

ARTÍCULO ORIGINAL

Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México)

Rosa Icela Cigarroa de Aquino
dcigarroa@ecosur.edu.mx

Martha Luz Rojas Wiesner
mrojas@ecosur.mx

Angélica Aremy Evangelista García
aevangel@ecosur.mx

Antonio Saldívar Moreno
asaldivar@ecosur.mx

El Colegio de la Frontera Sur

RESUMEN. La educación inclusiva hace referencia a la implementación de un conjunto de estrategias para que los estudiantes aprendan juntos sin distinciones étnicas/de raza, de sexo, de discapacidad, situación económica, social, o por su origen y nacionalidad y en condiciones de no discriminación, de modo que se haga efectivo el derecho universal a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación social. En el presente artículo se analizan situaciones relacionadas con las barreras para la inclusión educativa de niños y niñas de origen centroamericano relacionadas con el acceso a la escuela, las prácticas docentes en el aula y la interacción social que se producen en centros escolares de Educación Primaria pública en la ciudad de Tapachula, Chiapas, México.

PALABRAS CLAVE. Educación Inclusiva, Práctica Docente, Interacción Social, Migración Centroamericana

Inclusive education and migrant children: barriers to education of children from Central America in schools in Tapachula, Chiapas

ABSTRACT. The inclusive education refers to the implementation of a set of strategies aimed at boys and girls learn together without ethnic / race, sex, disability, economic status, social distinctions, or their origin and nationality and conditions non-discrimination, so as to make effective the universal right to education, equal opportunities and social participation. In this article related barriers to educational inclusion of children from Central America related to access to the school, the teaching practices in the classroom and the social interaction situations that occur are analyzed in public schools of primary education in the city of Tapachula, Chiapas, Mexico.

KEY WORDS. Inclusive Education, Teaching Practice, Social Interaction, Central American Migration

Fecha de recepción 30/11/2015
Fecha de aceptación 25/04/2016
Dirección de contacto:
Martha Luz Rojas Wiesner
Departamento de Sociedad y Cultura
El Colegio de la Frontera Sur
Carretera Panamericana y Periférico Sur s/n
Barrio Ma. Auxiliadora, C.P. 29290
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un conjunto de estrategias y mecanismos educativos que buscan que todas las personas independientemente de su condición social, cultural, económica o de discapacidad, hagan efectivo su derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación social sin discriminación (Booth y Ainscow, 2002). Este enfoque educativo busca que los niños y las niñas interactúen y aprendan juntos, sin pasar por mecanismos de selección que los discriminen durante su ingreso (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2008), que no enfrenten barreras en el aprendizaje, ni en la participación, como puede suceder con niños y niñas indígenas, migrantes, o en condiciones de pobreza, quienes suelen estar expuestos a distintas formas de exclusión y a situaciones de vulnerabilidad social en las escuelas (Blanco, 2008^a, 2008b; UNESCO, 2008).

Trabajos recientes cuestionan los sistemas educativos donde predomina un enfoque etnocentrista y homogeneizador que centraliza y estandariza el tipo de enseñanza, los mecanismos de evaluación y los procesos educativos con énfasis en el idioma predominante (Blanco, 2008 a; Jurado y Ramírez, 2009; Tedesco, 2012). En el caso de poblaciones migrantes, lo común en México es encontrar que en las escuelas se asuma que los niños y las niñas de origen extranjero¹, así como sus familias, deben

adaptarse a los requisitos de ingreso, a los programas y a sus contenidos, muchas veces descontextualizados de su realidad y de la situación que enfrentan que, generalmente, los ponen en condición de desventaja y de vulnerabilidad. En los procesos de inscripción, se les exige demostrar que cuentan con documentos, tanto de estancia o permanencia regular en el país como de identidad, a pesar de la firma de convenios internacionales² y de que la misma legislación nacional obliga a la garantía del derecho a la educación³.

En zonas fronterizas, donde la dinámica social involucra de manera creciente a personas migrantes, muchas sin los documentos ya señalados, se pone en duda la garantía del derecho a la educación (Rojas, 2010). Esta situación plantea para México, el compromiso del cumplimiento de las disposiciones contenidas en la Ley de Migración de 2011, relativas al derecho a la educación, con independencia del estatus migratorio de la niñez y/o de sus progenitores migrantes. Pero en el ejercicio del derecho a la educación, no se ha identificado como prioridad el reconocimiento de las diferencias culturales de las personas indígenas y migrantes. Además, no se ha dado suficiente importancia a los problemas que enfrenta la niñez cuando su situación migratoria o la de sus padres es irregular, tanto para ingresar a las escuelas como para obtener una certificación de estudios (Choy, 2010; Juárez, 2011; Rojas, 2010). Esta última situación es crucial para entender los problemas de inclusión educativa tanto para la niñez migrante como para sus familias.

Este trabajo 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 o la de sus padres, es necesario analizar cómo se llevan a cabo

las acciones para lograr –o no– estos compromisos dentro de las escuelas en las que hay presencia de hijos e hijas de inmigrantes.

