



EL COLEGIO DE LA FRONTERA SUR

La educación inclusiva en México y el acceso a la educación básica de hijos e hijas de inmigrantes en Tapachula, Chiapas

TESIS

Presentada como requisito parcial para optar al grado de Maestra en Ciencias en Recursos Naturales y Desarrollo Rural

Por:

ROSA ICELA CIGARROA DE AQUINO

2015

Contenido

<u>Resumen</u>	5
<u>Introducción</u>	6
<u>1. MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL</u>	11
<u>1.1</u> <u>De la exclusión educativa a la educación inclusiva</u>	11
<u>1.2</u> <u>La educación inclusiva como un derecho</u>	15
<u>1.3</u> <u>Retos para una escuela inclusiva</u>	16
<u>1.3.1</u> <u>No discriminación y diversidad</u>	17
<u>1.3.2</u> <u>Práctica docente y no discriminación en la escuela</u>	21
<u>1.4</u> <u>Educación inclusiva y migración</u>	26
<u>1.5</u> <u>Educación inclusiva y migración en México</u>	27
<u>1.6</u> <u>A manera de síntesis: los ejes de la inclusión educativa</u>	30
<u>2 ABORDAJE METODOLÓGICO</u>	33
<u>2.1</u> <u>El contexto local: migración y educación en Tapachula</u>	37
<u>2.1.1</u> <u>Presencia centroamericana en la ciudad de Tapachula</u>	37
<u>2.1.2</u> <u>Inmigrantes de Centroamérica y acceso a la educación en Tapachula</u>	41
<u>3 PRINCIPALES RESULTADOS</u>	43
<u>3.1</u> <u>La educación inclusiva en escuelas de Tapachula: experiencias de niñez inmigrante de origen centroamericano</u>	43
<u>3.2</u> <u>Perfil de informantes</u>	43
<u>3.3</u> <u>Los ejes analíticos de la educación inclusiva en escuelas de Tapachula</u>	45
<u>3.3.1</u> <u>Presencia o acceso a la escuela (Eje 1)</u>	46
<u>3.3.2</u> <u>Los logros y la práctica docente (Eje 2)</u>	55
<u>3.3.3</u> <u>La participación: las expresiones de la niñez inmigrante sobre la discriminación a partir de la interacción social en la escuela (Eje 3)</u>	68
<u>4 REFLEXIONES FINALES</u>	77
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍAS</u>	83

ANEXOS

Dedicatoria y agradecimientos

Con una dedicatoria especial para alguien muy especial en mi vida y que es parte de mis creencias personales, porque sé que sin su ayuda en los momentos más difíciles no hubiera podido encontrar a todas y cada una de las personas y medios que me ayudaron a lograrlo: JESUCRISTO.

Agradezco primeramente a las dos personas que han sido la esencia de mi acción en esta vida. Las amo infinitamente, Saríah y Raquel. Gracias por todo el apoyo y amor.

Gracias a Antonio, por tu apoyo como esposo y amigo.

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo financiero que me proporcionó durante este tiempo para culminar esta investigación.

Indudablemente, agradezco a la doctora Martha Rojas Wiesner por todo su apoyo, conocimiento, dedicación, pero sobre todo su paciencia para enseñarme y darme ánimo siempre. Gracias porque sin usted no se hubiera podido lograr.

A la doctora Angélica Aremy Evangelista por sus enseñanzas y precisiones en la elaboración de la tesis.

Al doctor Antonio Saldívar por las aportaciones claras, y muy puntuales en el desarrollo de la tesis.

A los sinodales de esta tesis, doctor Enrique Coraza de los Santos, doctor Fernando Limón Aguirre y maestro Juan Iván Martínez Ortega, por sus observaciones constructivas para mejorar este trabajo. A las mejores personas que encontré en este recorrido llamado maestría y que ahora son mis mejores amigos, Antonio López, Brenda Meza, Gloria Mariel, Arturo Cabrera, Sinué Fuentes, Jorge Luis Hernández y Ulises Ley.

A todos las personas que aportaron con su información para esta tesis, pero sobre todo a los niños y las niñas que compartieron conmigo sus experiencias de vida como hijos o hijas de personas inmigrantes centroamericanos.

Resumen

La llamada educación inclusiva hace referencia a la implementación de un conjunto de estrategias que busca que niños y niñas aprendan juntos, en condiciones de no discriminación, de igualdad de oportunidades sin distinciones étnicas/de raza, por sexo, por discapacidad o condición económica, social, o por origen y nacionalidad, de modo que se haga efectivo el derecho universal a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación social. Este enfoque de educación involucra tres elementos importantes que son: el acceso a la escuela, la interacción social de los alumnos en el aula y en el centro escolar, así como la práctica docente, desde la perspectiva de la inclusión, como medios para que niños y niñas desarrollen todas sus habilidades y potencialidades. Esta propuesta demanda de la escuela un proceso constante de innovación y de aprendizaje en el establecimiento de estrategias y mecanismos, que posibilitan relaciones que enriquecen la experiencia de los y las niñas en la educación considerando la diversidad sociocultural.

En el presente documento se analizan los resultados obtenidos de un estudio cualitativo en escuelas primarias públicas de la ciudad de Tapachula, Chiapas –en la región fronteriza del sur de México-, donde históricamente se ha registrado la presencia de personas originarias de Guatemala, Honduras y El Salvador. Se exponen los aspectos relacionados con el acceso a la escuela -en cuanto a los procesos de admisión/ inscripción-, las prácticas docentes en el aula y la interacción social que se produce tanto en el aula como en el centro escolar entre estudiantes, padres y madres de familia, directivos y docentes, que inciden en las formas que facilitan o dificultan la inclusión educativa de personas vinculadas con procesos de inmigración.

Palabras claves: Educación inclusiva. Práctica docente. Interacción social. Migración centroamericana a México.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN MÉXICO Y EL ACCESO A LA EDUCACIÓN BÁSICA DE HIJOS E HIJAS DE INMIGRANTES EN TAPACHULA, CHIAPAS

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva debe entenderse como un conjunto de estrategias y mecanismos que deben implementarse en los procesos educativos para que todas las personas independientemente de su condición social, cultural, económica o de discapacidad, así como de su individualidad, hagan efectivo su derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación social sin enfrentar ningún tipo de discriminación (Booth y Ainscow, 2002). Este enfoque educativo busca que niños y niñas de una determinada localidad o comunidad interactúen y aprendan juntos, independientemente de su origen y de sus condiciones y circunstancias personales, sociales o culturales, y que lo hagan sin "requisitos de entrada" o sin pasar por mecanismos de selección o discriminación relacionados con su presencia y participación en la escuela, así como con la consecución de sus logros educativos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2008). De este modo, se busca que no se presenten situaciones de aislamiento ni de discriminación en las escuelas durante el registro de la matrícula de niños y niñas, ni que enfrenten barreras en el aprendizaje ni en la participación, como puede suceder con niños y niñas en situaciones de vulnerabilidad social y/o que pertenecen a culturas diferentes, como puede ser el caso de niños y niñas indígenas, migrantes, o en condiciones de pobreza, quienes suelen estar expuestos a distintas formas de exclusión, ya sea en el acceso a la escuela, en los procesos de enseñanza–aprendizaje y/o en las interacciones sociales dentro de las escuelas (Blanco, 2008; UNESCO, 2008).

A pesar de los acuerdos internacionales¹ sobre el tema, las demandas por lograr una educación inclusiva, se enfrentan a distintos obstáculos que derivan fundamentalmente de las concepciones de lo que implica la constitución o conformación de una nación, con una cultura e identidad nacional que la caracterizan y definen como tal, diferenciándola de otras. Varios

¹ Al respecto, ver la “Conclusiones y recomendaciones de la 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE)”, en el que se enuncian los compromisos derivados de las reflexiones en torno a “La educación inclusiva: el camino hacia el futuro” (UNESCO, Ginebra, 2008).

autores han llamado la atención sobre las políticas educativas en los distintos países con un enfoque etnocentrista y homogeneizador que busca uniformizar el tipo de enseñanza, los mecanismos de evaluación y los procesos educativos con énfasis en el idioma o idiomas predominantes (Blanco, 2008; Jurado, 2009; Tedesco, 2012)). A nivel internacional, incluso, los criterios de medición de la pobreza o del desarrollo humano usan indicadores homogeneizadores relacionados con la educación, como el índice de analfabetismo que se mide con relación a población que habla el idioma predominante y no cuenta con las habilidades para la lectoescritura del mismo. Igualmente, en las pruebas de conocimiento se usan indicadores que estandarizan las respuestas sin considerar diferencias entre pueblos y culturas (ICE, 2014).

En el caso de poblaciones migrantes, del mismo modo, lo común es encontrar que en los sistemas escolares se asume que los niños y las niñas de origen extranjero², así como sus familias, deben adaptarse a los requisitos de ingreso, a las formas en cómo se establecen los procesos educativos y a sus contenidos, muchas veces descontextualizados de su realidad, que los ponen generalmente en una condición de desventaja y vulnerabilidad. Los procesos de inscripción y matrícula, en su mayoría, les exige demostrar que cuentan con documentos que avalen su estancia en el lugar en el que viven. El sistema de becas por buen desempeño suele asignar dicho estímulo a quienes presentan documentación que acredite que han nacido en el país en donde viven y estudian, por lo que con o sin documentación migratoria se restringe este tipo de apoyos. En los casos más críticos, se niega el acceso a la escuela a quienes no cuentan con la documentación migratoria requerida, a pesar de la firma de convenios

² Al hacer referencia a personas de origen extranjero o centroamericano, en este documento se alude a personas nacidas en otro país o que han nacido en México pero su padre y/o su madre ha nacido en otro país.

internacionales³ y de la misma legislación nacional que obliga a la garantía del derecho a la educación⁴.

En zonas fronterizas, donde la dinámica social involucra de manera creciente a personas migrantes, muchas sin documentos migratorios que acrediten su estancia y, algunas, incluso, sin documentos de identidad, se plantean distintos interrogantes sobre el cumplimiento al derecho a la educación y sobre los mecanismos y estrategias metodológicas para que estas poblaciones sean incluidas en los procesos de formación (Rojas, 2010). Si se toma en cuenta que en tales contextos fronterizos hay presencia histórica de migrantes y dinámicas transfronterizas, se esperaría que los esfuerzos por una educación inclusiva tuviesen procedimientos, mecanismos y facilidades ya establecidas para estos grupos. Esta presencia también plantea retos, tanto para el sistema escolar como para la práctica docente que, en el caso de México, se basa en principios liberales del derecho universal a la educación. Igualmente, impone el compromiso del cumplimiento de las disposiciones contenidas en la Ley de Migración,⁵ mediante los cuales se establece que, independientemente de su estatus migratorio, los niños y las niñas inmigrantes tiene derecho a la educación como parte del respeto a los derechos y a las libertades⁶. Pero en el ejercicio de este derecho no se ha identificado como una prioridad el reconocimiento de las situaciones de vida y las diferencias culturales de los migrantes, además, de los problemas que enfrentan por su estatus migratorio (Rojas, 2010; Juárez, 2011). Esta última distinción es crucial para entender los problemas de

³Por ejemplo, en el Artículo 30 de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, que entró en vigor El 1º de julio de 2003, se establece que: “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”, ver <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet24Rev.1sp.pdf>

⁴Por ejemplo, en la Ley de Migración, promulgada en 2011 y entrada en vigor en 2012, mediante la cual se establece en su artículo octavo que, independientemente de su estatus migratorio, los niños y las niñas inmigrantes tiene derecho a la educación, como parte del respeto a los derechos y a las libertades.

⁵ Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 25 de mayo de 2011 y entrada en vigor el 9 de noviembre de 2012.

⁶Especialmente el derecho a no recibir algún tipo de trato discriminatorio en cualquiera de las instituciones de servicio público, como en la sociedad.

inclusión educativa tanto para niños y niñas que han tenido que migrar como para familias migrantes.

Entendemos que la educación inclusiva debe propiciar el respeto a la identidad de cada niño y de cada niña, que debe propiciar un sentido de pertenencia a la escuela así como a la comunidad y al lugar en el que vive y que, en particular, debe promover la no discriminación y el respeto a la diversidad, en un ambiente de respeto y de calidad educativa. Para lograr ese cometido es necesario emprender acciones o estrategias mediante la participación, la presencia y el éxito en los logros del alumnado, que son sus ejes sustantivos. Sin embargo, tomando en cuenta el marco legal de la educación en México, para el caso de grupos de inmigrantes, y que la falta de documentación migratoria impone obstáculos para el ingreso a las escuelas y para obtener una certificación de estudios (Rojas, 2010; Choy, 2010; Juárez 2011), en el presente trabajo se considera que los mecanismos utilizados para el acceso a la educación y las estrategias pedagógicas en la práctica docente en escuelas de educación primaria pública en Tapachula, Chiapas, no facilitan la inclusión de niños y niñas cuyos padres son inmigrantes centroamericanos, originarios de Guatemala, Honduras y El Salvador.⁷

Fundamentalmente, se plantea que si en México se han establecido compromisos para lograr una educación inclusiva, enfocada a grupos considerados como diferentes por su origen étnico, por su procedencia nacional o la de sus padres, o por sus capacidades cognitivas, es necesario aproximarse a la comprensión respecto a cómo se llevan a cabo las acciones para lograr estos compromisos dentro de las escuelas en las que hay presencia de hijos e hijas de inmigrantes, en un contexto de frontera como el de Tapachula, Chiapas, ciudad del sur de México. De este modo, algunos de las interrogantes que nos guiaron en esta investigación están relacionados con conocer ¿cómo se da el proceso de inscripción de hijos e hijas de inmigrantes centroamericanos⁸ en las escuelas de Tapachula? ¿Qué hacen los docentes para

⁷De acuerdo con los datos censales, estas tres nacionalidades centroamericanas tienen la mayor presencia respecto a otras en la región del Soconusco, Chiapas (INEGI, 2011), tal como lo han planteado otros autores (Ángeles y Rojas, 2003; Rojas y Ángeles, 2008; Rojas, 2010, Castillo y Toussaint, 2010; Choy, 2010; Fernández, 2012).

⁸ A modo de advertencia, el estudio del cual deriva este documento se enfoca a la niñez de origen centroamericano que vive o que expresa que vive en la ciudad de Tapachula. Los niños y niñas que integran este grupo poblacional son hijos o hijas de una o dos personas nacidas en Honduras, El Salvador o Guatemala,

facilitar los procesos de inclusión de estos niños y niñas? ¿Cómo se expresan en la interacción social en el aula y en las actividades escolares los estereotipos y prejuicios que la sociedad local tiene de la población centroamericana?

El objetivo, entonces, es analizar cómo se realiza la labor docente e institucional desde la perspectiva de la educación inclusiva en dos escuelas primarias públicas en Tapachula, Chiapas. Se busca, de este modo, analizar si los mecanismos utilizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para lograr el derecho al acceso a la educación pública básica, así como la práctica educativa de los docentes, están dirigidos a facilitar la inclusión de hijos e hijas de inmigrantes centroamericanos. En referencia a esta población, de manera específica, se busca 1) conocer los mecanismos utilizados por la SEP así como por las escuelas de educación primaria básica para su acceso a la escuela, identificando los obstáculos que enfrentan los inmigrantes centroamericanos para lograr que sus hijos e hijas puedan ser inscritos/as en las escuelas de educación básica pública, 2) conocer los mecanismos para la inclusión educativa, identificando si en la práctica educativa dentro del aula, el docente considera estrategias pedagógicas que fomenten la inclusión, y 3) conocer si entre niños mexicanos existen prácticas de rechazo originadas en prejuicios y estigmas que la población local tiene de esta población y cómo afecta a niños y niñas que tienen la nacionalidad centroamericana. En el análisis se considera que, en un contexto de frontera, como la de la ciudad de Tapachula, las acciones para el acceso a la educación y las estrategias pedagógicas, utilizadas en las escuelas de educación básica, deberían facilitar la inclusión de hijos e hijas de inmigrantes centroamericanos, tomando en cuenta la diversidad cultural que caracterizan a dicho contexto fronterizo.

El presente documento está estructurado en tres grandes secciones relacionadas con aspectos teóricos y conceptuales, el abordaje metodológico y los resultados de la investigación. Al final, se incluye a manera de apéndice un artículo que sintetiza el presente documento de tesis.

independientemente si los niños o las niñas nacieron o no en México. En este documento, entonces, se hará referencia a esta niñez, como “hijos e hijas de inmigrantes centroamericanos”(al menos uno de los progenitores) o bien como “niñez de origen centroamericano” o “niños y niñas de origen centroamericano”.

1. MARCO TEORICO Y CONCEPTUAL

1.1 De la exclusión educativa a la educación inclusiva

Al hablar de inclusión educativa de manera indirecta se alude a un proceso en el que hay algún grado o tipo de exclusión relacionado con la educación. Eso conlleva a plantearse la necesidad de encontrar mecanismos para que las personas que sufren algún tipo de exclusión educativa sean incluidas al proceso, y con ello garantizar un derecho fundamental, como el de la educación. La exclusión educativa está asociada fundamentalmente a procesos y acciones de discriminación y, por tanto, de segregación escolar, no sólo en el acceso a la escuela, también en o dentro de la misma. En ese sentido, la exclusión educativa no debe asociarse sólo a una contraposición entre “estar fuera” y “estar dentro” del sistema educativo, que es una acepción que se le suele dar a la noción de exclusión social, aunque tal concepción ha pasado por la crítica de varios autores (Karsz, 2004a).

La crítica al concepto exclusión permite entender que la exclusión en la educación es más compleja que pensar que sólo se trata del acceso o la entrada al sistema educativo. Al respecto, se pueden citar algunos elementos de los planteamientos críticos de Robert Castel, quien señala que se ha abusado del concepto de exclusión social, lo que obliga a un mayor rigor en su uso, pues no se puede estar “llamando exclusión a todas las situaciones de desequilibrio social” (Castel, 2004: 69). Al hacer una revisión histórica del concepto, el autor advierte que se le ha usado para denominar distintas situaciones con poca claridad en la especificidad de tales situaciones. Sin embargo, es necesario “distinguir la especificidad de la exclusión en el conjunto de la cuestión social presente: la exclusión en su efecto último, pero de ningún modo su totalidad” (Castel, 2004: 70). Esta distinción es decisiva para buscar los medios para intervenir en las causas de la exclusión y prevenirla (Castel, 2004).

De acuerdo con Castel, “estrictamente hablando, estar excluido significa estar totalmente aislado de la sociedad, estar fuera de la sociedad. Sin embargo nadie se encuentra aislado de la sociedad propiamente hablando, salvo quizás en algunas situaciones límite” (Castel, 2014: 17). Los problemas que en el pasado se solían asociar a la exclusión, de alguna manera se han extendido a personas y grupos que aparentemente están “integrados” a la sociedad. De ese

modo, los problemas de la exclusión ya no se focalizan en los márgenes de la sociedad (Castel, 2004, 2014), ni se refieren sólo a la pobreza (Castel, 2004; Karsz, 2004b).

Castel hace dos observaciones adicionales a la noción de exclusión que deben ser tomadas en cuenta cuando se alude a procesos como el de la educación. Por un lado, la referencia a la exclusión puede funcionar como una trampa, en especial en casos, en los que se piensa en situaciones binarias como el estar afuera o el estar adentro. En una crítica a Alain Touraine, en su distinción entre los *in* y los *out*, Castel señala que lo importante es tratar de encontrar la relación entre estas dos situaciones y de qué modo los *in* producen los *out* (Castel, 2004: 60). Eso obliga a pensar no sólo en los “excluidos”. Por otra parte, la referencia a la lucha por la exclusión, focaliza la acción social. Al ocuparse de los excluidos se “moviliza básicamente respuestas técnicas (aunque no sean fáciles de encontrar) pero el dominio del proceso exigirá un tratamiento político, en el sentido de política global” (Castel, 2004: 61). Desde esta perspectiva, entonces, pareciera más fácil ocuparse de los problemas muy focalizados que tienen los excluidos que controlar los procesos que desencadenan la exclusión. Las respuestas técnicas que se pueden movilizar para ocuparse de los excluidos que, entre otras acciones, se traducen en políticas de discriminación positiva, sin embargo, pueden derivar en la estigmatización de las poblaciones a las que se dirigen (Castel, 2004) sin que se produzca un intervención real sobre las causas de la exclusión y que, por tanto, las prevengan.

Si la exclusión no es estar fuera, entonces, la exclusión educativa no debe entenderse sólo como la no presencia, la falta de acceso al sistema educativo o el abandono del sistema escolar que se interpreta como fracaso escolar (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). La exclusión educativa y el riesgo a dicha exclusión hace referencia a situaciones en las que pueden ubicarse distintos grupos sociales, ya sea que estén o no dentro de un sistema educativo establecido, como las mujeres, las poblaciones indígenas, las personas discapacitadas, las personas en situación de pobreza y las personas migrantes, que están expuestas a un mayor riesgo a la exclusión educativa, ya sea por razones económicas, sociales, políticas y culturales. Estos grupos tienen menos oportunidades de permanecer en el sistema educativo y de tener un nivel adecuado de beneficios, a pesar del reconocimiento del derecho a la educación (Rossetti, 2014).

El analfabetismo y la carencia de estudios, en el caso de la población en general, o los problemas de acceso y permanencia en la escuela (rezago, abandono), en el caso de alumnos y alumnas, constituyen algunas de estas situaciones de exclusión educativa. Pero de manera más amplia, en este tipo de situaciones se incluye la negación de una educación intercultural y pertinente así como de las acciones de discriminación derivadas de la práctica docente o de los contenidos curriculares que no consideran las diferencias entre los alumnos y las alumnas (Pérez García, 2012). En ese sentido, más que una exclusión educativa, lo que estaría operando es más una segmentación socio-educacional por medio de la inclusión a un sistema educativo diferencial (Pink y Noblit, 2007, en Rosetti, 2014).

