursos, sino también sus conocimientos en materia educativa, pero lo más importante es considerarlos y no aplicarlos sin ningún tipo de responsabilidad.

Tener una actitud abierta, por parte de los gobiernos, los encargados de la educación, los padres y los niños, sobre los beneficios de la interacción multicultural, multilingüística y multiétnica en un salón de clases, alcanzando y respetando fielmente la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación, es muy importante para obtener mejores resultados educativos y sociales. Esto debería ser una meta mayor de la política internacional dirigida a todas las sociedades del mundo, ya que la educación integradora

se debe ver como un medio mayor para lograr la erradicación de desigualdades mundiales en todos los aspectos.

Es evidente que falta mucho por hacer para lograr los objetivos básicos en la oferta y el acceso a la educación de los niños migrantes. Es importante mencionar que han existido nuevas medidas e iniciativas que evalúan las acciones tomadas en el pasado, y también dan pie al desarrollo de acciones adicionales que deben ser adoptadas tanto a nivel regional, nacional e internacional. Adicionalmente, los diferentes informes nacionales han dejado en claro que las prioridades a corto y mediano plazo pueden ser tomadas como norma futura para otras acciones y para otros proyectos, aunque lo más importante es que se apliquen.

Los niveles de provisión educativa varían en los diferentes países, regiones y comunidades para los diferentes grupos migrantes. No obstante el acceso a la educación, los niños pertenecientes a dichos grupos móviles tienen algunas problemáticas que permanecen como muy graves, aunque se han obtenido algunos avances importantes. Ciertos países han tratado de resolver los problemas relacionados con la provisión escolar para los niños migrantes, teniendo diferentes matices de éxitos, sin embargo, las situaciones no han mejorado mucho y los avances y logros resultan poco satisfactorios todavía como para poder decir que se ha obtenido el acceso a la educación total. Mucho queda por hacer todavía, particularmente con respecto a la segregación, discriminación y cualquier otra forma de desplazamiento educativo, que siguen permaneciendo como los mayores obstáculos para que los niños migrantes pertenecientes a cualquier grupo minoritario, logren que se les incluya dentro del sistema educativo.

De acuerdo con el *Informe Anual de 2005 del European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (EUMC, Centro de Monitor Europeo de Racismo y Xenofobia), el grupo minoritario más vulnerable, que ha pasado por significativas experiencias de racismo y discriminación en la educación a través del tiempo, ha sido la población Roma. Pero los otros grupos minoritarios tales como gitanos, viajeros, circenses, jornaleros agrícolas, es decir casi todos los

migrantes, sufren la misma situación. La segregación y la sobre representación de ciertos grupos minoritarios en la "educación especial", son dos de las más fuertes influencias reflejadas en el derecho a la igualdad de oportunidades educativas (EUMC, 2005:13)

Las innovaciones y acciones educativas a favor de los niños migrantes conllevan también, de manera muy específica, la garantía de un control de calidad en general. Los instrumentos que la educación desarrolla para ser utilizados por los niños, en un ambiente precario y para desarrollar la autonomía personal y profesional de los niños de viajeros ocupacionales, son las iniciativas innovadoras que todos los gobiernos tienen que propiciar, y cuyo desarrollo pueda ser trasplantado o aplicado a otros grupos migrantes más amplios que los considerados actualmente como objetivos, es decir, que virtualmente puedan aplicarse a cualquier otro grupo que crea requerirlas y que se encuentren al alcance educativo.

Sobre los ayudantes de aula, un revista llamada *Educational Management and Administration*³ reportó que (1) este sistema ocupaba una fuerte demanda en la agenda educativa nacional; (2) los maestros estaban liberados de trabajos cotidianos tales como el registro de alumnos; (3) también podían concentrarse y proporcionar una mejor enseñanza a los estudiantes cuando trabajaban de manera individual o en grupos, ya que podían usar más tiempo para la enseñanza. Aunque la evaluación en general fue positiva, existían algunos asuntos que necesitaban mejorar progresivamente, por ejemplo, algunos maestros pensaban que trabajar con estos ayudantes de aula aumentaba su trabajo más que antes, ya que tenían que explicarle a los ayudantes el trabajo por hacer; otro asunto fue el que muchos maestros y ayudantes de aula estaban preocupados de que no tenían tiempo para discutir mutuamente lo relativo a los estudiantes sin que ellos estuvieran presentes. Estas situaciones podrían mejorar si (1) se tuviera más tiempo para construir una buena relación de trabajo entre maestros y ayudantes; (2) las escuelas pudieran evitar la disrupción al proporcionar ayudantes de aula que estén

³ Vol. 31, No. 2 (2003) [http://www.standards.dfes.gov.uk/research/theme/teaching assistants](http://www.standards.dfes.gov.uk/research/theme/teaching%20assistants)
Consultado el 8 de agosto de 2006.

involucrados en actividades prácticas; y (3) las LEAs o el gobierno avisarán a los maestros de antemano los modelos efectivos de "buenas prácticas" para trabajar con los ayudantes de aula.

En la actualidad, es muy importante asegurar el acceso físico a la educación básica, llámese preescolar, primaria y secundaria de todos los niños, particularmente para los niños migrantes. De igual manera, la cohorte pertinente de edad, difiere mucho según el país, región e institución; pero para hacer más clara la situación, es necesario establecer algún tipo de estándar mundial, lo cual también sería muy importante para las personas que hacen investigación con respecto a la provisión escolar para estos niños. Además, cualquier línea que divida la calidad adecuada de la inadecuada, es naturalmente arbitraria.

La educación que limita el acceso a escuela de calidad desigual no puede llamarse educación equitativa o que promueva la igualdad de oportunidades para todos los niños independientemente del grupo poblacional al que pertenezcan. La equidad implica inexcusablemente la igualdad en la calidad y además exige el mejorar los resultados, con especial atención hacia los grupos en situación de pobreza o minoritarios. El derecho a la educación en ningún momento y por ninguna razón implica el asistir a una escuela únicamente, sino significa aprender real y significativamente. Mientras los sistemas escolares no ofrezcan a los niños pobres ni a los niños pertenecientes a grupos minoritarios el acceso a una educación de buena calidad, dicho sistema actuará como otro mecanismo más de marginación. El acceso a una educación de buena calidad y la apertura de oportunidades para todos los niños, serán la solución de los rezagos educativos, lo cual también implica un compromiso de responsabilidad moral, de condición para el desarrollo de los niños y como consecuencia forma parte de un factor determinante para la estabilidad social y el desarrollo de una nación.

La educación de los niños migrantes se podría definir en forma jurídico transversal necesariamente, es decir, entre los distritos escolares y los países. Los programas educativos locales operan dentro de los

parámetros de las jurisdicciones más altas; del nivel del distrito local al gobierno federal/nacional, y necesitan del apoyo del gobierno local y los esfuerzos de los gobiernos nacionales ejecutando las coordinaciones y colaboraciones exitosas.

El análisis de los conceptos de sociedad y cultura realizados en los apartados anteriores, arroja como resultado una distinción de varios problemas que se relacionan profundamente con las formas en que hemos conceptualizado el mundo y sus procesos pasados. Claramente, la migración internacional no es una situación nueva, de tal forma que podemos preguntar al respecto si los recientes fenómenos acentuados acerca de grandes migraciones incluyen un aspecto relevante y de preeminencia cualitativa, diferente a los procesos migratorios pasados. Estos aspectos cualitativos se ven reflejados en las oportunidades para mejorar la vida de los migrantes a través de programas sociales y particularmente educativos pasados y actuales.

Para sobrevivir en un ambiente totalmente diferente en el aspecto social y cultural al de su lugar de origen, los adultos, pero principalmente los niños, sufren de un diverso proceso de ajuste o adaptación. Este proceso puede ser en mayor o menor grado, para ambos, diferente en tiempo y afectación interna. Esto quiere decir que para los niños puede ser un choque mayor, pero su adaptabilidad puede ser más rápida. No obstante, a ambos les cuesta mucho trabajo ajustarse a variados ambientes, tales como la manera de pensar y de conducirse en una nueva sociedad receptora. Pero si no se hace ese tipo de esfuerzo, sería muy difícil arreglárselas en la vida, por lo tanto para muchos no hay otra opción más que aceptar el cambio. Sin embargo, ese proceso conlleva una fuerte lucha interna para los padres, particularmente por el cuidado y la educación de sus hijos, teniendo miedo de que sus hijos pierdan su identidad. Ese temor se fundamenta particularmente cuando las escuelas, los medios de comunicación y la nueva sociedad absorben totalmente a los niños, convirtiéndolos en seres completamente diferentes a ellos en su esencia. En este sentido es donde vemos la doble cara o la importancia de la globalización.

El fracaso académico de los niños, niñas y jóvenes migrantes en general, en los variados niveles escolares, viene como consecuencia de las malas políticas educativas y de los sistemas educativos excluyentes, incluyendo los mecanismos propios de cada una de las instituciones educativas, de las diferentes naciones del mundo. Muchos estudios hechos por diferentes expertos explican que los objetivos predominantes y las características singulares de las escuelas públicas en muchos países, favorecen el fracaso de los niños migrantes, pero no por situaciones establecidas o conocidas a lo largo de la historia y de los que han formado parte de ella educativamente hablando, sino por las políticas educativas curriculares y las características históricas de las escuelas particularmente, ya que las escuelas son el nexo o vínculo fundamental entre una sociedad de origen y una sociedad receptora, para todos los estudiantes migrantes en general.

El bajo logro educativo de muchos de los niños pertenecientes a grupos minoritarios o migrantes, muy posiblemente es el resultado del escaso énfasis puesto en el idioma utilizado en el hogar y en la propia cultura, lo cual lleva a perder su propia dignidad y a la enajenación de la escuela. Esta falta de atención por el idioma y la cultura de estos grupos se dan a nivel gubernamental, institucional y personal, es decir, en las escuelas y con los padres de familia.

Para otorgar educación básica obligatoria, se necesita cambiar el ideario de cada gobierno, a fin de garantizarla verdaderamente para todos los grupos de niños migrantes, incluyendo a los gitanos, viajeros, barqueros, circenses, trabajadores del medio del espectáculo, jornaleros agrícolas y personas maltratadas. Los gobiernos deben considerar las diferentes características de todos los niños migrantes y dar prioridad a algunos aspectos, tales como el idioma, las costumbres y el acceso total a la educación para estos niños. Otro de los aspectos que se deben considerar como piedra fundamental en el futuro de la educación de cualquier país es la interculturalidad. Ésta se refiere a enseñar y desarrollar el respeto y la tolerancia para la convivencia de diferentes personalidades, culturas, idiomas y formas de pensar de las personas provenientes de otros lugares, ya sea del mismo país o de uno diferente, con diferentes costumbres y usos de ellas. Se tienen que tomar en

consideración las acciones que algunas naciones llevaron a la práctica, y que tuvieron éxito en la I provisión, inclusión y consideración de la educación para los niños migrantes, y aplicarlas con sus respectivas modificaciones y características necesarias en políticas educativas para cualquier tipo de grupo migrante en general.

Uno de los pensamientos que ponen en riesgo a los alumnos migrantes, es la "probable" falsa idea de improductividad para la sociedad. Esto significa que los estudiantes y sus padres son comprendidos como personas que están posiblemente de manera temporal o aprovechando la obtención de mejor educación de las sociedades regionales y las instituciones escolares al servicio de la educación. Estas especulaciones propician el rechazo, y los ponen en una situación de riesgo por su posible futura fidelidad para la sociedad.

Los estudiantes migrantes internacionales ciertamente se sitúan en el centro del dilema de un sentido de pertenencia nacional, del que muchas veces no pueden escapar. La escuela tiene una labor muy importante para integrar natural y perfectamente a los niños de otras naciones, a una nación receptora. Esto no se da únicamente cuando son matriculados en las instituciones escolares, sino también cuando se registran en las escuelas a causa del regreso a su país original. El aspecto de integración total requiere que los estudiantes cumplan con una condición básica para vincularse totalmente a la comunidad, dicha condición implicaría renunciar a las más importantes características de identidad nacional que les fueron heredadas a través de sus días en la escuela. Esta condición pudiera ser incluida de manera paulatina, respetando íntegramente la legitimidad escolar para los niños y adolescentes migrantes quienes casi no tienen contacto con la comunidad de origen, y para quienes el regreso a su país, no es opción válida, sino se ve como de muy baja probabilidad además de indeseable. Esta situación difícilmente puede llegar a tener éxito en el sentido escolar para los alumnos quienes contemplan una alta probabilidad de regreso, y para los cuales frecuentemente siguen en contacto con la nación de origen.

No obstante, para los niños que cambian su lugar de residencia, las instituciones que velan por los derechos humanos al igual que los gobiernos, deben establecer los documentos de transferencia escolar como un requisito y obligación para propiciar la continuidad educativa de todos los niños que por alguna razón tienen que abandonar su país de origen. Esto es sólo el segundo paso para la continuidad educativa; el primer paso y más importante es el de romper con todas las barreras que impiden el otorgamiento e inscripción escolar por diferentes circunstancias que, además de obsoletas, son irrelevantes en la actualidad mundial. La revalidación de documentos comprobatorios de algún grado escolar es un aspecto necesario para la incorporación más rápida y fácil de los niños al sistema escolar de una nación. La eliminación de trámites burocráticos engorrosos o la simplificación de ellos es un aspecto importante para la educación.

La permanencia, la asistencia y la continuidad con el esfuerzo para mejorar el logro académico de los niños migrantes, es importante una vez que los niños se encuentran matriculados en la escuela. De esa manera, los alumnos permanecen en la escuela, y puedan mejorar las tasas de retención de los alumnos migrantes en general dentro de los sistemas educativos, proporcionando a los alumnos una mayor flexibilidad y variedad de opciones para aprender. En este sentido, los gobiernos, las instituciones, y las personas que están involucradas en la educación, deben proponer nuevos cambios en el plan actual, o al menos propiciarlos, para que los alumnos piensen en el nuevo currículo y que las materias incluidas sean atractivas y motivadoras para ellos; y deben enfocar su atención en relación con lo que se puede hacer para cumplir con este propósito universal.

Muchos de los maestros bilingües que cuentan con extensa experiencia de enseñanza para estudiantes migrantes en muchas escuelas del mundo, están deliberando profundamente en cuanto al establecimiento de una escuela que proponga y otorgue un mejor servicio educativo, dando paso a la construcción de una comunidad completamente abierta, multiétnica, multicultural y multilingüística.

En varias naciones del mundo, se han puesto en marcha diferentes programas para solucionar algunas de las situaciones que conllevan diferentes insuficiencias escolares de los estudiantes migrantes. Una de estas iniciativas se ve plasmada en la enseñanza bilingüe y multicultural, la cual es una de las propuestas más utilizadas en los programas educativos, ya que considera mejor el propiciar educación para este tipo de estudiantes migrantes, a través del idioma de origen de muchos de ellos. Además de eso, se propone que sea importante enseñar, reconocer y apreciar la cultura y las tradiciones propias de estos alumnos, sus padres y porqué no, de sus comunidades natales. El propósito fundamental de una educación multicultural y bilingüe o multilingüe implica dar herramientas de defensa y adaptabilidad para que si se pretende o no regresar a su lugar de origen, los migrantes no pierdan su identidad original y se integren más rápido a la sociedad.

La educación en Europa, por ejemplo, debe componerse de diferentes aspectos incluyendo el conocimiento de identidad europeo y las habilidades lingüísticas de idiomas extranjeros para informar a los alumnos acerca de su continente y para prepararlos o habilitarlos para vivir y trabajar en cualquier país de la UE, con el propósito de crecer, desarrollarse y encajar en áreas curriculares tales como las sociales y personales a nivel educativo, incluyendo la ciudadanía, la cual facilitaría la comunicación y la comunión entre los individuos europeos.