Este artículo tiene como objetivo presentar un análisis acerca de cómo se realiza la labor docente e institucional desde la perspectiva de la educación inclusiva en dos escuelas primarias públicas en Tapachula, Chiapas. Analiza 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 del personal docente, están dirigidos a facilitar la inclusión de hijos e hijas de inmigrantes originarios de Guatemala, Honduras y El Salvador. De manera específica, se busca: 1) conocer los mecanismos utilizados por la SEP así como por las escuelas de Educación Primaria para su acceso a la escuela, identificando los obstáculos que enfrentan los inmigrantes centroamericanos para inscribir a sus hijos e hijas en las escuelas; 2) identificar si en la práctica educativa en el aula, el personal docente considera estrategias pedagógicas que fomenten la inclusión; y 3) conocer si entre la niñez mexicana local existen prácticas de discriminación originadas en prejuicios y estigmas hacia las personas inmigrantes y cómo les afecta. En el análisis se considera que, en un contexto de frontera, como el 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 la niñez de origen centroamericano, tomando en cuenta la diversidad cultural que caracteriza a dicho contexto fronterizo.

Los resultados que aquí se presentan derivan de un estudio cualitativo, que retoma 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 sus interacciones, sus valores, sus actividades y sus expectativas (Rodríguez, 2006) y permite además utilizar técnicas que proporcionan datos sobre aspectos de los fenómenos que no son cuantificables y posibilitan la formulación de inferencias descriptivas (Luján, 2010). Se usaron distintas técnicas con este enfoque, como grupos focales, entrevistas semiestructuradas, así como observación participante (Ruiz Olabuénaga, 2008), durante los meses de febrero a julio de 2014, en la ciudad de Tapachula.

Los resultados expresan la complejidad de la problemática que viven los padres de origen centroamericano, así como sus hijos e hijas en el acceso y permanencia en la escuela. Si bien no se pueden generalizar estas experiencias a todas las escuelas y a todas las personas inmigrantes, sí hay suficientes elementos para señalar que en otras escuelas de la ciudad se reproducen patrones de discriminación hacia personas inmigrantes, lo que genera exclusión no sólo educativa, sino de carácter sociocultural.

2. DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La exclusión educativa está asociada a procesos y acciones de discriminación y, por tanto, de segregación escolar, no sólo en el acceso a la escuela, también 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 (Karsz, 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 completamente de la sociedad, salvo quizás en algunas situaciones límite” (2004: 17). De este modo, si la exclusión no es estar fuera, entonces, la exclusión educativa no debe entenderse sólo como la falta de acceso o el abandono del sistema escolar (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). La exclusión educativa y el riesgo que conlleva, hacen 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. Estos grupos tienen claramente menos oportunidades de permanecer en el sistema educativo y de tener un nivel adecuado de beneficios, ya sea por razones económicas, sociales, políticas y culturales, a pesar del reconocimiento del derecho a la educación (Rossetti, 2014).

El desafío en cada país o comunidad para hacer que su sistema educativo sea inclusivo implica encaminar esfuerzos para emprender acciones integrales de distintos actores, que deben ir de la mano con políticas intersectoriales dirigidas a combatir la exclusión social (UNESCO, 2008). Distintos autores, y en distintos ámbitos, han enfatizado que el derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos (Muñoz, 2004; UNESCO, 2005, 2008; Jurado y Ramírez, 2009; Latapí, 2009; Ruiz Muñoz, 2014).

2.1. 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 (Blanco, 2008a, 2008b; Solla, 2013, UNESCO, 2008). 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 la educación inclusiva como tal, fue adoptado unas décadas después, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos y posteriormente en 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; Ruiz Muñoz, 2014, Tedesco, 2012); obligación que fue establecida en el documento 13 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).

Los principales elementos vinculantes a la inclusión 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 Muñoz, 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).

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 (Jurado y Ramírez, 2009; Latapí, 2009; Muñoz, 2004; Ruiz Muñoz, 2014; UNESCO, 2005, 2008).

Lo central es: “identificar y superar las barreras que enfrentan muchos estudiantes para acceder a la educación, para participar plenamente en las actividades educativas y tener éxito en su aprendizaje” (Blanco, 2008 a: 44). Tales barreras pueden ser identificadas a partir de cada uno de los ejes en los que descansa la propuesta de educación inclusiva, relacionados con el acceso a la escuela (presencia/acceso), con los logros del alumnado (logros/participación docente) y con la participación en la escuela (participación/interacción social), considerando el contexto local y las características del estudiantado. La sección de resultados está organizada a partir de estos ejes.

3. RETOS PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Cada escuela debe precisar las estrategias de inclusión de acuerdo con las problemáticas de su contexto y con respeto a la diversidad de su alumnado. La inclusión es un proceso, “una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado”, basada en el principio de la no discriminación (Echeita, 2007:14), lo que a su vez exige una transformación de la cultura, organización y prácticas de las escuelas para evitar la discriminación (OREALC/UNESCO, 2007).

3.1. No discriminación y diversidad

La educación inclusiva debe entenderse como un principio de la garantía del derecho a la educación y la no discriminación. Simón y Echeita señalan que la inclusión es una aspiración, que obliga a identificar las dificultades que puede tener la niñez excluida en este proceso por actitudes y prácticas discriminatorias (Simón y Echeita, 2013: 9).

En 1960 la “Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza” (UNESCO, 1961), define en su Artículo 1, a 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 enseñanza” (UNESCO, 1961: 119).