En la década de los noventa del siglo XX, el tema de la lucha contra la exclusión educativa se convierte en una preocupación internacional. En la Conferencia Mundial de Educación para Todos, convocada por los principales organismos internacionales,⁹ celebrada en Jomtien (Tailandia) en 1990, por primera vez se da un consenso entre los países sobre la importancia de la educación en las estrategias del desarrollo (Blanco, 2008 a; Tedesco, 2012). En dicha reunión se establecieron varios objetivos orientados a universalizar la educación primaria, aumentar el acceso a la educación de la primera infancia, reducir el analfabetismo y mejorar la calidad en un plazo de diez años (Blanco, 2008 a, 2008b).

Pese a todas las iniciativas promovidas en cada país para hacer frente a la problemática, en el año 2000, en el Foro Mundial de la Educación realizada en Dakar, Senegal, los resultados de la evaluación del cumplimiento de las metas establecidas en Jomtien revelaron que éstas no se habían cumplido. Derivado de esos resultados, se propuso asentar nuevamente los compromisos hechos proponiendo para ello un nuevo plazo de 15 años. Fue en esta reunión en Dakar que quedó instaurado que para el actual año 2015 todos los niños y todas las niñas, especialmente en condiciones de vida desfavorables, debían tener acceso a la educación, haciendo énfasis en que esta última tendría que ser gratuita y de calidad. Igualmente, quedó

⁹ Reunión convocada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BID) En esta reunión cumbre, 155 países firmaron la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT)

establecido que la educación de calidad sería aquella mediante la cual todos los alumnos y todas las alumnas alcanzarían resultados de aprendizajes significativos y funcionales para la vida de cada quien, en un esfuerzo por buscar eliminar la exclusión social de grupos marginados. Varias reuniones y acuerdos internacionales, incluyendo los regionales se han llevado a cabo desde entonces, y se ha seguido insistiendo en el tema. En el consenso actual se reconoce la necesidad de fomentar un modelo de educación de calidad, intercultural e inclusivo (Solla, 2013).

La preocupación por un modelo de educación inclusivo se inscribe en una más general de inclusión social y de justicia social, tal como se ha consignado en los informes de la UNESCO:

[1]La problemática de la inclusión no es en lo esencial una cuestión educativa o pedagógica, sino una cuestión de respeto de los derechos humanos que afecta prioritariamente a las orientaciones de política general de un país. Por lo tanto es indisoluble de la forma de concebir el tipo de sociedad y de bienestar al que se aspira y de la manera en que se concibe el "vivir juntos". La justicia social, la inclusión social y la educación inclusiva aparecen así vinculadas indisolublemente. Aspirar a una sociedad inclusiva constituye el fundamento mismo del desarrollo social sostenible (UNESCO, 2008: 6)

El desafío en cada país o comunidad para hacer que su sistema educativo sea más inclusivo implica, por tanto, encaminar esfuerzos para emprender acciones integrales de distintos actores, como se señalará más adelante en este documento, que deben ir de la mano con políticas intersectoriales dirigidas a combatir la exclusión social (UNESCO, 2008). Distintos autores y en distintos ámbitos se ha enfatizado que el derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales; sin embargo, el derecho a recibir una educación no sólo supone el acceso de todos a la educación (Muñoz, 2004; UNESCO, 2005, 2008; Jurado y Ramírez, 2009; Latapí, 2009; Ruiz, 2014), como se verá enseguida.

1.2 La educación inclusiva como un derecho

El reconocimiento de la educación como un derecho se estableció por primera vez en la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, el cual fue reafirmado en el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1966 y en la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 (UNESCO, 2008; Blanco, 2008 a, 2008 b; Solla, 2013). Algunas iniciativas específicas en cuanto al derecho a la educación, se pueden encontrar en la “Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza”, aprobada por la UNESCO en 1960, mediante la cual se acordó que, independientemente de los diferentes sistemas educativos en cada nación, los Estados tenían el compromiso de establecer, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a erradicar la discriminación en la enseñanza así como fomentar el igual acceso y posibilidades de educación para todos. El enfoque de educación como tal fue adaptado unas décadas después, por intervención de varios organismos internacionales vinculados con el tema, buscando cumplir con los objetivos establecidos en la Conferencia Mundial de Educación para Todos y el objetivo referido a la educación de los llamados Objetivos del Desarrollo del Milenio, de modo que hubiese una mayor exigencia de intervención del Estado en la garantía del derecho a la educación (Blanco, 2008 a, 2008b; Tedesco, 2012; Ruiz, 2014); obligación que fue establecida en el documento 13 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).

Desde un enfoque de derechos, las dimensiones de esta propuesta inclusiva de educación son el derecho al acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el derecho al respeto en el entorno del aprendizaje (Ruiz, 2014). En su sentido más amplio, entonces, el derecho a la educación debe entenderse como “una educación de calidad que posibilite el aprendizaje desde el nacimiento y a lo largo de la vida; obligatoriedad y gratuidad, universalidad y no discriminación; participación, y derecho a un trato justo y a una educación que incluya a todos” (Blanco, 2008 a: 33).

Por ello, cuando se habla de educación inclusiva se está haciendo referencia a una estrategia mediante la cual se cuestiona el tipo de educación vigente, concebido para niños y niñas

“normales” o sin ninguna “necesidad de educación especial”¹⁰. De acuerdo con este enfoque, todos los niños y todas las niñas no deberían tener "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de algún tipo (Juárez *et al.*, 2010). De manera específica, la educación inclusiva busca eliminar barreras que impidan el desarrollo integral de niños y niñas y representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, para que atiendan la diversidad de necesidades educativas del alumnado, y lograr el pleno aprendizaje y participación de cada niño y niña (UNESCO, 2008; Blanco, 2008 a, 2008b). En esencia, la educación inclusiva es el medio para entender y atender la diversidad, concibiendo las diferencias no como un problema sino como oportunidades para enriquecer el desarrollo humano. (Muñoz, 2004; UNESCO, 2005, 2008; Jurado y Ramírez, 2009; Latapí, 2009; Ruiz, 2014).

Desde esta perspectiva, la finalidad de la inclusión educativa es más que la de la integración (Blanco, 2011). La integración entre otros aspectos intenta conseguir que el alumnado se adapte al currículum que ya está establecido a nivel general en el centro educativo, mientras que la inclusión construye el currículum a partir de las potencialidades y necesidades del alumnado (López, 2011). La preocupación principal, entonces, es “identificar y superar las barreras que enfrentan muchos estudiantes para acceder a la educación, participar plenamente en las actividades educativas y tener éxito en su aprendizaje” (Blanco, 2008 a: 44), como se abordará en el siguiente apartado

1.3 Retos para una escuela inclusiva

La inclusión en sí misma representa para la propuesta de educación inclusiva un desafío, pues cada escuela debe precizarla de acuerdo con las necesidades de su contexto, con respeto a la diversidad de su alumnado. Es muy difícil llevar a la práctica de manera efectiva este enfoque si no se ha comprendido o no se está de acuerdo con sus objetivos (Esteve *et al.*, 2006), por lo mismo la inclusión debe ser un proceso, “una búsqueda

¹⁰ Según Gerardo Echeita, con el concepto de “necesidades educativas especiales” se corre el riesgo de resaltar una visión educativa en la que se perciban las características de determinados alumnos como la causa principal de sus dificultades en la escuela. Por eso, Booth y Ainscow propusieron “barreras para el aprendizaje y la participación” como un concepto clave para identificar que es en el contexto social donde se producen las dificultades y los obstáculos (Echeita, 2007)

constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado” (Echeita, 2007:14), lo que a su vez exige una transformación de la cultura, organización y prácticas de las escuelas buscando promover la inclusión y la eliminación de diferentes formas de discriminación (OREALC/UNESCO, 2007). Entre los principales retos, entonces, están el promover y hacer efectivo el derecho a la no discriminación, como reconocimiento de la diversidad, y lograr que la práctica docente sea un medio para tal fin.

1.3.1 No discriminación y diversidad

Tal como se ha señalado en las secciones anteriores, la educación inclusiva debe entenderse como un principio y un proceso de búsqueda no sólo de la garantía al derecho a la educación, también al de la no discriminación, reconociendo la diversidad y la necesidad de la participación en la escuela de “todos los niños y niñas de la comunidad, independientemente de su condición social y cultural, su género, o características personales” (OREALC/UNESCO, 2007: 9). En ese sentido, autores como Simón y Echeita (2013) señalan que la inclusión es más una aspiración, lo que obliga a identificar las dificultades que pueden tener niños y niñas que son excluidos en este proceso por actitudes y prácticas discriminatorias para enfocar la atención en su erradicación:

La inclusión es una aspiración que abarca a la diversidad de estudiantes que aprenden, esto es a todo el alumnado. Pero al mismo tiempo, la inclusión por un principio básico de justicia distributiva, pone un énfasis particular en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginación, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos que se encuentren en mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad (debidas a ingresos económicos, sexo, pertenencia étnica, discapacidad, idioma u otros factores de desventaja), estén en nuestro foco de atención (al igual que el resto de alumnos), para que, siempre que sea necesario, se adopten medidas que permitan asegurar su presencia, participación y aprendizaje (Simón y Echeita, 2013: 8-9).

La discriminación en la educación ha sido un tema central de preocupación en distintos ámbitos, lo que derivó en 1960 en la aprobación de la “Convención relativa a la lucha contra

las discriminaciones en la esfera de la enseñanza” (UNESCO, 1961). En dicho instrumento internacional, en su Artículo 1, se definió la discriminación como:

toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza¹¹ y, en especial:

- a. Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza;
- b. Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo;
- c. A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o
- d. Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana.

(UNESCO, 1961: 119)

Después de la Convención referida, las recomendaciones relativas a la eliminación de la discriminación han sido tema central de otros acuerdos, como los tomados en la “Conferencia Mundial de Educación para Todos”, en Jomtien, en 1990, cuyos objetivos fueron ratificados en el año 2000 en el “Foro Mundial de Educación para Todos”, en Dakar. Entre los acuerdos, se estableció la universalización del acceso a la educación básica de calidad, “adoptando medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones relacionadas con las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de vulnerabilidad”¹² (OREALC/UNESCO, 2007: 8)

¹¹ En esta Convención, “la palabra “enseñanza” se refiere a la enseñanza en sus diversos tipos y grados, y comprende el acceso a la enseñanza, el nivel y la calidad de esta y las condiciones en que se da” (UNESCO, 1961: 119)

¹² En este contexto, las personas en situación de vulnerabilidad son: “quienes viven en situación de pobreza o en la calle, trabajadores, poblaciones rurales y alejadas, minorías étnicas y lingüísticas, refugiados y desplazados por las guerras y personas con discapacidad” (OREALC/UNESCO, 2007:8)

La discriminación en la educación es una expresión de discriminación social que, de acuerdo con Rodríguez Zepeda, “es una forma de desigualdad de trato” (Rodríguez, 2011: 17). De acuerdo con el mismo autor, las discriminaciones se construyen a partir de percepciones social y culturalmente fundadas y aceptadas sin que necesariamente las personas o los grupos que son discriminados hayan hecho algo para justificar el maltrato y el desprecio, ocasionándoles con ello, el menoscabo de derechos fundamentales así como la limitación de oportunidades (Rodríguez, 2006, 2011). En palabras del autor:

Se trata de una relación asimétrica de dominio, carente de justificación constitucional y democrática, fundada en los prejuicios y estigmas sufridos por colectivos completos de personas. Es una forma grave de desigualdad porque el resultado de este tratamiento negativo desemboca en la limitación o anulación de derechos y libertades fundamentales [...]. La desigualdad de trato produce efectos nocivos en las personas pues mina las bases de su autorrespeto y tiende a romper o hacer imposible la cohesión social y un sentido compartido de ciudadanía cívica. (Rodríguez Zepeda, 2011: 17).

De este modo, la discriminación se basa en prejuicios¹³ y estigmas¹⁴, así como en estereotipos¹⁵ que afectan los derechos y las libertades fundamentales. La discriminación se expresa en distintas formas (por ejemplo, racismo, xenofobia, sexismo) y se produce en distintos niveles (personal, institucional, cultural y estructural). Según Pérez Portilla (2011),

¹³ Según el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), un prejuicio es una opinión por lo general desfavorable de algo o alguien que se conoce mal.

¹⁴ Según el Diccionario de la RAE, un estigma es una marca, una afrenta, una mala fama o una infamación hacia alguien.

¹⁵ Según Conapred, un estereotipo es “una visión generalizada o preconcebida de actitudes o características que poseen las personas integrantes de un grupo social particular o los roles que realizan o deben realizar” (2013: 28).

Andrew Johnson y Stuart Ainsworth diseñaron un modelo para el análisis de producción y reproducción de la discriminación considerando estos últimos cuatro niveles¹⁶, los cuales se refuerzan entre sí.

Gutiérrez y Salazar, entre otros autores, enfatizan que la discriminación no es sólo un asunto que se produce a nivel de las personas. Al respecto señala:

es importante reconocer que la discriminación no sólo es un conjunto de consideración negativas que de forma aislada pueden hacer unas personas sobre otras (situación imposible de evitar en una sociedad), sino que estamos frente a un componente estructural de ciertos sistemas sociales, que se relaciona de forma estrecha con otras problemáticas que mantienen a millones de personas en situación de opresión (Gutiérrez y Salazar, 2011: 44).

De acuerdo con Gutiérrez y Salazar (2011), “[I]o que está en juego cuando se habla de discriminación es el cimiento de todos los derechos: civiles, políticos y sociales” (45), lo que es aplicable para la discriminación que opera con relación a cada uno de los derechos, como el de la educación. En ese sentido, las barreras a acciones, estrategias, programas o modelos que impidan el principio de la no discriminación en la educación, que es uno de los objetivos de la educación inclusiva, afecta de manera negativa otros derechos, dada la interdependencia entre estos. Según Conapred, “[e]l derecho a la educación inclusiva supone la interrelación de dos derechos humanos: el derecho a la no discriminación y el derecho a la educación” (Conapred, 2013: 68), los cuales no están interrelacionados con otros derechos.

Como veremos enseguida, en el ámbito escolar, las expresiones de discriminación se producen no sólo en la interacción entre alumnos/as, también en la relación maestro/a-alumno/a, en particular en la práctica docente que mantiene un modelo de enseñanza

¹⁶Según Pérez Portilla, retomando a Johnson y Ainsworth: “Los niveles de discriminación propuestos son los siguientes: 1. Estructural: se refiere a las estructuras físicas, legales y políticas. 2. Cultural: normas “compartidas”, presunciones (prejuicios) y conductas. 3. Institucional: modus operandi de las instituciones. 4. Personal: conducta individual y actitudes” (Pérez Portillas, 2011: 703)

tradicional, monocultural y homogeneizador, que se inscribe en esquemas culturales cuyo objetivo es lograr estándares de conocimientos, pensamientos y actitudes que no toman en cuenta la diversidad de los alumnos y las alumnas; diversidad que de suyo se evidencia en las aulas con la presencia de niños y niñas de distintos lugares y culturas (Hernández, 2005, OREALC/UNESCO, 2007).

1.3.2 Práctica docente y no discriminación en la escuela

Para identificar y eliminar las barreras en el aprendizaje y en la participación y avanzar en este proceso inclusivo es necesario que los docentes estén preparados en el conocimiento de las implicaciones de la discriminación y su efecto en procesos de exclusión, con el propósito de poder innovar y desarrollar estrategias eficaces en la práctica, que fomenten el diálogo y la convivencia intercultural, más allá del aula. Para llevar a la práctica esta propuesta es necesario que todo el personal educativo, en especial los profesores, tengan una visión y una actitud positiva acerca de este enfoque (Blanco, 2008 a y 2008b; Callado y Pegalajar, 2012; Echeita, 2007; Ponce *et al.*, 2009;). Para lograr este objetivo, es preciso que en la formación docente se promueva el reconocimiento de la diversidad de alumnos en las escuelas, la cual se debe concebir como una oportunidad para desarrollar estrategias e innovar métodos de acuerdo a las necesidades de sus alumnos (Ainscow, Boot y Dyson, 2006; Simón y Echeita, 2013). De ese modo, el docente y su práctica se convierten en un eje relevante en la promoción de cambios estructurales para lograr la inclusión.

De igual manera, en este proceso inclusivo es necesaria una transformación de las prácticas que no se han adaptado a las exigencias de los acuerdos internacionales relacionadas con el derecho a una educación de calidad, basada en los principios de no discriminación que ya se han citado en este documento, que a su vez debe considerar cinco dimensiones interrelacionadas: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia y eficiencia (OREALC/UNESCO, 2007)

Parte de las barreras al proceso de inclusión educativa se encuentran en las políticas y las prácticas escolares no receptivas a la escuela inclusiva, lo que, combinado con condiciones

personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, genera exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita, 2007). Como ya ha sido evaluado por la UNESCO, aún prevalecen la rigidez en los procesos de la enseñanza, la no pertinencia de los currículos, la falta de preparación de docentes en enfoques inclusivos así como la persistencia de actitudes discriminatorias tanto el personal administrativo como en el docente que inciden negativamente en el acceso, en la permanencia y en los logros de los alumnos y las alumnas (OREALC/UNESCO, 2007)

Este tipo de sistema educativo debe ser transformado, tal como lo señala Rosa Blanco, a partir de su experiencia en la UNESCO, lo que implica avanzar hacia diseños que reconozcan las necesidades de todo el alumnado, que propicie que los espacios de aprendizaje, el currículo, la enseñanza y la evaluación se diversifiquen y den cabida a estas distintas necesidades (Blanco, 2008 a). De acuerdo con OREALC/UNESCO:

Ello exige una transformación profunda de la cultura, organización y prácticas de las escuelas para que adapten la enseñanza a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos -en lugar de que éstos se adapten a la oferta educativa disponible- y se eliminen los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar al interior de ellas [...] Desde la perspectiva de la inclusión, las dificultades educativas no se atribuyen principalmente al individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia), sino a la escuela y al sistema. El progreso de los estudiantes no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brinden o no se le brinden (OREALC/UNESCO, 2007: 10-11).

En este sentido, varios autores promueven la innovación educativa para eliminar barreras al acceso de grupos vulnerables a la exclusión (ver por ejemplo, Ainscow, Boot y Dyson, 2006; Simón y Echeita, 2013). Por ejemplo, Echeita y Ainscow (2010) señalan que se pueden identificar elementos que las escuelas deben tomar en cuenta a la hora de examinar su propia definición de educación inclusiva:

- La inclusión es un proceso

- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes y sus familias
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.
- La inclusión crea espacios de reflexión y análisis de la importancia de la diversidad, el respeto y la aceptación gustosa de la diferencia.

El derecho a la educación y a una educación inclusiva pasa por la garantía de su disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad, tal como fue planteado desde 1999 por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales¹⁷ en la “Observación General No. 13”, derivada de las recomendaciones para la aplicación del artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales relativo al derecho a la educación. Al respecto, esta observación establece que:

[la] educación en todas sus formas y en todos los niveles debe tener las siguientes cuatro características interrelacionadas:

a) Disponibilidad. Debe haber instituciones y programas de enseñanza en cantidad suficiente en el ámbito del Estado Parte. Las condiciones para que funcionen dependen de numerosos factores, entre otros, el contexto de desarrollo en el que actúan; por ejemplo, las instituciones y los programas probablemente necesiten edificios u otra protección contra los elementos, instalaciones sanitarias para ambos sexos, agua potable, docentes calificados con salarios competitivos, materiales de enseñanza, etc.; algunos necesitarán además bibliotecas, servicios de informática, tecnología de la información, etc.

b) Accesibilidad. Las instituciones y los programas de enseñanza han de ser accesibles a todos, sin discriminación, en el ámbito del Estado Parte. La accesibilidad consta de tres dimensiones que coinciden parcialmente:

¹⁷ Órgano de Naciones Unidas encargado de vigilar la aplicación del “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” (1966).

- i) No discriminación. La educación debe ser accesible a todos, especialmente a los grupos más vulnerables de hecho y de derecho [...]
 - ii) Accesibilidad material. La educación ha de ser asequible materialmente, ya sea por su localización geográfica de acceso razonable (por ejemplo, una escuela vecinal) o por medio de la tecnología moderna (mediante el acceso a programas de educación a distancia);
 - iii) Accesibilidad económica. La educación ha de estar al alcance de todos [...].
- c) Aceptabilidad. La forma y el fondo de la educación, comprendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables (por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad) para los estudiantes y, cuando proceda, los padres [...]
- d) Adaptabilidad. La educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados.

(Naciones Unidas, 2000: 118)

Las prácticas docentes, entonces, deben ajustarse a este tipo de mandatos, pues las mismas no sólo hacen referencia a usar algún método pedagógico específico; es necesario considerar la interrelación de los cuatro aspectos señalados en el ejercicio docente y, por tanto, en los procesos de enseñanza. Sin embargo, hay que considerar que entre los principales retos, para implementar estas acciones en la búsqueda de la inclusión educativa, está la lucha en contra de los prejuicios, los estigmas, los mitos y los estereotipos que fundamentan la discriminación (Monroy, 2008; Rodríguez, 2006, 2011).

Se ha señalado que la discriminación en los centros escolares se manifiesta de manera frecuente. Las expresiones de esta discriminación pueden ir desde las burlas y acoso entre los mismos niños, así como el trato diferenciado que algunos docentes aplican dentro de los salones de clases. De igual manera, se produce desde la aplicación de criterios administrativos y políticas de cada centro escolar al reservarse el derecho de admitir o no a niños o niñas que pertenecen a minorías étnicas o que son hijos e hijas de inmigrantes, así como a aquellos con capacidades diferentes.