El aprendizaje y conocimiento de un idioma extranjero no sólo habilita o motiva a los alumnos para "aprender" más acerca de su propio idioma materno, haciéndolos más hábiles, liberando a las personas al utilizarlo, sino también les da una visión personal de cómo se adquiere un idioma en primer lugar. Esto también les permite utilizar su experiencia en el proceso de adquisición de idioma extranjero como referencia. Esta es una realidad innegable para todos los estudiantes, pero mucho más real en el caso de los niños migrantes, ya que casi todos ellos, cuando se trasladan a otros países, tienen que aprender otro idioma a parte de su idioma materno, para una integración social más rápida y mejor.

La utilización del idioma materno, como medio de comunicación para el aprendizaje y el currículo de los estudiantes de grupos minoritarios, ha desempeñado un papel importante a manera de esfuerzo para proporcionar una respuesta efectiva en la incorporación de estos estudiantes de clase ordinaria a la diversidad lingüística, aunque el número de tales alumnos sea pequeño. Los modelos de educación bilingüe pueden variar de país a país, ya que cada uno de ellos tiene sus propias políticas educativas, las cuales se ven afectadas por las situaciones del idioma minoritario y de las interrelaciones étnicas. Por ejemplo, en los EUA, el uso del idioma materno de los estudiantes migrantes en el plan de estudio, ha recibido cierto apoyo legislativo a nivel federal y estatal, por lo cual el concepto de la educación bilingüe se encuentra expresado en tres modelos principales que se pueden ser aplicados para todos los niños migrantes:

1. La educación bilingüe de salida transitoria/temprana - se refiere al uso del idioma materno con la intención de ayudar a los estudiantes migrantes a mantener el ritmo de aprendizaje de las materias contempladas en el currículo de manera más fácil. El idioma oficial del país es introducido gradualmente tan pronto como sea posible, teniendo como objetivo principal la incorporación de los estudiantes migrantes a las aulas donde sólo se habla el idioma oficial.
2. El desarrollo/mantenimiento de la educación bilingüe - el uso del idioma materno de los estudiantes se mantiene a través del uso activo del mismo dentro del currículo, aún después de que el idioma oficial ha sido introducido y aprendido gradual y exitosamente. La finalidad de esto es producir estudiantes bilingües fluidos, así como un alto nivel de éxito académico para los estudiantes migrantes minoritarios lingüísticos.
3. La educación bilingüe alterna/instrucción dual de idiomas - este tipo de programa se diseña para ofrecerse tanto a estudiantes del grupo minoritario como a los que dominan el idioma oficial del país. Esto se refiere a que la mitad del plan de estudio se enseña en el idioma materno del grupo minoritario de la comunidad, por ejemplo, la mitad de las

materias en el idioma materno, y el resto de las materias en el idioma oficial del país receptor. El efecto reclamado es el mantenimiento del idioma propio de los estudiantes del grupo minoritario, y la inmersión en el idioma segundo o extranjero para los estudiantes del grupo mayoritario o los nacionales del país.⁴

La primera lengua o la lengua materna de los estudiantes migrantes y sus habilidades para la adquisición o aprendizaje de la segunda lengua o idioma oficial del país receptor, no son aspectos considerables o razones suficientemente fuertes para hablar del éxito académico o el fracaso que estos estudiantes migrantes puedan llegar a obtener.

El mejoramiento de la adaptabilidad de los estudiantes que se matriculan en los diferentes destinos escolares, como consecuencia de alguna movilidad, se puede hacer más sencilla siguiendo como propuesta los conceptos de fondo de conocimiento y adaptación sin asimilación, aplicados en los EUA, y adaptarlos a las características de cada nación receptora. Los conceptos del fenómeno migratorio, tienen que comprometer a los docentes dedicados a la actividad de la enseñanza, a observar, analizar y estudiar las actividades cotidianas que existen en los hogares, con el fin de realizar materiales para la enseñanza que incluyan estos conocimientos como base de elaboración. Los docentes tienen que asistir a los hogares de las familias migrantes con el propósito de observar las prácticas diarias, convirtiéndose en especialistas de las problemáticas sociales donde viven sus alumnos, para aplicar sus observaciones en la práctica docente, y así ayudarlos en su aprendizaje de manera más real y significativa. También se proponen reuniones nacionales e internacionales donde se compartan las experiencias y análisis de todo lo visto y aplicado en cada sociedad, que pueda ser utilizado por otros docentes en otras sociedades, con la idea de elaborar o desarrollar material didáctico para sus estudiantes en sus escuelas,

⁴ *National Association for Language Development in the Curriculum, Working for pupils with English as an additional language* (Asociación Nacional para Desarrollo del Idioma en el Currículo, Trabajando para los alumnos con inglés como idioma adicional), <http://www.naldic.org.uk> Consultado el 18 de junio de 2006.

naturalmente respetando sus propias características sociales y culturales, tanto de los migrantes como de los receptores.

A través de diferentes programas piloto en la enseñanza, los estudiantes migrantes mexicanos matriculados en escuelas en los EUA, llevan a cabo sus estudios en iguales condiciones escolares que los estudiantes angloamericanos o de origen mexicano, pero nacidos ya en los EUA, no sólo logrando mejores calificaciones o desempeño académico, sino también demostrando que las diferencias de idioma pueden llegar a ser un motivo extrínseco e intrínseco para lograr el éxito escolar y nunca jamás la fuente del fracaso. Este es un claro indicador de que la brecha lingüística no es una barrera para la educación o el éxito de un niño con ganas de estudiar y superarse. Parecería que la discrepancia de los idiomas no produce una desventaja para los niños, niñas y jóvenes migrantes mexicanos por el hecho de que la educación que se les proporcione no sea en su primer idioma.

Está comprobado que la participación y colaboración de los padres de familia es muy importante e indispensable para lograr mejores resultados en la educación de sus hijos, pero muchos de esos padres tienen algún temor de no poder participar tan completamente como debieran. Estos temores se caracterizan por desconocimiento del idioma, del sistema educativo, del tipo de participación, etcétera. Por tal motivo, las instituciones académicas, por instrucción de los sistemas educativos, deben propiciar el establecimiento de varios programas que integren a los padres y miembros de la sociedad dentro de las actividades para que tomen en consideración el asistir a las reuniones escolares, que se propongan como observadores del aula, que acompañen a sus hijos en los eventos culturales y deportivos, que den apoyo a los maestros dentro y fuera del aula, que dediquen tiempo para ayudar a sus hijos en las tareas escolares, propiciar el sentido de responsabilidad y puntualidad escolar, etcétera, para estar seguros de que la educación proporcionada sea la apropiada para sus hijos y obtengan un mejor aprovechamiento académico.

Hoy día todavía se encuentran muy pocos niños migrantes que tengan experiencia anterior de haber cursado algún ciclo escolar a nivel de preescolar. Esos niños migrantes que de acuerdo con sus características geográficas, económicas y familiares no tuvieron ninguna oportunidad de asistir a preescolar previamente, ahora se ven en la posibilidad de tener un mal aprovechamiento académico que quizás se vea reflejado en sus calificaciones, y que a la larga afecten el tiempo de estancia en la escuela. Por esta razón, la obtención de información sobre las escuelas que ofrecen servicios de guardería infantil o *kindergarten* y preescolar, son importantes para evitar los problemas antes mencionados. De igual manera, los gobiernos deben emprender políticas que proporcionen un registro de los niños de preescolar que cubra las necesidades causadas por su movilidad estacional continua y así evitar que pierdan la oportunidad de adquirir conocimientos iguales a los de los otros niños y que mejoren su desarrollo integral.

México, muy ciertamente, continuará siendo una nación que enviará ciudadanos a otros países, en calidad de migrantes durante las dos o tres décadas que están por venir;⁵ y naturalmente, de acuerdo con características tales como la cercanía, la economía y las oportunidades de vida de los EUA, seguirá siendo el país de destino por excelencia de los migrantes mexicanos. Es decir, la presente situación en el asunto de la migración, parece que no va a cambiar tan fácilmente. En este punto también entra la tecnología, la cual es un aspecto importante dentro de la migración y el regreso al país de origen, ya que al estar mejor comunicados los migrantes, es menos probable que regresen a su país de origen con la misma frecuencia que lo hacían antes de la globalización tecnológica. En este punto, también se vincula el aspecto educativo, ya que el mejor manejo de esta tecnología requiere de educación o preparación escolar. Queda claro entonces que la migración, la

⁵ Esto se puede afirmar basándose en los estimados incrementos anuales en el porcentaje de las personas migrantes a los EUA, de origen mexicano, las cuales van de: 6.8% en 1996, 7.0% en 1997, 7.4% en 1998, 7.6% en 1999, 7.9% en 2000, 8.2% en 2001, 8.6% en 2002 y 8.9% en 2003. Estos datos corresponden a lo presentado por el Colegio de la Frontera Norte (1998), por el Gobierno de Guanajuato (2005: 26); y por *U.S. Census Bureau* (2004).

calidad de vida y la educación de alguna u otra manera siempre estarán vinculadas.

En los EUA, el presidente Bush ha dirigido a los líderes de la educación nacional para cambiar la ideología sobre la educación de los niños americanos. La base de este cambio tiene que ver con lugares donde se ha educado bien a algunos niños, a lugares donde se eduque bien a todos los niños a través de su iniciativa de la *No Child Left Behind Act* (NCLBA) del 2001. De esta manera, se piensa que se transforma completamente a las escuelas americanas.

Al igual que en Europa, donde existe el *Libro Rojo* de transferencia de información sobre los niños migrantes entre escuelas de diferentes naciones, en América países como México y los EUA comparten un documento de transferencia de educación básica, tal como *Migrant Student Record Transfer System*⁶ que permite saber exactamente el grado, aprovechamiento y rendimiento académico del niño para su posible continuación escolar. Aparte de la revalidación de documentos que comprueben que los niños han cursado algún grado escolar, es necesario que su reincorporación al sistema escolar sea más rápida y fácil, a través de la eliminación de trámites burocráticos complicados y que se simplifiquen como parte de un proceso que sería demandante para la educación.

Un paso importante para el avance en la educación migrante, vendría con la preocupación del gobierno o la administración local por tener un real interés en desarrollar una política escolar espontánea; esa práctica traería cierto grado de flexibilidad en la enseñanza para los niños migrantes, la cual es de esencial importancia para la adaptabilidad práctica de acomodar a los niños migrantes en el sistema educativo de la nación receptora. Los gobiernos y los sistemas educativos deben incluir en su plan de estudios una educación multicultural, globalitaria e incluyente que vea por el mejoramiento del bienestar de todos los habitantes de una comunidad, incluyendo a los migrantes.

⁶ Como ya se mencionó en el apartado 111-3-3-1, este sistema se canceló por el *Interstate Migrant Education Council* en 1995, y que el nuevo sistema está buscando establecer, pero algunos estados utilizan el antiguo sistema todavía.

Continuando en el terreno de los agentes educativos, se tienen que proponer acciones estratégicas vinculantes en diferentes campos de la política educativa. Por ejemplo, por una parte, en el campo de la formación de profesores dentro de las naciones, con el propósito de que los sistemas escolares cuenten con profesionales para trabajar aplicando estrategias multiculturales, multilingües y multinacionales; y por otra parte, en el ámbito de la organización de los sistemas educativos, se deben tener acciones de integración que incluyan reformas internas a las leyes de educación y a los mecanismos de control y reglamentación de las instituciones a cargo de la educación pública proporcionada. Dichas acciones tienen que ser flexibles y dinámicas en la estructura escolar de las naciones, dando pauta a la visualización y afirmación de alianzas escolares entre los diferentes sistemas educativos del mundo.

Algunos gobiernos, aunque no todos, consideran la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los trabajadores migrantes en general, llámense gitanos, viajeros, circenses, jornaleros agrícolas o de cualquier otro tipo, y los miembros de sus familias, específicamente los niños, los cuales se encuentran a sí mismos muy frecuentemente en ausencia de su país de origen y pueden encontrar dificultades que surjan de su presencia en el país de empleo de sus padres. Haciendo esta consideración, algunos gobiernos receptores les otorgan beneficios parciales, incluyendo la educación básica a los niños en edad de recibirla, pero es lamentable ver que no han sido suficientes los esfuerzos de algunos gobiernos.

Es un hecho que los derechos de los trabajadores migrantes en general, particularmente los de los niños, no han sido suficientemente reconocidos universalmente, y por lo tanto requieren de la protección internacional apropiada. Especialmente, debemos tener en cuenta el hecho de que la migración es a menudo la causa de problemas económicos y sociales, pero de igual manera está causada por estos mismos problemas, llevando a los migrantes a situaciones inesperadas y complicadas para los miembros de las familias, especialmente de los hijos de estos grupos migrantes así como

también para los originarios nacionales de los estados receptores en sí mismos, particularmente en el aspecto de la desintegración de la familia.

Cuando la migración se realiza sin documentos legales, los EUA consideran esta situación como violatoria de la ley, aparte de un desastre nacional que afecta intereses de los ciudadanos, incluido el aspecto educativo. Aunque existen leyes y regulaciones en algunos programas educativos para orientar a los niños migrantes, la reciente tendencia de exclusión de los migrantes es el centro de atención de todas las miradas no únicamente, sino también del mundo.

El conflicto creado por la problemática de la educación para los migrantes, el dinero que se utiliza para programas educativos migrantes, y las dificultades de acceso a la educación, son asuntos que se plantean constantemente en las políticas de cooperación de los EUA y México. No obstante, se entiende o se asume que esto está relacionado particularmente con la migración indocumentada, pero se deben dejar a un lado las problemáticas que surgen de esa situación y se tienen que proporcionar las mismas oportunidades educativas a todos los niños y jóvenes que, por causas ajenas a ellos, se ven envueltos en el fenómeno de la migración.

Parecería que el futuro de la migración de México a los EUA, no estará fundamentada en el establecimiento de una comunidad de mexicanos radicados en aquel país, sino por la integración de una sociedad migrante binacional que pondrá en práctica las superioridades comparativas que ofrecen las dos naciones en las que pueden vivir legítimamente, así como también poner en práctica sus derechos.

Con las palabras "todo individuo" referidas en los artículos 1º y 3º; y las expresiones "Toda persona" y "Toda familia" en el artículo 4º de la *Constitución Mexicana*, el análisis y la interpretación hacen posible que lo establecido en ella se aplique a todas las personas que viven en México, ya sea de manera regular o irregular; y que gocen de todas las garantías y obligaciones que en cada caso se otorguen. Es decir, los niños migrantes indocumentados también tienen derecho y obligación a la educación básica. No obstante, de acuerdo con

muchos escritos, ellos casi no gozan estos beneficios. La realidad es más que evidente al encontrar sin ir muy lejos y sin hacer un análisis tan profundo, de que son palabras tiradas al viento, ya que las realidades que se ven día a día reflejan claramente las violaciones a la constitución y a los derechos humanos fundamentales, sin que esto causa ningún tipo de reacción o acción por parte del gobierno mexicano.

En el artículo llamado "*In the Best Interest of Children: Promoting Solutions to the Child Labor Problem in México*" escrito por Dianne L. Mull, aparece una oración que versa: *La realidad de México es que en muchos casos la Constitución no es seguida* (Mull, 2002: 14). De acuerdo a investigaciones de campo realizadas, se llega a la conclusión de estar de acuerdo totalmente con lo mencionado por Mull. De igual manera, Sylvia Schmelkes del Valle, en su discurso titulado *La problemática educativa de la población jornalera migrante y sus familias*, admitió lo mismo diciendo que México tiene muchas leyes, pero desgraciadamente no han sido realizadas.⁷

La movilidad que implica el estilo de vida de los trabajadores migrantes es tal, que ellos tienen que moverse entre diferentes países durante ciertas temporadas, y su trabajo requiere el constante desplazamiento, llevando en ocasiones a sus familias. Desde el punto de vista de la actividad económica, política y social, los trabajadores migrantes se deben encontrar cubiertos por las leyes que rigen a la sociedad receptora. Consecuentemente, sus niños tienen que contar con el acceso a la educación, bajo las mismas condiciones que los niños nacionales del país receptor.