Las discriminaciones se construyen a partir de percepciones sociales y culturales 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, la pérdida de oportunidades y derechos fundamentales (Rodríguez, 2006, 2011). De este modo, la discriminación se basa en prejuicios y estigmas, así como en estereotipos 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), los cuales se refuerzan entre sí (Johnson y Aisworth, citados por Pérez Portilla, 2011). En otras palabras, la discriminación no es sólo un asunto que se produce a nivel de las personas, también es

estructural, “se relaciona con otras problemáticas que mantienen a millones de personas en situación de opresión” (Gutiérrez y Salazar, 2011: 44).

En el ámbito escolar, las expresiones de discriminación se producen no sólo en la interacción del alumnado, también en la relación docentes-estudiantes, principalmente cuando las prácticas docentes tradicionales, monoculturales y homogeneizadoras buscan estándares de conocimientos, pensamientos y actitudes que no toman en cuenta la diversidad de los y las estudiantes (OREALC/UNESCO, 2007).

3.2. Práctica docente y no discriminación en la escuela

Las políticas y prácticas escolares homogeneizadoras imponen barreras a la inclusión educativa que, si se combinan con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados estudiantes, generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita, 2007). Para contrarrestar esto, Echeita y Ainscow (2010) señalan que las escuelas pueden innovar revisando las formas que aplican la inclusión: 1) buscando la participación y el éxito del alumnado y sus familias, 2) identificando y eliminando barreras, 3) poniendo particular énfasis en aquellos estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar, y 4) creando espacios de reflexión y análisis de la importancia de la diversidad, el respeto y la aceptación gustosa de la diferencia. Desde esta perspectiva, la inclusión es vista como proceso y no como condición.

Las prácticas docentes, entonces, deben 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).

Uno de los desafíos en este aspecto es que, en contextos fronterizos o con alguna intensidad migratoria, se reconozca que la niñez que ha nacido en otros lugares distintos al que viven, o que son hijos o hijas de personas que nacieron en esos otros lugares, tiene derecho a la educación, así como a los derechos fundamentales y a la igualdad de oportunidades.

4. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y MIGRACIÓN EN MÉXICO

Diversos autores se han preocupado por los desafíos que plantea la inclusión en escuelas con 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. Parte de las personas que migran pueden contar con medios para el acceso a la escuela, ya sea por su condición migratoria regular, por contar con un trabajo seguro o porque tienen familiares que los apoyan en el lugar de destino; pero otra parte no tiene estas facilidades (Monroy, 2008). También, hay quienes han ingresado al sistema escolar y enfrentan problemas de discriminación de distinto orden. En este caso, el reto es reconocer la diversidad, pero también la desigualdad en que viven las personas que han optado por la migración (Jurado y Ramírez, 2009).

Las ideas y representaciones basadas en el nacionalismo y en la garantía y disfrute de derechos sólo para quienes tienen la

membrecía a un estado-nación, afectan los derechos de las personas migrantes. Según Novaro “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” (2012: 467).

En México, existen mecanismos de inclusión de la infancia 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, 2013). A pesar de esto, Echeita señala que no se debe olvidar que existen “otros grupos con la misma necesidad de pertenencia” (2008:10). La niñez que pertenece a minorías étnicas, o que son inmigrantes o hijos de inmigrantes, también enfrenta situaciones de exclusión o discriminación, lo que limita su capacidad de acceso a la educación y la expone a situaciones de vulnerabilidad social (Conapred, 2013).

Para el caso específico de poblaciones migrantes en México, entre los pocos programas que han intentado incluir a la niñez migrante 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 infancia migrante e inmigrante: 1) la de migración interna en el país (jornaleros agrícolas); 2) la repatriada a México, y 3) la albergada⁴. Entre estos grupos, se ha incluido a hijos e hijas de jornaleros y jornaleras agrícolas de Guatemala, por lo que se ha impulsado este programa en algunas fincas cafetaleras de la

región del Soconusco (Rojas, 2010). Aparte de este programa, no existen otros. Las iniciativas no han tomado en cuenta a la niñez inmigrante, establecida principalmente en zonas urbanas.

5. EL CONTEXTO: INMIGRANTES DE CENTROAMÉRICA Y SU ACCESO A LA EDUCACIÓN EN TAPACHULA

En contextos fronterizos, como en Tapachula, hay una presencia histórica de migrantes de Guatemala y más reciente de Honduras, El Salvador y otros países. Estos grupos se internan principalmente por la frontera sur de México, que limita geográficamente con Guatemala y Belice a lo largo de 1.139 kilómetros (Castillo y Toussaint, 2010; Rojas y Ángeles, 2008). Tapachula es una ciudad ubicada en Chiapas, el estado fronterizo con el mayor dinamismo en la movilidad comercial y poblacional en la frontera sur de México. Debido a su colindancia con Guatemala, en aproximadamente 658,5 kilómetros, por esta zona cruzan visitantes locales y trabajadores temporales, así como migrantes centroamericanos no documentados que buscan llegar a Estados Unidos de Norteamérica (Ángeles, 2004; Ángeles, 2010).

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, hay quienes han decidido establecerse por algún tiempo en localidades fronterizas del lado mexicano (Ángeles, 2004; Fernández, 2012; Rivas, 2010; Rojas y Ángeles, 2011). Mediante información de la muestra censal de 2010, se estima que en Chiapas vivían 31.704 personas nacidas en

otro país, de las cuales el 66% habían nacido en Guatemala, el 11% en Honduras y el 6% en El Salvador. Debido a que hay migrantes sin documentos migratorios o que hay quienes no fueron captados por el censo, no se cuenta con estimaciones o aproximaciones para la ciudad de Tapachula, aunque se sabe que el municipio de Tapachula ocupa el decimotercer lugar a nivel nacional con población extranjera (INEGI, 2011).