Estas prácticas producen segmentación y exclusión de grupos con otras exclusiones o que viven situaciones de marginación y vulnerabilidades sociales. Por eso, algunas instituciones proponen el fortalecimiento de la escuela pública:

La finalidad de una política de inclusión es enfrentar la segmentación y exclusión social, por lo que una de sus principales señas de identidad es el acceso a escuelas plurales [...] Una mayor inclusión en educación implica fortalecer el desarrollo de la escuela pública, ya que ésta tiene como función facilitar el acceso a la educación de los niños y niñas de ambientes más desfavorecidos e integrar la diversidad (OREALC/UNESCO, 2007: 10)

A partir de la “Declaración de Salamanca sobre Educación para Todos”, que derivó en el “Marco de Acción de Educación para Todos de Dakar”, se establecieron las acciones para poder cumplir con el derecho de universalizar la educación primaria como medida para reducir la desigualdad y la discriminación de grupos en situación de vulnerabilidad, tomando en cuenta la aplicación de los principios básicos de la educación sin distinción o discriminación para todos y todas, independientemente de su condición social, económica, cultural o de origen que limitan el acceso y la continuidad de la educación (UNESCO, 1994). El no cumplimiento de estos principios, genera situaciones de rezago, abandono, discriminación, exclusión y, por tanto, afectan la escolaridad.

Uno de los desafíos en este aspecto es que en contextos fronterizos o con alguna intensidad migratoria, se reconozca que los niños y niñas que han nacido en otros lugares distinto al que viven, o que son hijos o hijas de personas que nacieron en esos otros lugares, tienen derecho a la educación, así como a los derechos fundamentales y a la igualdad de oportunidades. La discriminación de que han sido objeto ha generado situaciones de exclusión. En la sección que sigue, se abordarán algunas reflexiones al respecto.

1.4 Educación inclusiva y migración

Algunos autores se han preocupado por los desafíos que plantea la educación inclusiva en contextos en los que la diversidad de grupos sociales deriva de la presencia de migrantes (Jurado y Ramírez, 2009; Palanco, 2009). Cualquiera que fuese el motivo para migrar, el hecho de desplazarse y de llegar a vivir a un lugar distinto al que se ha vivido tiene consecuencias y plantea cambios importantes en las dinámicas sociales y familiares. En este proceso, hay que considerar que cuando se alude a los migrantes, no se hace referencia a un grupo homogéneo, sino a un grupo diverso. Una parte de las personas que migran pueden contar con medios que les permitan mejores condiciones para el acceso a la escuela, esto, ya sea por su condición migratoria regular, por contar con un trabajo seguro o con familiares que los apoya en el lugar de destino, pero otra parte de esta población no tiene estas facilidades, por lo cual el ingreso de sus hijos e hijas a la escuela se vuelve difícil (Monroy, 2008). Incluso quienes han ingresado al sistema escolar, pueden enfrentar problemas de discriminación de distinto orden.

Al respecto, Jurado y Ramírez (2009) señalan que no sólo hay que reconocer la diversidad, también hay que reconocer los procesos de desigualdad en que viven las personas que han optado por la migración. La escuela, por tanto, debe pensar en las consecuencias de la migración en la vida de los niños y las niñas, y en la necesidad de facilitar los procesos de escolarización (Jurado y Martínez, 2009). Según Rosa Blanco,

[l]as prácticas discriminatorias atentan contra la dignidad de los niños, en tanto sujetos de derechos, y profundizan las desigualdades y la estratificación presentes en la sociedad, al limitar el encuentro entre niños de diferentes contextos y culturas y con diferentes capacidades (Blanco, 2008 a: 40).

Estas prácticas discriminatorias hacia personas migrantes y de otros grupos sociales, han generado exclusión educativa y social. Las ideas y representaciones basadas en el nacionalismo y en la garantía y disfrute de derechos sólo para quienes tienen la membresía a

un estado-nación, afectan los derechos de las personas migrantes. Según Novaro (2012) “la definición de sentidos formativos y los mecanismos de regulación del trabajo docente, en general se han manejado con versiones del nacionalismo donde “los otros”, los extranjeros, los indígenas, los migrantes, ocupan el lugar de una diversidad objeto de miradas sospechosas” (Novaro, 2012:467)

1.5 Educación inclusiva y migración en México

El estado mexicano ha establecido compromisos locales e internacionales con la educación, con el objetivo de buscar la calidad en el servicio educativo. Los compromisos contraídos en la Conferencia Mundial de Educación para Todos derivaron en la conformación de la Red Mesoamericana de Educación Inclusiva, en la que se estableció el Programa Regional de Educación Inclusiva, mediante el cual se planteó contribuir a la definición y operación de una política educativa más equitativa con respecto a las poblaciones en riesgo de exclusión, como los estudiantes con capacidades diferentes, grupos indígenas, inmigrantes, así como los que se encuentran en situación de calle, de igual manera, los portadores del VIH positivo (SEP, 2008).

En particular en México, se han emprendido esfuerzos por adoptar la propuesta de la escuela inclusiva, pero con mayor énfasis en la inclusión de niños y niñas con necesidades especiales, para lo cual se han establecido proyectos específicos como los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (UASER) (SEP, 2002). Si bien, como refiere Gerardo Echeita, estas medidas son un paliativo para que estos grupos que han sufrido la exclusión no sólo educativa sino también social, sean incluidos, no se debe olvidar que existen “otros sujetos o grupos con la misma necesidad de pertenencia” (Echeita, 2008:10). Niños y niñas que pertenecen a minorías étnicas, o que son inmigrantes o hijos de inmigrantes, también enfrentan situaciones de exclusión o discriminación, lo que les limita su capacidad de acceso a los recursos educativos y los expone a situaciones de vulnerabilidad social (Conapred, 2013).

En gran medida, esta situación es una constante porque de acuerdo con los análisis que ha llevado a cabo la UNESCO, las políticas de inclusión en América Latina y el Caribe –entre las que se encuentran las de México-, muestran una debilidad en los procesos de capacitación, asesoría técnica y acompañamiento a los equipos docentes en su atención a la diversidad, en la prestación de servicios y recursos de apoyo para atender las dificultades de aprendizaje, y en la ausencia de orientaciones y regulaciones de los centros de formación de maestros (OREALC/UNESCO, 2007).

En 2014, la Secretaría de Educación Pública (SEP), presentó el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI), como una propuesta concreta de la política inclusiva contenida en el Plan Nacional de Desarrollo y en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018. La SEP ha previsto que el programa sea considerado columna vertebral de la política pública del Estado en materia de educación cívica; incluye los elementos básicos para el tratamiento equitativo de la diversidad cultural en todos los niveles educativos, dando particular atención a la eliminación de todas las formas de discriminación en el sistema educativo. Si bien, en teoría, la presentación del PEEI puede sonar como una solución, no se debe perder de vista lo que el Relator de Naciones Unidas para la educación, Vernor Muñoz, así como otros autores, han concluido con respecto al tema:

[la] consideración de la diversidad como fundamento esencial de la educación es una consecuencia del derecho a la no discriminación y a un contenido apropiado de la educación, que va más allá de cualquier mandato instrumental y que supone abogar cada vez con mayor fuerza a favor de la inclusión de los grupos y personas discriminadas (Muñoz, 2004: párrafo 132).

Las medidas para la atención a la diversidad, en ese sentido, requieren cambios desde el mismo sistema, así como observación de los procesos de inclusión que lleven a cabo en los centros escolares. De ahí, la importancia de conocer estos procesos en contextos que presentan mayor diversidad como en los de migración.

Al respecto, la Ley General de Educación establece que el Estado mexicano está obligado a prestar servicios de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), elevar su calidad y vigilar el acceso equitativo a los servicios para toda la población, los cuales, además, deben ser gratuitos (Artículo tercero). Igualmente, que las autoridades educativas deben tomar las medidas necesarias para garantizar las condiciones para el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos (Artículo 32). Tales medidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja (Artículo 32).

En la práctica, se ha emprendido este tipo de esfuerzos para cumplir con los compromisos que se han establecido a nivel internacional en la educación inclusiva. En particular, lo que se señala es que ha habido un incremento en la matrícula, pero no se ha logrado erradicar la discriminación en la escuela (Torres, 2010). Por una parte, el currículo formal se sigue enfocando en una educación homogeneizada, pero por otra, no se toma en cuenta la diversidad de alumnos y alumnas, en este caso, de la niñez cuyos padres son centroamericanos. En un contexto fronterizo, las iniciativas de una educación inclusiva deben incorporar como un elemento de los diseños curriculares la participación de estos alumnos y sus familias, lo que supone, además, fomentar un cambio de actitud respecto a la presencia de personas de otros países, pues hay prejuicios o estereotipos que conducen a la discriminación y producen exclusión educativa y social (Conapred, 2013).

Para el caso específico de poblaciones migrantes en México, entre los pocos programas que han intentado incluir a los niños y niñas migrantes provenientes de Centroamérica está el llamado Programa de Educación Básica para niñas y niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM); sin embargo su cobertura es muy limitada ya que se enfoca principalmente en tres sectores de la población de niños y niñas migrantes e inmigrantes: 1) los de migración interna en el país (jornaleros agrícolas); 2) los repatriados a México, y 3) los albergados (SEGOB, 2013). Este programa específico no contempló a la niñez inmigrante, es decir, a quienes ya están establecidos en zonas urbanas, con la cual el Estado

mexicano también está comprometido, pues debe garantizar tanto el derecho al acceso a la educación, como el bienestar emocional y físico de todos los niños independientemente de su situación migratoria, de acuerdo con lo establecido en la Constitución Nacional y en la Ley de Migración entrada en vigor en noviembre de 2012.

1.6 A manera de síntesis: los ejes de la inclusión educativa

Según la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO (OREALC/UNESCO), la inclusión educativa constituye en esencia un movimiento para asegurar a toda la población el derecho a la educación, pero en particular a una educación de calidad. En estricto sentido, entonces, este movimiento se enfoca a personas que están excluidas del acceso a la educación o que están en riesgo de dicha exclusión, pero al mismo tiempo debe enfocarse en distintas estrategias y mecanismos para garantizar este derecho a todas las personas enarbolando el principio de la no discriminación y del respeto a la diversidad (OREALC/UNESCO, 2007).

A partir de los planteamientos de distintos autores, los ejes en los que descansa la propuesta inclusiva están relacionados, por un lado con el acceso a la escuela, con los logros de los alumnos y de las alumnas y con la participación en la escuela. Tales ejes pueden ser representados de manera esquemática en un diagrama como el que sigue (Figura 1), puntualizando que con fundamento en los principios de no discriminación y de diversidad, la búsqueda de una inclusión en la educación debe considerar el contexto local y las características de los y las estudiantes. Por otra parte, hay que considerar que las políticas y acciones encaminadas al logro de la inclusión, no sólo dependerán de las oficinas encargadas de la educación en un país o una región (OREALC/UNESCO, 2007).

De manera resumida, se definen cada uno de los ejes:

Eje 1: Presencia/Acceso. Este eje está relacionado con el lugar donde son educados los niños y las niñas, con la asistencia a las escuelas a partir de los procedimientos administrativos implementados en los centros educativos para el acceso y permanencia, lo

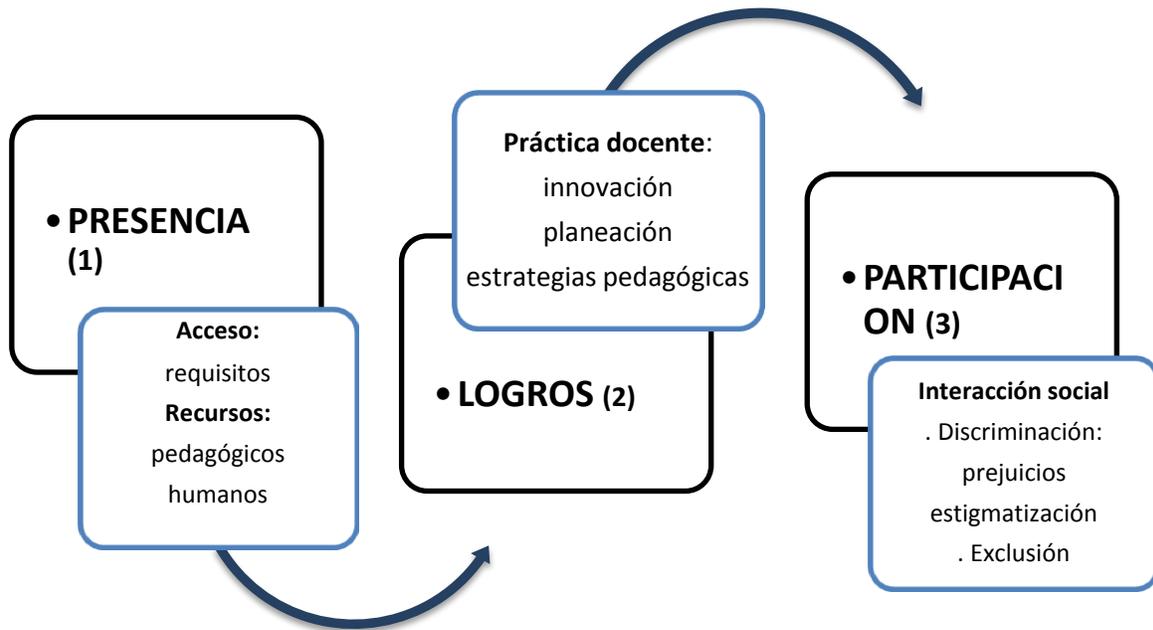
cual involucra elementos relacionados con los recursos pedagógicos, humanos y económicos que hacen referencia a todos aquellos medios con los el centro educativo cuenta para poder proporcionar a los alumnos y a las alumnas todo el apoyo que necesitan para una atención equitativa. Cuando se habla de recursos pedagógicos, se hace referencia a los métodos implementados en la escuela para apoyar al docente en su labor dentro del aula. Los recursos humanos hacen alusión al personal que labora en el centro educativo para atender a todos los niños inscritos. Los recursos económicos se refieren a proporcionar de manera equitativa cualquier tipo de apoyos que esté dirigido al alumnado.

Eje 2: Logros/Participación docente. Se relaciona con los resultados de aprendizaje y la atención al currículo, por lo que aquí la práctica docente juega un papel relevante en la vida escolar de cada niño y niña. En este aspecto la innovación de los métodos de enseñanza es básica para poder implementar las estrategias dentro de la planeación de los contenidos en el trabajo dentro del aula, de manera especial con grupos que registran diversidad de alumnos.

Eje 3: Participación/Interacción social. Hace referencia a la calidad de las experiencias de los niños y niñas mientras se encuentran en la escuela. En este proceso se enfatiza en la necesidad de tomar en cuenta el punto de vista de los propios alumnos, sus opiniones así como la valoración de su bienestar personal y social. Para ello, las interacciones en cada una de las actividades del centro educativo deben propiciar la eliminación de acciones que generen discriminación y exclusión basadas en prejuicios, estigmatizaciones y estereotipos

Figura 1

Ejes de la educativa inclusiva



Fuente: Elaboración propia con base en distintos autores: UNESCO (2005), Ainscow, Boot y Dyson (2006); Echeita (2008), entre otros.

2 ABORDAJE METODOLÓGICO

Retomando elementos de la etnografía educativa, mediante la cual se describen y enfatizan los hechos y fenómenos investigados desde el punto de vista de las personas participantes, en el lugar donde se producen las interacciones, los valores, las actividades y las expectativas de los participantes (Rodríguez, 1996), el estudio llevado a cabo tuvo un diseño cualitativo, por lo que se usaron distintas técnicas con este enfoque, como grupos focales, entrevistas semiestructuradas, así como observación participante (Ruiz, 1996). En concordancia con los objetivos planteados en la investigación, se buscó que cada uno de los informantes pudiera dar a la investigación la mayor cantidad y calidad de información posible (Barbolla *et al.*, 2010) vinculada con aspectos de los procesos de la inclusión educativa en un contexto de migración debido a que permite utilizar técnicas que proporcionan datos sobre aspectos de los fenómenos que no son cuantificables y posibilitan la formulación de inferencias descriptivas (Luján, 2010).

Básicamente, el trabajo de generación y análisis de datos se llevó a cabo en tres vertientes de trabajo, es decir, no fueron fases propiamente dichas, pues las actividades se traslaparon. La primera vertiente fue de gabinete, mediante la cual se buscó información sobre el contexto y se identificaban los posibles informantes claves. La segunda, de trabajo de campo propiamente dicho, de realización de entrevistas individuales y grupales, así como de observación participante. Y la tercera, de transcripción y análisis de datos. Estas tres vertientes de trabajo se desarrollaron entre los meses de enero a julio de 2014, en la ciudad de Tapachula. La segunda vertiente de trabajo, sí se llevó a cabo en dos fases más o menos distinguibles, pues primero se realizaron las entrevistas a informantes del propio sistema educativo y después se llevó a cabo el trabajo en dos escuelas públicas, tanto del sistema federalizado como del sistema estatal del nivel básico,¹⁸ con grupos de quinto y sexto año de

¹⁸ En México, se hace referencia a dos sistemas de educación básica: el estatal y el federal. Las escuelas (de preescolar, primaria y secundaria) así como los maestros tienen similares funciones, pero, en el primer sistema, la responsabilidad en el manejo de los recursos depende del gobierno estatal y, en el segundo, del gobierno federal, según sea el caso.

primaria. En esa fase, se entrevistó a padres de familia y a niños y niñas que participaron en grupos focales, como se expondrá enseguida.

Los criterios para la selección de las personas a entrevistar se establecieron de la siguiente manera:

- Para el caso de los profesores y directivos: docentes en funciones, que laboraran en escuelas primarias públicas urbanas ubicadas en la ciudad de Tapachula, Chiapas.
- Para el caso de los estudiantes: alumnos y alumnas de quinto y sexto grado de escuelas primarias públicas urbanas de la misma ciudad:
 - Niños y niñas mexicanos de padres mexicanos,
 - Niños y niñas nacidos en México de padres inmigrantes
 - Niños y niñas de nacionalidad centroamericana.
- En el caso de los padres de familia: inmigrantes centroamericanos en Tapachula y que tuvieran hijos e hijas con inscripción en el nivel de educación primaria.

Se redactaron tres guiones de entrevistas uno por cada grupo de informantes. El guion para los directivos y profesores tenía el propósito de conocer aspectos sobre los requisitos para la inscripción para niños y niñas de origen centroamericano, los recursos con los que cuentan los profesores para la práctica educativa, las estrategias pedagógicas utilizadas en salones con alumnado de otros países, y la asesoría para tratar la diversidad cultural. El guion para los padres de familia estaba enfocado a conocer las dificultades que enfrentan en los procesos de inscripción y de permanencia de sus hijos en las escuelas. En el caso de las entrevistas grupales con los niños y las niñas, se realizaron bajo la técnica de grupos focales, para lo cual se integraron cinco grupos, tres con niños centroamericanos y dos con niños mexicanos. Las preguntas estaban enfocadas a conocer cómo los estereotipos y los prejuicios respecto a la migración centroamericana en la ciudad de Tapachula pueden afectar la interacción social con los maestros y con los demás niños y niñas, sobre todo de México.

De manera específica, se realizaron 24 entrevistas semiestructuradas individuales: 17 a directivos y personal docente en escuelas de los dos sistemas educativos mencionados (ver

tabla 1 en el Anexo) y a siete padres y madres de familia centroamericanos (ver tabla 2 en el Anexo). Igualmente, se realizaron cinco grupos focales con niños, cada uno con cinco participantes; tres de estos fueron con niños y niñas con alguno de los progenitores centroamericanos, y dos con niños de ambos padres mexicanos. De los grupos focales con niños y niñas descendientes de padres centroamericanos, participaron seis niñas y seis niños.

Las entrevistas con los directivos y los profesores fueron realizadas en sus centros laborales y las de los padres y las madres de familia en sus hogares y lugares de trabajo. Los grupos focales se realizaron en los dos centros escolares seleccionados para esta investigación, para lo cual se solicitó la autorización de los directores de la escuela y de los profesores de grupo y se contó con la firma de común acuerdo del consentimiento informado de los padres. La comunicación con los padres y madres de familia se hizo por intermediación de los directores del centro escolar. En la carta de consentimiento se solicitaba la participación del niño o de la niña, según el caso, y se señalaba el compromiso ético que la investigación guardaba respecto al anonimato y a la confidencialidad de lo expresado por cada uno de los participantes, respetando además los tiempos y la decisión de no contestar a alguna pregunta si así lo manifestaran. A los niños y a las niñas se les explicó a detalle el propósito de las entrevistas, tomando en cuenta de manera muy particular su deseo de participar voluntariamente. Los grupos focales así como la observación participante fueron realizados por la autora de esta tesis con el consentimiento de su comité tutelar, considerando la formación académica en pedagogía.

De igual manera, se llevó a cabo observación participante directa en los salones de clase de dos las escuelas, con los grupos de quinto y sexto grado, cada uno compuesto por 30 a 35 alumnos. Se tomó en consideración la información dada por los directores y maestros de grupo en los primeros momentos de recolección de información relativa a las expresiones de discriminación de que son objeto los niños y las niñas con padres centroamericanos. Esta presencia en el aula fue autorizada previamente por el director de la escuela y por el profesor del grupo. Dicha participación en el salón de clases posibilitó la realización de los grupos focales con los alumnos y las alumnas. Originalmente no se había considerado este tipo de actividad, a menos que hubiese las condiciones de confianza para platicar con los

niños y las niñas, lo cual se logró después de algunas semanas de observación. Esta observación se llevó a cabo en determinados días de la semana.