Debido a la constante movilidad implicada en la vida de los grupos migrantes, los enfoques flexibles que tomen en cuenta la situación de ellos, son la manera más sensata de habilitar que los niños y los jóvenes obtengan una educación sana y propicia para ellos. Esta es la razón por la que la escuela debe estar hecha a la medida de las circunstancias específicas de los

⁷ Segundo foro llamado "La Educación de Menores Jornaleros Migrantes en el Valle del Mezquital: Voces de los Jornaleros Migrantes", celebrado en Pachuca de Soto, Hidalgo, el 17 de octubre de 2006.

migrantes, y ser compatible. Por ejemplo, un sistema de escuelas adjuntadas, escuelas de apoyo o escuelas de antena, son planteles más cercanos al sitio de viaje de los migrantes, que es parte de la establecimiento central conectado al sistema educativo de un país, y que tiene la responsabilidad de proporcionar a los alumnos educación continua durante la movilidad familiar. Este tipo de sistema puede mantener un formato de registro escolar de los niños, y al mismo tiempo, preparar un programa de estudio para que los padres puedan ver que los niños estudien durante el viaje, y ayudar cuando surjan algunas dificultades en el aprendizaje, proporcionando acceso a variadas ayudas didácticas.

Estos principios deben ser aplicados a la educación de cualquier otro grupo minoritario cuando se piensa en proporcionar educación para los niños. Por ejemplo, las políticas educativas gubernamentales e institucionales sobre la provisión escolar para niños gitanos y viajeros, a nivel de profesores, tienen muchos aspectos interesantes que ofrecer para otros campos, es decir, el maestro de la clase tiene que mantener en contacto con los alumnos y los padres cuando van a viajar, fortaleciendo así la educación intercultural, y además utilizando la educación a distancia, la producción de materiales adaptados para la enseñanza, la alfabetización de los adultos, etcétera, que son circunstancias que pueden tomar en cuenta otros gobiernos para su análisis y adaptación educativa de los niños migrantes de otras naciones, y viceversa. Las escuelas centrales conectadas al sistema educativo y las escuelas de apoyo deben intercambiar información mutuamente a través de medios de comunicación educativa globales. En este sentido, los medios pueden ser un vehículo sano de promoción de los derechos de los niños migrantes, y de las obligaciones que tienen los gobiernos y autoridades educativas en la provisión escolar.

El punto de partida para el éxito en la vida se encuentra en la educación. La enseñanza a los niños en una temprana edad se basa en la habilidad para leer, sobre la cual todo el otro aprendizaje tiene fundamento. Esta idea es aplicable a todos los niños en general particularmente a los migrantes, incluyendo a los niños gitanos, viajeros, jornaleros agrícolas, etcétera. Para

ellos, la capacidad de leer y escribir significa la libertad en muchos sentidos. Un niño que puede leer y escribir es un niño que puede aprender, y un niño que puede aprender es un niño que puede triunfar en la vida y puede llegar a ser un participante activo y de esta manera contribuir mejor a la sociedad, y que además transmite el amor por el aprendizaje a sus hijos. La educación es la mejor herramienta para la liberación física y espiritual. Hoy día, existe la gran aceptación del hecho que la educación es fundamental para el desarrollo de los individuos, su capacidad de sobrevivencia y de dirigir una vida satisfactoria en nuestras llamadas sociedades del conocimiento. En estas sociedades y para destacar en ellas, el conocimiento y la preparación constante no sólo son la clave para el desarrollo económico y social de un país, sino también son la clave para la obtención de un empleo justo, un hogar digno y un estilo de vida apropiado.

Las sociedades juegan un papel importante para garantizar los derechos humanos de todos los niños migrantes, gitanos, viajeros, jornaleros agrícolas y personas en estado de vulnerabilidad; aunque también las sociedades forman parte de los problemas excluyentes de los niños migrantes. Es importante conocer y tener un panorama de los alcances que estos grupos migrantes tienen y lo que han logrado conseguir a través de los tratados internacionales, y cuáles otros objetivos o derechos siguen siendo negados por políticas excluyentes o por prácticas de intereses personales que han limitado el poder disfrutar de estos derechos y sus beneficios, aplicados en sus vidas.

En el mundo, no hace falta decir en Europa y América, se han venido desarrollando esfuerzos enfocados a compensar las carencias de equidad en la educación que afectan principalmente a la población considerada como vulnerable. No obstante, en muchos países, los apoyos han tenido la tendencia de destinarse básicamente a la concesión de becas que estimulen la incorporación y la continuidad en la escuela de los niños y jóvenes en rezago educativo, incluyendo a los niños migrantes. No obstante, se tienen registros de los incrementos que superan lo establecido normalmente para educación, en los indicadores educativos de las poblaciones especialmente atendidas, éstos continúan siendo insuficientes y

persisten problemas que reclaman una atención inmediata por parte de los gobiernos.

Por otra parte, los gobiernos en materia educativa, son los encargados de alcanzar el acceso, la permanencia, el logro académico y la equidad en la educación básica, como asunto prioritario de justicia, constituyendo así su propósito central en las políticas educativas, sociales y de desarrollo.

La no discriminación, la igualdad de oportunidades o, dicho en otras palabras, la integración de todas las personas, incluyendo por supuesto a los migrantes, viajeros, gitanos, circenses, jornaleros agrícolas y otros grupos minoritarios en la sociedad de un país, sin tener en cuenta, considerar o poner como barrera las diferencias de raza, origen o nivel social y educativo, es el medio más efectivo para lograr la convivencia pacífica y democrática de cualquier nación. La educación es uno de los medios, si no es que el más importante para llegar a esta situación de integración multicultural, multi-lingüística y multi-étnica. Dentro de ella, se debe respetar y tomar conciencia por parte de todos, de la necesidad de poner en práctica los valores universales de solidaridad, respeto, cooperación y dignidad. La figura institucional de la educación debe ser, verdadera y totalmente, integradora pretendiendo que la formación que imparte lleve a todos los individuos, niños y adultos, a la consecución de un trabajo, una mejoría en su estilo de vida, una forma de erradicación de la pobreza y lo más importante fuera de la marginalidad.

La escuela no es la única encargada de proponer la creación de proyectos educativos que creen conciencia humanitaria, llenos de los valores universales y de principios morales, sino todas las sociedades deben adquirir el mismo compromiso de crecimiento sano de todos los niños. Con estos proyectos, se pretende que los alumnos tengan mejores oportunidades de aprender a vivir y a humanizar el mundo, con la esperanza de poder transformarlo en un mejor lugar sin diferencias de ninguna índole.

La educación se ha planteado como un derecho fundamental de todos los seres humanos sin dejar de mencionar a los niños y niñas. De igual manera, también se establece como un medio esencial para lograr el desarrollo de los individuos en una era globalizada. Se ha identificado que la educación puede llegar a romper con los ciclos negativos de pobreza generacional en varias naciones, al mismo tiempo que da protección a los niños y niñas de caer en la explotación y les proporciona las herramientas que les servirán para mejorar sus condiciones de vida y de supervivencia.

La pobreza significa también que niños migrantes en esta situación, a menudo, van a la escuela con hambre, lo cual hace que lo aprendido o lo que tienen que aprender sea muy difícil de asimilar y aplicar en el futuro. Por otra parte, el débil apoyo que se da a la enseñanza de idiomas para estos niños o la enseñanza en el idioma mayoritario, dificulta más lo que estos niños migrantes aprenden o lo que se les enseña. Las condiciones miserables en que algunos de estos niños viven hacen que sea muy complicado cumplir con las tareas escolares, ya sea por falta de material, tiempo, espacio o porque tienen que trabajar para ayudar con los gastos de la familia cuando no van a la escuela o cuidar de los hermanos más pequeños cuando los padres tienen que salir a trabajar. Los padres, que a menudo no cuentan con educación o preparación más que la propia empírica, son incapaces de ayudarlos cuando los niños tienen tarea, prefiriendo o dejando que ellos mismos la hagan en el mejor de los casos.

Una vez que las situaciones socio-económicas se encuentran controladas, al igual que las circunstancias que rodean a las sociedades migrantes, se logra obtener cierta tranquilidad, de esa manera los estudiantes migrantes podrían tener más probabilidades de continuar con una educación que supere un nivel más alto que el de la educación obligatoria o al menos que la terminen satisfactoriamente.

De acuerdo con el *Millenium Development Goal* (MDG, Meta de Desarrollo del Milenio) el progreso y el logro de la educación básica obligatoria depende no sólo de proporcionar educación, sino también de dirigir la

mirada hacia las barreras⁸ que obstaculizan o previenen a algunos niños para comenzar con su aprendizaje y/o completarlo, por ejemplo la discontinuidad educativa causada por la migración. Estas dificultades y las disparidades existentes en muchos países, representan los desafíos más importantes y significativos para el cuerpo legislativo e instituciones relacionadas con el desarrollo social, político y económico. El reconocimiento de todo esto y su importancia, son elementos claros de mejores oportunidades de desarrollo y progreso, que se verían reflejados en el aseguramiento de la meta de que todos los niños en edad de asistir a la escuela primaria, se encuentren matriculados en ella para el año 2015. Esto requerirá que los programas y las intervenciones estén muy bien planeados, tomando en consideración las realidades y condiciones de cada país.

Las circunstancias presentes y pasadas que rodea a los niños migrantes en las escuelas y las sociedades mencionadas, son todo el dolor y la vergüenza del nacionalismo y la exclusión que han corrido profundamente en el mundo por siglos. Esto no es un capítulo nuevo, ya que vemos la perpetuidad de una sociedad no igualitaria, cuyas respuestas a las diferentes demandas temerosas para la unificación, no son suficientes. No obstante, esto es también una historia que nos permite vislumbrar nuevas posibilidades y retratos del lento proceso de asimilación, pero de igual manera nos da la posibilidad de determinar el cambio. Fundamentalmente, estas circunstancias nos fuerzan a preguntar, ¿qué clase de sociedad queremos ser o construir para nuestros niños equitativamente?

Una educación insuficiente o de mala calidad, que propicie, promueva o no haga frente a la reprobación y la deserción escolares para la población general más necesitada de un país, migrante o no migrante, es un aspecto que en lugar de erradicar la falta de oportunidades igualitarias tanto sociales como educativas, las reproduce. Una educación sin las características apropiadas para los pobres y los marginados, para los niños de la calle, para los indígenas o los jornaleros agrícolas, migrantes o no migrantes, implica un retroceso social y

⁸ Estas barreras se entienden como la desigualdad de género, pobreza, discriminación, zonas geográficas marginadas, baja educación de los padres, etcétera.

educativo que interrumpe el desarrollo de estos grupos y el de una nación en su conjunto. De igual manera, al no promover el éxito educativo a través de diferentes acciones, legales y sociales, y al no terminar con una mala educación en preescolar, primaria y secundaria, se está limitando el derecho y la oportunidad de mejorar el nivel de vida de estos grupos de niños, además de reprimir la motivación por seguir aprendiendo y estudiando. Por todo lo anterior mencionado, alcanzar la equidad en la educación básica, es decir, la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y la culminación, es un asunto de suma importancia y de justicia en general, lo cual debe constituir el propósito más grande, importante y central de todos y cada uno de los gobiernos federales en el rubro de la educación básica obligatoria.

El profundo valor e importancia que tiene la investigación educativa para el mejoramiento de la calidad y el otorgamiento de óptimas oportunidades para concluir la educación básica obligatoria de todos los niños migrantes y no migrantes, se fundamenta en el conocimiento de las barreras que previenen a algunos niños de comenzarla, continuarla y concluirla exitosamente. Complementar todo esto presenta claras oportunidades para el progreso durante los próximos ocho años, hasta la fecha límite propuesta por el MDG, es decir hasta el 2015.

En el campo de la educación en general, y en el campo de la educación intercultural o multicultural en particular, es extremadamente difícil establecer los criterios de éxito o fracaso de las políticas y las acciones tomadas o llevadas a cabo. Esto se da ya que los resultados de tales políticas y acciones implican mucho tiempo para reflejarse y corregirse, si es que no funcionan o funcionaron como se esperaba. De igual manera, es difícil conocer dicho éxito o fracaso, ya que el análisis de éstos, muchas veces no tiene el seguimiento que debería dársele.

En los variados procesos educativos, tomados y realizados por los gobiernos del mundo, con la intención de mejorar la situación de la

educación básica en general, los más importantes protagonistas son y deben ser todos los niños sin exclusiones de raza, etnia o pertenencia a cualquier grupo considerado minoritario. De no ser así, los avances en la política nacionales e internacionales, planeaciones de nuevos proyectos o documentos relativos a las mejoras educativas y/o las adquisiciones de nuevos equipos para realizar mejor la labor educativa, no podrán tener el efecto deseado, si no van de la mano y en armonía con la naturaleza de los propios niños, ni si no son fundamentalmente aceptables por los niños. Un error común en las sociedades es dar por hecho que lo que se piensa de un niño es lo que realmente le pasa. Casi no se sabe qué le pasa o sucede a un pequeño cuando se le priva de los estímulos de, por ejemplo, la pintura, los libros, la música y las palabras habladas. Tampoco sabemos mucho acerca de qué le acontece a un niño que es expuesto a estímulos inadecuados desde el punto de vista de la percepción, el intelecto o la emotividad relativa a su edad, su estado de desarrollo natural, o del tipo de individuo que él es o será en el futuro. Los adultos todavía no sabemos bien o estamos lejos de saber cuan bien podemos identificar en un niño individual el primer destello de un nuevo conocimiento intelectual o emocional, el primer viso de estar listo para cobijar el conjunto de nuevos conceptos o para entablar nuevas relaciones, ya sean en su lugar de origen o en nuevas sociedades cuando se vean envueltos en fenómenos como la migración.

La teoría del control de multi-nivel educativo,⁹ implica un nuevo surgimiento de nuevos estados y nuevas estructuras políticas de no-estados que distribuyan los poderes de la educación ancestralmente centralizados sobre una parte de las nuevas instituciones en diferentes niveles de la estructura educativa a nivel de política. La integración multinacional ha cambiado la idea de una autoridad establecida en cada país o nación hasta conformar la de una institución educativa que rija a nivel global, estableciendo políticas más generales e incluyentes para los niños viajeros o migrantes.

⁹ Esta teoría de multi-nivel se refiere a la redistribución de responsabilidades de los diferentes organismos educativos en un sentido de descentralización. http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/estudio_educacion_poblacion_rural_mexico.pdf Consultado el 7 de octubre de 2007.

De manera general, y para concluir este trabajo, se ha presentado un panorama global de lo que se encontró en esta investigación, mostrando las mayores desventajas y discriminaciones acumuladas en contra de los niños migrantes y pertenecientes a los grupos minoritarios étnicos. Dichas desventajas y aspectos discriminatorios se ven particularmente relacionadas con las diferentes estructuras institucionales, y particularmente con respecto a los sistemas educativos. Como se indicó anteriormente, existen diferencias considerables entre la situación legal, legislativamente hablando, con respecto a los derechos minoritarios; y el de las aborrecidas realidades que viven los niños migrantes en este mundo.

No obstante, si los problemas reciben la apropiada y satisfactoria atención por parte de los gobiernos, las instituciones educativas, los interesados educativos y los padres de los niños afectados, relacionando los modelos de buena práctica y aplicación de los derechos educativos, tanto en el país de recepción y de origen, parecería surgir alguna posibilidad de un verdadero mejoramiento de la situación educativa de los niños migrantes. En el siguiente apartado, se presentan algunas sugerencias y recomendaciones, en términos de la educación de estos niños migrantes y pertenecientes a los grupos étnicos minoritarios vulnerables.

VII RECOMENDACIÓN

En este apartado se pretende incluir algunas ideas que sirvan como iniciativas para los gobiernos o los interesados en que los niños puedan aprovechar el beneficio y la bondad de la educación, particularmente en los Estados Unidos Mexicanos (México), pero sin dejar de considerar que otras naciones pudiesen tomarlas en beneficio de los niños.