Esta población de origen centroamericano que reside en la ciudad de Tapachula y en las localidades circunvecinas, se enfrenta a distintos problemas, uno de los cuales se relaciona con el carácter irregular de su permanencia, lo que los expone a distintos riesgos, entre ellos 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, 2010).

En 2010, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), proporcionó algunos datos sobre el número de estudiantes, con base en las estadísticas continuas del formato 911: de 159.467 estudiantes del ciclo escolar 2009-2010, en el estado de Chiapas, 1.430 eran de Centroamérica y el Caribe (Rojas, 2010: 141). Algunos datos más recientes de Chiapas, destacan que en el municipio de Tapachula están registradas 266 escuelas, de las cuales 200 pertenecen al sistema federal y 66 al sistema estatal. Del total de escuelas, 96 se ubican en la zona urbana de la ciudad de Tapachula, 63 federales y 33 estatales. De acuerdo con los jefes de sector de esta zona urbana, en el ciclo escolar 2013-2014, estaban inscritos 221 estudiantes de origen extranjero en las primarias federales y 67 en las estatales. Si bien esta información no está desagregada por país de origen, constituye un indicador de la presencia de niñez de otros países y se presume que la de mayor presencia es la centroamericana, dada la vecindad con la

región. Para este estudio, se seleccionaron dos primarias públicas de dos sectores escolares de la ciudad de Tapachula, en las que las autoridades educativas reportaron que estaba registrado el mayor número del alumnado extranjero del ciclo escolar 2013-2014.

6. RESULTADOS

6.1. El perfil de las personas informantes

Los resultados que aquí se presentan se basan en entrevistas individuales y en grupo, así como en la observación participante. De manera específica, se realizaron 24 entrevistas semiestructuradas individuales: 17 a personal directivo y docente y siete a padres y madres de familia centroamericanos. Igualmente, se realizaron cinco grupos focales, clasificados en dos tipos: 1) tres grupos con hijos e hijas de al menos uno de los progenitores de Centroamérica y 2) dos grupos con niños nacidos en México con padres mexicanos. Se hizo esta distinción para identificar percepciones o prácticas de discriminación entre el alumnado. De igual manera, se llevó a cabo observación participante directa en los salones de clase de los grupos de 5° y 6° grado de Primaria en cada escuela, con 30 a 35 estudiantes cada grupo.

Entre las autoridades educativas, se entrevistó a personal adscrito a delegaciones regionales de educación básica, jefaturas de sector, direcciones de escuelas y áreas de asesoría pedagógica que cuentan con una amplia trayectoria en educación. Entre el personal docente en funciones, dos cuentan con trayectoria de 27 y 28 años, mientras que las otras personas tienen una experiencia de entre cuatro y ocho años.

En el caso de los grupos focales con alumnado que tenía al menos un progenitor

centroamericano, 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 nacieron en México, tres en Honduras y seis en Guatemala. La mayoría vive con ambos progenitores, hay cuatro que dicen vivir sólo con uno de ellos (tres con la madre y uno con el padre) y dos con los abuelos. Todos cuentan con acta de nacimiento y la mayoría tiene acta de nacimiento de su país de origen. Quienes nacieron fuera de México, manifiestan que llevan entre uno y cinco años viviendo en el país. Al indagar sobre la ocupación del padre y de la madre, en su mayoría se emplea en actividades de servicios y en algunos casos en el comercio informal. Las madres que son jefas de hogar, trabajan como empleadas domésticas o como meseras de bares. Los padres se han empleado como albañiles en el sector de la construcción. Un par de participantes desconocía la ocupación de sus padres.

Finalmente, se entrevistó a seis madres y un padre de familia, de origen centroamericano, pero que sus hijos e hijas asistieran a escuelas de la zona, distintas a las dos del estudio, con el propósito de conocer sus experiencias. Estas personas han vivido en México entre dos y veinte años; laboran en diversos empleos, desde el trabajo doméstico, empleadas de mostrador, meseras en bares y el único hombre entrevistado en una agencia de tramitación de aduanas. Sólo dos residen en la zona sin documentación migratoria.

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

6.2.1. Eje 1. Presencia o acceso a la escuela

En las prácticas educativas el derecho a la educación y a la no discriminación e igualdad, así como el reconocimiento de la diversidad no son respetados, en particular cuando se trata de acciones para la inclusión de migrantes. De acuerdo con los datos de nuestro estudio, se constata: a) la negación en el registro para el ingreso a la escuela, de niñez de Honduras, El Salvador y Guatemala; b) 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; y c) 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.

Negación en el registro para el ingreso a la escuela. Las distintas entrevistas permiten evidenciar actitudes y prácticas de discriminación que se producen desde el momento mismo en que personas migrantes deciden que sus hijos e hijas 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 su desempeño y en la solicitud de calificaciones o certificados, entre otros.

Independientemente de su estatus migratorio, hay un prejuicio local respecto a las personas originarias de Honduras y Guatemala, aunque 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.