Para seleccionar las dos escuelas, se tomó en cuenta que para atender a la niñez en edad escolar, la administración educativa en la región del Soconusco se encuentra organizada en coordinaciones educativas regionales, tanto en el sistema federal como en el sistema estatal. Estas dependencias, son las encargadas de administrar la educación de nivel básico en la región, que comprende desde el municipio de Pijijiapan, en la Costa de Chiapas, hasta los municipios fronterizos de Unión Juárez y Suchiate, en el Soconusco¹⁹. Cada una de las coordinaciones regionales está organizada en sectores que a su vez comprenden cierto número de zonas escolares. Estas zonas escolares están encargadas de la supervisión de las escuelas que les sean asignadas. De estas escuelas, se seleccionaron dos de primaria pública (una del sector 2 y otra del sector 23) para llevar a cabo la investigación. En dichas escuelas se registró el mayor número de extranjeros en el ciclo escolar 2013-2014, de acuerdo con los datos proporcionados por los jefes de sector de los dos sistemas escolares. La escuela federal, perteneciente al sector 02 y a la zona escolar 07, cuenta con una población total de 280 alumnos en el ciclo escolar referido, con 18 profesores entre quienes se encuentran 12 maestros en grupo, dos maestros de música y dos de educación física, el director del plantel y un asesor técnico pedagógico. La escuela estatal, del sector 023 y zona escolar 149, tiene una población total de 293 alumnos, atendidos por 12 maestros en aula, dos maestros de educación física, uno de música y un Psicólogo interino.

Para proceder al análisis, todas las entrevistas fueron transcritas para su codificación y análisis. Si bien la codificación se hizo de manera inductiva (Fernández, 2006), la mayor parte de las categorías se fueron agrupando en aquellas relacionadas con los componentes de la propuesta de educación inclusiva en referencia a la presencia, los logros y la participación en el centro escolar (ver diagrama, Figura 1). Para la codificación y análisis, se utilizó el software Nvivo que permitió agrupar, organizar y analizar el contenido de las entrevistas.

¹⁹Información proporcionada para el estudio del que deriva el presente documento por los jefes de sector 023 y 025 del sistema federal y por los jefes de las siete zonas escolares del sistema estatal, para el ciclo escolar 2013-2014.

2.1 El contexto local: migración y educación en Tapachula

En este estudio el contexto local es crucial para entender las circunstancias en las que se puede pensar en enfoques inclusivos de la educación, en los que se considere a las poblaciones migrantes. En contextos fronterizos, como en el que se ubica la ciudad de Tapachula, hay una presencia histórica de migrantes de Guatemala y una más reciente de migrantes de Honduras, El Salvador y otros países. En esta sección se hará referencia a algunos datos sobre la inmigración a la región, destacando que aunque no se cuenta con datos desglosados, sí es posible constatar mediante trabajo de campo las dificultades que enfrentan inmigrantes, en particular quienes no tienen documentos migratorios para el acceso a derechos como el de la educación.

2.1.1 Presencia centroamericana en la ciudad de Tapachula

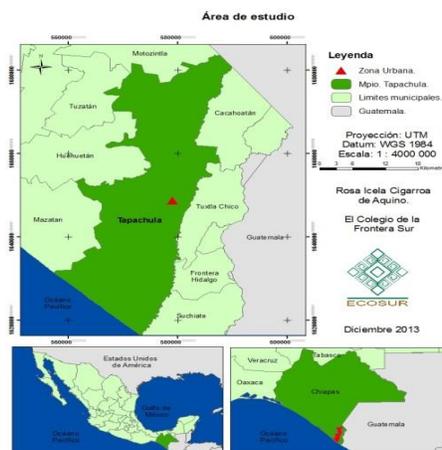
Históricamente, México se ha caracterizado por ser un país con una constante y creciente migración internacional. Sin embargo, en los últimos años ha pasado de ser un país altamente expulsor, para convertirse de igual manera en un país de destino, tránsito y retorno (ver por ejemplo, Ángeles y Rojas, 2003; Rojas y Ángeles, 2008, Ángeles, 2010). Como país de origen la migración de mexicanos hacia Estados Unidos se ha producido desde principios del siglo XX, y obedece principalmente a la búsqueda de empleos mejor remunerados. Como país de destino, México se ha distinguido por ser un país que recibe lo mismo a refugiados como a solicitantes de asilo y a trabajadores de diferentes países, quienes han llegado al país por distintos motivos (económicos, políticos, sociales y ambientales). Como país de tránsito, ha registrado la afluencia de migrantes que buscan llegar a los Estados Unidos. En particular en las dos últimas décadas esta afluencia ha sido notoria (Rojas y Ángeles, 2008; Rojas, 2010).

En los últimos años se ha producido un creciente aumento de los flujos provenientes de Centroamérica. Estos grupos se internan principalmente por la frontera sur de México, integrada por los estados de Chiapas, Tabasco, Campeche y Quintana Roo, los cuales limitan geográficamente con Guatemala y Belice a lo largo de 1,139 kilómetros (Rojas y

Ángeles, 2008; Castillo y Toussaint, 2010). Chiapas es la entidad que tiene el mayor dinamismo en la movilidad comercial y poblacional en la frontera sur, pues debido a su colindancia de aproximadamente 658.5 kilómetros de línea fronteriza con Guatemala (Mapa A), por esta zona cruzan visitantes locales y trabajadores temporales, así como migrantes centroamericanos no documentados que buscan llegar a Estados Unidos (Ángeles, 2004; Ángeles, 2010). De esta dinámica migratoria, interesa destacar aquí algunos datos relacionados con la población inmigrante o establecida.

Mapa A

Ubicación de la región del Soconusco y el Municipio de Tapachula, en el estado de Chiapas



Fuente: Elaborado por el LAIGE, El Colegio de la Frontera Sur, 2014.

Aunque los datos del censo no dan cuenta de la intensidad de la migración en tránsito ni de cuántos se han quedado a vivir en Chiapas, sí hay evidencias de que debido a los riesgos que se han incrementado en la última década en el viaje a los Estados Unidos de Norteamérica,²⁰ hay quienes han decidido establecerse por algún tiempo en localidades fronterizas del lado mexicano (ver, por ejemplo, Ángeles, 2004; Rojas, 2002, 2011; Rivas, 2010; Fernández, 2012), en particular, aunque no de manera exclusiva en la región del Soconusco y en la ciudad de Tapachula (Fernández, 2012; Choy, 2010). Según Rojas, los

²⁰ Como consecuencia de las medidas de contención y control migratorias en Estados Unidos (Rojas y Caballeros, 2015)

datos censales de México pueden dar una aproximación a esa presencia, por los incrementos que se han producido entre los años 2000 y 2010, periodo al final del cual hay un mayor número de inmigrantes de Guatemala, Honduras y El Salvador, que son los tres países centroamericanos con mayor presencia en México. Así, en el periodo mencionado, el número de personas originarias de Guatemala pasó de 23,957 a 35,322; de Honduras, de 3,722 a 19,991; y de El Salvador, de 5,537 a 8,088 (INEGI, 2011). A nivel más desagregado, mediante información de la muestra censal de 2010, se estima que en el estado de Chiapas vivían 31,704 personas nacidas en otro país, de las cuales 66% había nacido en Guatemala, 11% en Honduras y 6% en El Salvador (Ver cuadro 1). No se cuenta con estimaciones más específicas, por lo que no se puede tener una aproximación de la presencia por nacionalidad en la ciudad de Tapachula. Los datos de los registros administrativos del Instituto Nacional de Migración pudieran dar una idea de esta población, pero es importante señalar que no se puede dar una estimación aproximada debido al carácter predominantemente indocumentado de estas poblaciones y su constante cambio por movilidad. De acuerdo con la información de los censos de población y vivienda, la población nacida en otro estado o país que vive en Chiapas se incrementó en los últimos 10 años, pasando de 0.71% en 2000 a 3.61% en 2010, en particular esta tendencia se observa en los municipios fronterizos de esta entidad (INEGI, 2010).

Cuadro 1						
Población nacida en el extranjero y residente en México y Chiapas según países de nacimiento, 2010						
Entidad de residencia	País de nacimiento					Resto de países
	Total	Guatemala	Honduras	El Salvador		
Total	968,147	31,888	9,980	8,864	917,415	
Chiapas	31,704	20,998	3,449	1,984	5,273	
Resto del país	936,443	10,890	6,531	6,880	912,142	

Fuente: estimaciones proporcionadas por Martha Rojas con base en los microdatos del Censo de Población y Vivienda 2010.

El municipio de Tapachula, ubicado en la región Soconusco, contaba en 2010 con 351,165 habitantes. Este municipio forma parte los 18 municipios fronterizos del estado, a nivel estatal ocupa el primer lugar en crecimiento poblacional y a nivel nacional ocupa el decimotercer lugar con mayor cantidad de población nacida en el extranjero (Ver cuadro 2).

Cuadro 2		
México. Municipios con mayor población nacida en el extranjero y su distribución porcentual, 2010		
Municipio	Total	%
Total	961,121	100.0
Tijuana, B.C.	72,640	7.7
Juárez, Chih.	49,304	5.1
Mexicali, B.C.	30,175	3.1
Nuevo Laredo, Tamps.	16,212	1.7
Matamoros, Tamps.	16,097	1.7
Zapopan, Jal.	13,747	1.4
Miguel Hidalgo, D.F.	12,362	1.3
Reynosa, Tamps.	12,133	1.3
Guadalajara, Jal.	11,793	1.2
San Luis Río Colorado, Son.	11,590	1.2
Benito Juárez, D.F.	11,250	1.2
Cuauhtémoc, D.F.	10,985	1.1
Tapachula, Chis.	10,271	1.1
Fuente: Censo de Población y Vivienda. Resultados preliminares Chiapas, 2010		

La población de origen centroamericano que reside en la región del Soconusco se enfrenta a distintos problemas, uno de los cuales se relaciona con el carácter irregular de su permanencia en territorio mexicano. Una proporción importante de estas personas migrantes carece de documentos que avalen su estancia, debido, entre otras razones, a la falta de información para tramitar su regularización migratoria y a las dificultades administrativas ante las autoridades migratorias mexicanas para obtener los documentos oficiales. Otros, además, no cuentan con documentos de identidad y no tienen los recursos económicos para ir a su país de origen a tramitarlos, o bien no pueden hacerlo por algún temor fundado. De esta manera, una proporción importante de inmigrantes y migrantes temporales de la región del Soconusco residen sin un estatus migratorio regular, lo que los expone a distintos riesgos, uno de los cuales es el de la exclusión educativa, pero de manera

más general los limita o excluye en la garantía de otros derechos y del acceso a recursos y servicios (Rojas, 2011), a pesar de que la Ley de Migración de 2011 (entrada en vigor en 2012) y la Constitución Política de México establecen que con independencia de la situación migratoria, las personas migrantes tienen derechos.

2.1.2 Inmigrantes de Centroamérica y acceso a la educación en Tapachula

Aún con los datos de población extranjera que revela el censo de 2010 para la ciudad de Tapachula, no hay información disponible publicada que permita conocer de qué manera participa esta población en el sistema escolar en Chiapas o en alguna de las regiones o sectores del estado. En 2010, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, proporcionó algunos datos con base en las Estadísticas continuas del formato 911: de 159,467 alumnos/as del ciclo escolar 2009-2010, en el estado de Chiapas, 1,430 eran de Centroamérica y el Caribe (Rojas, 2010: 141). Debido a que las cifras no son desagregadas por país, no hay datos con esta clasificación.

Algunos datos se obtuvieron mediante información proporcionada por autoridades educativas de los sistemas estatal y federal del estado de Chiapas para la región en la que se ubica la ciudad de Tapachula. En las escuelas de esta región, denominada región XV, las autoridades educativas tanto del sistema federal como del sistema estatal dan cuenta de la asistencia y registro de estudiantes nacidos en algún país distinto a México, a quienes registran como “niños extranjeros”. Según estos datos, en el municipio de Tapachula, están registradas 266, de las cuales 200 pertenecen al sistema federalizado y las 66 restantes al sistema estatal. Del total de escuelas, 96 se ubican en la zona urbana de la ciudad de Tapachula, 63 federales y 33 estatales (ver Cuadro 3). De acuerdo a datos proporcionados por los jefes de sector de la zona, en el ciclo escolar 2013-2014, estaban inscritos 221 alumnos extranjeros en las primarias urbanas del municipio federales y 67 en las estatales. Si bien esta información no está desagregada por país de origen, constituye un indicador de la presencia de niños de otros países, entre los que se presume hay una mayor presencia de niñez centroamericana, dada la vecindad con la región.

**Cuadro 3:
Tapachula, Chiapas. Primarias pública urbanas por sectores seleccionados de los sistemas
federal y estatal, 2014**

SISTEMA FEDERAL	SECTOR 023	Zona escolar	No. De Escuelas por zona	No. De escuelas urbanas	SISTEMA ESTATAL	SECTOR 002	Zona escolar	No. De Escuelas por zona	No. De escuelas urbanas	
		001	10	6			007	10	3	
	043	12	4	022	7	4				
	061	9	5	019	9	5				
	149	9	3	052	11	3				
	153	13	4							
	154	14	4	057	10	6				
	156	13	5	036	10	6				
	027	29	0	062	9	6				
				Total de escuelas 63						
				FUENTE: Elaboración propia a partir de datos obtenidos con los jefes de sector 023 y 025 del sistema federal así como con los jefes de las siete zonas escolares del sistema estatal en Tapachula, Chiapas, de enero a marzo 2014.						
	SECTOR 025	086	20							7
		087	21							11
		094	16							8
		095	18	6						
		103	16	0						
Total de escuelas		200								

3 PRINCIPALES RESULTADOS

3.1 La educación inclusiva en escuelas de Tapachula: experiencias de niñez inmigrante de origen centroamericano

En esta sección se analizan algunos de los hallazgos relacionados con los ejes que integran el enfoque de la educación inclusiva (Figura 1) que aluden a los procesos relacionados con la presencia o el acceso a la escuela de esta niñez (eje 1), los logros o los procesos de enseñanza - aprendizaje (eje 2) y la participación o interacción social en la escuela de la niñez en mención (eje 3). De ese modo, se busca cumplir con el objetivo de conocer cómo se viven los procesos de inclusión en escuelas primarias públicas que registran a hijos e hijas de inmigrantes centroamericanos en una comunidad fronteriza como Tapachula, Chiapas, Antes del análisis de estos ejes, de manera sintética se alude a algunas características del perfil de las personas que fueron entrevistadas y del contexto en el que se llevó a cabo el estudio.

3.2 Perfil de informantes

En este apartado se presentan algunas características del perfil las personas entrevistadas, distinguiendo entre el personal que pertenece al sistema educativo, luego a niños y niñas participantes de los grupos focales y, finalmente, a padres y madres de familia.

En el primer grupo se realizaron entrevistas a distintos informantes, quienes dieron cuenta de diferentes aspectos vinculados al objetivo de este trabajo. En primer término, se pueden distinguir a las directivas o autoridades escolares, quienes tienen una larga experiencia laboral en el sector educativo, con una antigüedad de entre 28 y 42 años. Se trata de profesores egresados de escuelas normales, es decir, han sido formados como maestros. En este grupo se entrevistó a los delegados regionales de educación básica, a los jefes de sector, a los directores de escuelas y a los asesores pedagógicos.

Los jefes de sector de los dos sistemas, en estructura jerárquica, representan la autoridad escolar anterior a la del delegado regional. Son los encargados de administrar y supervisar a las jefaturas de zona, las cuales se componen de un número de escuelas, y deben conocer las necesidades relacionadas con la enseñanza y con las condiciones de estructura física de las escuelas, información que es proporcionada por cada jefe de zona.

Por su parte, los directores de escuelas mantienen una interacción más directa con los profesores en funciones, por lo cual conocen las problemáticas que se viven diariamente con la enseñanza y pueden identificar las necesidades de los centros escolares. Estos cargos suelen ser ocupados por profesores. Entre las personas entrevistadas, solamente había una mujer ocupando este tipo de cargos. Para poder ser un director (a), la antigüedad es un requisito indispensable, a lo que se suman los puntajes obtenidos en el Programa de Carrera Magisterial. La antigüedad de los directores entrevistados oscilaba entre los 25 y los 30 años de servicio. Ellos reciben capacitación constante sobre las formas de administrar los programas educativos de la SEP y del gobierno del estado en funciones.

Por otra parte, se entrevistó a los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) de los dos sistemas escolares, con el objetivo de poder conocer los retos que enfrentan los docentes en un contexto con presencia de alumnos de otros países y saber también cómo atienden la diversidad en las aulas. Estos asesores, además de haber sido docentes, trabajan como auxiliares técnicos en la dirección de la escuela. Esta trayectoria les permite poder participar en “la cadena de cambios” (término utilizado en el SEP para referirse a la remoción de cargos del docente o para el cambio de centros escolares). Como mandato de gobierno en la entidad, el último viernes de cada mes, los ATP llevan a cabo una reunión con todos los docentes de la zona a la que pertenecen para abordar las situaciones complicadas en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Para el caso de los niños y las niñas, como ya se comentó, se realizaron cinco grupos focales, tres grupos con hijos e hijas de al menos un padre inmigrante centroamericano y dos con hijos de ambos padres mexicanos. Destacan algunas características (ver tabla 3 en el Anexo): en total participaron seis niños y seis niñas, con edades entre los 11 y los 13

años, que cursaban en su mayoría el quinto año de primaria y algunos el sexto grado. Según lugar de nacimiento, tres participantes son originarios de México, tres de Honduras y seis de Guatemala. La mayoría vive con ambos progenitores, pero hay cuatro que dicen vivir sólo con uno de ellos (tres con la madre y uno con el padre) y dos con los abuelitos. Todos cuentan con acta de nacimiento y la mayoría dice tener el acta de nacimiento de su país de origen. Los niños y las niñas que nacieron fuera de México, manifiestan que llevan entre uno y cinco años viviendo en México. Al indagar por la ocupación del padre y de la madre, se hace referencia en su mayoría a actividades en los servicios y en comercio informal. Las madres que son jefas de hogar solas trabajan como empleadas domésticas o como meseras de bares. Los padres trabajan como empleados o en el desempeño de oficios como albañiles. Un par de participantes desconocía la ocupación de sus padres.

Finalmente, se realizaron entrevistas a siete padres de familia, seis mujeres y un hombre, quienes llevan viviendo en México entre dos y veinte años; las mujeres se encuentran laborando en diversos empleos, desde trabajo doméstico, empleadas de mostrador y meseras en bares; el único hombre entrevistado trabaja en una agencia de tramitación aduanal. De los entrevistados solo dos residen en la zona de manera irregular (Ver tabla 2 en el Anexo).

3.3 Los ejes analíticos de la educación inclusiva en escuelas de Tapachula

A partir del trabajo realizado en las escuelas, en este apartado se analizan algunas situaciones relacionadas con los ejes de la educación inclusiva en escuelas de la ciudad de Tapachula, Chiapas, para indagar por los procesos de inclusión de la niñez de origen centroamericano en dos escuelas seleccionadas. Dado nuestro interés en las experiencias de población inmigrante en México vinculadas a la educación como un derecho, con independencia del estatus migratorio de las personas involucradas, es importante señalar que se abordan sólo algunas experiencias relacionadas con el tema, pero que éstas expresan la complejidad de la problemática que viven los padres de origen centroamericano, así como sus hijos e hijas durante la búsqueda de acceso y permanencia en la escuela. Si bien los resultados no se pueden generalizar a todas las escuelas y a todas las personas

inmigrantes, las evidencias de este y de otros estudios revelan elementos para señalar que en otras escuelas de la ciudad se reproducen patrones de discriminación hacia personas inmigrantes que generan exclusión no sólo educativa sino social, lo que demanda distintos tipos de atención.

3.3.1 Presencia o acceso a la escuela (Eje 1)

Tal como lo han señalado varios autores, el derecho a recibir una educación no sólo supone el acceso a la educación (Muñoz, 2004; UNESCO, 2005, 2008; Jurado y Ramírez, 2009; Latapí, 2009; Ruiz, 2014), implica al mismo tiempo una complejidad de acciones para hacer efectivo el derecho para todos. Sin embargo, en la práctica ese derecho y el de la no discriminación y la igualdad, así como el reconocimiento de la diversidad no son respetados, en particular cuando se trata de encaminar acciones para la inclusión de grupos como el de los migrantes.

Las distintas entrevistas permiten evidenciar actitudes y prácticas de discriminación que se producen desde el momento mismo en que las madres y los padres de familia deciden que sus hijos vayan a la escuela, y después en el proceso mismo de pedir informes para inscripción, en los trámites de la matrícula, en la solicitud de informes sobre sus hijos e hijas y en la solicitud de calificaciones o certificados, entre otros.

De acuerdo con los datos que se han generado en este estudio, se constata:

- 1) La negación en el registro para el ingreso a la escuela, de niños y niñas de Honduras, El Salvador y Guatemala.
- 2) El desconocimiento y la apatía en la aplicación de las leyes y reglamentos que regulan los procedimientos administrativos para el registro y egreso de niños y niñas.
- 3) La indiferencia de las autoridades educativas ante situaciones de exclusión, como resultado de la discriminación fundada en prejuicios y estereotipos, mediante los cuales se considera que hijos e hijas de inmigrantes centroamericanos deben ir a escuelas de zonas marginadas de la ciudad de Tapachula.