Para iniciar, la educación implica, entre otras muchas cosas de suma importancia, la creación de un código común general, el cual, como aspecto mínimo debe garantizar y propiciar la comunicación fundamental o en sus más básicas formas, entre los miembros de una sociedad. De igual manera, debe promover un mínimo de consenso político-social y, por supuesto, debe desarrollar la cohesión social. El contenido específico de este código común, los planes resultantes, las formas y las prácticas de interacción escolar deben promover el intercambio intercultural y el diálogo para lograr un enriquecimiento cultural o multicultural entre los maestros y los alumnos y los alumnos mutuamente, independiente de sus raza, género y situación social. Esto requiere de algunos nuevos métodos de enseñanza, nuevos libros de texto, los cuales incorporen las diferentes perspectivas o visiones culturales de una manera imparcial. Asimismo, se debe considerar la instrucción especial de los maestros, en un sentido más diverso y más flexible, tomando en consideración la organización y la operación de las escuelas desde sus niveles más básicos hasta los más altos. El efecto positivo de tal desarrollo educativo, no será únicamente reflejado en el desarrollo económico de una nación, sino también se visualizará en la reducción de las desigualdades sociales y en la disminución del distanciamiento social entre individuos, dirigiéndose hacia un incremento total en la cohesión social entera.

Las problemáticas que surgen en el contexto urbano son las que se tienen que atender prioritariamente para tomarlas como ejemplo y adaptarlas al contexto rural. En este punto es importante subrayar la palabra

"adaptabilidad", ya que en muchas ocasiones se toman los modelos aplicados en otros lugares, pero no se considera el contexto de creación ni de aplicación por eso es que no funcionan o tienen los resultados que se esperan o son deseados. Esto también significa tomar en consideración los problemas educativos y sociales más graves y fundamentales; muchas veces se necesitan reformas radicales para erradicar o mejorar las situaciones económicas y políticas, ya que si no se pueden resolver, no se podrá tener un avance significativo integral. Mientras los políticos y los encargados de la educación de las sociedades que sufren de bajos rendimientos educativos no busquen soluciones efectivas y profundas, no se verá un cambio en la educación de los niños. Por ejemplo, algunos de los aspectos más negativos que afectan el rendimiento escolar y el éxito en la educación de los niños migrantes son el racismo involuntario y las actitudes cambiantes que se presentan particularmente en las escuelas. Uno de los aspectos a cambiar es el liderazgo de los gobernantes, los ejecutivos de la educación, los directores de las escuelas, los maestros, los padres y los propios niños; liderazgo que debe ser positivo, abierto y de igual manera, contar con un espíritu de respeto que cree una cultura escolar en donde las necesidades de los alumnos migrantes sean consideradas y dirigidas de manera eficiente y eficaz.

Por otra parte, se debe proporcionar formación profesional para los maestros y académica para los alumnos, en sentido esencial para desafiar y terminar con los estereotipos y mitos de los migrantes, y promover la buena práctica del correcto conocimiento y comprensión de las circunstancias que los llevaron a migrar de su lugar de origen. Se debe tener conocimiento del trasfondo social de los migrantes, de lo importante que es para ellos su cultura, su idioma, su historia y valores, para tratarlos respetuosa y equitativamente.

Es así como se debería continuar con el desarrollo de programas sostenibles para los niños migrantes, y dar consejos en la planificación y desarrollo de programas que proporcionen instrucción particular y de actualización a los maestros en servicio, sobre aspectos de la educación migrante. En algunos sitios, los niños migrantes, con la cooperación de sus

padres, han tenido educación o enseñanza por parte de maestros especialmente entrenados, lo cual sería otro modelo de aplicación y adopción para el otorgamiento de educación de manera globalizada.

No obstante, ya existen algunos programas que pretenden desarrollar las habilidades de los maestros y personas que toman parte en educación, que sirven para mejorar el ambiente educativo en las escuelas. Es decir, simultáneamente al aprendizaje de los padres sobre el funcionamiento del sistema educativo en general, es primordial que los docentes entiendan mejor los valores con los que cuentan los padres dentro de su cultura y su hogar para así poder incrementar la educación de sus hijos. De tal manera que los maestros y los estudiantes puedan manifestar que el adaptarse a una nueva cultura es más que posible, sin relacionarse, pero siguiendo un desarrollo mejor del conocimiento de la cultura nativa.

De igual manera, se debe seguir con estrategias que permitan la supervisión periódica de las instituciones en donde se encuentran alumnos migrantes, para ver como se desempeñan tanto los maestros como los niños, y evaluar los programas en la provisión de educación migrante con sus características particulares. Asimismo el apoyo pedagógico y docente necesita tener un seguimiento para que se fortalezca la identidad nacional de cualquier niño migrante, y no se vea afectada o deteriorada por falta de capacidad y capacitación de los involucrados en la educación en cualquier nación donde se encuentren grupos de niños migrantes.

La importancia de los padres migrantes en la educación debe radicar en la necesidad de adaptarse a un nuevo concepto social, involucrándose en las actividades escolares, y en la aplicación de estrategias para enfrentar los problemas que surgen de la migración. En este sentido-, se deben establecer programas para dar información y concienciar a los padres sobre la importancia de la educación y la escuela, y el seguimiento o continuación de la educación de sus hijos. Por ejemplo, la aplicación del *Libro Rojo* (apartado 111-2-3-1), que sería un buen modelo de registro y transferencia de

información de los niños migrantes de una escuela a otra por una parte, y por otro lado, es un buen medio de comunicación entre la escuela y los padres de familia en sentido educativo, aplicado ahora para todos los viajeros, y que ha dado buenos resultados en el Reino Unido. Programas como éste, aumentarán el conocimiento sobre las escuelas, sobre la existencia de materiales educativos de sus niños; y sobre las direcciones de contacto importantes. Esta información se tiene que presentar en forma de folletos y boletines distribuidos a los padres por las mismas escuelas, las instituciones administrativas, y por otras varias organizaciones involucradas en el tema de la educación.

Las discusiones en mesa redonda, son otra opción que pueden ser organizadas por las escuelas y otras asociaciones, con el propósito de otorgarles a los padres de familia la oportunidad de tener un espacio en el cual puedan expresar sus opiniones y prioridades, y darles las orientaciones adecuadas sobre la educación que se les brinda a sus hijos en la escuela. El asesoramiento de los padres es extremadamente importante, y particularmente en el caso de los padres de los niños migrantes, quienes tienen que vivir en un entorno totalmente diferente al de su lugar de origen.

También es importante tener un medio o vía de comunicación entre todos los involucrados en la educación básica, no importando el nivel o estatus, con la firme intención de analizar y revisar constantemente todo lo que está pasando en torno a la educación y situación de los migrantes.

Para hacer verdadera democracia, es decir, ser justos y equitativos en el otorgamiento de mejores oportunidades de vida y educación, los gobiernos tienen que reformar sus políticas sociales y educativas. Fundamentalmente en este proceso de cambio debe existir un período de transición, en el cual los niños se tienen que convertir en catalizadores del nacionalismo y la pertenencia a una nación o cultura. Como resultado de este proceso, se deben presentar grandes y penetrantes investigaciones de la misión de las instituciones escolares, el esbozo de los profesores y la definición de los

currículos de los sistemas educativos nacionales, para que se incluya la enseñanza de valores más universales tales como el de la solidaridad, el respeto por los demás y el del desarrollo de identidades binacionales o multinacionales sin discriminaciones ni exclusivismos, es decir sin falsos ni innecesarios sentidos patrióticos.

Por ejemplo, al hablar de los currículos y sistemas de evaluación, la unificación de los planes de estudio y los estándares educativos en diferentes naciones, tienen que propiciar cambios mediante los cuales: 1) se reconozca y respete el origen nacional de los alumnos migrantes en las escuelas receptoras, considerando la importancia de una política escolar de respeto y aprecio; de igual manera, se tiene que contemplar el uso de los materiales sugeridos por las mismas autoridades educativas gubernamentales; 2) se deben proponer mejoras curriculares en los programas, particularmente en las áreas de origen de los migrantes internacionales, que propicien la vinculación entre el desempeño laboral y los contenidos escolares acordes con las realidades especiales de los migrantes; 3) los sistemas escolares necesitan replantear sus historias nacionales anexando la cooperación de los migrantes, y las sociedades a las que los migrantes se han integrado de manera oficial. Lo que si está claro a nivel mundial es que a través de la historia, las sociedades migrantes internacionales siempre han quedado fuera de los programas escolares de los sistemas educativos de las naciones.

La educación moderna o del siglo XXI debe incluir programas académicos, estratégicos de intervención y estimulación, que puedan ser aplicados en las escuelas, y así hacer mucho más fácil el proceso de cambio de su primera escuela a otra para los alumnos migrantes. Además, se les debe proporcionar a los sistemas educativos, una base nacional que utilice un idioma común para transferir información acerca de los logros y necesidades académicas de los alumnos en esta situación de movilidad. Esta es una obligación de los gobiernos que pretenden hacer mejoras en el sistema educativo de sus naciones, así como de los preocupados por elevar el nivel educativo de los niños.

Se debe extender o propagar un sistema de documentos de registro universal para que los niños migrantes puedan continuar ininterrumpidamente con su educación en el ciclo educativo de manera constante. Dichos documentos de registro pueden servir de base o pruebas de evaluación de conocimiento de los estudiantes, que ayuden a posicionarlos más fácilmente en el grado correspondiente y nivel de conocimiento del alumno al llegar a una nueva escuela receptora. Este sistema es apropiado en el caso de los niños migrantes para mantener su educación activa. Además, se pueden otorgar cursos de apoyo y diferentes talleres de verano y reuniones a niveles nacionales e internacionales, que garanticen el éxito de los programas de integración de los niños migrantes a las sociedades receptoras, haciendo participes a asociaciones voluntarias que proporcionen apoyos escolares. De igual manera, para la continuidad educativa se tiene el sistema de doble matrícula o doble registro, como se mencionó anteriormente bajo los apartados III-2-3-1 y III-2-3-3, donde los gobiernos les permiten a los niños tener un registro en una escuela como base, y otro en alguna otra escuela cuando viajan a otros lugares, permitiéndoles matricularse en diferentes escuelas temporales como sus segundas escuelas. De esta manera, los niños pueden continuar su educación si regresan a la escuela donde estudiaban antes del viaje. El uso de este tipo de sistemas, les permite a los niños continuar su educación como si asistieran a una misma escuela.

Según el informe del EUMC (2006), existen varias iniciativas en algunos estados miembros de la UE para contratar o emplear a asistentes educativos, ayudantes de aula o mediadores de los Roma y viajeros, los cuales se considera juegan un papel muy importante y valioso para la integración de los niños Roma y viajeros en la educación regular. Sin embargo, la presencia de maestros Roma acreditados se encuentra únicamente en Hungría, Finlandia y Hamburgo en Alemania. Este tipo de acción se debe considerar más profundamente como un aspecto importante en la educación migrante, o como un modelo a seguir por otros gobiernos, ya que los maestros que cuenten con este tipo de características, es decir con preparación en los aspectos de la educación para

niños de otros grupos minoritarios, harán más fácil la integración social y educativa de los niños migrantes a las sociedades receptoras.

Otro modelo que debe continuarse en los lugares y países donde los alumnos extranjeros no reciben enseñanza en la lengua materna, ni tienen clases bilingües dentro del plan de estudio oficial, es la enseñanza adicional en el idioma y la cultura de origen sobre o por encima de la instrucción proporcionada en clases donde se habla el idioma de país receptor. Dichas clases tendrían que proporcionarse cuatro o cinco horas como mínimo por semana, fuera del horario escolar, para lograr que los niños puedan adaptarse más fácilmente a la cultura, educación y sociedad del país receptor.

Un manual para maestros y libros de texto para los alumnos migrantes, otorgarán a los niños la oportunidad de mejorar su comprensión de la diversidad de su propia cultura, a través de juegos de preguntas y respuestas bajo una estructura intercultural. Las clases en idioma propio del lugar, serán muy útiles para todos los migrantes en general. Los cursos de entrenamiento profesional gratuitos para todos los maestros de los migrantes, también serán una medida incluyente para los grupos de migrantes, dentro de las políticas que provean educación de calidad intercultural. Tales cursos de entrenamiento mejorarán las capacidades de leer y escribir y traerán apoyos vocacionales para los estudiantes migrantes. Éstas y otras medidas que se puedan aplicar, tomando ejemplo de otras naciones, harán más igualitaria la educación y erradicarán los problemas de segregación.

Un aspecto interesante en la educación itinerante son las reuniones de información que organizan algunas escuelas, para comentar cómo los padres han manejado la educación de sus niños durante la temporada de viaje. Estas reuniones son muy valiosas tanto para las escuelas como para los padres, y es un modelo que se puede aplicar en otros lugares donde existan niños migrante?, como México por ejemplo.

La aplicación de algunos programas regionales o estatales también serían ejemplo de ejecución en otros estados, obviamente considerando las particularidades de los niños y sus necesidades, para que la aplicación de las políticas educativas y programas educativos, tenga como principal elemento la adaptabilidad y no la imposición, para que el resultado sea el mejoramiento de la oportunidad educativa. Por ejemplo, durante el ciclo escolar 2005-2006, a través del FOMEIM y la coordinación interinstitucional, se intensificaron y orientaron diferentes aspectos de la vida del campo, donde se encontraban niños migrantes. De entre ellos, destacan: (1) la incorporación de los conocimientos, conceptos, habilidades y valores de la comunidad, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; (2) en cuanto a los padres, se observó una mayor participación en las reuniones que se realizaban de manera periódica, lo que constituía un signo de interés; (3) la estrategia de atención entre instituciones, es decir la comunicación, impactó positivamente la planta de docentes en los diferentes campamentos; (4) el incremento de la matrícula escolar de niños jornaleros migrantes; y (5) el logro general de atraer el interés de otras instituciones educativas que encontraron en el FOMEIM el vehículo oficial para hacer llegar sus programas o proyectos a la población jornalera migrante. Es importante aclarar que esto puede ser un modelo a seguir o de análisis futuro por parte de las autoridades de otras localidades.

Desde el punto de vista del particular estilo de vida nómada de los niños migrantes, Roma, gitanos, jornaleros agrícolas y otros grupos de viajeros, es recomendable utilizar el sistema educativo *Open and Distance Learning* (ODL), para que estos niños puedan estudiar cuando quieran y así continuar su educación; también suprimir la restricción de la edad para la educación básica, usando el sistema de estudio de por vida. Con estos dos cambios, la tasa de matrícula y asistencia pueden mejorar para muchos estudiantes.

La ODL también es una posible solución a la discontinuidad de la educación y la exclusión social, que probablemente no ha sido vista, analizada o adaptada para lograr dicho propósito. En caso de que el enfoque de la ODL se insertase en el sistema escolar regular de cualquier país, podría servir de

apoyo mientras los migrantes y sus niños se adaptan a la nueva sociedad y encuentran escuela para sus hijos, razón por la cual se debería alentar y promover más abiertamente para lograr que el ofrecimiento y apoyo de la educación a distancia sea más efectivo y significativo para el bienestar de los niños migrantes.

Por último, parece que las ambigüedades dentro los enfoques hacia la educación de los niños migrantes, están todavía lejos de resolverse y que los gobiernos y las sociedades no se han dado cuenta o no están convencidos que los niños migrantes y no migrantes son el mayor interés sobre el que tienen responsabilidad, evitando así la desintegración global en el futuro.