Se puede constatar el desconocimiento de la normatividad que establece obligaciones claras sobre la garantía y respeto de derechos. Sin embargo, hay elementos más culturales y estructurales en la discriminación mediante los cuales se van construyendo estereotipos o estigmas sociales que no sólo están relacionados con el hecho de que alguna persona sea extranjera, sino además que provenga de algún país específico. Se presenta un ejemplo donde se niega a una madre el acceso a un niño por ser hondureño:

“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 con 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, [...] 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 normas escolares propias pueden llegar a traducirse en prácticas xenofóbicas, como lo señala un empleado de una de las escuelas de Tapachula, cuando se le pregunta por la razón por la cual en algunas escuelas hay muy poco registro de hijos e hijas 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, Tapachula, Chiapas, febrero, 2014).

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 seis 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). 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 sólo 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 toda la niñez, sea mexicana o no. En el caso de hijos e hijas de inmigrantes, el cumplimiento de dichos requisitos se puede volver muy difícil si en su estancia en el país sus padres y madres no cuentan con documentos migratorios. En la práctica se pueden o no flexibilizar las reglas, tomando en cuenta que la infancia tiene 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 personal docente tenga con respecto a los reglamentos.

La aplicación de los reglamentos administrativos para el acceso, puede ser muy estricta y autoritaria. Según 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 el personal docente que realiza el registro de inscripción de acuerdo al grado al que hayan sido asignados, desconoce los procedimientos, en especial, si se trata de inmigrantes que aún no han resuelto su situación migratoria (Choy, 2010; Rivas, 2010; Rojas 2010). Al respecto, una madre de familia, de Guatemala, señala este 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).

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 una familia no presenta documentos oficiales en el proceso de inscripción, las autoridades escolares piden que firmen lo que ellos llaman una Carta Compromiso, en la que se comprometen 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 se señala el siguiente testimonio:

“No nos hablaron de la Carta Compromiso. Nos dijeron que, si queríamos que el niño estuviera ahí, tendríamos que conseguir⁵ 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” (Madre de familia, originaria de El

Salvador, con estancia regular en México, mayo, 2014).

En las bases de datos se puede identificar que hay infancia extranjera, pero se desconoce de qué nacionalidades o procedencia son. Además, hay niños y niñas que por las propias exigencias en los centros escolares son forzados a un cambio de identidad al llegar al sexto grado de primaria para poder obtener el certificado global de calificaciones:

“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. Ahorita mira cuántos tenemos. En el año 2012-2013 manejamos 2.085 niños. Y de estos 2.085 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, 2014).

Al alumnado que concluye el nivel de Primaria se les extiende el certificado de estudios, siempre que cuenten con documentos oficiales. En caso contrario, el certificado queda bajo resguardo de la dirección de la escuela hasta que el padre o tutor cumpla con el requisito.

Indiferencia de las autoridades educativas ante situaciones de exclusión,

las cuales no sólo se expresan en la inscripción, sino también en las interacciones sociales dentro del aula y del centro escolar, como resultado de representaciones sociales que se tienen de las personas centroamericanas. Algunas personas en la ciudad, conciben a los migrantes de Centroamérica como grupos que no merecen estar en escuelas bien ubicadas o que son catalogadas como de buen nivel académico. En ese constructo, las personas 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.

“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, 2014).

Esta ubicación espacial es considerada por las autoridades escolares como una “elección” por parte de las personas migrantes. Este tipo de exclusión también es consecuencia de la rigidez de los planteles educativos considerados de mayor prestigio por su trayectoria en la enseñanza. De hecho, la “falta de cupo” no es concebida por las autoridades escolares como propiciadora de segregación espacial. Se destaca en estas acciones lo complejo que resulta la inclusión de la niñez centroamericana en las escuelas. La igualdad de derechos no aplica.

6.2.2. Eje 2. Los logros y la práctica docente

En la educación inclusiva, el éxito en los logros del alumnado en el aprendizaje está vinculado con la planificación estratégica del personal docente para abordar los contenidos del currículo y lograr aprendizajes y un rendimiento escolar de acuerdo con las necesidades de cada estudiante (Echeita, 2008). Con ese propósito, el personal docente debe propiciar la innovación y reflexión permanente sobre sus prácticas cotidianas en lo individual y en lo colectivo, para reconocer las barreras para el aprendizaje de niñas y niños de distintos grupos y buscar los apoyos que precisan como estudiantes. Sin embargo, tradicionalmente, los docentes se han encargado de manera directa del logro

efectivo de los planes y programas de la SEP con pocas adecuaciones a los contextos socioculturales de los alumnos.

Así pues, se evaluó con los docentes si su práctica educativa constituye una oportunidad para la inclusión de su alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un contexto de migración como el de Tapachula considerando: a) la innovación constante para su desempeño laboral, y b) la utilización de estrategias pedagógicas en la planificación y el abordaje de los contenidos educativos.

La innovación constante para el desempeño laboral. En la práctica educativa, la innovación hace referencia a la toma de decisiones por parte del docente para resolver problemas detectados en el proceso educativo haciendo uso de su creatividad para transformar sus métodos de enseñanza de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes (Carbonell, 2001).

Algunos problemas para la innovación se refieren a la falta de formación del personal docente para trabajar con población estudiantil migrante, tal como lo señala uno de los profesores:

“...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... 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 ayudo” (Profesor de sexto grado en escuela federal, julio, 2014).

En la práctica prevalece un enfoque tradicional en el que se estandarizan y reproducen mecánicamente las formas de enseñar los contenidos.

La utilización de estrategias pedagógicas en la planificación y el abordaje de los contenidos.