1) Negación en el registro para el ingreso a la escuela. Como se ha mencionado anteriormente, el derecho a la educación demanda mecanismos de intervención para lograr la inclusión de hijos e hijas de inmigrantes de Centroamérica en México establecidos en la ciudad de Tapachula, en donde se les niega el acceso a la escuela. Independientemente de su estatus migratorio, hay un prejuicio local respecto a las personas originarias de Honduras y Guatemala. No hay una razón explícita del rechazo. Simplemente se duda de las personas originarias de estos países; se ponen bajo sospecha y hay un rechazo indirecto mediante el uso de una frase: “no hay cupo”, que cierra cualquier posibilidad de ingreso a la escuela. No es un asunto de documentos. El acto discriminatorio no proviene de actores institucionales y se manifiesta de manera directa o indirecta.

Se pueden ilustrar esta negativa con dos ejemplos. Por una parte, una madre de familia originaria de Guatemala, con estatus migratorio regular, señala que en las escuelas a las que iba a inscribir a su hijo, por el sólo hecho de mencionar su origen, le negaban el cupo. Un agente institucional, encargado de la información y de la inscripción escolar, de forma discrecional y arbitraria negó un derecho fundamental. No le revisaron los documentos, señalando la falta de cupo. Al respecto, la madre de familia señala:

Por ejemplo fuimos a otras escuelas y ni siquiera veían los documentos, cuando decíamos que éramos guatemaltecos nos decían que ya no había cupo, que llegáramos para el próximo ciclo. Algo que me llama la atención y que me pregunto, ¿si a nosotros que pasamos de legales, nos pasa todo eso, qué será a aquellos que pasan de ilegales? Ya me imagino el problema para ello, y creo que sus hijos se quedan sin estudiar (Madre de familia, de Guatemala, cuenta con documentos migratorios, julio, 2014).

La negativa que se produce en las escuelas públicas es más presente en aquellas en que los padres de familia tienen un nivel económico medio-alto. Se argumenta que

el gobierno federal no admite personas extranjeras, en un claro desconocimiento de la normatividad al respecto, que establece obligaciones claras sobre la garantía y respeto de derechos. En el testimonio de una madre hondureña, por otra parte, destaca que la discriminación es más estructural o cultural, y que se expresa no sólo en la actitud del personal de la escuela, también en la de otros padres de familia que con su actitud influyen en la del personal de la escuela, generando un rechazo que, en apariencia, sólo se asocia a la nacionalidad o al origen, pero que al mismo tiempo manifiestan un prejuicio y un estigma al considerar que las personas de Honduras son “rateros”. Como veremos más adelante, este tipo de prejuicios repercuten en la interacción entre los alumnos, pues les son transmitidos a sus hijos/as.

Yo tenía necesidad de que ellos aprendieran, porque en las escuelas de acá, federales, las que son así... [Hace una señal con la mano que indica que quienes llegan son padres de familia de condición económica media-alta] no los aceptaban por su nacionalidad. Fui a cinco, y en ninguna. Me decían que... cómo le quiero decir... que el gobierno federal no aceptaba niños extranjeros. Uno, los discriminaban, cuando yo decía “soy de Honduras”, no, porque... hasta a veces los papás [de los demás niños] decían que eran rateros (Madre de familia originaria de Honduras, con estancia regular en México, julio, 2014).

Las propias autoridades escolares reconocen que existe este tipo de prácticas xenofóbicas, como lo revela el Asistente del delegado regional al responder a la pregunta sobre el porqué en algunas escuelas de Tapachula hay casi un nulo registro de hijos de inmigrantes.

No hay cupo, no hay cupo y no va a haber cupo, porque ya no hay cupo. Por eso buscan las escuelas de las orillas, ¿no? A ver, cómo las podríamos llamar... Hay escuelas en la ciudad que tienen... su prestigio, si tú quieres, eso les hace que tengan sus propias reglas internas; por eso, como en el caso de esas escuelas, y de otras escuelas más que son del sistema estatal, se dan el

lujo de rechazar alumnos (Asistente del delegado regional de educación básica del estado, Tapachula, Chiapas, febrero de 2014).

En este caso, llama la atención que alguien que pertenece al propio sistema escolar admita que hay escuelas públicas que tienen sus propias normas.

2) Desconocimiento y apatía en la aplicación de las leyes y reglamentos que regulan los procedimientos administrativos para el registro y egreso. La SEP ha establecido que los requisitos básicos para poder ingresar a una escuela primaria pública en México son: tener 6 años cumplidos al 31 de diciembre del año en curso, presentar acta de nacimiento en original y fotocopia, Clave Única de Registro de Población (CURP) y la solicitud de preinscripción firmada (SEP, 2013), con la consideración de que, en materia de preinscripciones la SEP determina los requisitos y trámites generales y cada estado ejecuta este procedimiento de acuerdo con los lineamientos que determine. De ahí que en el artículo tercero de la Ley de Educación para el estado de Chiapas, se indica que todos los habitantes del estado tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo estatal, con solo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones legales aplicables.

En las escuelas de Tapachula, los requisitos para el ingreso son los señalados por la SEP, a los que se agrega la identificación personal oficial y el comprobante de domicilio del padre o tutor. Estos requisitos se aplican para todos y cada uno de los niños, sean mexicanos o no. En el caso de hijos e hijas de inmigrantes, el cumplimiento de dichos requisitos se puede volver muy difícil si ellos o sus padres no cuentan con documentos oficiales. En la práctica se pueden o no flexibilizar las reglas, tomando en cuenta que niños y niñas tienen derecho al acceso a la escuela independientemente del estatus migratorio en el país. El criterio, en muchos casos queda bajo la consideración o información que el mismo docente tenga con respecto a los reglamentos, como lo indica la siguiente cita:

A un niño centroamericano, aquí lo que se le pide es lo básico: primero que tenga el documento de nacimiento, llámese como se llame [el documento], de la nacionalidad que tenga; segundo que tenga una ubicación donde se le pueda localizar, sería la dirección; como un requisito de prevención, un número telefónico, si acaso lo tuviera. No se le puede exigir CURP [Clave Única de Registro de Población]. No se le puede exigir otro documento, más que un documento oficial del tutor de donde venga, ya sea de Honduras, de cualquier documento oficial que tenga, de Nicaragua de Guatemala. También traen documentos oficiales (Director de escuela primaria estatal, Tapachula, Chiapas, abril 2014).

Las formas en que los directivos entienden la aplicación de los reglamentos administrativos para el acceso, llega en muchos a casos a tomar sentidos sumamente estrictos y autoritarios creando posturas determinantes e inflexibles que se establecen y estandarizan en los centros escolares. Y desde el punto de vista de los padres de familia, que viven la problemática, existe información incorrecta sobre los requisitos para el ingreso, lo que obstaculiza seriamente el proceso de acceso, pues los profesores, quienes realizan el registro de inscripción de acuerdo al grado al que hayan sido asignados, pareciera que desconocen los procedimientos, en especial, si se trata de inmigrantes que aún no han resuelto su situación migratoria (Rojas 2010; Choy, 2010; Rivas, 2012). Al respecto, una madre y un padre de familia, de Guatemala, señalan que hay desconocimiento:

Siento que hay mucha desinformación, de verdad, es que si no fuera por las personas que vamos conociendo, no sabríamos qué hacer; ellas son las que nos orientan, porque ni los maestros saben qué hacer (Madre de familia originaria de Guatemala, julio 2014).

Yo considero que a todos los funcionarios se les capacitara cuando sale una nueva reforma, como por ejemplo en la educación, en los trámites de migración también, porque nadie tiene la verdad absoluta; todos dan su

versión de las cosas según como las entienden o las quiere aplicar, y por eso uno da muchas vueltas. Deberían de dejar en claro qué papeles necesitan los mexicanos y cuáles nosotros los extranjeros. No sé, debería de haber reglas o leyes distintas para cada uno. Sería muy bueno que a donde fueras a preguntar todos supieran lo mismo, y todos te orientaran, no que lo que más hacen es desorientar (Padre de familia originario de Guatemala, junio 2104).

Este tipo de prácticas es del conocimiento de las autoridades educativas de la zona y de alguna manera aceptada. La aplicación de la política pública expresada en el artículo tercero de la Ley General de Educación, que rige al sistema educativo nacional, queda a criterio de una apreciación propia en la aplicación de los reglamentos internos de los centros escolares. Cuando un padre de familia, no presenta documentos oficiales en el proceso de inscripción, las autoridades escolares le piden que firme lo que ellos llaman una Carta Compromiso, en la que el padre o tutor se compromete a tener los documentos de sus hijos en un plazo de tres meses posterior a la fecha de inscripción; sin embargo esta regla no se aplica en todas las escuelas, e indirectamente se propicia la obtención de actas apócrifas, tal como señala el siguiente testimonio:

No nos hablaron de la Carta compromiso. Nos dijeron que si queríamos que el niño estuviera ahí, tendríamos que conseguir²¹ el acta mexicana, ya ni mencionaron la de nuestro país, tal vez porque era como una manera de que no querían recibir al niño. Pero nosotros queríamos que estudiara ahí, porque sabíamos que es una buena escuela, tiene prestigio. Tuvimos que conseguir el acta por medio de un contacto que nos recomendó a un licenciado (abogado), al cual le pagamos mucho dinero, pero nos la consiguió bien rápido; bueno menos de un mes ya la teníamos (Madre de familia originaria de El Salvador, con estancia regular en México, mayo 2014)

²¹ Tener que “conseguir” el acta mexicana significa obtenerla por medios no legales, ya que de manera implica un proceso muy largo de tiempo.

Pero cuando los padres de familia no pueden cumplir con los requisitos en el lapso de tiempo estipulado, los niños pueden continuar los cursos y llegar hasta el sexto grado. Sin embargo, en este último grado es cuando el documento oficial es exigido por la dirección de la escuela, pues es el año en el que la SEP extiende el certificado de estudios. Y en los casos en que la dirección de la escuela no cuenta con los documentos oficiales de los niños, el certificado se queda bajo resguardo en la dirección de la escuela hasta que el padre o tutor presente el documento de identidad del niño.

Lo malo cuando ya llegan a sexto. Hasta sexto grado que se tiene que extender el certificado; ahí es, ahora sí, donde tenemos la truncación (sic), porque ahí sí nos piden los documentos que deben tener de manera legal (Directora de escuela del Estado, abril 2014)

En donde sí ya nos vemos obligados es en sexto grado porque ahí sí tiene que tener acta de nacimiento, porque si no, no se le genera su certificado escolar. Ese es uno de los detalles. Y hasta eso hace unos dos años, porque a partir del ciclo escolar pasado, ya estuvieron emitiéndose los certificados a niños que no presentaban el acta de nacimiento y están bajo resguardo en las direcciones. En el caso mío, tengo dos bajo resguardo (Director de escuela federal, abril 2014).

En Tapachula, los requisitos para la admisión a las escuelas de los hijos y las hijas de centroamericanos pueden marcar la diferencia en el acceso y egreso de esta población, derivado de la condición de su estancia en el país. De acuerdo con la información proporcionada por los delegados regionales de educación básica de los dos sistemas educativos, los hijos de inmigrantes centroamericanos “son muchos”, aunque en las bases de datos no se puede constatar, pues la información no está desagregada por nacionalidad.

Son los que más, más abundan en la región. Concretamente Centroamérica que es lo que más tenemos surtido, Centroamérica, hondureño, guatemalteco, salvadoreño, es el común denominador (Asistente del delegado regional de educación básica del estado, Tapachula, Chiapas, febrero de 2014).

Los padres presentan documentación del niño o de la niña (partida de nacimiento) de su país de origen y, al ser inscritos, quedan registrados/as en las bases como “niño/a extranjero/a”, sin especificar de qué nacionalidad procede. De esta forma, se invisibiliza la presencia de los niños y las niñas en las estadísticas escolares según su nacionalidad de origen. A esta invisibilización también se suma el hecho de que los padres de familia se ven forzados a buscar que sus hijos nacidos en su país de origen cuenten con acta de nacimiento mexicana, la cual se consigue de forma clandestina y apócrifa. Con este documento, el niño o la niña se registran como nacido/a en México.

Nosotros nos percatamos porque cuando ya recibimos la estadística, el formato contempla un espacio para los niños de origen extranjero y pues ahí vamos detectando cuántos niños tenemos. Hemos tenido hasta 1,200, 1,300 niños en un ciclo escolar. Entonces ahorita mira cuántos tenemos, en el año 2012- 2013 manejamos 2,085 niños. Y de estos 2,085 son extranjeros, de estos, fácil el próximo año, un buen número van a ser ya mexicanos. Así ha ido ocurriendo, hay una constante en eso, en ese sentido (Delegado Regional de Educación Básica Federal, Tapachula, Chiapas, febrero de 2014).

Los datos obtenidos en trabajo de campo revelan que, efectivamente, en cada nuevo ciclo escolar la cantidad de niños y niñas de origen centroamericano disminuye drásticamente, lo que tiene implicaciones en cuanto a destacar su presencia para emprender acciones específicas que los considere como parte de los grupos de alumnos con sus propias características e identidades culturales. Al no poder emprender programas o acciones que propicien la inclusión, de estos grupos de niñas y niños se produce un efecto indirecto de no atención a la diversidad

multicultural y de prevalencia de currículos que homogeneizan al alumnado. . Por otra parte, al no haber un reconocimiento de la diversidad de alumnos, los docentes no reciben la preparación específica para afrontar e intervenir sobre la diversidad cultural y, de igual manera, se ve afectada la proyección, de recursos humanos, didácticos, económicos para estos estudiantes. En ese sentido, no se cumple uno de los principios de la educación inclusiva que pone en el centro de la atención a cada alumno y alumna.

3) Indiferencia de las autoridades educativas ante situaciones de exclusión, las cuales no sólo se expresan en el registro de sus matrículas, sino también en las interacciones sociales dentro del aula y del centro escolar, como resultado de representaciones sociales que las personas de la localidad tienen de los inmigrantes. Se concibe a las personas originarias de Centroamérica como pertenecientes a grupos con alguna inferioridad que no merecen estar en escuelas bien ubicadas espacialmente o que son catalogadas como de buen nivel académico o “prestigio”.

En ese constructo, los inmigrantes representan pobreza, delincuencia, o agresión, por lo que pareciera “normal” que deban ingresar a escuelas ubicadas en la periferia o en zonas marginales, lo que genera una segmentación espacial.

Por eso al darles escuelas de diferentes turnos y diferentes entornos sociales es para que tengas una idea más o menos de cómo fluyen en algunas escuelas más estos casos de niños migrantes (Asistente del delegado regional de educación básica del estado, Tapachula, Chiapas, febrero de 2014).

Donde se presentan más los casos de los niños migrantes, son en las escuelas periféricas de Tapachula ¿por qué? porque son gente humilde que viene a Tapachula, que vienen a trabajar y pues jornaleros, hijos de madres solteras y buscan los cinturones... si no de miseria, los cinturones aislados de la ciudad (Delegado Regional de Educación Básica Federal. Tapachula, Chiapas, febrero de 2014).

Esta ubicación espacial es considerada por las autoridades escolares como una “elección” por parte de las personas migrantes, por lo que no hay una autocrítica en el proceso. Mediante estos testimonios, se evidencia que las autoridades educativas consideran que las escuelas de la periferia deben aceptar a los más pobres y a los hijos de inmigrantes. Este tipo de exclusión también es consecuencia de la rigidez de los planteles educativos -considerados de mayor prestigio por su trayectoria en la enseñanza- en el proceso de admisión de niños y niñas en situación de pobreza, sobre todo con los hijos y las hijas de padres de familias de origen centroamericano, quienes son rechazados bajo el argumento de la falta de cupo o bien porque no presentan documentos en tiempo y forma. La “falta de cupo” no es concebido por las autoridades escolares como propiciador de segregación espacial.

Se destaca en estas acciones lo complejo que resulta la inclusión de los niños centroamericanos en las escuelas. La igualdad de derechos no aplica. Afirmar que la inclusión es parte del sistema educativo es imposible, al desconocer o esconder las acciones que están abiertamente en contra de la inclusión. Es necesario el reconocimiento de los derechos de la población inmigrante pero sobre todo que existan las condiciones para el ejercicio o aplicación de esos derechos

Para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos es necesario que los principios de la calidad educativa sean alcanzables, partiendo del cumplimiento al derecho al acceso a la educación sin discriminación. La equidad, debería de ser indicador principal que condicione la acción pública, dando a conocer en qué medida se alcanzan los objetivos y se usan adecuadamente los recursos destinados a esta tarea.

3.3.2 Los logros y la práctica docente (Eje 2)

En la propuesta de educación inclusiva, el sentido del éxito en los logros de los alumnos en el aprendizaje está vinculado con la planeación de los recursos estratégicos del docente para

abordar los contenidos del currículo con el propósito de lograr aprendizajes y un rendimiento escolar de calidad de acuerdo con las necesidades de cada estudiante (Echeita, 2008).

Con ese propósito, los docentes deben propiciar la reflexión permanente sobre sus prácticas cotidianas en lo individual y en lo colectivo, de modo que reconozcan las barreras para el aprendizaje de niñas y niños de distintos grupos, para buscar los apoyos que precisan estos alumnos, con el fin de brindarles la educación equitativa y de calidad a la que tienen derecho. Esto implica para el docente una búsqueda constante de innovación de conocimientos que le permitan replantear métodos y estrategias didácticas y pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Sin embargo, tradicionalmente, los docentes han sido los encargados directos de lograr que los planes y programas del Estado y de la misma SEP sean llevados a cabo de manera efectiva, sin reparo de las circunstancias y características particulares de cada espacio educativo. La aplicación de un enfoque de inclusión, entonces, implica retos y muchas veces obstáculos

En este sentido, las entrevistas realizadas a docentes y directores de las escuelas se enfocaron a saber si la práctica educativa del docente constituye una oportunidad para favorecer la inclusión de sus alumnos/as en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un medio caracterizado por la diversidad y en un contexto de migración como el de Tapachula, considerando:

- 1) La innovación constante para su desempeño laboral, y
- 2) la utilización de estrategias pedagógicas en la planeación y el abordaje de los contenidos educativos.

Mediante las entrevistas se ponen de manifiesto las dificultades que, desde el punto de vista de los docentes, son mayores en cuanto a los dos puntos señalados, y que inciden en el pleno desarrollo de su labor en el aula, tal como se describe enseguida.

1) La innovación constante para el desempeño laboral. Una de las formas en que los docentes pueden mejorar de manera continua la práctica educativa y convertirse en parte activa de los procesos de inclusión es mediante lo que se llama innovación. En la práctica educativa, la innovación hace referencia a la capacidad del docente para reconocer e identificar problemas que se originan en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, hace referencia a la toma de decisiones para resolver esos problemas detectados haciendo uso de su creatividad buscando poder transformar sus métodos de enseñanza de acuerdo con las necesidades de sus alumnos (Carbonell, 2002).

Así, respecto a la innovación, mediante el presente trabajo, se pueden destacar algunos problemas. En primer lugar, la indiferencia de la SEP en preparar a los maestros mediante cursos de capacitación para trabajar con grupos con presencia de niños y niñas con diversas procedencias y características. Una profesora de sexto grado de primaria, señala, por ejemplo, que no reciben alguna capacitación en particular para atender grupos con niños y niñas migrantes:

***Investigadora (I):** Vivimos en una región fronteriza, ¿ustedes como maestros reciben alguna capacitación en especial para tratar con la diversidad cultural? Ésta es una escuela del Estado, ¿el Estado proporciona alguna ayuda, algún curso para tratar estos temas?*

***M:** No, únicamente los cursos que se dan al inicio que igual habla del plan y algunos temas, pero de ahí que digamos nos van a dar un curso referente a cómo tratar todos los aspectos, esos de los niños migrantes, no.*

***I:** Entonces, ¿cuál es la función de un ATP acá en la escuela?*

***M:** Pues asesoría técnica pedagógica, pero no pues no, únicamente lo que se está viendo, hemos ido a cursos de niños extra-edad, pero no de niños migrantes y a otros cursos pero... en lo que yo he estado en estos dos ciclos escolares, no, no habido, pero sí sería necesario ese tipo de cursos para ver lo que es la diversidad, cómo tratar o qué hacer y todo eso, entre algunas*

situaciones por ejemplo se nos ha presentado la situación de que no traiga el documento qué hacer en ese caso. Si tenemos duda, ya él (el director) es que va y pregunta ya nos informa qué debemos hacer (Profesora de sexto grado de escuela del estado 10 de abril 2014)

Los propios docentes reconocen que es necesaria una capacitación especial, para la atención de grupos con niños y niñas migrantes, pero se reconoce que no hay preparación al respecto.

...me doy cuenta de la necesidad que hay de que el maestro no solamente sepa tratar a los nacionales sino también a aprender a relacionarse con niños que vienen del extranjero. Bien o mal aquí tenemos niños de Guatemala, Honduras y El Salvador, pero qué tal los compañeros que trabajan en Quintana Roo, por decirlo así, que puede ser que en algún momento tengan alumnos de Belice, o que tal vez vengan de Estados Unidos... La SEP no ha sido tan específica en decir “saben qué, así se le va a hacer”, o “así se les va a tratar”, o “saben qué, ésta es la forma en que se va a trabajar con niños que vienen de este lugar”. En este caso cómo tratar a niños que vienen con un problema social muy fuerte en Centroamérica, y decir, cómo les ayudó? (Profesor de sexto grado en escuela federal 11 de julio de 2014).

O sea la educación no es que esté mala porque se satanice la acción del maestro, no. El problema es que al frente de la educación en los estados no están las verdaderas personas que conozcan de educación. No están. Eso es lo triste (Director de escuela primaria federal, 8 de abril de 2014)

Si la intención del sistema educativo es formar maestros más profesionales en la educación para mejorar la calidad, es importante que ellos puedan recibir todas las herramientas que les permita ser más capaces de detectar y afrontar diversas situaciones en los salones de clases. Si se busca que los maestros sean eficaces en la enseñanza, la SEP debe fomentar la formación de docentes con más libertad de cátedra, que les permita ser innovadores,

propositivos, sobre todo en contextos áulicos donde existen diferencias culturales para que se puedan producir cambios desde su labor cotidiana. Pero para los docentes, la misma SEP los limita en el desarrollo creativo o en la aplicación de otras estrategias para enseñar un contenido, porque dichos contenidos están diseñados y propuestos para ser aplicados de uniforme para todos los alumnos, en un cierto periodo de tiempo. Por otro lado, los maestros también reconocen que muchos no tienen interés de poder desarrollar clases con estrategias diferentes a las planteadas. Son ellos los que tienen en sus manos el derecho de la planeación de los contenidos y ser propositivos en las estrategias que utilizan.

***Investigadora (I):** A partir del currículo, usted piensa que tiene algo que ver el sentido en cómo el maestro aborda los contenidos, lo que muchas veces minimiza o invisibiliza al [niño o niña] centroamericano o al indígena?*

***M:** Sí, se invisibiliza. No digamos que sea por dolo, sino por ignorancia y, lo vuelvo a decir, por falta de compromiso social, de sensibilidad y empatía. Algunos maestros de la plantilla, serán el 10, el 20 %, que sí lo toma en cuenta, los demás, no les interesa. Tendremos alrededor de 25 o 30 niños inmigrantes.
(Psicólogo de escuela primaria federal, 28 de mayo de 2014)*

De este modo, los entrevistados reconocen que si bien hay avances en la innovación en el currículo nacional con relación a las actividades estratégicas para enseñar, los contenidos educativos han evolucionado más lentamente. En ese sentido, los profesores deberían de ser preparados para trabajar en situaciones y contextos diversos, conocer los principales elementos de atención a la diversidad para poder adecuar los contenidos en la planeación y eliminar de la práctica el enfoque que estandariza y reproduce mecánicamente las formas de enseñar los contenidos.

2) La utilización de estrategias pedagógicas en la planeación y el abordaje de los contenidos. La práctica educativa del docente debe priorizar las características individuales y culturales de todos los alumnos, como recurso para atender la diversidad cultural, lo que en un contexto fronterizo supone considerar a niños y niñas nacidos en otro país así como a quienes son hijos o hijas de inmigrantes, para que como

alumnos/as puedan alcanzar los logros en la enseñanza que le permita avanzar en el desarrollo de habilidades para la vida.

De lo expresado por las autoridades y el personal docente entrevistados, se evidencian varios obstáculos para la atención de grupos caracterizados por la diversidad de procedencias, relacionados con: los grupos numerosos, la infraestructura inadecuada, la falta de personal de apoyo, la falta de personal técnico para resolver dificultades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la falta de motivación y de compromiso social de los propios docentes, así como los prejuicios de algunos maestros que alientan ambientes poco favorables para la inclusión. Posiblemente, la lista es más amplia, pero estos son los problemas que enfatizaron los entrevistados, por lo que no son generalizables a todas las escuelas ni maestros; sin embargo, si son indicios de la existencia de problemas y de la persistencia de los mismos, lo que impide que los docentes y el propio sistema educativo enfoque sus esfuerzos a una educación de calidad, en la que se reconozca las necesidades educativas de cada alumno y alumna.

Como se ha mencionado, uno de los obstáculos para los docentes es el manejo de grupos numerosos. Los mismos profesores argumentaron que ésta es una de las situaciones más difíciles para lograr una atención más individualizada con los alumnos. Si bien la atención a la diversidad no es un asunto de números, el que se tengan grupos con muchos alumnos sin un cambio de perspectiva en la atención incide en la poca atención a la diversidad.

Digo, en el salón tenemos 55 hoy en día. Dijeron, vamos a recibir nada más 40, tenemos 55. Y la verdad que la calidad educativa que nos exige el gobierno, no se va a poder aplicar, 40 está marcado para recibir dentro de lo que el gobierno estipula. Entonces, basados en esa norma que da el gobierno se trazó que se recibieran 35 alumnos por salón (Profesor de Educación física, abril 2014).

Al número de alumnos se suman los problemas de una infraestructura no adecuada y la escasez de recursos humanos calificados, lo que constituye barreras que limitan el desarrollo eficiente y eficaz de la práctica educativa.

Hemos logrado una cuestión pedagógica, la verdad no de mucha excelencia; hay muchas cosas precarias en esta escuela. Nos acaban de construir las aulas apenas; vivíamos en unos salones con láminas de asbesto rotas, se nos colaba el agua, se inundaban los tres salones aquellos; cada vez que llueve, la cancha se inundaba. Nos acaban de hacer esto, nos acaban de techar el año pasado. Entonces, la cuestión pedagógica afectaba porque no se podía estar adentro; la lámina de asbesto, si hay calor, triplica el calor; se bañaban de sudor, cuando llovía los niños se tenían que subir arriba de las sillas (Director de escuela del estado, abril 2014).

Por otra parte, no todas las escuelas cuentan con la asistencia de un psicólogo para atender situaciones complejas que se presentan en los procesos de enseñanza – aprendizaje, así como en la situaciones de conducta de los niños y niñas, (niños que no hacen la tarea, que dicen groserías en el salón de clases, o niños que muestran actitudes de violencia como gritar o golpear a sus compañeros). En muchos casos, sólo se cuenta con un profesor para atender todas las situaciones difíciles que se presentan. Aunque cuentan con el apoyo de un auxiliar técnico pedagógico, se atienden los casos más emergentes o sencillos. Igualmente, se turnan los casos al Asesor Técnico Pedagógico de la zona escolar, o bien los casos más serios se llevan a la reunión que se realiza el último viernes de cada mes, llamada “Consejo Técnico pedagógico”.

Sí, definitivamente, nosotros aquí vivimos diversidad de situaciones; por qué? porque un solo maestro si tiene 30 alumnos, [son] 30 formas de vida (Profesor Asesor Técnico Pedagógico, junio de 2014).

...al final nosotros hacemos todo lo posible por tratar de sobrellevar la situación; eso es lo más dificultoso. En gran parte, la dificultad es el

aprendizaje, de que a veces van un poco más lento (Director de escuela del estado turno matutino, Tapachula, Chiapas, abril de 2014)

Estas formas de atención a las dificultades que se presentan dan cuenta de una falta de recursos humanos para dar una solución más eficiente. Como lo refieren los mismos maestros.

Entonces termina la primera visita, transcurren los meses y se efectúa una segunda visita de supervisión. Tenemos que recorrer todas las escuelas de la zona escolar, nuestra zona escolar tiene 10 escuelas, de las 10 escuelas estamos contando que hay tres urbanas y cuatro rurales, y tres particulares; todas son visitadas. Entonces hablamos aquí de la segunda visita que se efectúa por el mes de... puede efectuarse en marzo (Profesor Asesor Técnico Pedagógico, mayo 2014)

Las situaciones expuestas no son las únicas barreras que impiden el desarrollo de la práctica docente. Las posibilidades de adaptarse a una propuesta inclusiva de enseñanza pasan por la falta de motivación o de interés de los docentes, lo cual puede estar asociado a la falta de incentivos del propio sistema escolar.

[Por] la crisis económica, trabajamos en la mañana y andamos de taxistas en la tarde, nos metemos a otro rollo menos a la labor docente. Si bien nos va, llegamos en la noche hacemos nuestro avance y hacemos el trabajo; si bien nos va. Y en eso estriba la responsabilidad de tener buenos maestros (Profesor de primaria federal, 9 de abril 2014).

Del mismo modo, las actitudes de los propios docentes pueden afectar negativamente las acciones que se pudieran emprender para ajustar su práctica docente al tipo de alumnado con el que trabajan. Los estereotipos y representaciones sociales de los docentes respecto a la población migrante centroamericana, y en particular a la guatemalteca, hondureña y salvadoreña, incide en el trato hacia los alumnos que tienen estos orígenes. Esta visión es

acentuada por las malas interpretaciones que la población local hace de la aplicación de la política pública, por ejemplo en salud y educación dirigida en particular a poblaciones en situación de vulnerabilidad. La población local argumenta que los centroamericanos tienen más privilegios. Al respecto, los maestros concluyen que los inmigrantes han sido favorecidos por el estado mexicano en el goce de derechos como la obtención del acta de nacimiento de manera gratuita, mientras que para la población mexicana tiene un costo. En el ámbito escolar, los docentes argumentan que quienes más les exigen son los extranjeros. Situación sobre la que no pueden anteponer quejas porque, en su consideración, pueden ser acusados de violación de derechos humanos.

No todos, pero sí un gran porcentaje de los niños que vienen de Honduras principalmente, son niños que tienen un alto índice de reportes. Tal vez de cierta forma el cobijo que le da nuestro gobierno, los ha mal educado en cierta forma; es la impresión que tiene la escuela de aquí. Cuando tratamos con los padres de familia, regularmente con los niños extranjeros centroamericanos, los padres son muy agresivos y vienen a exigir que tienen derechos... y se los damos, pero están muy protegidos por lo que es Derechos Humanos. Y realmente para uno es un dolor de cabeza, con algunos padres que son de Honduras y de Guatemala, trabajar con ellos, porque son amenazantes, que tienen sus derechos; no pueden ser excluidos de la escuela (Psicólogo, escuela federal, junio 2014).

Pero de que sí hay más privilegios para el extranjero, eso sí es cierto. Y yo ya lo viví... Sí, son más arriba que los de nosotros. Pero ante otras autoridades, aquí nosotros los tratamos a todos por igual. Pero esa, la culpa, no la tenemos nosotros; eso es el mismo gobierno; el mismo gobierno es el que le está dando alas a esa situación. Cuando nosotros, vaya usted simplemente aquí a la frontera, cómo lo tratan ahí en Guatemala (Director de escuela del estado, abril 2015).

Estas percepciones influyen en las posibilidades de innovar o de ajustar los contenidos de las asignaturas y en la planeación y preparación de actividades de enseñanza con grupos con diversidad cultural y de distintas procedencias. De esta manera, la práctica del docente está construida a partir de reglas y de acciones que se expresan en una planeación de actividades que encubren el desinterés por una población que, para ciertos docentes, implica una carga de trabajo que no es reconocido.

Hoy en día los alumnos, ni levantarles la voz a alguno. Entonces dice uno: “yo cumplo con mi función, ni un minuto más”. El maestro dice: “si el niño se sube a la silla, por ejemplo, que se suba; yo ni me meto, para qué” Por qué, porque al rato dicen: “usted le gritó a mi hijo, lo está traumando. Mi hijo no duerme en la noche, por su culpa” Y lo demandan. Y eso ha influenciado mucho en que el profe, ya no quiera dar más, y las nuevas generaciones (de maestros) salen con esa idea, no se meten [no se involucra] (Profesor de escuela primaria vespertina del estado, 9 de abril de 2014).

La valoración de los docentes acerca de los derechos en la educación, parece que abre una enorme brecha entre lo que se debe hacer y lo que se hace. Para aquellos maestros que consideran que los centroamericanos “tienen más derechos” que la población local, a partir de experiencias personales en su labor como docentes así como en su vida diaria, les hace pensar que se trata de una población con la cual no se puede trabajar adecuadamente porque consideran que les hace perder a ellos sus mismos derechos como autoridad escolar. Este tipo de apreciaciones, obstruye las posibilidades de sostener buenas relaciones sociales con los alumnos y padres de familia, lo que propicia acciones discriminatorias, incluso llegando a considerar tales acciones como algo merecido y visto como normal. La valoración de que estos grupos de inmigrantes representan una amenaza o problema para la localidad incide en la idea de que no tienen derechos y que no merecen un trato igualitario, lo que afecta el trato diario en los centros educativos.

Entre los profesores hay quienes mantienen su compromiso social y trabajan por el respeto a la diversidad, buscando dar a esta niñez la ayuda necesaria para su inclusión dentro y

fuera del salón de clases, generando espacios para la reflexión, en las actividades escolares, así como en las estrategias que se utilizan para el abordaje de los contenidos. Sin embargo, hay profesores que no lo hacen porque hay prejuicios y estereotipos que afectan su práctica docente. Hay una construcción social de calificativos negativos relacionados con la situación económica y del trabajo de los padres de los alumnos, que conduce a la discriminación:

Por lo regular son hijos de madres que trabajan en cantinas y que ellas trabajan de noche y pues de día están durmiendo; sí, es muy difícil. Ahí sí, muy pocas [madres] vienen; mandan a alguien que trabaja con ellas y todo eso; pero de ahí es muy difícil [que vengan] (Director de escuela del estado, abril 2014).

...hay cosas que tengo que empezar con ellos otra vez a explicarles porque no traen el conocimiento básico. Aparte de que vienen [...] la mayoría con mamás que trabajan en bares, no les ponen la debida atención; o sea, es diferente trabajar con ese tipo de niños. Las mamás, la mayoría ya trabajan de noche; entonces vienen carrereando así como que... algunos sí se ve luego que les interesa la educación de sus hijos, algunos otros nomás los mandan y a ver qué sale para que no pierdan el año (Profesor de sexto grado en escuela federal, abril 2014)

Este prejuicio relacionado con la actividad de las madres de familia, por ejemplo, hace que a los niños y a las niñas se les conciba como en abandono, o bien como hijos/as de padres problemáticos. Asociación que a su vez alimenta estereotipos que califica a los niños y a las niñas como “problemáticos/as” o “tremendos/as”. Los padres/madres de familia dan cuenta de esta discriminación, basada en la asociación “padre/madre con problemas-niño/niña problemático”.

Madre familia (MF): ... a él sí (señala a uno de sus hijos) me lo discriminaban mucho; hasta malos nombres me le ponían, hasta los maestros. Hubo un

maestro que lo dejaba encerrado varias veces en el salón y yo no me daba cuenta. Hasta que él me dijo:

Hijo: *“mami yo no quiero ir a la escuela”*

MF: *“Por qué?”*

Hijo: *“es que tengo miedo”.*

MF: *Entonces un lunes yo fui a hablar. Me dijo el maestro: “no, es que él es muy tremendo”. “Todos los niños son tremendos, pero por qué solo él?”.*

Maestro: *“Porque tiene cara que es extranjero.”*

MF: *“Pero los papeles son mexicanos. Él no es extranjero -le dije-, los papeles son mexicanos”.*

Maestro: *“Pero usted es de esas, de esas que trabajan en bares, porque yo la miré en un bar”.*

(Madre de familia originaria de Honduras, con estancia regular en México, julio, 2014)

En la escuela, hemos tenido algunas dificultades con el maestro, por la conducta del niño. Por un problema que tuvo el niño con otros niños del salón, nos mandó a llamar; se puso muy grosero, nos dijo que “para qué estábamos acá”, “ustedes nada más vienen a chingar, a fregar; mejor se quedaran en su propio país a dar lata” (Madre de familia originaria de El Salvador, junio 2014).

Según los testimonios, el sistema educativo cumple con su compromiso en la incorporación de los hijos y de las hijas de inmigrantes; sin embargo, las autoridades educativas y los docentes en aula no sólo deben sentirse con la responsabilidad de aceptar a estos grupos y participar en su formación, por un mandato derivado de los compromisos nacionales e internacionales, también deben ser receptivos a la presencia de niños y de niñas garantizando un trato igualitario. Esta visión demanda de la educación una formación contextualizada que tome en cuenta las condiciones desfavorables en las que se encuentran algunos grupos; que aborde y responda a la diversidad de las necesidades de todos los educandos, buscando promover la inclusión como una aproximación dinámica que de manera positiva de cuenta de la diversidad de los alumnos y vea las diferencias no como un

problema sino como oportunidad para enriquecer la experiencia de aprendizaje y formación de los y las estudiantes (UNESCO, 2005).

Al respecto, se reconoce que hay espacios en los que se pueden involucrar a los alumnos y a las alumnas en dinámicas de interacción hacia la inclusión educativa. Se puede constatar que existen estos elementos en algunos contenidos de la materia de geografía y de cívica y ética encaminados hacia ese fin. Si bien son pocos los contenidos en los que se busca realizar dinámicas que realcen la importancia y respeto a la diversidad, el docente debería aprovechar la oportunidad de poder remarcar que las diferencias entre las personas no son un motivo para la discriminación y que el buen trato, la solidaridad y el respeto en el salón de clases, la escuela y la comunidad, son producto de la importancia de reconocer que todos tenemos derechos. Esto implica alentar siempre a los alumnos a no hacer juicios basados en estigmas o estereotipos que provoquen rechazo o exclusión en los grupos. Los contenidos pueden ser aprovechados para enfatizar sobre los derechos humanos y sobre el respeto a la diversidad para mejorar la convivencia en la sociedad. La estructura en que están organizados los temas abre la posibilidad de ir enseñando a los alumnos mayor respeto hacia las personas y los grupos considerados como diferentes por su origen geográfico o étnico, por ejemplo.

A pesar de reconocer las anteriores posibilidades que los docentes tienen en la enseñanza de contenidos, el dato que se obtuvo de las observaciones participantes es que aunque los maestros trataban de involucrar a todos los alumnos en las tareas de grupo, el esfuerzo se minimizaba y paulatinamente las dinámicas se centraron en las actividades ya planteadas en los contenidos. De esa manera, se fue perdiendo la motivación para la innovación en las estrategias enseñanza, pues los maestros tienen un tiempo indicado para abordar cada uno de los contenidos, privilegiando el cumplimiento del calendario marcado por la Secretaría de Educación. Así, el docente en el aula puede percibir las diferencias en sus alumnos/as, pero debe haber un esfuerzo de coordinación conjunta, para poder adaptar las estrategias, la planeación y los contenidos del currículo con el fin de producir actividades de enseñanza que promuevan aprendizajes significativos en los alumnos y las alumnas.

3.3.3 La participación: las expresiones de la niñez sobre la discriminación a partir de la interacción social en la escuela (Eje 3)

La participación en la educación inclusiva invoca al reconocimiento y valoración de los alumnos y las alumnas en los grupos, de modo que sientan que su opinión y su interacción importan. Este reconocimiento forma parte esencial del grado de apropiación que los alumnos y las alumnas tienen de lo que se les enseña, y repercute en los logros educativos esenciales para su desarrollo social, emocional y académico (Echeita, 2008). De este modo, las escuelas deben ofrecer estrategias que estimulen la participación y los logros de todos los estudiantes, sobre todo de quienes pueden encontrarse en situaciones de vulnerabilidad social a la discriminación o a la exclusión. Para ello, se debe trabajar en fomentar y llevar a la práctica relaciones sociales de respeto a la diferencia y de reconocimiento de el/la otro/a como una persona con derechos. Sin embargo, esto no sucede, como se verá en el análisis de este apartado.

Para este eje se planteó el objetivo de identificar si entre la población escolar local hay prácticas de discriminación basadas en estigmas, prejuicios y estereotipos, que traen como consecuencia prácticas de exclusión hacia hijos e hijas de inmigrantes centroamericanos/as, de tal forma que se pueda conocer cómo éstas afectan el desarrollo escolar de estos niños y estas niñas.

Si bien las expresiones de la discriminación hacia los y las inmigrantes se producen en distintos ámbitos, ya sea como discriminación personal, institucional, cultural y estructural, aquí nos acercamos a las formas cómo se expresa la discriminación en la interacción de niños y niñas en el ámbito de la escuela. Las respuestas de los niños y de las niñas que participaron en los grupos focales dan cuenta de las formas en que se produce la interacción con sus compañeros/as mexicanos/as y, al mismo tiempo, evidencian la necesidad de promover el reconocimiento de su identidad y de sus derechos dentro y fuera del aula.

Los alumnos o las alumnas que enfrentan situaciones de discriminación difícilmente pueden manejar las contradicciones entre estar en la escuela y no sentir algún tipo de

pertenencia a la misma. La discriminación en un contexto fronterizo, como en el que se ubica Tapachula es resultado de un proceso social, histórico, que enfatiza que hay una demarcación o frontera que nos separa de “otros/as”, lo que influye en una percepción negativa de estos “otros/as” que nacieron del otro lado de esa demarcación. Se asume que los derechos de una persona son “otorgados” y se ejercen en donde nació, por lo que hay quienes piensan que las personas extranjeras no tienen derechos fuera de su país de nacimiento.

Investigadora (I): *de verdad sienten ustedes que no tienen derechos aquí?*

C: *Yo tengo derechos pero solo en Guatemala, aquí no, no tengo que hacer nada aquí.*

I: *Y allá afuera [de la escuela], si les hicieran algo, creen ustedes que podrían quejarse con las autoridades?*

M: *No, porque no pudiéramos hacer nada, porque no somos de esta tierra.*

I: *Bueno, tú (M) no tienes un acta de nacimiento de México; pero tú, C, tienes un acta de México, prácticamente eres mexicano.*

C: *Soy de Guatemala, pero aquí vinieron hacer mi acta, aquí vinieron a sacar mi acta de nacimiento y mi CURP.*

(Niños/as de quinto grado de escuela del estado nacidos en Guatemala, 9 de julio de 2014).

Según Giménez (2003), esa manera de considerarnos a nosotros/as mismos/as y al grupo al que pertenecemos como mejores o más importantes que los/as “otros/as”, no tendría consecuencia mayor si no fuera porque mediante ello se minimiza el valor de el/la otro/a, generando una relación desequilibrada y potencialmente dañina que provoca la negación de derechos y de trato igualitario y con equidad. En ámbitos institucionales, como la escuela, esto se pone de manifiesto en la vida cotidiana, como lo relatan los niños y las niñas participantes en los grupos focales:

A mí me molesta que me digan guatemalteco, porque, a veces, cuando nada más estamos platicando así entre [nosotros] los dejamos que entren, pero cuando ellos están platicando de algo que no quieren que nosotros sepamos, nos dicen “ay tú, vete para allá, pinche arrimado guatemalteco” y a mí me molesta (Niño de quinto grado de escuela del estado originario de Guatemala, 9 de septiembre de 2014)

... Porque de ahí empiezan a decir “ay, vieja guatemalteca”, que “eres un pinche...” como arrimado, como que eres un cero a la izquierda (Niño de quinto grado, originario de Guatemala, 9 de julio de 2014, subrayado nuestro).

Investigadora (I): ¿Ustedes saben qué significa “cachuco”?

C: Un indio “chamarrudo”

I: ¿Indio qué?

M: “Chamarrudo”, así nos dicen. O si no “pisado”.

I: O sea cuando ustedes están discutiendo por algo, ellos les dicen por ejemplo ¿“ya cállate “cachuco”, o cómo les dicen?

M: Sí, así nos dicen

(Niños/as centroamericanos/as de quinto grado, 9 de julio de 2014)

Se piensa que algunas personas extranjeras pudieran tener derechos, mientras que otras no. Personas de determinados países son más toleradas que otras, por lo que la discriminación se hace más evidente de acuerdo a la nacionalidad. Las expresiones de desprecio directamente hacia quienes proceden de estos países centroamericanos lastiman sensiblemente a los niños, lo que provoca que muchos de ellos no quieran hablar abiertamente de su país de origen, como lo revelan los siguientes testimonios:

Investigadora (I): ...qué se siente ser extranjero aquí en México? Les gusta no les gusta?

Vi: No.

I: Por qué no?

Vi: Se burlan de uno, es que algunos se burlan de mi país [de Guatemala].

I: Platícame, V, qué se siente ser de Honduras viviendo en México?

V: Bien. Algunos me tratan bien, algunos me tratan mal.

L: Algunos chamacos hablan mal de mi país [de Guatemala],...

Vi: A mí lo que lastima es que me dicen guatemalteca

L: ...Peor los de mi salón que me dicen guatemalteca. A mí no me gusta que me digan guatemalteca.

I: Pero por qué, si ustedes son de Guatemala?

L: de ella se burlan de su país, les dicen rateros. [Señala a V, una de las niñas que es de Honduras]

(Niños/as centroamericanos/as de quinto y sexto grado de escuela federal, 12 de julio de 2014)

Investigadora (I): Otra pregunta. ¿A ustedes les gusta decir de qué país son?

L: A mí, sí [es de Guatemala]

V: Sí [es de Honduras]

Vi: No [es de Guatemala]

I: Por qué no?

J: Porque piensa que se van a burlar de ella.

I: Piensas eso?

Vi: Sí.

I: Vi, por ejemplo, si tú estás en una reunión con otros niños de otra escuela, tú podrías decir con mucho orgullo “yo soy de Guatemala”? Lo dirías tu? O mejor que se enteraran por otro medio?

Vi: Por otra razón [por otro medio].

(Niños/as centroamericanos/as de quinto y sexto grado de escuela federal, 12 de julio de 2014)

Estas formas de discriminación que expresan los niños y las niñas en los grupos focales afectan su sentido de permanencia o de pertenencia, pues no pueden hablar, dar opiniones o participar libremente de las actividades propias de la escuela porque hay un temor fundado de ser reiteradamente rechazados/as u ofendidos/as. Por eso, deciden no hablar de su lugar de origen para no ser objeto de burlas o desprecios, lo que les posiciona en una situación de desventaja frente a otros/as niños/as que abiertamente les ofenden, muchas veces con la permisividad del personal docente, quienes a su vez reproducen formas de discriminación que se han construido socialmente y que una parte de la sociedad local reproduce sin cuestionamientos.

Quizá los niños y las niñas que son discriminados/as no llegan a entender muy bien lo que es un prejuicio o un estigma, pero saben y sienten lo que es el rechazo o el desprecio. Ellos y ellas consideran que no son aceptados por haber nacido en otro país (en este caso de Centroamérica) o porque sus padres son inmigrantes centroamericanos/as, por lo que perciben que les niegan derechos o que no tienen derechos ni siquiera fuera de la escuela, como se evidencia en sus relatos:

Investigadora (I): Pero de manera muy particular, de verdad sienten ustedes que no tienen derechos aquí?

C: Yo tengo derechos, pero solo en Guatemala. Aquí no, no tengo que hacer nada aquí.

I: Pero tú crees que si te quejas con el maestro no te hace caso porque eres de Guatemala?

C: No.

M: Le pegan unos niños, él va y se queja con el profe y no le hace caso.

I: Otra cosa, y allá afuera, ¿si les hicieran algo, creen ustedes que no podrían quejarse con las autoridades?

M: No, porque no pudiéramos hacer nada porque no somos de esta tierra.

I: Cuando a ustedes les dicen estas cosas ¿qué les dan ganas de hacer?

C: De pegarles, de gritarles de decirles en “sus caras”?

I: ¿Qué les gustaría decirles en “sus caras”?

M: Que no importa de dónde vengamos, pero total, somos niños.

(Niños/as centroamericanos/as de quinto grado de escuela del estado 09 de julio de 2014, subrayado nuestro)

I: Entonces, ¿ustedes creen que por ser de Guatemala, o sus papás de Honduras, les da menos derecho?

M: Sí.

I: ¿Por qué?

M: Porque, es como decir, ésta no es nuestra tierra y ellos nos pueden decir, “ay, en cualquier momento ustedes se pueden ir de nuestra tierra, porque ustedes no son de aquí.”

(Niños/as centroamericanos/as de quinto grado de escuela del estado, 9 de julio de 2014)

Cada uno de estos testimonios ayuda a entender que hijos e hijas de personas nacidas en Centroamérica no viven de manera fácil sus interacciones sociales dentro de las escuelas, debido a los prejuicios y estereotipos sociales. Pero, por qué los niños y las niñas, ya sea que nacieron en Centroamérica o que nacieron en México y son hijos/as de personas nacidas en Centroamérica, perciben que no tienen derechos o que les son negados y, además, que son objeto de burlas, rechazo y desprecio? Al menos, parte de la respuesta se puede encontrar en las opiniones dadas por niños y niñas que nacieron en México, cuyos progenitores también son mexicanos/as, participantes de los grupos focales. Estas opiniones revelan prejuicios o estereotipos negativos relacionados con el origen nacional de los

padres de familia, que deriva en una discriminación específica: xenofobia. Se construyen estereotipos sobre las personas extranjeras otorgándoles una connotación peyorativa, de menosprecio (son “sucias”, “arrimadas”, “salvajes”, “agresivas”, “malas”, “peligrosas”, que responden a un marco cultural y social que los crea, los promueve e impone, y no los censura o sanciona.

Investigadora (I): *ustedes creen que ellos por ser extranjeros tienen derechos igual que ustedes?*

R: *Pueden vivir igual que nosotros y estudiar igual*

J: *Pueden ser menos salvajes, se pueden vestir bien, igual que nosotros.*

Más sociables, pueden ser menos....cómo se llama?

R: *Menos agresivos*

I: *O sea que en particular ustedes los sienten agresivos a ellos?*

R: *Los hondureños, los salvadoreños; pero cuando se trata de Guatemala ya son más tranquilitos*

(Niños mexicanos de quinto grado, escuela del estado, 9 de julio de 2014)

Los niños y las niñas de México pueden llegar a ser ofensivos, cuando se refieren a sus compañeros/as de otro país, pues tienen muy marcados los calificativos que pueden usar de forma despectiva para ofenderlos, como lo refiere el comentario siguiente:

J: *Extranjero feo.*

E: *Eres un descerebrado que no sabes nada, yo así les digo a veces.*

I: *En el caso de los de Guatemala hay adjetivos que generalmente les dicen, por ejemplo en el salón hay tres de Guatemala.*

E: *Ah, indio cabezón.*

(Niños mexicanos de quinto grado, escuela del estado, 9 de julio de 2014)

I: *Y cuando escuchan, “ahí viene un salvadoreño” qué se imaginan?*

A: *Una persona mala; te puede asesinar.*

J: *Yo no confío en nadie que sea extranjero.*

I: *Sobre todo de qué país*

E: *De Honduras.*

I: *Y si digo salvadoreño es más fuerte que hondureño, es igual o es mejor.*

D: *Es mejor*

I: *En qué aspecto*

E: En que cuando le haces algo responde

I: cómo

E: En cuando tú te peleas con él, responde, agrade. El salvadoreño, que cualquier cosita se pone agresivo

J: Para mí el hondureño es más, más malo, porque a veces te llevas bien con él y.... El salvadoreño tantito hablas de su vida y te empieza a agredir

A: Si, si le dices algo ya te pega

I: Si ustedes discutieran con un Guatemalteco, cuál sería la palabra que le dirían para ofenderlo?

E: Indio

(Niños centroamericanos de quinto y sexto grado de escuela federal 12 de julio de 2014).

Como se aprecia, hay actitudes y practicas xenofóbicas hacia los niños y las niñas de origen centroamericano, pero también se evidencia que hay percepciones y estereotipos diferenciados por país e incluso racismo, como en el caso de las personas de Guatemala. De los niños y las niñas de este país, por ejemplo, se dice que son “indios”, pero con calificativos adicionales (“chamarrudos”, feos, “descerebrados”). También hay comparaciones: se dice que quienes vienen de Honduras y de El Salvador son agresivos, mientras que los de Guatemala son “más tranquilitos”. Entre salvadoreños y hondureños se percibe un matiz en la escala de agresividad: los salvadoreños “son agresivos”, pero los hondureños “son peligros”, “son malos”. Estos prejuicios son aprendidos por los niños y las niñas en sus propios hogares. Los niños mexicanos aseguran que en sus hogares es en donde más escuchan palabras de rechazo o de descalificación acerca de las personas centroamericanas.

Investigadora (I): *¿Nunca les han dicho “cachuco”?*

E: Ah sí, también.

A: Mi papá, cuando los está molestando

I: ¿En la casa han escuchado que los papás a los guatemaltecos les dicen “cachuco”?

Todos los niños: *Sí, sí, cuando hablan de los guatemaltecos, sí mucho.*

(Niños mexicanos de quinto grado de escuela estatal, 9 de julio de 2014)

Como resultado de este ambiente discriminatorio, qué piensan los niños y las niñas de origen centroamericanos que participaron en los grupos focales? Cuando se les pregunta si prefieren vivir en México o en el país en que nacieron o de donde son sus padres, la mayoría expresa que quisiera vivir en el país de origen, ya sea porque lo perciben más bonito o porque allí tienen a sus primos y familias con quienes comparten en un ambiente diferente. Algunos/as expresan nostalgia o añoranza, aunque hay quienes reconocen que hay problemas de inseguridad, si bien hay casos en los que también se habla de la inseguridad donde viven en México. En general, no se sienten parte del lugar donde viven porque sienten que no son aceptados, pues con frecuencia se les remarca que donde viven no es “su tierra” y son “como un cero a la izquierda”, como ya se evidenció en algunos de los testimonios ya citados, y como se confirma en los que sigue.

I: Platíqueme, ustedes que han ido a su país, ¿es más bonito México o el lugar donde ustedes nacieron?

C: Es más bonito donde nosotros nacimos.

I: ¿Por qué? A ver C, pláticame.

C: Las calles están más limpias.

J: Para mí, es mejor Guatemala [...] en las noches podías salir sin que te asaltaran, pues.

I: ¿Te sientes más seguro que aquí en México?

J: Ujummm

I: ¿Y de qué parte de Guatemala eres tú?

J: Soy de Quetzaltenango.

I: Ah, pues también es muy bonito.

C: Pero lo malo es que aunque salgas aquí, te asaltan.

I: Si tuvieran la oportunidad de regresarse a su país, les gustaría

T: Yo sí.

C: Porque allá es más bonito, en cambio aquí no.

(Niños/as centroamericanos/as de quinto grado de escuela estatal, 9 de abril de 2014)

Investigadora (I): C, qué se siente ser de Honduras.

C: Nada, yo me siento de acá.

I: Bien, J, la misma pregunta: ¿qué se siente ser de Guatemala?

J: Bonito, porque casi me he mantenido aquí en Tapachula, y allá en Guatemala, como casi no voy, me siento un poco más tranquilo. Y como hay bastantes primos, ahí jugamos todos y aquí no.

C: A mí me gusta ser de Guatemala, porque yo me siento más tranquilo, tengo con quien jugar, en cambio aquí no.

M: No estamos con familias aquí, no podemos convivir con nadie, no podemos decirle lo que sentimos.

(Niños/as centroamericanos/as de quinto grado de escuela estatal, 9 de abril de 2014)

La respuesta espontánea de niños y niñas, participantes en todos los grupos focales, es ilustradora de distintas formas de discriminación, bien sea que las escuchen y aprendan en sus hogares o en otros contextos (niñez mexicana), o bien sea que las consideren como un maltrato (niñez centroamericana). En cualquier caso, se llama la atención sobre las posibilidades para una socialización que fomente la no discriminación, el respeto y la armonía.

4 REFLEXIONES FINALES

La educación inclusiva alude a un conjunto de estrategias que busca que niños y niñas aprendan juntos, en condiciones de no discriminación, de igualdad de oportunidades sin distinciones étnicas/de raza, por sexo, por discapacidad o condición económica, social, o por origen y nacionalidad, de modo que se haga efectivo el derecho universal a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación social. Esta propuesta demanda de la escuela un proceso constante de innovación y de aprendizaje en el establecimiento de estrategias y mecanismos, que posibiliten relaciones que enriquezcan la experiencia de los niños y de las niñas en la educación considerando la diversidad sociocultural. Para saber si eso se cumple en el contexto ya mencionado, se plantearon varios interrogantes relacionados con los ejes de la inclusión educativa presentados en la figura 1.

El objetivo principal de la investigación fue conocer si los mecanismos utilizados por el sistema educativo en un contexto fronterizo como el de Tapachula, en Chiapas, están dirigidos hacia este tipo de propuesta inclusiva, que facilite la inclusión de los hijos e hijas de inmigrantes centroamericanos. Los resultados evidencian que la propuesta de la educación inclusiva no se cumple, que hay dificultades para que se lleve a cabo y que esas dificultades no sólo se vinculan con el incumplimiento y seguimiento a disposiciones a nivel internacional, sino también con problemas de actitud y de prácticas que han conducido a discriminación y rechazo.

De acuerdo a lo que hemos revisado, no se cumplen acuerdos internacionales, o se cumplen de manera parcial, como los suscritos en la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza” (UNESCO, 1961), el Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales, la Conferencia de la Educación para Todos de Salamanca, la de Jomtien y la de Dakar, contraviniendo las propias disposiciones nacionales como la Constitución Nacional, la Ley de educación, la Ley de Migración. Por ejemplo, para citar una sola disposición internacional, se evidencia el incumplimiento al artículo 1 de la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, y el incumplimientos de las recomendaciones del comité de Derechos

Sociales, Económicos y Culturales, en el tema del derecho a la educación, consignados en la observación 13 mediante la cual se insta a los gobiernos a garantizar la disponibilidad, la accesibilidad, la aceptabilidad y la adaptabilidad en las instituciones de educación.

Aunque no se puede generalizar, a partir del trabajo realizado sí se puede afirmar que hay evidencias de actos de discriminación y exclusión en: los procesos de acceso a la escuela, en el abordaje de los contenidos temáticos, así como en las interacciones sociales entre maestros y padres de familia, maestros y alumno/as y alumno/as y alumnos/as, que ponen de manifiesto la falta de un interés genuino hacia desarrollar estrategias relacionadas con la diversidad. Hay esfuerzos por garantizar la educación a todos los niños y las niñas, pero siguen persistiendo prácticas de rechazo y exclusión hacia aquellos/as que son hijos/as de inmigrantes, por lo que la propuesta de la educación inclusiva dista de ser algo que se ponga en práctica. Básicamente los mayores impedimentos para su aplicación tienen que ver con actitudes xenofóbicas, que se entrecruzan con otras discriminaciones, como el racismo, que generan la exclusión educativa y social. Tales discriminaciones se producen tanto en el nivel personal, en el institucional, como en el cultural y en el estructural.

A pesar de las reformas que indican que todos tienen derecho a la educación, aún hay escuelas que se reservan el derecho de admisión, sobre todo para el caso de hijos/as de inmigrantes, argumentando que es necesario que los papeles estén en regla tanto de los niños y de las niñas como el de los padres. Esta restricción suele estar basada en prejuicios y estigmatizaciones que la población local tiene en relación con los migrantes de los países vecinos, así como también puede estar fundada en una deficiente información por parte de los docentes o de las autoridades escolares respecto a la exigencia de documentos que acrediten la legal estancia en México. Se muestra con estas acciones una doble forma de aplicación de la política pública, o simplemente las normas y reglas internas de la escuela se imponen sobre las disposiciones de la ley misma. En los sistemas escolares existen ideologías que tienen que ser expuestas, pues se convierten en reglas estrictas de control y manejo en las escuelas que en lugar de contribuir a mejorar la calidad, originan desigualdad, discriminación y exclusión.

Sin generalizar, a partir de este estudio hay evidencias de que en Tapachula las personas originarias de Centroamérica, en particular de Guatemala, Honduras y El Salvador, son objeto de rechazos y de exclusión debido a los estereotipos y prejuicios que se han construido socialmente, como que son “gente agresiva”, si proviene de El Salvador; “delincuentes” o personas peligrosas, si vienen de Honduras; e “inferiores” si son de Guatemala. Estos estereotipos afectan la interacción social con los niños y niñas de origen centroamericano, pero también con la población adulta, como por ejemplo con las madres o los padres de estos niños y estas niñas. Así, las mujeres centroamericanas también son representadas mediante estereotipos, por ejemplo, relacionados con su trabajo: trabajadoras domésticas si son de Guatemala; negocios informales si son de El Salvador; y mujeres que trabajan en bares como meseras o como trabajadoras sexuales, en el caso de Honduras. La segmentación social que se deriva de estos estereotipos incide en la manera como se valora a los niños y a las niñas, pues se usan tales estereotipos como parte de la explicación de los problemas o limitaciones en el aprendizaje que puedan tener los niños y las niñas.

Las autoridades educativas de la SEP, no sólo deben conocer la problemática que viven los niños y niñas hijos de inmigrantes y sus padres en las escuelas sino también, deben asumir su responsabilidad en este tipo de prácticas, de otra manera la inclusión o exclusión de estos niños sólo queda a cargo y decisión de directivos y docentes en cada plantel educativo. En contextos de migración como el de Tapachula el reconocimiento de la identidad de los niños y de las niñas de origen centroamericano como parte de la educación inclusiva, es un proceso pendiente de atención e intervenciones eficaces por parte de las autoridades y docentes para poder incluir con equidad a estos grupos, buscando eliminar las barreras construidas a partir de estigmas y prejuicios que, insistimos, sólo generan discriminación y exclusión. Las diferencias sociales, culturales y de grupos étnicos no deben ser condicionantes para limitar el acceso a los derechos más fundamentales de personas o grupos porque no se ajustan a etiquetas estandarizadas e impuestas. Discriminar al otro solo porque es diferente por su situación migratoria o por sus características físicas, solo demuestra la incapacidad del reconocimiento a la diversidad.

Para que realmente el sistema educativo mexicano dé respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos, es necesario que los principios de la calidad educativa sean alcanzables desde el cumplimiento al derecho al acceso a la educación sin discriminación. Los principios constituyentes de la calidad en la educación, la equidad, la eficacia y la eficiencia así como la pertinencia y relevancia (Blanco, 2006; OREALC/UNESCO, 2007), deben ser indicadores que condicionen la acción pública en todos los contextos educativos, sobre todo en aquellos que presentan diversidad cultural. Estos mismos principios deben establecerse en la propuesta curricular nacional.

Garantizar la inclusión educativa de personas que por distintas circunstancias migran a otros países, ya sea de forma voluntaria o forzada, con el propósito de mejorar las opciones de vida, demanda un cambio efectivo de enfoque, tanto en la política educativa como en los programas y acciones específicas que se ejecutan en la escuela. Se hace imprescindible mejorar el uso de los recursos destinados a esta tarea en la que se debe tomar en cuenta los grupos diferentes.

La distribución espacial de las escuelas, mediante las cuales se demarcan sectores y zonas escolares, contribuye a que se tienda a enviar a los niños y a las niñas de grupos sociales, como los migrantes, a zonas ubicadas en la periferia o en zonas marginadas. De ese modo, se invisibiliza la presencia de las poblaciones inmigrantes, pues parte de ellas se ven precisadas a vivir en las márgenes de la ciudad, produciéndose una segmentación espacial del tipo de escuelas, como si se pensara que los niños hijos de inmigrantes solo están residiendo en esas zonas (Rosetti, 2014; Blanco, 2006)

Para los maestros, el proceso de inclusión se confunde con el proceso de adaptación, los maestros están en la primera etapa del reconocimiento del derecho de cada niño de acceso y participación dentro de una escuela. Para los profesores la inclusión es sinónimo de acceso; participación aún es un derecho no reconocido porque aún no se entiende y, además, porque para la misma SEP ese derecho es confundido con el registro de un alumno en la estadística general.

También es importante que el docente sea sensible a las necesidades de los estudiantes para poder contribuir de manera más personal en su desarrollo académico, social y emocional. El aprecio y respeto por lo diverso debe ser enseñado de manera continua, no de manera particular en aquellos pocos contenidos educativos que invitan a hacerlo, así como en las todas las actividades escolares donde las interacciones sociales deben ser observadas desde la proyección de la inclusión. Aunque son pocos los contenidos que abordan temas sobre la diversidad, la no discriminación así como temas sobre derechos humanos, la estructura en que están organizados los temas abren la posibilidad de ir enseñando a los alumnos mayor respeto hacia los grupos de inmigrantes que viven en la zona y que por prejuicios y estigmas alimentados por generaciones provocan que la niñez local muestre actitudes de desprecio y rechazo hacia sus compañeros y compañeras marcándolos como diferentes por ser de otros países considerados como peligrosos.

Si la educación sigue siendo vista como el medio más eficaz para contrarrestar la pobreza, la marginación y la exclusión social entonces el derecho a la educación no solo debe estimarse por el número de niños que aparecen en las estadísticas nacionales, también es necesario establecer un currículo flexible que se ajuste a la necesidades de aprendizajes de contextos diversos. De igual manera el papel de los docentes es un elemento esencial en la transformación educativa. Sería muy favorable que en contextos marcados por la diversidad cultural los maestros fueran capacitados para poder actuar en la solución de conflictos que se viven en la cotidianidad escolar. De ahí que la educación inclusiva sea vista como un medio para alcanzar sociedades más inclusivas en las que se propicie la participación de todas las personas, sin importar de donde provengan, con el propósito de poder eliminar toda acción que provoque discriminación y exclusión (Ainscow, 1999). Desde esa perspectiva se respeta la dignidad y los derechos de cada uno de los que participan en la educación pero sobre todo la de los niños y niñas. Por ello como se ha enfatizado es necesario conocer la realidad escolar, social y familiar de cada alumno para poder intervenir a través de las formas de enseñar.

Se tiene que considerar que la escuela es el primer instrumento con el contamos para poder educar en valores, pero enseñar a los niños y niñas a respetar y aceptar la diversidad como

la capacidad de ver el desarrollo de una sociedad, es trabajo de maestros pero indiscutiblemente también lo es de los padres de familia. La educación es un trabajo tripartito – alumno, maestro, padre de familia.

La presencia de un número significativo de niños y niñas hijos de inmigrantes centroamericanos demanda del sistema un currículo más enfocado en el trato con la diversidad, así como docentes con un carácter más comprometido para poder derribar tradicionalismos en la enseñanza y poder construir nuevos métodos para lograr en sus alumnos para incidir en el acceso, los logros y la participación en ambientes escolares de respeto a la persona.

La aceptación de la diversidad debe ser resultado de un cuestionamiento y cambio de las representaciones, los estereotipos y las percepciones negativas, que conducen a prejuicios y a prácticas discriminatorias. De otra manera, la distancia entre lo que se debe hacer y lo que se hace se quedará en el discurso.

De este modo, se requiere que los docentes estén dispuestos a cambiar metodologías tradicionales en la enseñanza, se requiere de maestros capaces de entender la realidad de su contexto para poder transformar su práctica proponiendo nuevas formas de enseñar frente a grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel (1999), Desarrollo de escuelas inclusivas, Madrid, Narcea

AINSCOW Mel, Tony Booth, y Alan Dyson (2006), Improving schools, developing inclusion, Londres, Routledge, en <http://core.ac.uk/download/pdf/309634.pdf> (consulta: 20 de mayo 2014)

ÁNGELES Cruz, Hugo (2004), “Las migraciones internacionales en el Soconusco, Chiapas: un fenómeno cada vez más complejo”, Comercio Exterior, No. 4, abril, pp. 312-318.

ÁNGELES Cruz, Hugo (2010), “Las migraciones internacionales en la frontera sur de México”, en Francisco Alba, Manuel Ángel Castillo y Gustavo Verduzco (coords.), Migraciones Internacionales, México, D.F., El Colegio de México, pp. 437-479 (Los grandes problemas de México, v.3)

ANGELES Cruz, Hugo y Martha Luz Rojas Wiesner (2003), “Migración en la frontera sur de México”, Memoria. Fronteras de la migración, No. 168, pp. 5-9.

BECERRA Sandra, Cecilia Barria, Claudia Orrego y Carmen Tapia (2009), “Prejuicio y discriminación étnica: una expresión de prácticas pedagógicas de exclusión”, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, No. 3, pp. 165-179, en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art10.pdf> (consulta: 5 de septiembre 2015).

BOOT, Tony y Mel Ainscow (2002), “Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”, en Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva, Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva, en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%202003.pdf (consulta: 30 de octubre de 2014)

BLANCO Guijarro, Rosa (2006), “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 4, No. 3, pp. 1-15, en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf> (consulta: 20 de junio de 2014).

BLANCO Guijarro, Rosa (2008 a), “Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia”, Revista de Educación, No. 347, Septiembre-diciembre, pp. 33-54.

BLANCO Guijarro, Rosa (2008 b), “Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social”, en La Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes, Santiago de Chile, OEI, pp. 15- 25, en: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva_Vol4_N%C2%B02.pdf (consulta: 16 de julio de 2014)

BLANCO Guijarro, Rosa (2011) “Educación inclusiva en América Latina y el Caribe”, en CEE Participación Educativa, 18, noviembre, pp. 46-59, en: <http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n18-blanco-guijarro.pdf> (consulta: 20 de abril de 2015)

CALLADO, Juan A. y Ma. del Carmen Pagalajar (2012), “Educación en valores: una necesidad para el alumnado con necesidades educativas específicas”, Revista de Educación Inclusiva, Vol. 5, No. 2, pp. 103-114, en file:///C:/Users/VaioVpc/Downloads/Dialnet-LaEducacionEnValores-4105473.pdf (consulta: 6 de junio de 2014)

Carbonell, J. L. (2001), La aventura de innovar, Madrid, Morata.

CASTEL, Robert (2004), “Encuadre de la exclusión”, en Saül Karsz (Coord.), La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices, Barcelona, Gedisa, pp. 55-86.

CASTEL, Robert (2014), “Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre”, Revista Internacional de Sociología, Vol. 72, extra 1, junio, pp. 15-24.

CHOY Gómez, Jorge (2010), Acceso a la educación primaria para hijos e hijas de migrantes hondureños (as) en Tapachula, Chiapas, Tesis de Licenciatura, Universidad el Valle del Grijalva, Tapachula.

CASTILLO G., Manuel Ángel (2000), “Las políticas hacia la migración Centroamericana en países de origen, destino y de tránsito”, Papeles de población, No. 24, abril-junio, pp. 133-157.

CASTILLO, Manuel Ángel y Mónica Toussaint (2010), “Diagnóstico sobre las migraciones centroamericanas en Chiapas y sus impactos socioculturales”, en Migraciones: mirando al sur. Entrecruzamientos culturales en las migraciones centroamericanas, México, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo e Instituto Nacional de Migración, 2010, pp. 88-97.

CONAPRED (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) (2010), “Encuesta nacional sobre Discriminación en México”, resultados generales, México, D.F., pp. 51-93, en: <http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Enadis-2010-RG-Accss-002.pdf> (consulta: 12 de mayo de 2014)

CONAPRED (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) (2013), Educación Inclusiva, Tomo III, Colección Legislar sin Discriminar, México, CONAPRED.

DÍAZ Barriga, Frida y Gerardo Hernández (2002), Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación comunicativa, 2 ed., México, McGraw-Hill.

ECHEITA, Gerardo (2007), Educación para la inclusión o educación sin exclusiones, Madrid, Narcea.

ECHEITA Sarrionandia, Gerardo (2008), "Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto"", Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 6, No. 2, pp. 9-18, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202> (consulta: 24 de julio de 2014).

ECHEITA, Gerardo y Mel Ainscow (2010), "La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente", ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España, en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>(consulta: 15 de mayo de 2014).

ESTEVE, Francesc Marc, Oscar Ruiz, Sergio Tena e Iván Úbeda (2006), "La escuela inclusiva", Presentación de comunicación, XI Jornades per al Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials, Universitat Jaume, Castelló, España, en: <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/9.pdf> (consulta: 29 de abril de 2015)

FERNANDEZ Casanueva, Carmen (2012), "Tan lejos y tan cerca: Involucramientos transnacionales de inmigrantes hondureños/as en la ciudad fronteriza de Tapachula, Chiapas", Migraciones Internacionales, Núm. 4, julio-diciembre, pp. 140-165.

GARCIA Canclini, Néstor (2006), Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad, Barcelona, Gedisa.

GIMÉNEZ, Gilberto (2003), "Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social", mecanoescrito, México, Instituto de Investigaciones Sociales- UNAM, en: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/EXCLUSION.pdf> (consulta: 16 de agosto de 2014)

GIMENO Sacristán, José (1991), El currículum: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata.

GUTIÉRREZ Rivas, Rodrigo y Pedro Salazar Ugarte (2011), Igualdad, no discriminación y derechos sociales. Una vinculación virtuosa, México D.F., Conapred.

ICE (Incidencia Civil en la Educación) (2014), Desenmascarar la discriminación. La violencia del sistema educativo mexicano hacia los pueblos originarios y las personas con discapacidad, San Cristóbal de Las Casas, ICE.

INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2011), "Conociendo... nos", Informativo Oportuno, Vol. 1, No. 1, mayo.

JIMENEZ, Magdalena, Julián J. Luengo y José Taberner (2009), "Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación", Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado, Vol. 13, No. 3, en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART1.pdf> (consulta: 15 de marzo de 2015).

JUAREZ, Aparicio Margarita (2011), “Falta de acceso al derecho a la identidad y a la educación” en Jorge A. Schiavon y Gabriela Díaz Prieto, Los derechos humanos de las personas migrantes en México: estudios de caso para promover su respeto y defensa, México, CIDE, pp. 161-198.

JURADO, Pedro y Arcelia Ramírez (2009), “Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración”, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, pp.109-124, en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf> (consulta: 6 de mayo de 2014).

KARSZ, Saül (Coord.) (2004 a), La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices, Barcelona, Gedisa.

KARSZ, Saül (2004b), “La exclusión: concepto falso, problema verdadero”, en Saül Karsz (Coord.), La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices, Barcelona, Gedisa, pp. 133-214.

LATAPÍ Sarre, Pablo (2009), “El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 14, No. 40, pp. 255-287.

LUJAN, Ponce Noemí (2010), "Lo cualitativo como estrategia de investigación: apuntes y reflexiones", en S. Comboni, J.M. Juárez y P. Mejía. El arte de investigar. México: UAM-X. pp. 213-231, en http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_libro.php?id_libro=343 (consulta: 15 marzo de 2013)

MUÑOZ, Vernor (2004), Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Naciones Unidas, 17 de diciembre de 2004.

MONROY FARIAS, Miguel (2008), “Educación y migración”, Trabajo Social, No. 19, pp. 194-212.

NACIONES UNIDAS (2000), Informe sobre los períodos de sesiones 20° y 21°, Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Suplemento No. 2, Nueva York, Naciones Unidas (26 de abril a 14 de mayo de 1999 y 15 de noviembre a 3 de diciembre de 1999)

NOVARO, Gabriela, (2012), “Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad”, Revista Mexicana de Investigación Educativa, No. 53, abril-junio, 2012, pp. 459-483.

OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) (2007), “El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe”, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, No. 3, pp. 1-21.

PALANCO López, Nuria María (2009), “La escuela y la migración”, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, febrero, en: www.eumed.net/rev/cccss/03/nmpl.htm.

PÉREZ García, María de Jesús (2012), “México: exclusión educativa en un contexto de pobreza y desigualdad”, Seminario de Educación Superior, UNAM, 26 de octubre, en: http://www.ses.unam.mx/curso2012/pdf/PerezGarcia_M5S1.pdf (consulta: 6 de abril de 2015).

PONCE Grima, Víctor Manuel, Liliana Lira López, Ma. de los Ángeles Torres Ruíz y Ma. del Rocío Cázares Tamayo (2009), “Conocer y transformar la práctica educativa”, Revista de investigación científica y social, No. 40, México, D.F., pp. 23-25, en: <http://portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/sites/portalsej.jalisco.gob.mx/investigacion-educativa/files/pdf/practica.pdf> (consulta: 8 de agosto de 2015).

PEREZ Portilla, Karla (2011), “Discriminación estructural, cultural, institucional y personal. Un análisis de la producción y reproducción de la discriminación”, en Diego Valadés y Miguel Carbonell (coords.), El Estado constitucional contemporáneo. Culturas y sistemas jurídicos comparados, Tomo I, México: IJ-UNAM, pp. 687- 723, en http://www.miguelcarbonell.com/libros/el_estado_constitucional_contemporaneo_Culturas_y_sistemas_juridicos_comparados.shtml (consulta: 10 de octubre de 2015)

RIVAS Castillo, Jaime (2010), “Centroamericanos en el Soconusco: reseña de su presencia a través de sus paradojas”, Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos, VIII, 2, pp. 106-128.

RODRÍGUEZ Zepeda, Jesús (2006), Un marco teórico para la discriminación, México D.F., Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, Colección Estudios, núm. 2, en: [http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0002\(1\).pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0002(1).pdf) (consulta: 18 de mayo 2014).

RODRIGUEZ Zepeda, Jesús (2011), La otra desigualdad. La discriminación en México, México D.F., Conapred.

ROJAS Wiesner, Martha Luz (2010), “Migración y educación en regiones fronterizas. El caso de los migrantes centroamericanos en Chiapas, México, un tema pendiente”, Educación Superior y Sociedad. Nueva Época, 15 (2), pp. 133-159.

ROJAS Wiesner, Martha Luz y Álvaro Caballeros (2015), “La Riesgos en la migración en tránsito irregular por México y mejores prácticas de protección a los transmigrantes”, Documento de Trabajo No.1, México, D.F., Instituto Tecnológico Autónomo de México.

ROJAS Wiesner, Martha y Hugo Ángeles Cruz (2008), “Gendered migrations in the Americas: Mexico as country of origin, destination and transit”, en Nicola Piper (Ed.), New Perspectives on Gender and Migration: Livelihood, Rights and Entitlements, New York, Routledge, pp. 189-245.

ROJAS Wiesner, Martha Luz y Hugo Ángeles Cruz (2011), “Migración femenina y derechos: la situación de las migrantes guatemaltecas en México”, en Jorge Martínez Pizarro (ed.), Colección de ensayos sobre población y derechos humanos en América Latina, Rio de Janeiro, Asociación Latinoamericana de Población, pp. 221-249.

ROSSETTI, Magdalena (2014), La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad, Santiago de Chile, CEPAL.

RUIZ Muñoz, María Mercedes (2014), “El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas”, Sinéctica: Revista Electrónica de Educación, en: http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/43_el_derecho_a_la_educacion_y_la_construccion_de_indicadores_educativos_con_la_participacion_de_las_escuelas.pdf (consulta: 27 de abril de 2015).

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2013), “Las preinscripciones para el ciclo escolar 2013 – 2014”, Comunicado 014, México, D.F., en: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/C0140113#.VcqTEPl_Oko (consulta: 12 de marzo de 2015).

SIMON, Cecilia y Gerardo Echeita (2013), “Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica”, en Rodríguez, H., y L. Torrego (Coords), Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela, Madrid, Wolters Kluwer España, pp. 33-65.

SOLLA Salvador, Carmen (2013), Guía de buenas prácticas en educación inclusiva, Madrid, Save de Children y AECID.

TEDESCO, Juan Carlos (2012), Educación y justicia social en América Latina, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica y Universidad de San Martín.

TORRES Romero, Jorge Alfonso (2010), “La discriminación en la escuela”, Conferencia pronunciada en el IMCED, 5 de marzo de 2009, XII Coloquio de educación especial, hoy: Derechos humanos, discapacidad y educación. Ethos Educativa, No. 40, enero-abr, en: http://www.sev.gob.mx/actualizacion/files/2014/02/DerechoNoDiscriminacionMexico/materiales/discriminacion_escuela.pdf (consulta: 28 de marzo de 2015)

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), (1961), “Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza”, en Conferencia General 1960, París, UNESCO, pp.119-122, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf#page=119> (consulta: 30 de marzo 2015).

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), (1994), Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España.

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), (2005), Directrices para la inclusión: garantizar el acceso a la educación para todos. París, UNESCO, pp.12-13, en:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf> (consulta: 24 de septiembre de 2013).

UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2008), "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", Cuadragésima octava reunión, Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 25 a 28 de noviembre.

ANEXOS

Tabla 1 Relación de entrevistas realizadas a profesores y directivos en funciones de escuelas primarias públicas de sistema federal y sistema estatal					
Clave de entrevistado	Tipo de informante	Cargo	Duración en el cargo	Tiempo de servicio	Tipo de escuela
A1	Autoridad	Asesor Técnico Pedagógico (ATP)	08 años	28 años	Asesor de la zona escolar 007 del sistema estatal
A2	Autoridad	Asistente del delegado regional de educación básica del estado			Delegación de servicios regionales de educación básica del Estado
A3	Autoridad	Delegado regional de educación básica Federalizada	21 años	42 años	Delegación de servicios regionales de educación básica- sistema federal
A4	Autoridad	Director	04 años	32 años	Escuela Vespertina del estado "14 de Septiembre"
A5	Autoridad	Jefe de sector	14 años	45 años	Responsable de sector- 119 escuelas del sistema federal
A6	Autoridad	Director	3 años	14 años	Esc. Matutina del Estado "20 de noviembre"
A7	Autoridad	Asesor Técnico Pedagógico (ATP)			Asesor de la zona 094 del sector 25 Sistema federal
A8	Autoridad	Directora	2 meses	28 años	Escuela matutina del Estado "Paulino Trejo
A9	Autoridad	Director	5 años	32 años	Escuela Federal "Joaquín Miguel Gutiérrez" (internado No. 11)
A10	Autoridad	Jefe de Sector	14 años	42 años	Responsable del sector 23 sistema federal
A11	Autoridad	Psicólogo	No aplica	5 años en servicio	Psicólogo de Escuela Federal "Joaquín Miguel Gutiérrez" (internado No. 11)
P1	Profesora	Profesora en aula	No aplica	5 años	Escuela Matutina del Estado 6°
P2	Profesora	Profesora en aula	No aplica	7 años	Escuela Matutina del estado 3°
P3	Profesor	Prof. De educación física	No aplica	27 años	Esc. Vespertina del estado "14 de Septiembre" Esc. Matutina federal "29 Batallón"
P4	Profesor	Profesor en aula	No aplica	6 años	Escuela matutina del Estado "Paulino Trejo"
P5	Profesor	Profesor en aula	No aplica	8 años	Escuela Federal "Joaquín Miguel Gutiérrez" (internado No. 11)
P6	Profesora	Profesor en aula	No aplica	28 años de servicio	Escuela Federal "Joaquín Miguel Gutiérrez" (internado No. 11)
Fuente: elaboración propia a partir de entrevistas realizadas en trabajo de campo , 2104					

Tabla 2 características de padres centroamericanos entrevistados						
Clave de entrevistado	Tipo de informante	Género	Cargo	Empleo	Tiempo de residencia en México	Condición migratoria
T1	Hondureña	F	Madre de familia	Empleada de mostrador	22 años	Irregular
T2	Guatemalteca	F	Madre de familia	Venta por catalogo	Tres años	Regular
T3	Hondureña	F	Madre de familia	Trabaja en una cocina económica	Dos años	Irregular
T5	Salvadoreña	F	Madre de Familia	Trabaja en un bar	10 años	Regular
T6	guatemalteco	M	Padre de familia	Agencia de trámites aduanales	Cuatro años	Regular
T7	salvadoreña	f	Madre de familia	Trabaja en bar	15 años	Regular
Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en entrevistas realizadas en trabajo de campo, 2014						

Tabla 3 Características de los niños centroamericanos entrevistados en grupos focales

Clave del entrevistado	Género	Edad (años)	País de origen	Nacionalidad	Grado escolar	Tipo de escuela a la que asiste	Años viviendo en México	País de origen de la madre	País de origen del padre	Con quién vive en México	Oficio del padre o madre
N1	M	11	Guatemala	Guatemalteca	5°	Estado	8 años	Guatemala	Guatemala	Ambos padres	Papá: albañil, carpintero
N2	M	11	Guatemala	Guatemalteca y mexicana	5°	Estado	3 años	México	Guatemala	Papá	Empleado en tienda de abarrotes
N3	M	11	México	Guatemalteca y mexicana	5°	estado	Nacido en México	Guatemala	México	Ambos padres	Ambos trabajan en fábrica de uniformes
N4	M	10	Honduras	Mexicana	5°	Estado	No sabe	Honduras	Honduras	Ambos padres	Papá: en un bar
N5	M	13	Guatemala	Guatemalteca	6°	Federal	5 años	Guatemala	Guatemala	Mamá	Cocinera
N6	F	13	México	Mexicana	6°	Federal	Nacida en México	Honduras	Mexicano	Mamá	Vendedor ambulante
N7	F	10	Honduras	Guatemalteca y mexicana	5°	Federal	4 años	Honduras	Honduras	Abuelita	Mamá trabaja en bar
N8	F	12	Guatemala	Guatemalteca y mexicana	6°	Federal	2 años	Guatemala	Guatemala	Ambos padres	Mamá: trabajadora doméstica
N9	M	12	México	Nacido en México	6°	Federal	12 años	Guatemala	E.U	abuelitos	Mamá: N/s
N10	F	11	Guatemala	Guatemalteca	5°	Federal	N/s	Guatemala	N/S	Ambos padres	Papá: velador Mamá :ama de casa
N11	F	11	Honduras	Hondureña	5°	Federal	1 año	Honduras	Honduras	Mamá	Mesera
N12	F	11	Guatemala	Guatemalteca	5°	Federal	2 años	Guatemala	N/S	Ambos padres	Mamá: trabajadora doméstica Papá: n/s

Fuente: elaboración propia a partir de datos obtenidos en entrevistas realizadas en trabajo de campo, 2014