LISTA DE TABLAS

1	Número de Gitanos y Viajeros Concentrados en la Unión Europea antes de 1991	166
2	Información Cuantitativa de los Barqueros en la UE en 1991	171
3	La Población Total Aproximada de los Viajeros Ocupacionales en la UE a Finales de 1991	173
4	Información Cuantitativa de la Población de Ferias en la UE	174
5	Información Cuantitativa sobre la Población Circense en la UE en 1991	177
6	Estimaciones de las Características Demográficas Generales de los EUA Origen Hispánico	202
7	Pérdida Neta Anual de la Población Mexicana por la Migración México-EUA por Período, 1961-2005	209
8	Número de Alumnos en las Aulas Itinerantes (Ciclo escolar 2001-2002)	235
9	Escuelas en Ciudades Europeas Seleccionadas por la Proporción de Alumnos Migrantes en la Población Total en el Ciclo Escolar 1990-1991	275
10	Situación de Asistencia a la Escuela de los Niños Viajeros en una LEA	290
11	Situación de los Grupos de Gente Nómada-Sedentaria	311
12	Niños Viajeros Ocupacionales en Edad Escolar en el Reino Unido	313
13	Población de Viajeros Ocupacionales en España	342
14	Gasto para las Actividades del Programa Local <i>Head Start</i> , Año Fiscal de 2006	368
15	Idioma Hablado en Casa y Habilidad para Hablar Inglés de Personas Cinco Años y Más (2004)	389
16	Niños Migrantes y Niños LEP Registrados por Grado en los EUA en el 2000	393
17	Tasas de inscripción según estatus de pobreza, ubicación y nivel educativo, 2002	398
18	Subsidios Máximos del PRONAJ para Educación de los Empleadores en el Lugar de Destino	403
19	Número y Porcentaje de Alumnos en Inglaterra por Primer Idioma en el Ciclo 2002-2003	429

20	Porcentaje de Población que Logró al Menos Educación Preparatoria (2004)	435
21	Nivel Educativo de Padres de Niños LEP en Relación con Niños con Inglés Fluido por Nivel de Grado Educativo, 2000	448
22	Cinco idiomas mas hablados por Niños LEP por Grado en 2000	449
23	Nivel Educativo de Padres de Niños Migrantes en Relación con los de Niños Nacidos en los EUA, por Nivel de Grado Educativo 2000	450
24	Porcentaje de Nacimiento y Generación para Niños LEP de Origen Latino o Hispano por Nivel de Grado, 2000	451
25	Cambio en la Proporción de Estudiantes en Escuelas Públicas por Grupo Étnico	453
26	Distribución de Estudiantes en Escuelas Públicos, Matriculados en los Grados K-12, según Grupo Étnico y Región, 1972 y 2004	454
27	Proporción de Niños en Edad Escolar con Padres Migrantes de 1970 a 2000	455
28	Porcentaje de Niños en Escuelas Publicas de Acuerdo con los Jefes de Familia Migrantes por Ocupación y Periodo de su Ultimo Viaje	458
29	Población que No Asiste a la Escuela por Estado que Tiene Mayor Numero de Migrantes y Grupo de Edad Escolar según Nivel Educativo Básico en 2000	475
30	Tasa Neta de Escolarización según Nivel Primaria y Secundaria de 2000-2004	497

LISTA DE GRÁFICAS

1.	Mapa de Rutas Migratorias en México	215
2.	Organigrama Escolar del Reino Unido	281
3.	Estructura del Sistema Educativo Español según LGE y la LOGSE	329
4.	Estructura del Sistema Educativo Español	333
5.	Organigrama Escolar de los EUA	367
6.	Organigrama del Sistema Educativo de México	401

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

ACTON, Thomas A.

1997 "Gypsies in the United Kingdom" en *The Patrín Web Journal*.

<http://www.geocities.com/Paris/5121/ukroma/html>. Consultado el 20 de Marzo de 2005.

AMERICAN PATROL REPORT

1994 *Proposition 187: Text of Proposed Law, 1994- California*.

<http://www.americanpatrol.com/REFERENCE/prop187text.html> Consultado el 19 de noviembre de 2005.

ANGUIANO TÉLLEZ, María Eugenia y Miguel J. Hernández MADRID (ed.)

2002 *Migración Internacional e Identidades Cambiantes*. México: El Colegio de Michoacán y El Colegio de la Frontera Norte

ARMENDÁRIZ GARCÍA, Lorenzo

2005 "El Pueblo Rom de América: un camino para ser visibles, Breve historia, y porqué de la invisibilización", en *Indimedia*.

<http://geocities.com/Heartland/Acres/1142/articulos/rom.htm> Consultado el 29 de mayo de 2005.

ASÍAN MIGRANT CENTRE (Centro Asiático de Migración)

2000 *Clearing a Hurried Path: Study on Education Programs for Migrant Workers in Six Asian Countries*. India, Filipinas y Hong Kong: Asia South Pacific Bureau for Adult Education, Migrant Forum in Asia y Asian Migrant Center.

BENCOMO, Clarisa, Investigadora de la División de Derechos del Niño de *Human Rights Watch*

2002 España y Marruecos maltratan a los niños migrantes. 7 de mayo de 2002. Madrid, <http://hrw.org/spanish/docs/2002/> Consultado el 26 de febrero de 2006.

BESSERER, Federico

1999 "Estudios Transnacionales y Ciudadanía Transnacional" en Gail Mummert (ed.), *Fronteras Fragmentadas*. Zamora, Michoacán: Colegio de Michoacán, Michoacán y Centro de Investigación y Desarrollo del Estado de Michoacán. Pp. 215-238.

2003 *From Risk to Opportunity, Fulfilling the Educational Needs of Hispanic Americans in the 21st Century*. Jessup, MD.: Education Publications Center y U.S. Department of Education.

BLASCHKE, Mochen

2004 *Die Roma, eine transnationale europäische Bevölkerung* (William Hiscott, trans. al inglés), Berlin.

BLAT GIMENO, José

1983 *Education in Latin America and the Caribbean: trends and prospects, 1970-2000*, un informe de la *Regional Conference of Ministers of Education and Those Responsible for Economic Planning of Member States in Latin America and the Caribbean organized by the UNESCO*. México City, 1979. París: UNESCO.

BROCK, Colín y Witold TULASIEWICZ, ed.

2000 *Education in a Single Europe*, Segunda ed. Londres y Nueva York: Routledge

BUSTAMANTE, Jorge A.

1979 "Emigración indocumentada a los Estados Unidos" en *Indocumentados, mitos y realidades*. México: El Colegio de México. Pp. 23-60.

CAHN, Claude y Dimitrina PETROVA

2001 *State of Impunity, Human Rights Abuse of Roma in Romania*. Budapest: European Roma Rights Center. El texto original en inglés fue una traducción oficial desde el idioma Rumano.

CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN

1970 Ley Federal del Trabajo (Última Reforma DOF 17.01.2006)

CAPPS, Randy, Michael E. FIX, Julie MURRIA, Jason OST, Jeffrey S. PASSEL, y Shinta HERWANTORO

2005 *The New Demography of America's Schools, Immigration and the No Child Left Behind Act*. Urban Institute. <http://urban.org/publications/311230.html> Consultado el 25 de septiembre de 2006.

CASTILLO, Manuel Ángel (coord.)

1998 *Migración y fronteras*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte.

CASTRO, Gustavo López

1999 "La Educación en la Experiencia Migratoria de Niños Migrantes" en Gaíl Mummert (ed.), *Fronteras Fragmentadas*. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán. Pp. 359-374.

CE (Comunidad Europea)

1974 Diario Oficial No. C 13, 12. 2. 1974.

1977 Diario Oficial No. L 199/32, 6.8.77. *Council Directive 77/486/EEC on the Education of the Children of Migrant Workers*. <http://europa.eu.int/smartup/cqi> Consultado el 8 de marzo de 2005.

1981 *Education of the Children of Migrant Workers: Community Directive (1)*, Directiva 77/486/EEC adoptada por el Consejo el 25 de Julio de 1977 (OJ L 199, 6.8.77, p.32). Bruselas: *Informatorische Aufzeichnung*.

1984 *Information on the Education of Migrant Worker' Children: Commission Report on National Practice*. Bruselas. COM (84) 54 final.

- 1988 Resolución No. 88/C 177/02, de la reunión del Consejo y los Ministerios de Educación entre el Consejo Europeo sobre la Dimensión Europea en la Educación. Adoptada el 24 de mayo de 1988, y publicada en el Diario Oficial No. C 177 del 6 de julio de 1988. Pp. 0005-0007. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ>. Consultado el 12 de marzo de 2006.
- 1989^a *Report on the implementation in the Member States of Directive 77/486/EEC on the educations of the children of migrant workers*. COM (88) 787 final. Bruselas.
- 1989^b *Resolution of the Council and the Ministres of Education Meeting within the Council sobre la Provisión Escolar para los Niños de Ocupacionales Viajeros* (No. 89/C 153/01), y *sobre la Provisión Escolar para los Niños Gitanos y Viajeros* (No. 89/C 153/02). Adoptada el 22 de mayo de 1989, y publicada en el Diario Oficial No. C 153 del 21 de junio de 1989. Pp. 0001-0004. <http://ue.eu.int>. Consultado el 20 de marzo de 2005.
- 2000 Official Journal de la CE L 28/1 Decisión No. 254/2000/EC del European Parliament y del Consejo de 24 de enero de 2000, estableciendo la segunda fase del programa de la acción comunitaria en el campo de educación "Sócrates".
- 2002 *European Union, Consolidated Versión of the Treaty on European Union and of the Treaty establishing the European Community*. Official Journal No. C 325/1, 24/12/2002. <http://europa.eu.int/constitution/en/ptoc2.en.htm> Consultado el 24 de diciembre de 2004.

CERRUTTI, Marcela y Douglas S. MASSEY

- 2004 "Trends in Mexican Migration to the United States, 1965-1995" en *Crossing the Border, Research from the Mexican Migration Project*, Coed. Jorge Durand y Douglas S. Massey. Nueva York: Russell Sage Foundation.

CHÁVEZ, César

- s. f. *U. S. organizer and leader of migrant farmworkers*
<http://www.britanica.com/ebc/article> Consultado el 5 de diciembre de 2004.

COCOAC (*Nepantleca Macehuatl Yahtimemi Tlalihtic*)

- s.f. *Tlacayotica Tlamelahuac Cemanahuac Temquixtia*, (Declaración Universal de los Derechos Humanos). Folleto informativo del Centro de Atención a Migrantes Indígenas y Refugiados, Tijuana. (Pp. 8-29).

COM (Comisión de las Comunidades Europeas)

- 1994 *Report on The Education of Migrants' Children in the European Union*. COM (94) 80 final, Bruselas, 25.03.1994.
- 1996^a *School Provisión for Gipsy and Traveller Children*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. COM (96) 495 final.
- 1996^b *School Provisión for Children of Occupational Travelers. Report on the implementation of measures planned by the Council and the Ministers of Education, 22 May 1989*. Bruselas.
- 1997 *School Provisión for Gipsy and Traveller Children*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities. COM (96) 495 final.

COMISIÓN CONSULTIVA PRESIDENCIAL para la Excelencia en la Educación de los Hispanoamericanos

2003 *From Risk to Opportunity, Fulfilling the Educational Needs of Hispanic Americans in the 21st Century*. Jessup, MD: Education Publications Center, U.S. Department of Education.

COMISIÓN ESTATAL DE APOYO INTEGRAL A LOS MIGRANTES Y SUS FAMILIAS DEL GOBIERNO DEL ESTADO DE GUANAJUATO.

2005 *Programa Especial de Migración 2005-2006*. Guanajuato: Gobierno de Estado Guanajuato

COMITÉ ESPECIAL PARLAMENTARIO SOBRE EL TEATRO, LA MÚSICA Y LAS ARTES AUDIOVISUALES

2003 *Informe de la Cámara Alta del Parlamento Español presentado en su Comité del 23 de septiembre de 1999*. Citado por el Parlamento Europeo del Consejo Europeo.

COMUNIDAD DE MADRID

2005 Boletín Oficial de B.O.C.M. Núm. 303 del 21 de diciembre de 2005. Madrid: Dirección del Área Territorial de Madrid-Capital.

CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo)

1999 Educación Intercultural, Una propuesta para población infantil migrante. México D.F.: Dirección de Programas y Desarrollo Educativo.

CONAPO (Consejo Nacional de Población)

s.f. *Migración Internacional, Migración Mundial, Concepto*. [http://www.conapo.gob.mx/mig/int/series/01 .htm](http://www.conapo.gob.mx/mig/int/series/01.htm). Consultado el 17 de mayo de 2005.

2005^a *The new era of migrations 2005, Characteristics of International migration in México*. México, D.F.

2005^b *Migración México-Estados Unidos, Panorama regional y estatal*. México, D.F.: CONAPO.

CRAWFORD, James

2002 *The Bilingual Education Act 1968-2002, Comprehensive Guide to the New Title III*. (Ley de educación bilingüe 1968-2002, Guía comprehensiva al Nuevo Título III). <http://ourworld.compuserve.com/homepages> Consultado el 24 de junio de 2006.

DE (Department of Education o Departamento de Educación) de los EUA

1965 *Elementary and Secondary Education Act of 1965*; US Code: Title 20. 6301 *et seq.* <http://www.ed.gov/CommInvite/esea.html> Consultado el 10 de mayo de 2006.

1968 *Bilingual Education Act, Title VII de ESEA*. P.L. 1974 c. 197yN.J.S.A. 18A: 35-15 hasta 26. <http://www.state.nj.us/njded/bilingual> Consultado el 20 de agosto de 2006.

- 1994^a *Elementar/ and Secondary Education Act of 1965 (ESEA) as amended by Improving América's Schools Act of 1994.* (P.L. 103-382) US Code: Title 20, 6301, et. seq. <http://www.ed.gov/Commlnvoke/esea.html> Consultado el 10 de mayo de 2006.
- 1994^b *Section 427 of General Education Provisions Act (GEPA),* como parte de la IASA. OMB Control No. 1890-0007. <http://66.102.7.104search?q=cache> Consultado el 19 de agosto de 2006.
- 2002 *No Child Left Behind Act of 2001, Public Law No. 107-110, 115STAT. 1425, Title I, Part C, Section 1309.* <http://www.No.Child.Left.Behind.gov> Consultado el 12 de mayo de 2006.
- 2003 *No Child Left Behind, Title I, Part C, Education of Migratory Children, Non-Regulatory Guidance.* Washington, D.C.
- 2006 *Student Achievement and School Accountability Programs* <http://www.ed.gov/printprograms/titleiparta/index.itml> Consultado el 28 de febrero de 2006.
- 2007 *Migrant Student Records Exchange Initiative* <http://www.ed.gov/adminis/lead/account/recordstransfer.html> Consultado el 23 de marzo de 2007.
- DES (Department of Education and Science o Departamento de Educación y Ciencia) del Reino Unido
- 1985 *Education for all* (Conocido Como Swann Report) 371.97 ED
- DfES (Department for Education and Skills o Departamento para la Educación y las Habilidades)
- 2003 *Aiming High: Raising the Achievement of Gypsy Traveller Pupils.* Nottingham: DfES Publication.
- DEL RÍO LUGO, Norma (coord.)
- 2001 *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado,* México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana y UNICEF. <http://www.uam.mx/cdi/infanciavuln/infanciavln.gif> Consultado el 16 de noviembre de 2004.
- DIRECCIÓN DEL ÁREA TERRITORIAL de Madrid-Capital
- 2005 *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid,* B.O.C.M. Núm. 303 del 21 de diciembre de 2005.
- DUMONT, Jean-Christophe y Georges LEMAITRE
- 2005 *Counting Immigrants and Expatriates in OECD, Countries: A New Perspective.* 25 *OECD Social, Employment and Migration Working Papers.* París: OECD.
- DURAND, Jorge y Douglas S. MASSEY (coed.)
- 2004 *Crossing the Border, Research from the Mexican Migration Project.* Nueva York: Russell Sage Foundation.

ECRI (European Commission against Racism and Intolerance)

2005 Tercer informe sobre España. Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia. www.oberaxemtas.upcomillas.es/Estudios/Informe Consultado el 23 de octubre de 2006.