De lo expresado por las autoridades y el personal docente entrevistados, se evidencian varios obstáculos para la atención de grupos diversos, relacionados con: los grupos numerosos (40 estudiantes), la infraestructura inadecuada, la falta de personal de apoyo, la falta de personal técnico especializado para resolver dificultades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la falta de motivación y de compromiso social del propio personal docente, así como los prejuicios de quienes alientan ambientes poco favorables para la inclusión. Posiblemente, la lista es más amplia, pero estos son los problemas que enfatizaron las personas entrevistadas, por lo que no son generalizables a todas las escuelas ni docentes; sin embargo, sí son indicios de la existencia de problemas y de la persistencia de los mismos. A la falta de interés por una población que implica para los docentes una carga de trabajo no remunerado por el sistema educativo, se suman los estereotipos y representaciones sociales respecto a los migrantes centroamericanos.

La población local argumenta que las personas de Centroamérica tienen un trato privilegiado por parte del estado mexicano; por ejemplo, la obtención del acta de nacimiento es gratuita, mientras que para la población mexicana tiene un costo. El personal docente comparte esta opinión e incluso atribuye que, al sentirse protegidos, los padres centroamericanos pueden actuar de manera prepotente.

Entre el personal docente hay quienes mantienen su compromiso social y trabajan por el respeto a la diversidad, buscando dar a la niñez migrante la ayuda necesaria para su inclusión dentro y fuera del salón de clases.

Sin embargo, también están quienes no lo hacen, limitando las posibilidades de tener interacciones positivas con los alumnos y sus familias. En algunos casos el prejuicio está relacionado con el tipo de ocupación de los progenitores, en especial de las madres que trabajan en actividades que se consideran “socialmente inapropiadas”. Una madre narra este tipo de situación:

“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)

Este tipo de prejuicios afecta de manera sensible el respeto a la diversidad y fomenta la discriminación y la no tolerancia. 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.

6.2.3. Eje 3. La participación: las expresiones de la niñez inmigrante sobre la discriminación a partir de la interacción social en la escuela

El estudio identificó prácticas de discriminación entre la población escolar, basadas en estigmas, prejuicios y estereotipos que derivan en prácticas de exclusión hacia hijos e hijas de migrantes centroamericanos. En la investigación nos acercamos a las formas cómo se expresa la discriminación en la interacción de la niñez en el ámbito de la escuela. Las respuestas de estudiantes que participaron en los grupos focales dan cuenta de las formas en que se produce la interacción con estudiantes de origen mexicano y, al mismo tiempo, evidencian la necesidad de promover el reconocimiento de su identidad y de sus derechos dentro y fuera del aula.

Estas situaciones son muy comunes en contextos en los que la diversidad cultural está enmarcada por estigmatizaciones y prejuicios que llevan a distintas formas de discriminación, entre las que destacan la xenofobia y el racismo, y que se manifiestan en las interacciones sociales entre pares en un mismo plantel educativo.

La discriminación en un contexto fronterizo, como en el que se ubica Tapachula, es resultado de una construcción social 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. 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”.

(Estudiantes de 5° grado de escuela estatal nacidos en Guatemala, julio, 2014).

Esta percepción de que las personas extranjeras no tienen derechos, no se aplica en todos los casos. 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 acentúa según la nacionalidad. Las expresiones de desprecio directamente hacia quienes proceden de países centroamericanos lastiman sensiblemente a los niños y a las niñas, lo que provoca que muchos de ellos no quieran hablar abiertamente de su país de origen, como lo revelan los siguientes testimonios:

“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 5° grado de escuela estatal, originario de Guatemala, septiembre, 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 5° grado de escuela estatal, originario de Guatemala, julio, 2014, subrayado nuestro).

Según Giménez (2003), esa manera de considerarnos mejores personas que otras y al grupo al que pertenecemos como el más importante, no tendría consecuencia mayor si

no fuera porque mediante ello se minimiza el valor de otras personas, 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 quienes participaron en los grupos focales.

Estas expresiones de discriminación, que menciona la niñez en los grupos focales, afectan su sentido de pertenencia y en ocasiones su permanencia escolar. No pueden hablar, dar opiniones o participar libremente de las actividades propias de la escuela porque hay un temor fundado de ser reiteradamente rechazados. Por eso, la infancia migrante decide no hablar de su lugar de origen para no ser objeto de burlas o desprecios, lo que la posiciona en una situación de desventaja frente a quienes abiertamente les ofenden, muchas veces con la permisividad del personal docente, quienes a su vez reproducen formas de discriminación que se han construido socialmente.

Quizás la niñez discriminada no llega a entender muy bien lo que es un prejuicio o un estigma, pero sabe y siente el rechazo o el desprecio por haber nacido en otro país (en este caso de Centroamérica) o porque sus padres son inmigrantes centroamericanos. Percibe que le niegan derechos o que no tiene derechos ni siquiera fuera de la escuela, como se evidencia en los siguientes testimonios:

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” (Alumnado centroamericano de 5° grado de escuela estatal, julio, 2014).

Cada uno de estos testimonios ayuda a entender las dificultades que hijos e hijas de personas nacidas en Centroamérica enfrentan en sus interacciones sociales cotidianas dentro de las escuelas, debido a los prejuicios y estereotipos sociales.

Pero, ¿por qué la niñez, nacida en Centroamérica, o en México de personas originarias de Centroamérica, percibe que no tiene derechos o que les son negados y, además, que son objeto de burlas, rechazo y desprecio? Al menos, parte de la respuesta nos la dieron estudiantes que nacieron en México, cuyos progenitores también son mexicanos, participantes de los grupos focales. Sus opiniones revelan una práctica xenofóbica basada en prejuicios o estereotipos sobre las personas extranjeras por su origen nacional, de carácter peyorativo y de menosprecio (“sucias”, “arrimadas”, “salvajes”, “agresivas”, “malas”, “peligrosas”) que raramente son censuradas o sancionadas por las autoridades escolares.

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 tranquilos*".

(Alumnado mexicano de quinto grado, escuela estatal, julio, 2014).

La niñez mexicana puede llegar a ser ofensiva, cuando se refiere a la niñez migrante originaria de otro país. Tienen calificativos diferenciados según el país de origen, que pueden usar para ofender y dar un trato despectivo. De los niños y las niñas de Guatemala se dice que son "indios", pero con calificativos adicionales ("chamarrudos", "feos", "descerebrados"). Establecen comparaciones entre el temperamento de quienes vienen de Honduras y El Salvador ("agresivos") frente a los de Guatemala ("más tranquilos"). Incluso entre salvadoreños y hondureños se percibe un matiz en la escala de agresividad: los salvadoreños "son agresivos", pero los hondureños "son peligrosos" y "son malos". Estos prejuicios son aprendidos por los niños y las niñas en sus propios hogares. La niñez mexicana asegura 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 les dicen "cachuco" a los guatemaltecos?*

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

(Alumnado mexicano de quinto grado de escuela estatal, julio, 2014).

La respuesta espontánea de niños y niñas es ilustradora de formas de discriminación que se escuchan en los

hogares, o en otros contextos, pero que llaman la atención sobre la urgente necesidad de una socialización que fomente el derecho a la no discriminación, el respeto a la diversidad y a la igualdad y equidad.

7. CONCLUSIONES

La educación inclusiva 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 la niñez en la educación considerando la diversidad sociocultural.

El objetivo principal de la investigación fue conocer si los mecanismos utilizados por el sistema educativo en un contexto fronterizo como el de la ciudad de Tapachula, en Chiapas, facilitan 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 de disposiciones a nivel internacional, sino también con problemas de actitud y de prácticas que han conducido a situaciones de discriminación y rechazo cotidiano.

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 la práctica docente, así como en las interacciones sociales entre personal docente y padres de familia, personal docente y alumnado y entre pares, que ponen de manifiesto la falta de un interés genuino hacia desarrollar estrategias relacionadas con la atención a la diversidad. Hay esfuerzos por garantizar la educación a la niñez, pero siguen persistiendo prácticas de rechazo y exclusión hacia hijos e hijas 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 una cultura xenofóbica, que se entrecruza con otras discriminaciones que producen la exclusión educativa y social. Tales discriminaciones se producen tanto a nivel personal, como institucional, cultural y estructural.

Las autoridades educativas de la SEP, no sólo deben conocer la problemática que viven hijos e hijas 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 esta población sólo queda a cargo y decisión del personal directivo y docente en cada plantel educativo. En contextos de migración como el de Tapachula el reconocimiento de la identidad de la niñez de origen centroamericano como parte de la educación inclusiva, es un proceso pendiente de atención por parte de las autoridades y personal docente 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. La diversidad social y cultural no debe limitar el acceso a los derechos más fundamentales de personas o grupos que no se ajustan a las características de una cultura hegemónica e impuesta.

Si la educación sigue siendo vista como el medio más eficaz para contrarrestar la pobreza, la marginación y la exclusión social entonces los avances registrados en la garantía del derecho a la educación no sólo deben estimarse basándose en las estadísticas e indicadores educativos nacionales, también es necesario que en contextos marcados por la diversidad cultural el personal docente sea

formado 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 justas 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 *et al.*, 2006).

La presencia de niñez migrante centroamericana en la ciudad de Tapachula, demanda del sistema educativo el interés por identificar las necesidades específicas para este tipo de contextos. La escuela es parte de las instituciones que deben contribuir a educar en el respeto a la diversidad, a la equidad y a la no discriminación, pero indiscutiblemente también es tarea de padres y madres de familia.

NOTAS

¹ Al referirse a personas de origen extranjero o centroamericano, en este documento se alude a 1) personas nacidas en otro país y 2) personas nacidas en México con padre y/o su madre nacida en otro país.

² Por 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 hijos e hijas de trabajadores migratorios tienen derecho a la educación en condiciones de igualdad de trato, independientemente de su situación migratoria y la de sus padres (ver <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet24Rev.1sp.pdf>)

³ Por ejemplo, en la Ley de Migración, promulgada en 2011 y entrada en vigor en 2012, en su artículo octavo se establece que, independientemente de su estatus migratorio, en México, los niños y las niñas inmigrantes tienen derecho a la educación, como parte del respeto a los derechos y a las libertades.

⁴ Diario Oficial de la Federación (DOF), 26 de febrero de 2013. Acuerdo número 675 por el que se

emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Familias Jornaleras Migrantes.