EFECOT (European Federation for the Education of the Children of the Occupational Travellers)

1994 *Report on the seminar for the teachers of circus children*, celebrado en Madrid, del 8 al 11 de enero de 1994. Citado por el Parlamento Europeo, Dirección General para la Investigación del Parlamento Europeo

1998 *Travelling on together- 10 years efecot*. Citado por el Parlamento Europeo del Consejo Europeo.

1998 *Future Development of the EU Education, Training and Youth Programmes After 2006, Consultation responses traveling communities*, respuesta a la Consulta de las Comunidades Viajeras. Bruselas, www.efecot.net. Consultado el 18 de febrero de 2003.

2003 *Survey of Traveling communities and schooling provisions in Europe, Updating the information*. www.efecot.net Consultado el 9 de febrero de 2005.

EMBAJADA DE ESPAÑA en los EUA

s.f. *Constitución Española, sancionada por S.M. (Su Majestad) el Rey ante Las Cortes*, el 27 de diciembre de 1978.

<http://www.spainemb.org/information/constituciones.htm> Consultado el 15 de noviembre de 2005.

ESCOBAR LATAPÍ, Agustín, Philip MARTIN, Gustavo LÓPEZ CASTRO, y Katharine DONATO.

1998 *"Factors that Influence Migration," Migration Between México and the United States. U.S. Commission on Immigration Reform, Binational Research Papers*. (Pp. 163-168). www.utexas.edu/lbi/uscir/binpap-v.html Consultado el 23 de noviembre de 2005.

EUMC (*European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* o Centro de Monitor Europeo de Racismo y Xenofobia)

2005 El racismo y la xenofobia en los Estados miembros de la UE tendencias, evolución y buenas prácticas, Informe anual 2005 Resumen. <http://www.carm.es/ctra/cendoc/doc-pdf/pub/pub-0065.pdf> Consultado el 5 de mayo de 2006.

2006 *Roma and Travellers in Public Education, An overview of the situation in the EU Member States*, <http://eumc.eu.int> Consultado el 5 de agosto de 2006.

EUROPEAN PARLAMENT (Parlamento Europeo del Consejo Europeo, División de los Asuntos Sociales y Legales, Dirección General para la Investigación)

1976 Recomendación 786, adoptado por la 28ª sesión ordinaria de la Asamblea

1984 Resolución No. 1522/83. Publicado en el Diario Oficial No. 104, del 16 de abril de 1984.

1989 Resolución No. 89/C 153/01. Publicado en el Diario Oficial No. C. 153, del 21 de junio de 1989. 1999 Diario Oficial de Parlamento Europeo L 146 de 11/06/1999 de 26 de abril de

1999, Pp. 0033-0047: Decisión del Consejo por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de formación profesional Leonardo da Vinci. <http://europa.edu.int/scaplus/printversion/en/cha/c11043.htm> Consultado el 4 de febrero de 2006.

2003 *The situation of the circus in the EU Member States. Education and Culture Serées*, EDUC 111 EN, 09-2003. Strasburg: European Parliament, Directorate-General for Research.

EUROPEAN PARLAMENT, Directorate-General for Research (Parlamento Europea, Dirección General para la Investigación)

2003^a *The situation of the circus in the EU Member States, Working Paper, Education and Culture Series, EDUC 111 EN, 2003*. Luxemburgo. <http://www.efecot.net/> Consultado el 12 de diciembre de 2003.

2003^b Decisión No. 451/2003/EC, Diario Oficial de L 069 de 13.03.2003

FITZSIMONS, Emla

2003 *The Effects of Risk on Education and Child Labor*. Londres: The Institute for Fiscal Studies. emla.f@ifs.org.uk. Consultado el 22 de noviembre de 2004.

FLORES, Nadia Y., Rubén HERNÁNDEZ-LEÓN y Douglas S. MASSEY

2004 *"Social Capital and Emigration from Rural and Urban Communities"* en Durand, Jorge y Douglas S. Massey (Coed.) *Crossing the Borden* Pp. 184-200. Nueva York: Russell Sage Foundation.

FOSTER, James E. y Amartya SEN

1997 *On Economic Inequality*, Oxford: Clarendon Press.

FREUDENSTEIN, Reinhold (ed.)

1975 *Teaching the Children of Immigrants*, tomo No. 23 de la serie llamada *Collection d'Etudes linguistiques, pour Association Internationale pour la Recherche et la Difusión des Méthodes Audio-Visuelles et Structuro-Globales (AIMAV)*. París: Didier Publishers.

FUNDACIÓN MCARTHUR e INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS

1998 *Manual de Educación en Derechos Humanos*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericanos de Derechos Humanos

GALBRAITH, John Keneth

1958 *The Affluent Society*, Boston: Houghton, Mifflin

GLENN, Charles L. y Ester J. DE JONG

1996 *Educating Immigrant Children, Schools and Language Minorities in Twelve Nations*. Nueva York y Londres: Garland Publishing, Inc.

GLOBAL COMMISSION ON INTERNATIONAL MIGRATION

2005 Migration in an interconnected world: New directions for action www.cicim.org. Consultado el 17 de Julio de 2006.

GONIPROW, Alexander, Gary HARGETT y Nicholas FITZGERALD (coord.)

2002 *The Same High Standard for Migrant Students: Holding Title I Schools Accountable, Volume III: Coordinating the Education of Migrant Students: Lessons Learned from the Field, Final Report 2002*, submitted to U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary, Planning and Evaluation Service, George Washington University, Center for Equity and Excellence in Education, Arlington, Va.: U.S. Department of Education. Arlington: George Washington University.

GOBIERNO DE GUANAJUATO

2005 Programa Especial de Migración 2005-2006

GROCKE, Vicky

s.f. Compulsory Education. <http://www.nd.edu> Consultado el 20 de marzo de 2007.

GUACELLO, Lorenzo, Scott LYON y Furio ROSATI

2004 *Child Labor and Access to Basic Services: Evidence from Five Countries, UCW-Understanding Children's Work Project, A joint ILO-UNICEF-World Bank research effort*. <http://www.ncw-project.org/cgi-bin/ucw/Publications/Main.AqI7come> Consultado el 5 de enero de 2005.

HANCOCK, Ian

2002 *We are the Romani people, Ames am e Rromane dzene* (Nosotros somos la Gente Romani). Hertfordshire: Centre de Recherches Tsiganes y University of Hertfordshire Press.

HAUG, Werner, Paul COMPTON y Youssef COURBAGE (coed.)

2002 *The demographic characteristics of immigrant populations*. Estrasburgo: Comité Europeo de Población del Consejo Europeo, Council of Europe Publishing.

HERMÁN, Henry, *et. al.*

1963 National Committee on the Education of Migrant Children. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>. Consultado el 26 de febrero de 2005.

HILLSBORO SCHOOL DISTRICT

s.f "Programa de Educación Migratoria". <http://www.hsd.k12.or.us/schools/transfers>
Consultado el 5 de noviembre de 2006.

IADB (INTER-AMERICAN DEVELOPMENT BANK, Education Unit, Sustainable Development Department) (Banco Ínter-Americano de Desarrollo, La Unidad de Educación, Departamento de Desarrollo Sustentable)

2005 *Expanding the Knowledge Capital of Latin America and the Caribbean, An IDB Strategy for Education and Training*. Nueva York: IADB.

IES (Institute of Education Sciences, DE de los EUA)

2006 Statistics in Brief, Variation in the Relationship between Nonschool Factors and Student Achievement on International Assessment. National Center for Education Statistics. NCES 2006-014.

ILO (International Labour Organization) (Organización Internacional del Trabajo)

2004 *Investing in Every Child, An Economic Study of the Costs and Benefits of Eliminating Child Labour*. Ginebra.

2005 Convención No. 138 sobre la Edad Mínima de 1973. <http://www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convds.pl7C138> Consultado el día 21 de julio de 2005.

INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática)

1999 *Perfil Estadístico de la Población Mexicana: Una aproximación a las inequidades socioeconómicas, regionales y de género*. Aguascalientes.

2000 *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000, Base de datos de la muestra Censal*, www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/ept.asp
Consultado el 16 de mayo de 2005.

2003 *Anuario de Estadísticas por Entidad Federativa, edición 2003*. Aguascalientes.

2005 "Distribución porcentual de la población emigrante a los Estados Unidos de América por tamaño de la localidad de residencia para cada sexo, 1990-1995 y 1995-2000". <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/rutinas/> Consultado el 16 de mayo de 2005.

2006 II Censo de Población y Vivienda, 2005

<http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/Contenidos/estadisticas/2006/indigenas> Consultado el 18 de octubre de 2006.

INSTITUTO INTERAMERICANO DE DERECHOS HUMANOS y la UNESCO.

1998 *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. San José, Costa Rica: Fundación McArthur.

JEFATURA DEL ESTADO

1990 Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990. <http://www.filosofia.org/mfa/fae990a.htm> Consultado el 23 de junio de 2006.

2006 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <http://oei.es/quip/espana/LoeEspana.pdf>. Consultado el 7 de agosto de 2006.

KANDEL, William A.

2004 "A Profile of Mexican Workers in U.S. Agriculture", en Jorge DURAND y Douglas S. MASSEY (Coed.) *Crossing the Border, Research from the Mexican Migrant Project*. Nueva York: Russell Sage Foundation.

KIDDLE, Cathy

1999 *Traveller Children, A Voice for Themselves*, Children in Charge Series 8, Londres y Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

KOHLER, Adrián y Melissa Lazarín

2007 Statistical Brief No. 8, Hispanic Education in the United States. NCLR (National Council of la Raza) www.nclr.org Consultado el 5 de mayo de 2007.

LÓPEZ CASTRO, Gustavo

1999 "La Educación en la Experiencia Migratoria de Niños Migrantes" en Gail Mummert (ed.), *Fronteras Fragmentadas*. Zamora, Michoacán: El Colegio de Michoacán. Pp. 359-374.

LÓPEZ, Fátima

2005 "Migración, actualidad, préstamo de identidades", en *Conceptos*, número 15, año 2, agosto 2005. México, D.F.: Banco Santander Serfin.

MACIEL, David R.

2000 El bandolero, el pocho y la raza: Imágenes cinematográficas del chicano. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y Siglo XXI Editores, México, <http://cinemexicano.mty.itesm.mx/libros/bandolero.html> Consultado el 20 de febrero de 2007.

MARTIS, Nancy H.

1994 #187 *Illegal Aliens, Ineligibility for public services. Verificación and Reporting*. California Journal's Analysis of Prop. 187. California: California Journal. <http://www.calvoter.org/archive/94general/props/187.html> Consultado el 22 de febrero de 2005.

MASSEY, Douglas S., Joaquín ARANGO, *et. al.*

1993 "Theories of International Migration: A Review and Appraisal" en *Population and Development Review* 19, No. 3 (septiembre 1993). Pp. 431-466 <http://www.istor.org/> Consultado el 24 de febrero de 2005.

McKAY, Sandra Lee y Sarah Warshauer FREEDMAN

1991 *Language Minority Education in Great Britain: A Challenge to Current U.S. Policy*, National Writing Project Online, Occasional Paper No. 24. <http://www.writingproject.org> Consultado el 15 de junio de 2006.

McNERN, Ethan

2006 "Foreign born in US now over 35 million", en The Scotsman International del 16 de agosto de 2006. <http://thescotsman.scotsman.com/international.cfm> Consultado el 21 de noviembre de 2006.

MELVIN, Don

2005 Roma get scant respect Europeans discriminate against largest minority, The Atlanta Journal-Constitution Home C3. 13 de marzo de 2005 www.errc.org Consultado el 26 de junio de 2005.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

1996 Real Decreto 299/1996, de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. <http://www.infodisclm.com/documentos/boe/1996> Consultado el 1 de junio de 2007

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA

1976 Ley General de Educación, Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto. B.O.E. de 6 de agosto de 1970, y modificada en B.O.E. de 3 de agosto de 1976. <http://www.mec.es/mecd/atencion/educacion> Consultado el 9 de julio de 2006.

MOLL, L. C. Amanti, D. NEFF y N. GONZÁLEZ

1992 "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms" en *Theory into Practice*, xxxi (2), Pp. 132-141, citado por Olmedo, 1999: 344.

1999 "La negociación entre dos culturas: adaptación y resistencia de latinas con respecto a la educación de sus hijos en Chicago" en Gail Mummert, Edit., *Fronteras Fragmentadas*, Colegio de Michoacán. Michoacán. Pp. 341-358.

MORETT SÁNCHEZ, Jesús C. y Celsa Cosío RUIZ

2004 Los jornaleros agrícolas de México. México, D.F.: Universidad Autónoma Chapingo y Editorial Diana S.A. de C.V.

MULL, Dianne L

2002 "In the Best Interest of Children: Promoting Solutions to the Child Labor Problem in México". *Foro Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México*, 26 y 27 de septiembre.

NATIONAL BOARD OF EDUCATION (Finlandia)

2004 *Romanilasten perusopetuksen tila. Selvitys lukuvuodelta 2001-2002*. Helsinki

NEPAPANTLECA MACEHUATL YAHTIMEMI TLALIHTIC (COCOAC)

s.f. Tlacayotica Tlamelahuac Cemanahuac Temquixtla (Declaración Universal de los Derechos Humanos), folleto informativo del Centro de Atención a Migrantes Indígenas y Refugiados, Tijuana. Pp. 8-29.

NUSSBAUM, Martha C. y Amartya SEN (ed.)

1997 *The Quality of Life*, Oxford: Clarendon Press.

OECD (Organizaron for Economic Cooperation and Development, u Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)

2003 *OECD Thematic Review of Education and Care Policy, United States of America*. Borador inicial del trabajo del DE de los EUA titulado *Early Childhood Education and Care in the USA*. <http://www.oecd.org> Consultado el 14 de mayo de 2006.

2004 *Trends in International Migration, Annual Report 2003 Edition*. París.

2005^a *Education at a Glance, OECD Indicators 2005, Executive Summary*, París: OECD Publications

2005^b *National Accounts Data Files* (Archivos de Datos Contables Nacionales) 2006^a *International Migration Outlook 2006*. París: OECD Publishing.

2006^b *Equity in Education Thematic Review, Equity in Education, Spain, Country Note* por Richard Teese (Rapporteur).

2006^c *Education at a Glance, OECD Indicators 2006, Executive Summary*. París: OECD Publications

2006^d *Where Immigrant Students Succeed, A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OECD Publishing.

OfSTED (Office for Standards on Education u Oficina para los Estándares sobre la Educación)

1996 *A report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools. The Education of Travelling Children, A survey on educational provision for Travelling children*

1999 *Raising the attainment of minority ethnic pupils*. Nottingham:DfES Publications.

2004 *Managing the Ethnic Minority Achievement Grant, Good practice in primary schools*.

2005 "Citizens in the Making" en *Ofsted Direct, Issue 2 spring term 2004-2005*. <http://www.ofsted.gov.uk/ofsteddirect/> Consultado el 18 de Julio de 2005.

OFFICE OF HEAD START

2007 *Head Start Program Fact Sheet, Fiscal Year 2007*. <http://www.acf.hhs.gov/programs/hsb/research/2007.htm> Consultado el 24 de mayo de 2007.

OFFICE OF MIGRANT EDUCATION (Oficina de Educación Migratoria)

s.f. *Harvests of Hope, Guide to the Program Services of the Office of Migrant Education*. Washington, D.C.: DE de los EUA.

OHCHR (*Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights* u Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos)

1990 *International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families*
<http://www.ohchr.org/english/countries/ratification/13.htm> Consultado el 30 de octubre de 2006.

1992 *Declaration on the Rights of Persons belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities* Resolución 47/135 de 18 de diciembre de 1992.
<http://www.unhchr.ch/html> Consultado el 15 de agosto de 2006.

OHLEMACHER, Stephen, Associated Press Writer

2006 "3 Million a Year Leave Developing Countries", 18 de agosto de 2006. Washington: AP Press, <http://newsday.com/search> Consultado el 20 de agosto de 2006.

OKELY, Judith

1983 *The Traveller-Gypsies* (1998). Cambridge: Cambridge University Press.

OLMEDO, Irma M.

1999 "La negociación entre dos culturas: adaptación y resistencia de latinas con respecto a la educación de sus hijos en Chicago" en Gail Mummert (editora), *Fronteras Fragmentadas*, Zamora: Colegio de Michoacán. Pp. 341-358.

OLSEN, Laurie

1997 *Made in America, Immigrant Students in Our Public Schools*. Nueva York: The New Press.

ONODA, Masako

2002 *Política Educativa, Rezago Educativo, Una aproximación comparada a los panoramas internacional, nacional y estatal de la educación básica, 1982-2002*. Tesis de maestría en investigación educativa, Guanajuato.

ONU (Organización de las Naciones Unidas)

1948 Declaración Universal de los Derechos Humanos

1985 Declaración sobre los Derechos Humanos de los Individuos que no son Nacionales del País en que viven, adoptado por el Asamblea General en su Resolución 40/144.

1989 Convención sobre los Derechos del Niño

1990 Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (A/RES/45/158)

2006^a Trends in Total Migrant Stock: The 2005 Revisión. Nueva York: Population División, Department of Economic and Social Affairs.

2006^b World Population Monitoring, Focusing on International Migration and Development: Report of the Secretary-General (E/CN 9/2006/3).

OPEN SOCIETY INSTITUTE (Instituto de la Sociedad Abierta)

s.f. *Roma Education Resource Book*. <http://www.osi.hu/iep/minorities/resbook> Consultado el 26 de mayo de 2005.

OSHA (Occupational Safety and Health Administration) de U.S. Department of Labor
2005 OSHA Fact Sheet 2005

PARLIAMENTARY ASSEMBLY (Asamblea Parlamentaria)

2003 *Recommendation 1596, Situation of young migrants in Europe*. Adoptada por la Asamblea Parlamentaria el 31 de enero de 2003 (8° Reunión). <http://assembly.coe.int/main> Consultado el 18 de noviembre de 2005.

PÉREZ-MILLER, A.

1991 "*Women and migration: The social consequences of gender*" en *American Review of Sociology*, 17:303'25, citado por Olmedo, 1999: 342.

PIMIENTA LASTRA, Rodrigo

1998 "Perfil sociodemográfico de los migrantes deportados por las autoridades estadounidenses captados en la EMIF" en Castillo, Manuel Ángel, (coord.) *Migración y fronteras*. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte. Pp. 321-341.

PLF (*The Pacific Legal Foundation*)

s.f. "*A.G. Gets Falling Grade for Prop. 209 Enforcement; PLF Calls For End To Racially Divisive Programs*". <http://www.acri.org/209/plf2.htm> Consultado el 15 de agosto de 2005.

PODER EJECUTIVO FEDERAL

2001 Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, Diario Oficial de 30 de mayo de 2001

POST, David

2003 *El trabajo, la escuela y el bienestar de los niños en América Latina, Los casos de Chile, Perú y México*. México: Fondo de Cultura Económica.

POSTNUKE

2005 Noticias Gitanas del 10 de agosto de 2005. <http://www.lapaginadelosqitanos.org> Consultado el 16 de agosto de 2005.

PREGNGAMAN, Peter

2006 *May 1 boycott by immigrants triggers a rift in movement*, *The Associated Press*, <http://seattletimes.com> Fecha de publicación 1 de mayo de 2006. Consultado el 2 de mayo de 2006.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA

1993 Ley General de Educación (LGE). Diario Oficial de la Federación del 13 de julio de 1993, Última reforma publicada en el DOF el 22 de junio de 2006.

2003 Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas. Diario Oficial de la Federación del 5 de marzo de 2003. Página 40, primera sección. www.sedesol.gob.mx Consultado el 5 de mayo de 2006.

RABASA, Emilio O. y Gloria CABALLERO (coed.)

1997 *Mexicano: ésta es tu Constitución; Texto vigente 1997*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México: Comisión de Régimen Interno y Concertación Política, Comité del Instituto de Investigaciones Legislativas, y Comité de Asuntos Editoriales.

RANDALL, Vernellia R.

s.f. *Race, Racism and the Law. What is a Minority Group?* [http://academic.udavton/race/01_race/minor01 .htm](http://academic.udavton/race/01_race/minor01.htm) Consultado el 20 de agosto de 2005.

REISS, Christopher

1975 *Education of Travelling Children*, Londres: Schools Council, Research Studies y MacMillan Education Ltd.

RIDDLE, Wayne (Coor.)

2003 *K-12 Education: Highlights of the No Child Left behind Act of 2001* (P.L. 107-110), Report for Congress (RL. 31284), Congressional Research Service, The Library of Congress www.loc.gov/crsinfo Consultado el 13 de octubre de 2005.

RINGOLD, Dena, Mitchell A. ORENSTEIN y Erika WILKENS

2005 *Roma in an Expanding Europe, Breaking the Poverty Cycle*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction.

RIONDA RAMÍREZ, Luis Miguel

1992 *Y jalaron pal Norte... Migración, agrarismo y agricultura en un pueblo michoacano, Copándaro de Jiménez*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia y El Colegio de Michoacán, Colección Divulgación.

2003 "El Programa Binacional de Educación Migrante y la cooperación internacional". Conferencia expuesta en la *XI Reunión Anual de la AMPEI* (Asociación Mexicana para la Educación Internacional), Monterrey NL, 13 de diciembre de 2003.

RIVERO-FUENTES, Estela

2004 "Cumulative Causation among Internal and International Mexican Migrants", en Durand, Jorge y Douglas S. Massey (Coed.) (2004: 201-231).

RODRÍGUEZ, Miguel Ángel (elabo.)

2006 Plataforma Educativa 2006, Educación intercultural bilingüe. [www.observatorio.org/plataforma2006/9 intercultural](http://www.observatorio.org/plataforma2006/9_intercultural) Consultado el 26 de septiembre de 2006.

RODRÍGUEZ-SCOTT, Esmeralda

2002 "Patterns of Mexican Migration to the United States". Artículo distribuido en la 82ª asamblea anual de la Asociación de Ciencias Sociales del Suroeste en Nueva Orleans en marzo de 2002. <http://www.appstate.edu/~stefanov/proceedings/rodriguez.htm> Consultado el 17 de noviembre de 2005.

RODRÍGUEZ SOLERA, Carlos Rafael (coord.)

2006 Informe Final, Educación de migrantes en Hidalgo, Situación socio Económica, Cultural y Educativa de Niños que pertenecen a Familias de Jornaleros Agrícolas en el Estado de Hidalgo. Financiado por el Fondo Sectorial SEP-SEByN-CONACYT 2004. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

RUIZ, Miriam,

s.f. "Miles de niños y niñas amenazados por reformas educativa, Podrían quedar sin educación menores jornaleros agrícolas". México, D.F.: Comunicación e Información de la Mujer, A.C. www.cimacnoticias.com/noticias/03feb2003 Consultado el 5 de julio de 2006.

RUMBERGER, R.W. y K. A LARSON

1998 "Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout" en *American Journal of Education*, v. 107, no. 1, Pp. 1-35.

SAGARPA (Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación)

2005 Compendio Estadístico, Base datos de la Encuesta Nacional de Ingreso-Gasto de los Hogares (ENIGH) 2002, para el Estudio sobre Ingresos y Gastos de los Hogares del Sector Rural. www.siea.sagarpa.gob.mx/modelos/indmacro/Archivos/ingreso2005 Consultado el 20 de Junio de 2006.

SANUKI, Hiroshi (佐貫浩)

2003 イギリスの教育改革と日本 (The reform of the educational system of the U.K. as compared with Japan) Tokio: 高文研 (Kobunken Co.)

Secretaría de la Función Pública (Antes SECODAM)

s.f. Guía Paisano

SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN DE MÉXICO

2002 Diario Oficial de la Federación 12 de noviembre de 2002.
<http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/NORMATIVIDAD/decreto/decreto.HTM>
Consultado el 10 de julio de 2006.

SEDESOL (Secretaría de Desarrollo Social)

2000 *Informe de migración, ciclo otoño-invierno 1998/99*, México.

SEDLACEK, Guilherme, Suzanne DURYEY, Nadeem Ilahi y Maseru SASAKI.

2005 *Child Labor, Schooling, and Poverty in Latin America*. Social Protection Discussion Paper Series, No. 0511. Washington, D.C.: Social Protection Unit, Human Development Network. Banco Mundial <http://www.worldbank.org/sp>. Consultado el 13 de noviembre de 2005.

SENADO DE LA REPÚBLICA de México

2004^a Diario Oficial de la Federación del 28 de junio de 2004, LIX Legislatura.

2004^b Diario Oficial de la Federación del 10 de diciembre de 2004 (Artículo Tercero de Transitorios de la Ley General de Educación).

SEP (Secretaría de Educación Pública) de México

1992 Decreto para la celebración de convenios en el marco del ANMEB de 19 de mayo de 1992

2001 Programa Nacional de Educación 2001-2006.

2002 Decreto de Obligatoriedad de la Educación Preescolar de 12 de noviembre de 2002. Diario Oficial (Primera Sección). Artículo Segundo, Quinto Transitorio.

2004^a "Enriquecerá Experiencia Española la Atención Educativa Intercultural a Niños Migrantes Mexicanos." <http://www.sep.qb.mx/wb2/sep/sep Bol3090804> Consultado el 27 de septiembre de 2005.

2004^b 4 Informe de Labores, 1 de septiembre de 2004. México: Secretaria de Educación Pública.

2005^a Diario oficial federativo de 21 de junio de 2005.

2005^b Port@ISEP, Boletines 2003. 9 de septiembre de 2003.
<http://www.sep.qb.mx/wb2/sep/sep Bol2670903> Consultado el 17 de mayo de 2005.

SIGUAN, Miquel, con la colaboración de Celia Ruiz, Adela Franze, Miquel Vilagut y Assumpta Aneas

1998 La escuela y los inmigrantes. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

SMALL AXE EDUCATIONAL COMMUNICATIONS INC.

s.f. *Title I Report, The Comprehensive Information Source on Title I and Compensatory Education*. <http://www.titlei.com/whatis.htm> Consultado el 15 de agosto de 2005.

STEP (Scottish Traveller Education Programme), The Moray House School of Education y The University of Edinburgh

2004 *Issue in school enrolment, attendance, attainment and support for learning for Gipsy/Travellers and school-aged children and young people based in Scottish local authority sites* (Problemáticas sobre la matrícula escolar, la asistencia, el logro y el apoyo para el aprendizaje hacia los Gitanos/Viajeros, los niños y jóvenes en edad escolar basados en los sitios de autoridad local en Escocia). Escocia.
<http://www.scotishtravellered.net/research/enrolment/STEP> Consultado el 23 de mayo de 2005.

SUTHERLAND, Anne

1986 *Gypsies, The hidden Americans*. Illinois: Waveland Press, Inc.

TCJC (Texas Criminal Justice Coalition)

2006 "The Truth about Undocumented Immigration".
<http://www.criminaljusticecoalition.org> Consultado el 5 de diciembre de 2006.

TÉLLEZ, Anguiano, María EUGENIA, Hernández MADRID y Miguel J., (coed.)

2002 *Migración Internacional e Identidades Cambiantes*. México: El Colegio de Michoacán y El Colegio de la Frontera Norte.

TREJO, Guillermo y Claudio JONES

1992 *Contra la Pobreza. Por una Estrategia de Política Social*. México: Cal y Arena.

TRUEBA, Henry T.

1983 "Problemas de adaptación de los niños México-norteamericanos a la escuela: un estudio antropológico," *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIII No. 4, Pp. 13-54.

TUYN, Wouter

2004 *Schooling and vocational training: More than European challenge!*
www.efecot.net. Consultado el 25 de enero de 2005.

U.S. CENSUS BUREAU (Oficina del Censo de los EUA)

2000 *Public-Use Microdata Samples, Census of Population and Housing, 2000*.
<http://www.census.gov/main/www/pums.html> Consultado el 25 de mayo de 2006.

2001 *American FactFinder, 2000 American Community Survey Summary Tables*

2004^a *American FactFinder, General Demographic Characteristics: 2003, 2003 American Community Survey Summary Tables*. <http://factfinder.census.gov> Consultado el 24 de mayo de 2005.

2004^b *The Foreign-Born Population in the United States: 2003, Population Characteristics, Current Population Reports. Issued August 2004..* Washington D.C.: U.S. Department of Commerce.

2006 *School Enrollment–Social and Economic Characteristics of Students: October 2005*. Washington, D.C.: Department of Commerce.

U.S. CONGRESS (Congreso de los EUA)

1964 *Civil Rights Act of 1964*, Pub. L. No. 88-352 78 Stat. 241, 02 Jul 64, 88th Congreso, H.R. 7152. <http://usinfo.state.gov/usa/infousa/laws/majorlaw/civil> Consultado el 20 de mayo de 2006.

1965 *Elementary and Secondary Education Act of 1965* (ESEA); US Code: Title 20.6301 *et seq.*) <http://cwx.prenhall.com/bookbind/pubbooks/burns3/medialib/docs/esea> Consultado el 10 de mayo de 2006.

1994 Goals 2000: Educate America Act... P.L. 103-227, H.R. 1804, establecido el 25 de enero de 1994.

U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EUA)

2003 *Federal Register*, Vol. 68. No. 26, del 7 de febrero de 2003.

2004 *The 2003 HHS Poverty Guidelines, One Version of the U.S. Federal Poverty Measure*. <Http://aspe.hhs.gov/poverty/03poverty.htm> Consultado el 13 de septiembre de 2005.

U.S. DEPARTMENT OF LABOR (Departamento de Trabajo de los EUA)

2005 *Occupational Safety and Health Administration*. OSHA Fact Sheet 2005 <http://www.osha.gov/SLTC/agriculturaloperations> Consultado el 5 de mayo de 2006.

U.S. ENGLISH, INC.

s.f. *Toward a United America*, <http://www.us-english.org/inc/about/> Consultado el 6 de mayo de 2006.

UE (Unión Europea)

1989 Diario Oficial C 153, 21/06/1989, p. 0001-0004.

[http://ue.eu.int/cms3 Applications/applications/search/meta](http://ue.eu.int/cms3/Applications/applications/search/meta) Consultado el 20 de marzo de 2005.

1992 Diario Oficial No. C191 de 29 de junio de 1992 (Tratado de Maastricht, Título II). <http://europa.eu.int/en/record/mt/title2.html> Consultado el 30 de marzo de 2006. 1997 Formación Profesional, Petra II

<http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11012b.htm> Consultado el 25 de enero de 2006.

2001 Tratado de Niza por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y Determinados Actos Conexos (Diario Oficial No. C 80/01 de 10 de marzo de 2001)

2002 Diario Oficial No. C 325/1 y C 325/5, 24.12.2002, *Consolidated Versión of the Treaty on European Union*.

<http://europa.eu.int/constitucion/en/treaties/dat/12002/htm> Consultado el 24 de diciembre de 2004.

2003 Diario Oficial L 69/6 13.3.2003. Decisión No. 451/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de febrero de 2003 por la que se modifica la Decisión No. 253/2000 CE por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en campo de educación Sócrates.

UE SCADPLUS (Unión Europea Scad plus)

s.f. Formación Profesional, PETRA II. Decisión 91/387/CEE del Consejo, de 22 de julio de 1991, por la que se modifica la decisión 87/569/CEE <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c11012b.htm> Consultado el 25 de enero de 2006.

UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), Instituto de Investigaciones Jurídicas

2000 Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes Reformado mediante decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 07 de abril de 2000. Folio: 8125. <http://info.4.juridicas.unam.mx/iiure> Consultado el 5 de mayo de 2005.

UNDP (United Nations Development Programme o Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo)

2002 *Roma, Human Development Challenges and Opportunities*, The Roma in Central and Eastern Europe, Avoiding the Dependency Trap, A Regional Development Report. <http://roma.undp.sk/> Consultado el 15 de junio de 2005.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization u Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

1990 Declaración Mundial sobre Educación para Todos, la Satisfacción de las Necesidades Básicas de aprendizaje

2000^a *Informe sobre la educación en el mundo 2000, El derecho a la educación, Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. Madrid: Grupo Santillana/UNESCO.

2000^b *Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal de 28 de abril de 2000. París.

2002 *Education Statistics 2001 - Regional Report on Latin America* <http://portal.unesco.org/uis> Consultado el 13 de noviembre de 2005.

2004 *Information Kit Update 1/2/2004, United Nations Convention on Migrants' Rights* www.unesco.org/shs Consultado el 30 de septiembre de 2004.

UNFPA (United Nations Population Fund)

2006 *State of World Population 2006, a Passage to Hope, Women and International Migration*. Nueva York.

2007 *State of World Population 2007, Unleashing the Potential of Urban Growth*. Nueva York.

UNHCHR (United Nations High Commissioner for Human Rights o Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos)

1954 Convención sobre el Estatuto de los Refugiados.

1985 Declaración sobre los Derechos Humanos de los Individuos que no son Nacionales del País en que viven. Adoptada por la Asamblea General en su Resolución 40/144 de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 1985. http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/o_nonnat_sp. Consultado el 4 de noviembre de 2006.

1990 Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares. Adoptada por la Asamblea General en su resolución 45/158, de 18 de diciembre de 1990. http://www.unhchr.ch/spanish/html/menu3/b/m_mwctoc_sp.htm Consultado el 16 de mayo de 2006.

1993 Conferencia Mundial de Derechos Humanos, Declaración y Programa de Acción de Viena. <http://www.unhchr.ch/huridocda/uridoca.nsf> Consultado el 5 de noviembre de 2006.

UNICEF (United Nations [International] Children's [Emergency] Fund o Fondo de las Naciones Unidas para los Niños)

2004 *The State of the World's Children 2005*. Nueva York.

2005^a *Progress for Children, A report card on gender parity and primary education. Number 2, April 2005*. Nueva York. 2005^b *The State of the World's Children 2006, Excluded and Invisible*. Nueva York

UNICEF MÉXICO

2005 Migración (Preparado de acuerdo con la información proporcionada por el CONAPO, el INEGI y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) e Instituto Nacional de Migración), www.unicef.org/mexico Consultado el 31 de mayo de 2005.

2006 Educación en México, <http://www.unicef.org/mexico/spanish/education.html> Consultado el 18 de agosto de 2006.

2007 de la A la Z, Las noticias de UNICEF, Año 3, Número 3.

USDA (U.S. Department Of Agriculture), Office of the Chief Economist, Agricultural Labor Affairs (Departamento de Agricultura de los EUA, Oficina del Jefe Economista, Asuntos de Agricultura Laborales)

1986 *Immigration Reform and Control Act (IRCA)*. Pub. L. 99-603, 100 Stat. 3359 <http://www.theere.com/fedlaw/legal> Consultado el 22 de mayo de 2005.

2001 *IRCA Antidiscrimination Provisions* <http://www.theere.com/fedlaw/legal2/ircadisc.htm> Consultado el 22 de mayo de 2005.

VELASCO, Carlos

2005 "Considera el gobierno que inhibe éxodo de migrantes," publicado en el periódico *El Universal*, el 27 de marzo de 2005.

VIDARTE, Miryam Monforte

s.f. Educación y Marginación Social en España Ayer y Hoy: La educación como medio integrador. www.eserp.com/art/2.html Consultado el 11 de agosto de 2006.

VIDAURRI ARÉCHIGA, Manuel y Margarita LÓPEZ MACIEL (coed.)

2004 *Los Derechos Humanos de las Personas Migrantes*. Guanajuato: Procuraduría de los Derechos Humanos Guanajuato.

WEYRAUCH, Walter O. (ed.)

2001 *Gypsy Law, Romani Legal Traditions and Culture*. Berkeley: University of California Press.

WODON, Quentin, Diego ANGEL-URDINOLA, Gabriel GONZÁLEZ-KONIG, Diana Ojeda REVAH y Corinne SIAENS

2002 *Migración y pobreza en los estados del sur de México*. Washington, D.C.: Banco Mundial.

WORLD BANK (Banco Mundial)

2004 *La pobreza en México: Una Evaluación de las Condiciones, las Tendencias y la Estrategia del Gobierno*. México: Banco Mundial.

2006 *World Development Indicators Database*

ZÚÑIGA, Víctor

2000 "Migrantes internacionales de México a Estados Unidos: hacia la creación de políticas educativas binacionales", en *Migración México-EU, opciones de política*, Publicaciones en Línea. Pp. 300-327.

<http://www.conapo.gob.mx/publicaciones/miqral.htm> Consultado el 22 de abril de 2005

LISTA DE SIGLAS

ACERT	<i>Advisory Council for the Education of Romanies and other Travellers</i> (Consejo Consultivo para la Educación de los Roma y otros Viajeros)
AFL-CIO	<i>American Federation of Labor and Congress of Industrial Organizations</i> (Federación Americana del Trabajo y Congreso de Organizaciones Industriales)
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
AYP estándares	<i>Adequate yearly progress standards</i> (estándares anuales adecuados del progreso)
CAADES	Confederación de Asociaciones Agrícolas del Estado de Sinaloa
CE o Comunidad	Comunidad Europea
CEE	Comunidad Económica Europea
CEPAL	Comisión Económica para la América Latina
CIDE	Centro para la Investigación, la Documentación y la Evaluación
CIDEAD	Centro para la Innovación y el Desarrollo en Educación a Distancia de España
COM	Comisión de las Comunidades Europeas
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAPO	Consejo Nacional de Población
Consejo	Consejo Europeo
CPA	<i>Circus Parents Association</i> (Asociación de Padres de Circenses)
CRE	<i>Commission for Racial Equality</i> (Comisión para la Igualdad Racial)
DC	Distrito de Columbia

DE	<i>Department of Education</i> (Departamento de Educación) de los EUA
DES	<i>Department of Education and Science</i> (Departamento de Educación y Ciencia) del Reino Unido
DESMOS	Departamento de Estudios sobre Movimientos Sociales (de la Universidad de Guadalajara)
DfES	<i>Department of Education and Skills</i> (Departamento de Educación y Habilidades) del Reino Unido
DIF	Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia
ECMI	<i>European Center for Minority Issues</i> (Centro Europeo para Asuntos Minoritarios)
ECEC	<i>Early childhood education and care</i> (cuidado de los niños a una edad temprana)
ECRI	<i>European Commission against Racism and Intolerance</i>
EEC	<i>European Economic Community</i> (Comunidad Económica Europea)
EFECOT	<i>European Federation for the Education of Children of the Occupational Travellers</i> (Federación Europea para la Educación de los Niños de los Viajeros Ocupacionales)
ELLs	<i>English language learners</i> (estudiantes del idioma inglés)
EMAG	<i>Ethnic Minority Achievement Grant</i> (Beca para el logro educativo minoritario étnico)
EMAP	<i>Ethnic Minority Achievement Project</i> (Proyecto para Logro Educativo Minoritario Étnico)
EMPT	<i>Ethnic Minority Pupils Team</i> (Equipo de Alumnos Minoritarios Étnicos)
EPT	Educación para Todos
ERA	<i>Education Reform Act</i> (Ley de Reforma Educativa) del 1988
Escuelas GMS	<i>(Self-governing) grant maintained schools</i> (Escuelas autónomas apoyadas por el gobierno)
ESEA	<i>Elementary and Secondary Education Act of 1965</i> (Ley de Educación Primaria y Secundaria de 1965) de los EUA

ESO	Educación secundaria obligatoria
ESF	<i>European Social Fund</i> (Fondo Social Europeo)
ESL	<i>English as a Second Language</i> (Inglés como Segundo Idioma)
Estándares AYP	<i>Adequate yearly progress standards</i> (estándares anuales adecuados del progreso)
EUA	Estados Unidos de América
EUMC	<i>European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia</i> (Centro de Monitor Europeo de Racismo y Xenofobia)
FEDEC	Federación Europea de Escuelas Circenses
FFEC	<i>Federation française des écoles de cirque</i> (la Federación francesa de escuelas circenses)
FIPLV	<i>Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes</i> (Federación Internacional de Profesores de Idiomas Modernos)
FOMEIM	Proyecto para Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes
FSGG	Fundación Secretariado General Gitano
G8	Grupo de los ocho países más industrializados del planeta (los EUA, el Reino Unido, Canadá, Francia, Alemania, Italia y Japón)
GDP	<i>Gitano Development Programme</i> (Programa de Desarrollo Gitano)
GEPA	<i>General Education Provisions Act</i> (Ley General de Provisiones Educativas)
HHS	<i>U.S. Department of Health and Human Services</i> (Departamento de Salud y Servicios Humanos de los EUA)
HMI	<i>Her Majesty's Inspector of Schools</i> (Inspector de Escuelas de Su Majestad) del Reino Unido
IADB	<i>Inter-American Development Bank</i> (Banco Ínter-Americano de Desarrollo)
IASA	<i>Improving America's Schools Act</i> (Ley Mejorando las Escuelas de América) (PL 103-382)

ILO	<i>International Labor Organization</i> (Organización Internacional del Trabajo)
IMEC	<i>Interstate Migrant Education Council</i> (Concejo Interestatal de Educación Migratoria)
INEGI	Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática
INS	<i>Immigration and Naturalization Service</i> (Servicio de Migración y Naturalización)
IOM	<i>International Organization for Migration</i> (Organización Internacional para la Migración)
IRCA	<i>Immigration Reform and Control Act of 1986</i> (Ley de Reforma y Control Migratoria, también llamada 'Amnistía' o 'Ley Simpson-Rodino')
IRU	Unión Romaní Internacional
ISCED	Clasificación Uniforme Internacional de la Educación
LAMP	<i>Latin American Migration Project</i> (Proyecto de Migración Latinoamericano)
LEA	<i>Local Educational Authorities</i> (Autoridades Educativas Locales) del Reino Unido <i>Local Educational Agencies</i> (Agencias Educativas Locales) de los EUA
LEP	<i>Limited English Proficiency</i> (Dominio Limitado del Inglés)
LGE	Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970 (España) Ley General de Educación de 1993 (México)
LM	<i>Language Minority</i> (Minoría Lingüística)
LMS	<i>Local Management of Schools</i> (Administración Local de las Escuelas)
LODE	Ley Orgánica de Educación español de 1985
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
LOGSE	Ley de Ordenación General de Sistema Educativo de 1990
MDG	<i>Millennium Development Goal</i> (Meta de Desarrollo del Milenio)

MEC	Ministerio de Educación y Ciencia (España)
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (España)
MEES	<i>Migrant Education Even Start Program</i> (Programa igualitario de comienzo de la educación migratoria)
MEP	<i>Migrant Education Program</i> (Programa de Educación Migratoria)
MMP	<i>Mexican Migration Project</i> (Proyecto sobre Migración Mexicana)
MP	<i>Migrant Programme</i> (Programa Migratorio) de los EUA
MSIX	<i>Migrant Student Information Exchange</i> (Intercambio informativo de estudiante migrante)
MSPA	<i>Migrant and Seasonal Agricultura! Worker Protection Act</i> (Ley para la Protección de los Trabajadores Migrantes Agrícolas Estacionales)
MSRTS	<i>Migrant Student Record Transfer System</i> (Sistema de Registro de Transferencia de los Estudiantes Migrantes)
NAEP	<i>National Assessment of Educational Progress</i> (Evaluación Nacional de Progreso Educativo)
NAFTA	<i>North Atlantic Free Trade Área</i> (Área de Libre Comercio del Atlántico Norte)
NATT	<i>The National Association of Teachers of Travellers</i> (La Asociación Nacional de Maestros de Viajeros)
NE/AR	<i>Global priman/ net enrolment/attendance ratio</i> (tasa neta total de la universalidad de la matrícula/asistencia a la primaria)
NCLBA	<i>No Child Left Behind Act, Public Law 107-110</i> (Ley Que Ningún Niño Se quede Atrás, Ley Pública 107-110)
NFPs	<i>National Focal Points</i> (Puntos Focales Nacionales)
NGEC	<i>National Gypsy Education Council</i> (Concejo Nacional de Educación Gitana)
ODA	<i>Official Development Assistance</i> (Asistencia Oficial para el Desarrollo)
ODL	<i>Open and distance learning</i> (Educación abierta o a distancia)

OECD	<i>Organisation for Economic Co-Operation and Development</i> (OECD, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico)
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OfSTED	<i>Office for Standards in Education</i> (Oficina para los Estándares en Educación) del Reino Unido
OHCHR	<i>Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of their Families</i> (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migrantes y Miembros de sus Familias)
ONGs	Organizaciones no gubernamentales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OSC	<i>Office of Special Counsel for Immigration-Related Unfair Employment Practices</i> (Oficina del Consejo Especial para la Práctica Injusta del Empleo Relacionado con la Migración)
OSHA	<i>Occupational Safety and Health Administration of U.S. Department of Labor</i> (Agencia Federal para la Salud y Seguridad en el Trabajo, Departamento del Trabajo)
PAJA	Programa de Atención a Jornaleros Agrícolas
PCME	Programa para las Comunidades Mexicanas en el Extranjero
PEE	Proyectos Educativos Europeos
PIJAM	Población Infantil Jornalera Agrícola Migrante
PISA	<i>Program for International Student Assessment</i> (Programa para la Evaluación Internacional del Estudiante)
PLF	<i>The Pacific Legal Foundation</i> (Fundación Legal del Pacífico)
PND	Plan Nacional de Desarrollo
PNE	Prioridades Nacionales para la Educación
PPE	<i>State's average per pupil expenditure</i> (promedio estatal de gasto por alumno)

PPP	<i>purchasing powerparity</i> (paridad del poder adquisitivo)
PRB	<i>Population Reference Bureau</i> (Oficina de Referencia Poblacional) de los EUA
PROBEM	Programa Binacional de Educación Migrante
PRONAE	Programa Nacional de Educación 2001-2006
PRONAJ	Programa Nacional con Jornaleros Agrícolas
PRONIM	Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes
SAW	<i>Special Agricultural Worker</i> (Trabajadores Especiales de Agricultura)
SEAs	<i>State Education Agencies</i> (Agencias Educativas Estatales) de los EUA
SEBYN	Subsecretaría de Educación Básica y Normal
Sección 210 becas	Becas para los viajeros y las personas desplazadas según Sección 210 de la Ley de Reforma de Educación de 1988
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEED	<i>Scottish Executive Education Department</i> (Consejo Directivo Escosés del Departamento de Educación)
SEP	Secretaría de Educación Pública de México
SKOKRA	<i>Saveto Katar le Organizatsi ay Kumpeniyi Rromane anda l'Americhi</i>
SRS	<i>Stichting Rijdende National School</i> (Fundación Nacional de Escuelas Viajeras)
SSA	<i>Social Security Administration</i> (Administración Social de la Seguridad)
STEP	<i>Scottish Traveller Education Programme</i> (Programa Educativo para los Viajeros Escoceses)
TCJC	<i>Texas Criminal Justice Coalition</i> (Coalición de Justicia Criminal de Tejas)
TES	<i>Traveller Education Services</i> (Servicios Educativos de los Viajeros)

TESS	<i>Traveller Education Support Services</i> (Servicios de Apoyo Educativo de los Viajeros)
UE	Unión Europea
UFWA	<i>United Farm Workers of America</i> (Jornaleros Unidos de América)
UNDP	<i>United Nations Development Programme</i> (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo)
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization</i> (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura)
UNFPA	<i>United Nations Fund for Population Activities</i> (Fondo de las Naciones Unidas para las Actividades de la Población)
UNHCR	<i>United Nations High Commissioner for Refugees</i> (Alto Comisionado para Refugiados de las Naciones Unidas)
UNICEF	<i>United Nations Children's Fund</i> (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)
UP	Universidad de Princeton
USDA	<i>United States Department of Agriculture</i> (Departamento de Agricultura de los EUA)