⁵ Tener que “conseguir” el acta mexicana significa obtenerla por medios no legales, ya que de manera legal implica un proceso de larga duración.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. Recuperado de: <http://core.ac.uk/download/pdf/309634.pdf>
- Ángeles Cruz, H. (2004). Las migraciones internacionales en el Soconusco, Chiapas: un fenómeno cada vez más complejo. *Comercio Exterior*, 4, 312-318.
- Ángeles Cruz, H. (2010). Las migraciones internacionales en la frontera sur de México. En F. Alba, M.A. Castillo y G. Verduzco (Coords.). *Migraciones Internacionales*, (pp. 437-479). México, D.F.: El Colegio de México.
- Blanco Guijarro, R. (2008 a). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Blanco Guijarro, R. (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 prácticas docentes*, (pp. 15-25). Santiago de Chile: OEI. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva__Vol4_N%C2%B02.pdf
- Boot, T. y Ainscow, M. (2002). *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf
- Carbonell, J.L. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Castillo, M.A. y Toussaint, M. (2010). Diagnóstico sobre las migraciones centroamericanas en Chiapas y sus impactos socioculturales. En *Migraciones: mirando al sur. Entrecruzamientos culturales en las migraciones centroamericanas*, (pp. 88-97). México, D.F.: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo e Instituto Nacional de Migración.
- Choy Gómez, J. (2010). *Acceso a la educación primaria para hijos e hijas de migrantes hondureños (as) en Tapachula, Chiapas* (Tesis de Licenciatura). Universidad del Valle del Grijalva. Tapachula.
- Conapred (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) (2013). *Educación Inclusiva*. Tomo III, Colección Legislar sin Discriminar. México, D.F.: Conapred.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (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. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Fernández Casanueva, C. (2012). Tan lejos y tan cerca: Involucramientos transnacionales de inmigrantes hondureños/as en la ciudad fronteriza de Tapachula, Chiapas. *Migraciones Internacionales*, 4, 140-165.
- Giménez, G. (2003). *Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social*. México: Instituto de Investigaciones Sociales- UNAM. Recuperado de: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/EXCLUSION.pdf>
- Gutiérrez Rivas, R. y Salazar, P. (2011). *Igualdad, no discriminación y derechos sociales. Una vinculación virtuosa*. México D.F.: Conapred.

- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2011). "Conociendo... nos", *Informativo Oportuno*, 1 (1), mayo.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13 (3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART1.pdf>.
- Juárez Aparicio, M. (2011). Falta de acceso al derecho a la identidad y a la educación. En J. A. Schiavon y G. Díaz Prieto (Coords.). *Los derechos humanos de las personas migrantes en México: estudios de caso para promover su respeto y defensa*, (pp. 161-198). México, D.F.: CIDE.
- Jurado, P. y A. Ramírez (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 109-124. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf>.
- Karsz, S. (Coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 255-287.
- Luján Ponce, N. (2010). Lo cualitativo como estrategia de investigación: apuntes y reflexiones. En S. Comboni, J.M. Juárez y P. Mejía (Coords.). *El arte de investigar*, (pp. 213-231). México: UAM-X. Recuperado de: http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_libro.php?id_libro=343.
- Muñoz, V. (2004). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*, New York: Naciones Unidas, 17 de diciembre.
- Monroy Farrias, M. (2008). Educación y migración. *Trabajo Social*, 19, 194-212.
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 53, 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*, 5 (3), 1-21. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf>
- Palanco López, N. M. (2009). La escuela y la migración. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/03/nmpl.htm>.
- Pérez Portilla, K. (2011). Discriminación estructural, cultural, institucional y personal. Un análisis de la producción y reproducción de la discriminación. En D. Valadés y M. Carbonell (Coords.). *El Estado constitucional contemporáneo. Culturas y sistemas jurídicos comparados* (Tomo I, pp. 687- 723). México, D.F.: IJ-UNAM. Recuperado de: http://www.miguelcarbonell.com/libros/el_estado_constitucional_contemporaneo_Culturas_y_sistemas_juridicos_comparados.shtml.
- Rivas Castillo, J. (2010). Centroamericanos en el Soconusco: reseña de su presencia a través de sus paradojas. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, VIII (2), 106-128.
- Rodríguez Zepeda, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. México, D.F.: Conapred, Colección Estudios, 2. Recuperado de: [http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0002\(1\).pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0002(1).pdf).
- Rodríguez Zepeda, J. (2011). *La otra desigualdad. La discriminación en México*. México, D.F.: Conapred.
- Rojas Wiesner, M. L. (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), 133-159.
- Rojas Wiesner, M.L. y Ángeles Cruz, H. (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*, (pp. 189-245). New York: Routledge.
- Rojas Wiesner, M.L. y Ángeles Cruz, H. (2011). Migración femenina y derechos: la situación de las migrantes guatemaltecas en México. En J. Martínez Pizarro (Ed.). *Colección de ensayos sobre población y derechos humanos en América*

- Latina*, (pp. 221-249). Rio de Janeiro: Asociación Latinoamericana de Población.
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Ruiz Muñoz, M.M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 43. Recuperado de:
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.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2008). *Metodología de la investigación educativa*. 4ª ed. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2013). Las preinscripciones para el ciclo escolar 2013–2014. *Comunicado 014*. México, D.F. Recuperado de:
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/C0140113#.VcqTEPI_Oko.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*, (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Solla Salvador, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Madrid: Save de Children y AECID.
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica y Universidad de San Martín.
- 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*, (pp.119-122). París, UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf#page=119>.
- 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*, (pp. 12-13). París: UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>.
- 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. Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf.