

Inclusión y Proceso de Escolarización de la Niñez Migrante Haitiana en Tapachula, Chiapas

Inclusion and Schooling Pross of Haitian Migrant Children in
Tapachula, Chiapas

Martín Yoshio Cruz Nakamura
yosnak@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-3918-7453

POSDOCTORADO CIMSUR- UNAM
SAN CRISTÓBAL DE LAS CASAS, CHIAPAS, MÉXICO.

Para citar este artículo:

Cruz Nakamura, M. Y. Inclusión y Proceso de Escolarización de la Niñez Migrante Haitiana en Tapachula, Chiapas. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 13(38). <https://doi.org/10.31644/IMASD.38.2024.a03>

RESUMEN

El objetivo de este artículo es describir cómo se lleva a cabo la inclusión y el proceso de escolarización de la niñez migrante haitiana en las escuelas primarias de la ciudad de Tapachula, Chiapas, proyecto que deriva del acuerdo que se estableció entre ACNUR y el gobierno del estado de Chiapas en el 2020 “Todas las infancias a la escuela, por el derecho a la educación de la niñez refugiada”. A través del método etnográfico se coteja el discurso y la práctica docente en la vida cotidiana escolar de manera que, los hallazgos de la investigación y las reflexiones trastocan las barreras estructurales, culturales, sociales y económicas que atraviesan la niñez migrante en su inclusión escolar. Finalmente, se exponen los retos pedagógicos por asumir para mejorar las condiciones sociales en cuanto a la inclusión escolar de la niñez migrante.

Palabras clave:

Educación; migración; niñez; Tapachula.

— *Abstract*—

The objective of this article is to describe how the inclusion and schooling process of Haitian migrant children is carried out in primary schools in the city of Tapachula, Chiapas, as part of the agreement established between ACNUR and the state government. Of Chiapas in 2020 “all children to school, for the right to education of refugee children” Through the ethnographic method, the discourse and practice in daily school life are compared so that the research findings and reflections disrupt the structural, cultural, social and economic barriers that migrant children go through in their school inclusion. Finally, the pedagogical challenges to be assumed to improve social conditions regarding the school inclusion of migrant children are exposed.

Keywords:

Education; migration; childhood; Tapachula.

En los últimos años, la frontera sur de México ha ocupado un lugar central en la agenda política internacional debido al crecimiento “desbordado” de grupos migrantes de latitudes diversas: centroamericanos, cubanos, venezolanos y haitianos, además de transcontinentales (africanos, indios, árabes,) instalados en calidad de refugiados desde el 2016. Varios de ellas y ellos permanecen meses en esta región por trámites migratorios, otros más, en la imposibilidad de acceder a una respuesta favorable, optan por salir de la ciudad de Tapachula a través de las caravanas migrantes, como las acontecidas el 22 octubre de 2018 y en enero de 2019, suceso que marcó un parteaguas del éxodo migratorio, así como del encuentro cultural que llegó a sumar más de 5 a 7 mil personas.

Con este acontecimiento el registro insólito de flujo récord de la movilidad humana se contabilizó por miles. Esta situación generó una serie de desafíos para las instituciones locales e internacionales de asistencia humanitaria hacia las y los migrantes. De acuerdo con los datos de la Organización Internacional Mundial (OIM, 2019), de las 300 y 500 personas migrantes que transitaron por la ciudad de Tapachula en el 2019, el flujo migratorio aumentó a 1000 personas diario, en su mayoría procedentes de Honduras, Guatemala, Haití y Cuba. Nacionalidades que configuraron la tercera caravana migrante en un aproximado de 13 mil personas.

Para el 2020 y 2021, periodo de mayor propagación del COVID-19, la ciudad de Tapachula registró de acuerdo con la narrativa de la prensa local un aproximado de 120 mil migrantes varados con un mayor número de niñez migrante. Varios de ellas y ellos instalados, por suerte, en albergues; otros, durmiendo a la intemperie o resguardados en improvisados campamentos de plástico (nylon) o cartón; se establecieron en espacios públicos como parques: Miguel Hidalgo y Bicentenario. La adversa situación de crisis humanitaria complicó no solo los trámites migratorios, sino también la atención médica de las organizaciones internacionales. Al respecto, se pudo apreciar largas filas de mujeres, niñas, niños, familias enteras, personas adultas, y otros en sillas de ruedas (por el desgaste físico) para ser atendidos en el Estadio Olímpico de Tapachula.

Ante este crudo contexto de convulsión social y crisis humanitaria en la “Ciudad cárcel”, como nombran los migrantes a Tapachula, Chiapas, el encuentro cultural en la región Soconusco se multiplicó en números inimaginables, así como las necesidades por atender. En el 2022, mientras realizaba el trabajo de campo, se presentó la quinta caravana acaecida el 6 de junio del mismo año que se configuró de un aproximado de 15 mil personas de la que se estima “la conforman niñas, niños y adolescentes con un total del 20 %” (*Save the Children*, 2022). Mientras esto sucede en el plano de la movilidad, los que permanecen a la espera de su salvo conducto o de organizar una nueva caravana, recrean formas de socialización, hábitos y lenguajes que

se enriquecen y diversifican en la zona. Debido al asentamiento de grupos migrantes en colonias periféricas de la ciudad, los encuentros culturales se hacen visibles en barrios, iglesias y escuelas.

Sobre este último punto, en materia educativa el gobierno del estado de Chiapas y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), acuerdan el 22 de enero de 2020 mejorar las oportunidades de acceso a la educación a través de la “Ruta de Acceso Escolar para las Personas Refugiadas y Solicitantes de Asilo y de la Agencia de la ONU para los Refugiados” (ACNUR, 2020). Con este acuerdo, se espera mejorar las condiciones sociales en cuanto a la inclusión escolar de la niñez migrante.

A dos años de esta propuesta y del incremento de la niñez migrante en los espacios escolares, el objetivo central de la investigación es conocer desde la etnografía escolar cómo se lleva a cabo el proceso de inclusión y escolarización de la niñez migrante haitiana. Se persiguen los siguientes objetivos específicos: a) Identificar a través del trabajo etnográfico escolar el proceso de inclusión escolar que caracteriza la experiencia de la niñez migrante haitiana en Tapachula, Chiapas; b) Describir la participación que tienen los actores escolares: directivos, docentes, niñez, familia y organizaciones gubernamentales, en torno a la inclusión escolar; c) Explicar las estrategias pedagógicas que emplean docentes en relación con la inclusión escolar de la niñez migrante haitiana. Finalmente, se expone a manera de reflexiones las barreras y desafíos por asumir en el quehacer cotidiano de una educación inclusiva de esta ciudad fronteriza del sur de México.

El artículo se divide en cuatro secciones. En la primera se presentan las conceptualizaciones teóricas de la inclusión escolar y su adaptación en México. Además de elementos contextuales de la llegada de la migración haitiana a México en el 2018 y 2021. La segunda parte se compone del cuerpo metodológico. En la tercera sección se describen los conceptos analíticos de los resultados de investigación. Por último, las reflexiones finales.

CONCEPTUALIZACIONES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El contexto internacional de la política educativa en materia de educación inclusiva se sitúa en los acuerdos del «Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación “Todas y todos los estudiantes cuentan”» (UNESCO, 2019), ahí se evaluaron los avances y dificultades del “Proyecto Educación para Todos que derivó de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada en Salamanca (España) en 1994”, (Ainscow, 2019). Resultado de estos acuerdos fue que la UNESCO en el 2016 elaboró el plan de acción agenda 2030, que fortalece la educación inclusiva, equidad y medio ambiente. Resaltando lo siguiente:

Pone de relieve la necesidad de abordar todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación, los procesos de aprendizaje y los resultados. También aboga por centrar la atención en especial en las personas que han sido tradicionalmente excluidas de las oportunidades educativas, como los alumnos de los hogares más pobres, las minorías étnicas y lingüísticas, las poblaciones indígenas y las personas con discapacidades. (p. 11)

El compromiso de llevar a cabo una educación inclusiva propone que los entornos educativos replanteen sus prácticas pedagógicas tomando en cuenta la diversidad escolar y la transformación sociocultural del contexto. De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), la inclusión educativa se vincula al desarrollo de “una escuela común para todos” que comprenda la participación de todas y todos:

No se trata de un aspecto de la educación relacionado con un determinado grupo de estudiantes. Tiene que ver con la coherencia en las actividades de mejora o innovación que habitualmente se llevan a cabo en los centros escolares bajo una variedad de iniciativas, para que converjan en la tarea de fomentar el aprendizaje y la participación de todo el mundo: los estudiantes y sus familias, el personal, el equipo directivo, y otros miembros de la comunidad. (Booth y Ainscow, 2015, p. 24)

La inclusión educativa, según Ainscow (2019), es un proceso, y como tal, se debe aprender a convivir con la diferencia y la diversidad. El objetivo es centrarse en la identificación y en la eliminación de barreras. El trabajo incluye asistencia, participación, responsabilidad moral de la comunidad escolar para superar la dicotomía entre integración e inclusión. Al respecto, Escribano y Martínez (2013) señalaron que la confrontación entre la integración e inclusión exige otra forma de pensar el quehacer educativo, lo que implica replantear conceptos como calidad, calidad de vida, participación, equidad, tolerancia y diversidad, a los que se suman los elementos de la inclusión: alumnos, padres, docentes y escuela.

Por otra parte, como señaló García (2018), en México el término inclusión educativa surge como resultado de cambios en la política educativa internacional de 1993 a 1995 donde “se puso en marcha el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE),” mismo que se modificó para el 2002 al crearse el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). En este proceso de redefiniciones conceptuales se modificó Necesidades Educativas Especiales (NEE) por el de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

En el 2013 la SEP dispuso que se integraran distintos programas que atendían a una población diversa (niños indígenas, migrantes, con discapacidad, con capacidades y aptitudes sobresalientes, entre otros), a un nuevo programa, el Programa Nacional para la Inclusión y la Equidad Educativa (PNIEE), con lo cual desapareció el PNFEIE. (García, 2018, p. 50)

Con estas transformaciones en materia de política educativa, el PNIEE comenzó a hacer uso del término de educación inclusiva en contextos escolares, adecuándose a las necesidades de cada institución. Por lo tanto, se dejó de hacer uso del término “Integración educativa”, reemplazándose por el de “educación inclusiva”. Actualmente, las unidades de educación especial como Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y las escuelas especiales como Centros de Atención Múltiple (CAM), son las que orientan al personal docente en su práctica pedagógica.

Aunque muchas son las conceptualizaciones en torno a la educación inclusiva, el reto estriba en la práctica, en la cotidianidad escolar y en la forma en que los agentes de la inclusión (docentes) le dan sentido a este proyecto escolar. Para el mundo anglosajón se expresa como educación inclusiva y para el resto de los países de Latinoamérica “Escuela para todas y todos”. La educación inclusiva, por tanto, no tiene que ver, inicialmente, con los lugares. “Es, antes que nada, *una actitud* de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades”. (Echeita y Sandoval, 2002, p. 44)

De manera local, en el caso de Chiapas la ruta de Acceso Escolar para Las Personas Refugiadas o Solicitantes de Asilo, propuesto por ACNUR y el gobierno del estado de Chiapas, reconocieron la importancia de mejorar el acceso de la educación a la niñez migrante. Esta propuesta no solo expuso la necesidad de flexibilizar la labor pedagógica, resaltó además la importancia de incluir en el escenario escolar la participación de la niñez migrante como una necesidad contextual y de nuevos enfoques pedagógicos.

La Secretaría de Educación Pública del estado de Chiapas identificó a más de 600 solicitantes de la condición de refugiado en escuelas del estado. Dicha Secretaría admitió que uno de los retos es la obtención de datos precisos en el ingreso de la población solicitante de asilo y refugiada en Chiapas. Por esta razón, esperan que, gracias a la presentación de la ruta de acceso escolar, las diferentes dependencias de la SEP puedan coordinarse y obtener estadísticas más confiables. (Pierre en ACNUR, 2020)

CONTEXTO: ¡LLEGAR A LA FRONTERA SUR DE MÉXICO!

El municipio de Tapachula Chiapas, en la frontera sur de México, es un punto de internación estratégica para los migrantes y refugiados. Su ubicación geográfica la sitúa como un espacio de origen, tránsito, destino o retorno del flujo migratorio. Por lo que llegar a la frontera sur se convierte en ese suspiro, aliento, que otorga el trámite migratorio mientras este resuelve y se continúa hacia a Estados Unidos o a algún otro estado del norte del país para encontrar un mejor trabajo. La tregua momentánea no deja de ser un lugar más de los muchos por recorrer dentro la larga ruta que implica llegar al norte del país. Al respecto, el delicado testimonio que se presenta a continuación es la evidencia misma de múltiples historias que acompañan la difícil travesía de la niñez migrante: “—¡Por fin ya no voy a caminar más!” —dijo Shaika, niña de 12 años, que narra su travesía migratoria:

Llegué acá hace 9 meses. No me acuerdo la fecha exacta, pero sé que llevo 9 meses. Entré a Perú a partir del 2017 y estuve 4 años ahí. Bueno, iba cumplir 5 y me salí en el 2021 hacia acá (México): yo, mi abuelita, mi hermano, mis tías, mis tíos. Solo de mi familia somos nueve. Una vez que salimos de Perú por problemas políticos, económicos y todo, pues viajamos para acá.

Pasé la selva para venir acá a México. Se encuentra todo tipo de animales, ¡es super peligroso!, no hay comida y el agua está super sucia, a veces el agua te lleva, ¡incluso hay demonios ahí! Hay personas heridas, muertas y a veces, incluso, los matan delante de ti con pistola, violan a personas delante de ti, si las personas no traen dinero o algo de valor, violan a la hija, a la mamá y si el papá intenta meterse lo matan o algún familiar que se interponga. Me quisieron violar [...] (baja la cabeza y solloza).

Caminé dos semanas, sin agua sin comida. Caminas cada vez que puedes, pero no puedes estar sentado mucho tiempo porque es peligroso. Hay que cruzar ríos, pero no caminando, es entre las piedras, si te caes, te lleva el agua. Yo ya no podía respirar por caminar, le pedí a mi mamá que me quedaría ahí, sentía que mi corazón se iba a parar de un susto, no podía respirar para nada. Cuando llegué a Costa Rica me internaron porque mi respiración estaba supermal, además tengo problema en el corazón.

El paso por Centroamérica fue caminando y en autobuses, cuando llegamos a Guatemala era de noche, unos señores nos revisaron, te levantan la ropa para ver que traíamos, y rápido nos dejaron caminar y esconderse porque venían los de migración y rateros por todos lados. Luego agarramos de esos barcos del lado de Guatemala [refiere a las balsas] y con eso cruzamos. (Shaika, comunicación personal, 16 de junio de 2022)

Las múltiples narraciones de vida que en su momento expresaron mujeres de todas las edades, niñas, adolescentes y adultas, acentuaron la vulnerabilidad que viven al estar expuestas a asaltos, violaciones, acoso, así como la delincuencia y persecución de los policías. Como dijo Shaika: “—El camino tiene que seguir y dejar atrás lo que se puede; lo que no, intentar olvidar en el trayecto”. La abundante selva que se extiende entre la frontera Colombia y Panamá, mejor conocido como el tapón de Darién, es también un espacio de mayor inseguridad para ellas. En este cruce tres adolescentes más afirmaron sufrir violación.

De acuerdo con Coulange (2018), contextualizar el éxodo migratorio haitiano responde a un proceso de crisis estructural que se sitúa a mediados del siglo XX. En este periodo la migración de los haitianos era específicamente hacia países caribeños: República Dominicana y Cuba, donde la inversión económica por parte de Estados Unidos fue a los ingenios azucareros que atrajo mano de obra barata. En el caso de Sudamérica por diversas investigaciones que se han realizado, Montoya y Sandoval (2018), Coulange (2016, 2018) y Vargas (2021), coinciden que el incremento de esta migración fue a partir del terremoto del 2010, así como la epidemia de la cólera que se desató en ese mismo año y el huracán Matthew del 2016. De tal modo, el cruce de situaciones entre catástrofe natural y epidemia, vulneraron aún más el ya derruido tejido social del pueblo haitiano. Ante tal crisis humanitaria “el gobierno de Estados Unidos flexibilizó su política migratoria hacia los haitianos, otorgando el *Temporary Protected Status*” (Coulange y Castillo, 2020, p. 5), lo mismo hicieron países como Chile, Brasil y México.

Los festejos del mundial del 2014 y las olimpiadas del 2016 en Brasil, incrementaron la oferta laboral y el requerimiento de mano de obra para la construcción de estadios, edificios, fábricas y comercios. Esta situación amplió las posibilidades de trabajo para las y los haitianos. Varios de ellos establecidos desde el 2010 pudieron mantener una vida estable por cierto periodo. No obstante, al término de los eventos internacionales la situación laboral cambió radicalmente. El desempleo comenzó a fracturar los ánimos, así como la economía de los migrantes. Al respecto, Coulange (2020) señaló:

Los haitianos asentados en este país se encontraron con un contexto sociolaboral marcado por la desaparición de miles de puestos de empleo y por turbulencias sociopolíticas recurrentes. Frente a esta situación, empezaron a buscar nuevas alternativas migratorias en la región —redirigiéndose principalmente a Chile— y fuera de ella. (p. 5)

Referente al éxodo migratorio haitiano en el caso de México, Vargas (2021) identificó 4 procesos que conforman el flujo de esta migración, específicamente a la ciudad fronteriza de Tijuana:

- a) El éxodo del 2016, en su mayoría haitianos procedentes de países sudamericanos
- b) El del 2018 y 2019, a través del fenómeno migratorio “grupo hormiga”
- c) El agravamiento de la situación social y las manifestaciones y caravanas migrantes
- d) La pandemia COVID-19. (p. 31)

En este orden de ideas, el trabajo de Stephanie Brewer, Lesly Tejada y Maureen Meyer (2022) para el *Washington Office on Latin America WOLA*¹, señala:

En 2021, México recibió una cifra récord de 130.627 solicitudes de asilo, más de 100 veces el número recibido hace apenas ocho años, en 2013. Las tres principales nacionalidades que solicitaron asilo en México en 2021 fueron personas de Haití, Honduras y Cuba. El número de personas solicitantes haitianas fue el que más aumentó de 2020 a 2021, pasando de 5.917 a 51.337. (p. 7)

Quizá, un dato curioso e interesante por agregar que da otra lectura del “boom” de la presencia haitiana en el sur de México, es el que señaló Vargas (2022), quien identificó que muchos de las y los haitianos al ingresar al país por Tapachula, la mayoría se autoasignó como congoleño, suponen que los haitianos procedieron así para agilizar su paso por México rumbo al norte, de tal manera que “el aumento de haitianos en esa ciudad fronteriza pasó de 12 registrados en enero de 2016 a 2,048 en agosto del mismo 2016” (Vargas, 2022, p. 33).

De acuerdo con las diversas conversaciones que se entablaron en el trabajo de campo entre hombres y mujeres haitianos de 30 años en adelante, señalaron que la ruta migratoria tiene dos cursos: de Haití a Brasil, luego Chile, Venezuela, Colombia, Centroamérica, México (Tapachula frontera sur y Tijuana frontera norte), o bien, de Haití a Chile, luego Chile a Perú, Perú–Ecuador–Colombia–Panamá–Costa Rica–Nicaragua–Honduras–Guatemala–México, un recorrido de 10 países aproximadamente, como puede observarse en la Figura 1.

METODOLOGÍA

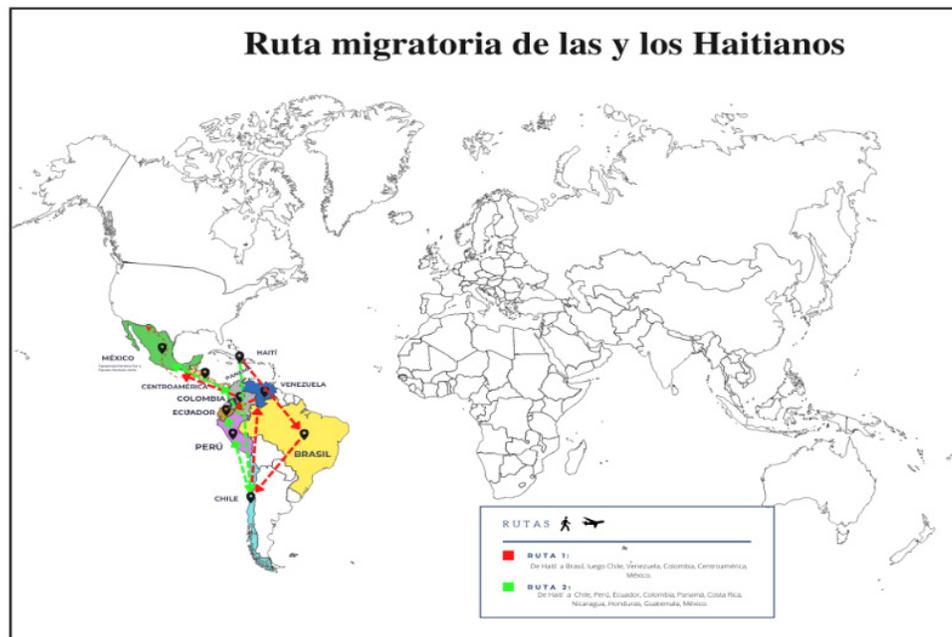
El trabajo realizado es del tipo documental descriptivo, lo cual implicó la recolección, selección, análisis y presentación de la información para conocer

1 WOLA es una organización líder en investigación e incidencia que promueve los derechos humanos en las Américas. Nuestra visión es lograr un continente en el cual las políticas públicas protejan los derechos humanos y reconozcan la dignidad humana, y en donde la justicia prevalezca sobre la violencia.

el alcance que han tenido las fuentes de financiamiento disponibles para las pequeñas empresas en el medio rural. Para ello, se requirió de una importante revisión de literatura con el propósito de identificar esquemas de financiamiento que se han implementado, su mecanismo de funcionamiento y a cuáles de ellos se ha tenido acceso.

Una vez identificados los diferentes esquemas de financiamiento y su operatividad, se podrá responder a las siguientes preguntas: ¿Las empresas del sector rural tienen acceso a esquemas de financiamiento adecuado a sus condiciones? ¿Se puede implementar un esquema de financiamiento orientado hacia una economía más solidaria con la participación del Estado? ¿Las cajas de ahorro comunitario pueden funcionar como una estrategia de financiamiento para las empresas del sector rural?

La revisión de literatura también tiene la finalidad de realizar una propuesta, esto derivado de las experiencias documentadas que se han tenido en algunas comunidades, donde han funcionado estrategias de financiamiento implementadas por las mismas empresas locales, buscando dar alternativas orientadas hacia una economía más solidaria.



Nota. Elaboración personal.

Figura 1. Mapa de trayecto migratorio

Tras el asesinato del presidente Jovenel Moïse en Haití el 7 de julio del 2021, las cosas se complicaron aún más. Esto permitió que grupos delictivos se apoderaran del país, dejando fuera toda posibilidad de permanecer y

cerrando para muchos la opción de volver. Al respecto, Icenice, una mujer haitiana de 37 años, dijo:

Salí de Haití a los 19 años, antes del terremoto ¡Imagínate ahora, matar al presidente de nosotros!, hasta nosotros ¿Qué vamos a hacer?, tenemos que buscar un futuro. Por ahora estoy tranquila aquí. (Icenice, comunicación personal, 18 de junio de 2022)

Al contextualizar el éxodo migratorio haitiano, el lugar de destino cobra relevancia. En esta lógica, el Soconusco, específicamente la ciudad fronteriza de Tapachula, posee un conocimiento histórico de una diversidad cultural, pasado y presente, de inmigrantes provenientes de Europa, Asia y Norteamérica, como alemanes, ingleses, franceses, italianos, canadienses, norteamericanos, japoneses y chinos, que ingresaron al país a finales del siglo XIX. Algunos rasgos culturales permanecen vigentes de manera local, como es el caso de los ascendientes alemanes, chinos y japoneses.

En torno a la migración centroamericana² que define el mosaico cultural de esta región por relaciones históricas anteriores y posteriores a las delimitaciones fronterizas (1824), se puede afirmar que su persistente conexión económica y cultural representa un escenario de múltiples relaciones culturales, sociales y económicas. En este encuentro de diversidad cultural, la identidad 'multinacional' del Soconusco se resignifica en el espacio social y el paisaje urbano, donde subyace un reconocimiento y negación de 'unas' identidades frente a 'otras' por criterios fenotípicos, lingüísticos, culturales y económicos, envueltos en discursos y estereotipos, como sucede con los haitianos.

METODOLOGÍA

A partir de las tensiones simultáneas generadas por el asentamiento de nuevas culturas en la ciudad de Tapachula y poblados cercanos, se evidenciaron discursos racistas y xenófobos en la prensa local en representación de la vox populi. Parte de este impacto sociocultural se manifestó en poco tiempo, especialmente en las escuelas primarias, que vieron una fuerte presencia de niñez haitiana. Esta situación despertó mi interés de aproximarme, desde un

2 Consúltese Manuel Ángel Castillo y Mónica Toussaint (2015), en la frontera sur de México: orígenes y desarrollo de la migración centroamericana.

Martha Luz Rojas – Wiesner (2018), remontar fronteras para trabajar en el sur de México: el caso de adolescentes de Guatemala en Tapachula. Ambas investigaciones abordan los procesos de cambio de la migración desde un período socio histórico de larga duración y sus complejidades que se viven en la cotidianidad desde la misma juventud migrante.

estudio de la etnografía escolar de Mercado (1997), a los espacios áulicos y contextos pedagógicos.

La metodología de esta investigación es de enfoque cualitativo y método interpretativo, se sitúa dentro de la antropología cultural o interpretativa de Geertz (1973). Al ser una investigación que parte de la inclusión educativa en contexto escolar de las experiencias que tiene la niñez y la juventud migrante haitiana en la ciudad de Tapachula Chiapas, se abordó desde la antropología–educativa³ o etnografía escolar. De acuerdo con Wolcott (1999):

La mayor parte de la llamada etnografía escolar es realmente una descripción rápida (que no debe ser confundida con la «descripción densa»), cuyo propósito es revelar las debilidades, señalar las necesidades o preparar el camino para el cambio y la reforma. En el mejor de los casos, se trata de una etnografía utilitaria, pragmática y *ad hoc* (p. 142).

En la exploración etnográfica que se empleó en el trabajo de campo, como apuntó Rockwell (2018), se consideró de importancia atender a la escuela como resultante de una permanente construcción social en donde “la vida en las escuelas responde a un proceso activo, creativo, vinculado con el carácter cambiante del orden cultural” (p. 36). De tal modo que, el acercamiento fue a la cultural escolar, al espacio y a la comunidad académica, mediado por la interpretación de sus relaciones y concepciones del quehacer educativo.

En este sentido, el rol del etnógrafo educativo se asumió en la multiplicidad de situaciones y las relaciones humanas de la vida cotidiana escolar en el entendido de que:

Uno de los retos del etnógrafo educativo estriba en comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales –oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública– que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. (Bertely, 2000, p. 34)

En cuanto a la investigación de campo, el análisis se basó en un estudio de etnografía escolar (observación participante, entrevistas abiertas, seguimiento de casos), entre los meses de abril a junio en entrevistas abiertas con directivos, docentes, padres, niñez haitiana y representantes de organismos internacionales. Se entrevistó a un total de 40 personas: 10 niños haitianos en un rango de edad de 6 a 12 años, de las cuales fueron 6 niñas y 4 niños; 4

3 George Spindler junto a su esposa Louise, fundaron en la universidad de Stanford los estudios entorno a la antropología de la educación (1982).

madres de familia; 2 padres de familia; 15 docentes; 5 directivos; 2 docentes de USAER; y 2 practicantes de USAER.

El trabajo de investigación se realizó en escuelas de educación básica a nivel primario que cumplieran con los criterios de selección: ubicadas en las periferias de la ciudad, en albergues para migrantes y solicitantes de refugio, en instancias migratorias, así como en áreas donde se ha registrado el asentamiento de la población migrante.

El estudio se centró en conocer la vida cotidiana escolar a partir de las experiencias educativas, como sugirieron Rockwell (2018) y Mercado (1997). Esta proximidad permitió entender el proceso escolar como “una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, decisiones políticas, administrativas y burocráticas” (Mercado, 1997, p. 16), todas estas situaciones actúan como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas, que conectadas en un sistema político escolar, ayudan a comprender cómo se organiza la enseñanza y la inclusión educativa.

En este sentido, comprender la realidad cotidiana de la experiencia educativa vivida en la niñez migrante, implicó aproximarse a los conocimientos, valores y formas de asumir las relaciones sociales y de integrarse. De esta manera, distinguir el ordenamiento interno de la escuela en su currículo formal (oficial), más allá de las normas escolares, permitió observar desde su operatividad el modo de hacer “práctica de la inclusión escolar”, o al menos, lo que se entiende de ello (currículo oculto). Por tanto, a continuación se presenta un panorama general sobre las barreras estructurales (institucional) didácticas y pedagógicas, que se identificaron por lo que ha atravesado la inclusión escolar de la niñez migrante en la vida cotidiana escolar y el contexto socioeducativo en el escenario tapachulteco.

Barrera institucional. La inclusión escolar en Tapachula entre discursos y prácticas

En el recorrido de campo que realicé en marzo como parte del diagnóstico de investigación, visité 10 escuelas primarias. De acuerdo con la delimitación del objeto de estudio me enfoqué en 2 instituciones, la escuela Venustiano Carranza y la escuela primaria Primero de Mayo, ubicadas en el centro y la periferia de la ciudad. El criterio para delimitar el objeto de la investigación fue a partir del mayor número de presencia de la niñez haitiana en espacios escolares. En esas visitas entablé conversaciones abiertas con las y los directivos. En ellas, identifiqué cómo una de las principales barreras que enfrentan las familias haitianas en el proceso de inscripción de sus hijas e hijos, es la institucional. Se argumentó que dicha admisión genera problemas en las alzas o bajas de matrícula:

Se les pide que presenten la edad del niño y su nivel de estudio del grado que traen, si no traen se les hace una evaluación de grado de acuerdo con su edad. Como son una población flotante, a veces vienen niños, se inscriben, están un mes o a veces menos del mes y se van, me queda ese espacio ocupado porque no se le puede dar de baja a un niño si no lo solicita un padre de familia. El padre de familia se va y ¡adiós! (Directivo, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

En cuanto al problema que implica para los directivos las altas y bajas, esta situación la manejan como una carga administrativa. Según ellos, esto les genera más trabajo y consideran que es un espacio perdido para la niña o el niño nacional. Un dato interesante de la observación fue identificar que frente a la escuela se encuentra la colonia “La Flora” (conjunto de departamentos), donde 60 % de las familias que la habitan son haitianos. A pesar de eso, ninguna niña ni niño haitiano está registrado en el presente ciclo escolar.

No se le niega el derecho a la educación, pero necesita cumplir con los requisitos de inscripción, porque luego el problema es para mí, porque no coincide la documentación, y claro, si hay cupo con gusto se les recibe.
(Directivo, comunicación personal, 28 de abril de 2022)

El rechazo institucional como barrera estructural a la que se enfrentan los padres y la niñez haitiana es evidencia de la intolerancia a la diversidad cultural presente en Tapachula. El racismo y xenofobia en el contexto escolar está arraigado al monoculturalismo institucional que directivos y docentes elaboran de acuerdo con sus modos únicos de entender la cultura escolar y las identidades, muy acentuado en la localidad. De tal manera, los estereotipos en el que se basa el juicio de lo que es aceptable, permea criterios sectarios, racistas, exclusivos, xenófobos, por parte de un racismo institucional que se entiende como un servicio discriminatorio “a través del perjuicio involuntario, la ignorancia, la irreflexión y los estereotipos racistas, que pone en desventaja a las personas pertenecientes a minorías étnicas” (Booth y Ainscow, 2011, p. 47).

A parte de la limitante del registro a la escuela que se presenta en algunas instituciones, de ser aceptada la niña o el niño, se le asigna al turno vespertino. De las 10 escuelas observadas, solo 2 aceptaron a la niñez haitiana en ambos turnos. Argumentan que el turno matutino se ocupa más rápido, por tanto, los espacios restantes son para el vespertino. La asignación, en su mayoría, son a la niñez provenientes de países como Guatemala, Salvador, Honduras y Haití, junto a los de atención especial.

Aquí nosotros hemos sido siempre inclusivos, no sé si porque sea turno vespertino, aceptamos a todos los alumnos, no ponemos trabas. Siempre aceptamos a todos los migrantes. (Directivo, comunicación personal, 6 de junio de 2022)

Por otra parte, es necesario señalar la existencia de escuelas que sí admiten a la niñez haitiana, flexibilizan los requisitos y turnos de estudio. En conversaciones con los directivos, pude corroborar que el trato hacia los padres y la niñez en general consiste en orientar, comprender y ayudar. A manera de ejemplo, en mayo del 2022 se organizó la quinta caravana del año, muchos padres haitianos se presentaron a la escuela para dar de baja de manera formal a su hija o hijo. Docentes y directivos, por su parte, orientaron el proceso de baja:

Yo les doy de baja en SAECH [Sistema de Administración Educativa de Chiapas], les entrego hojas como estas [calificaciones, su baja], ¡muchas gracias!, y ya se van. Con ese documento ya le dan de baja a donde vayan, a dondequiera. Entonces, allá van a una escuela y ya fácil se les da de alta porque con la matrícula ya pueden acceder al sistema educativo de otro estado, le aparecen los datos del niño y del papá (Directivo, comunicación personal, 28 de abril de 2022)

Las escuelas que consideran el derecho de la niñez y su acceso escolar en el turno matutino, piden como único documento de identidad el pasaporte para hacer el registro, así como la ubicación de grado, para que, a través de una evaluación de diagnóstico, ingresen a la niña o el niño:

Sabemos que no traen ni acta de nacimiento, menos un documento educativo de allá. Entonces, únicamente el documento oficial es el pasaporte que les pedimos a ellos. Nosotros nunca hemos discriminado a los niños, aquí todos se integran a todo: en educación física, en trabajar por equipos, trabajar en binas, participación en el aula; aquí tenemos niños haitianos de primero a sexto grado. (Directivo, comunicación personal, 27 de abril de 2022)

La compleja realidad educativa del contexto chiapaneco en el sur de México confronta el discurso de la inclusión educativa con la práctica. En este proceso, persiste un desconocimiento de los derechos de la niñez al libre acceso a la educación y de un protocolo que permita una educación inclusiva. Aunque la mayoría de los directivos “asumen” ser inclusivos, pocos favorecen los trámites administrativos. A mi juicio, estas limitantes de carácter político institucional, encaja claramente con una de las 4 grandes dimensiones de las barreras que atraviesa la niñez haitiana: estructurales,

culturales, sociales y económicas. Resalto la estructural como parte de los requerimientos institucionales.

He de señalar que para hacer las entrevistas y tener acceso al espacio escolar, 2 directivos de los 10 entrevistados pusieron una serie de excusas administrativas para las observaciones tales como presentar una carta institucional, consultar con sus docentes, dar a conocer el objetivo del trabajo y luego esperar si otorgan el permiso. Finalmente, accedieron a las observaciones y charlas, a excepción de una directora que siempre dijo estar ocupada en cuestiones administrativas por cierre de curso.

Se reconoce entonces que la barrera institucional es el primer elemento que obstaculiza el acceso a la educación desde el momento en que se ponen ciertas limitantes administrativas, así como de acceso a cierto turno o no. De acuerdo con Booth y Ainscow (2011) esta situación forma parte de una discriminación institucional que gira en torno a las percepciones que se tiene de las culturas, por lo que muchas veces las respuestas que se otorgan son negativas. Estos puntos identificados son:

- a) Falta de acceso, no hay cupo.
- b) Documentos de identificación, muchas veces de institución académica.
- c) De ser aceptado se otorga el turno vespertino.
- d) Se les integra, no se le incluye.



Figura 2. Diversidad cultural en el aula



Figura 3. Niñez haitiana, otra realidad escolar

Barrera lingüística. El mito en la cotidianidad escolar de la niñez haitiana

De acuerdo con las explicaciones que docentes frente a grupo hicieron sobre la presencia de la niñez haitiana en espacios escolares, señalaron que, en el periodo de septiembre de 2021 a febrero de 2022, las escuelas de educación básica en Tapachula, Chiapas registraron números significativos de presencia de la niñez migrante, varias contaron con un total de 26, 18 y 15 niñas y niños inscritos. De marzo a junio de 2022 las bajas escolares aumentaron por motivo de las caravanas migrantes. Muchas familias se enlistaron para llegar a ciudades como Monterrey y Tijuana. A partir de entonces la población de la niñez haitiana en las escuelas fue de 3 a 5 niñas y niños haitianos.

En cuanto a la presencia de la niñez haitiana en el contexto escolar, el personal docente habló sobre esa incertidumbre que presentó para ellos el ingreso:

Quando me dijeron que me darían tres niños haitianos yo me quedé como “—¡Híjole!, y ahora, ¿qué hago?”. Imaginé que no hablan español, mi sorpresa fue que una sí hablaba español y los otros dos nada, no les entendía, solo con señas, me sentía como sordomuda, ya cuando el niño comenzó a leer, la mamá me dio las gracias. Yo creía que no iban a prender nada, yo dije: “—no, a ver qué hago”. Recuerdo que en una ocasión me puse a escribir vocales y consonantes

y a unir palabras, vi que les gusto esa actividad. Al otro día me pidió unir palabras y diario quería esa actividad porque estaba aprendiendo (Docente, comunicación personal, 6 de mayo de 2022)

Con la llegada de la niñez haitiana muchos mitos que acompañaron su presencia fueron fundados en un imaginario social en la sociedad tapachulteca por la prensa local amarillista. Al principio se pensó que serían portadores de enfermedades y contaminación cultural. En la escuela, la principal barrera que se consideró fue la lingüística, como consecuencia habría una incompreensión de los contenidos escolares. Este mito, como veremos, se desvaneció en la práctica:

Al principio sentí incertidumbre, porque decía: “—¿cómo voy a trabajar con este niño si no me va a entender o no le voy a entender? Viene con otro idioma, va a costar un poco. Me llevé la sorpresa de que el niño habla español y fuimos poniendo en práctica la situación educativa, tal vez con algunas dificultades, porque traen otro estilo de aprendizaje (Docente, comunicación personal, 6 de mayo de 2022)

Si bien se consideró a la niñez haitiana como no hispanoparlantes, es necesario resaltar que la mayoría de ellas y ellos provienen de países sudamericanos (Chile, Perú, Bolivia, República Dominicana). A partir de los grandes flujos migratorios que se han dado por años en Haití muchas parejas y mujeres embarazadas llegan a tener sus hijos en estos países. Es decir, la mayoría son hispanoparlantes. Así, los niños son chilenos, peruanos, brasileños, mientras que los padres son haitianos. De tal manera, que las escuelas se componen de niños chilenos–haitianos, peruanos–haitianos y brasileños–haitianos, se habla entonces de familias multinacionales (Fernández, 2022). Algunos más vienen de Brasil, aunque hablan portugués comprenden el español, una menor población viene de Haití.

En cuanto a la práctica pedagógica, el personal docente, en su mayoría, recurre a una pedagogía por asociación (Bandura) para fortalecer el aprendizaje significativo y así fomentar la comunicación en el aula. Consideran que centrarse en la socialización de la niñez es la prioridad. Argumentan que los niños necesitan fortalecer la parte afectiva después de pasar largos procesos migratorios, además de que por la necesidad contextual áulica no se le puede impartir otro contenido sin antes tomar en consideración las necesidades escolares.

Veo que a los niños migrantes, la escuela les sirve más allá de aprender temas, es más en la convivencia, en la cuestión sociocultural. Ellos vienen a socializar con los niños de nuestra escuela. No están en el enfoque que avanzan en temas,

veo temas generales que a veces me entienden y a veces no me doy a entender, porque en la comunicación no le llamamos de la misma forma a las cosas, es muy difícil dar referencia de algo. (Docente, comunicación personal, 17 de abril de 2022)

A pesar de esta limitante que responde a los regionalismos culturales, la niñez haitiana muestra un enorme compromiso en las actividades escolares. Llevan las actividades escolares revisadas, portan el uniforme de la escuela, así como útiles y desayuno. El personal docente señala como necesario fortalecer el aprendizaje sociocultural (Lev Vigotsky) de la niñez como una prioridad, por lo que las actividades de recreación como educación física, arte y cultura, les permite desarrollar esas habilidades.

Me sorprendió Jean porque ¡él hablaba el español muy bien! Tenía una buena fluidez, él me trataba de decir la indicación o algo. Fue una experiencia bastante agradable trabajar con ellos, fueron chicos muy listos, sobre todo en deporte, me decía el maestro: “¡son bien ágiles! ¡Como corren!” Para correr muy buenos y para trabajar muy rápidos, y para aprender ¡muy inteligentes!, tuve la fortuna de encontrarme con niños muy inteligentes (Docente, comunicación personal, 12 de mayo de 2022).

Aunque en teoría la presencia de la niñez haitiana representó un reto lingüístico para el personal docente, en la cotidianidad escolar, esta aparente barrera, se superó en la práctica pedagógica. El número significativo de la niñez hispanoparlantes, que venían de Chile y de Perú, favoreció la dinámica interna del aula con el compañerismo. Entre ellos se traducían al creole las actividades e instrucciones para luego exponerlo en español. En este sentido, el intercambio lingüístico fue recurrente.

Lo mismo sucedió con los padres haitianos que llegaron por primera vez a la escuela a inscribir a sus hijos. Los directivos recurrían a uno de sus estudiantes haitianos como intérprete.

Afortunadamente, como esos niños, vienen otros que hablan bien el español. Tuvimos aquí a una niña que hablaba cuatro idiomas y nos servía de traductora tanto para los demás niños como para sus padres (Directora, comunicación personal, 6 de junio de 2022).

Es interesante identificar que esta función de intérprete por parte de la niñez haitiana no solo fue característico de los espacios escolares, también sirvió a los padres en sus trámites migratorios en el Instituto Nacional de Migración, así como en COMAR y ACNUR, debido a que muchos de ellos

hablan solamente *creole*, algunos portugués y muy poco español, sus hijos les apoyan en sus procesos migratorios como traductores.

En cuanto al desempeño académico de la niñez haitiana, el reconocimiento que hicieron docentes y directivos sobre sus habilidades y competencias lingüísticas fue favorable. Es de resaltar que los buenos resultados en sus actividades escolares se les atribuyó específicamente a los niños que vienen de Chile.

Por otra parte, en el cruce de situaciones y perspectivas pedagógicas que llevó a entender la cotidianidad escolar, varios docentes señalaron que no tienen capacitación en el enfoque de educación inclusiva. Lo poco que saben proviene del apoyo que organismos internacionales como *Save the Children* y ACNUR les brindan en mobiliario para las escuelas y capacitación a los padres de familia.

En las escuelas, las docentes que integran las distintas Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) capacitan al magisterio en los nuevos enfoques pedagógicos. En cuanto al proceso de construir las bases de la inclusión educativa, ellos señalaron la primera barrera con la que se encuentran son sus compañeras y compañeros:

Nosotras, como USAER, hemos tenido el primer reto con el personal docente. Es algo de años en nuestra USAER número 28. A pesar de eso, sigue habiendo barreras con el personal docente, estamos en pañales hablando de integración educativa. Sí, están los niños, pero nada más lo aceptan, a pesar de llevar años este tema, el personal docente no se involucra al 100 %, a simple vista tenemos este padecimiento, pero es la falta de conocimiento de concientización del personal involucrado. (Docente USAER, comunicación personal, 8 de junio de 2022).

El desconocimiento teórico se hace visible en la práctica, ya que muchas de las actividades se reducen a una pedagogía simulada; se finge enseñar y cumplir con los objetivos institucionales recurriendo al entretenimiento:

En el aula, el docente solo llega a pedir que se le preste algo para que el niño o niña se entretenga. No es como si dijeran “Esta actividad lo adecuó a él”. Eso no es inclusión, sino entretenimiento (Docente USAER, comunicación personal, 8 de junio de 2022).

Por otro lado, hay una resistencia al cambio, se asume que la inclusión educativa les corresponde exclusivamente a las compañeras docentes de USAER, de tal modo, que este pensamiento obstruye en la práctica la operatividad de nuevas estrategias, por lo que el magisterio lo percibe como una sobrecarga de actividades.

A mí me tocó que hubo escuelas que no me aceptaban porque era de inclusión educativa, para dar práctica, porque sienten que - implica - más trabajo que un niño tenga discapacidad o hable otra lengua. Tienen la idea de que el alumno es responsabilidad de USAER, ejemplo: “no es mi alumno, es de USAER”; hay una etiqueta. Esa inclusión es nada más que estén en la escuela, pero no trabajan con él; es integración. No hay contenidos escolares que aprendan, solo las palabras básicas. (Practicante de la Licenciatura en Inclusión Educativa, comunicación personal, 8 de junio de 2022)

Cierto es que el abismo pedagógico que existe entre el discurso de la política educativa a la práctica docente es muy distante en materia de inclusión educativa. Este desconocimiento de lo real a lo práctico se instala en si el docente concibe el quehacer pedagógico y la diversidad cultural. En este sentido, se asume que el saber docente es otra de las barreras que se deben afrontar en la cotidianidad escolar en la frontera sur de México, donde sobresale una pedagogía tradicional con graves vacíos teóricos y didácticos.

Barreras pedagógicas: saberes docentes y escuelas inclusivas

A pesar de que la vida cotidiana de la educación básica en Tapachula se desenvuelve en una diversidad áulica conformada por niñez proveniente de Guatemala, Honduras, Salvador y Nicaragua como niños regulares, esta situación no ha implicado el desarrollo de una pedagogía inclusiva ni de proyectos de aulas inclusivas (Ainscow, 2001).

Las múltiples conversaciones que se realizaron con el personal docente se centraron en conocer las fortalezas y debilidades que incluye la autoreflexión del saber docente y del quehacer pedagógico mejor conocido como FODA⁴. Al respecto, señalaron que a pesar del reto que presentó para ellos afrontar la realidad escolar frente a la presencia de la niñez migrante, mucho de su incertidumbre derivó por una falta de capacitación del magisterio por parte de la SEP.

El gobierno no nos ha preparado desde hace 10 años; sin cursos, ni ninguna clase de capacitación. No dan diplomados, y es como un teléfono descompuesto: “Vayan a tomarlo”, y si alguien me lo pasa, me lo pasa hasta que llega a

4 Estas siglas derivan del término SWOT (*strenghts, weaknesses, opportunities, threats*); una metodología empresarial que se aplica para conocer la situación real de una empresa, institución o proyecto, parte de reconocer las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas, (FODA), también aplicado al contexto escolar.

las escuelas. El magisterio no está preparado, lo enfrentamos como podemos. (Docente, comunicación personal, 17 de abril de 2022)

La ausencia de capacitación de los docentes en cuanto a cursos, metodologías, enfoques pedagógicos y didáctica por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP), contribuye al incremento del rezago escolar que vive el país. De acuerdo con datos del INEGI en el 2019 se encontró a nivel nacional que “30 millones de personas en un rango de edad de 15 años o más no alcanzan el nivel educativo básico” (INEGI, 2019). En la actualidad, esta situación aumentó drásticamente tres veces la población no escolarizada, lo que agravó aún más la crisis de la educación y el proyecto nacional (CONEVAL, 2020).

La reincorporación del magisterio a las escuelas como parte del modelo educativo híbrido en el periodo de postpandemia estableció un horario laboral de lunes a jueves de 8 a. m. a 12 p. m. para el turno matutino y de 2 a 5 p. m. para el turno vespertino. Los viernes se destinaron exclusivamente para reuniones de docentes. Aun así, las ausencias laborales eran visibles, por lo que la situación no deja de ser adversa para la educación de la niñez que se desenvuelve en un ambiente desigual, aunado a las pugnas sindicales internas que entorpecen cualquier propuesta educativa que no encaje con sus intereses y fines políticos.

De tal manera, mucho del saber docente se funda en una pedagogía tradicional, esto hace que el trabajo con la diversidad sea totalmente distante, con actividades rutinarias. Pocos fueron los docentes que recurrieron al enfoque de una pedagogía constructivista o crítica que se apegue a los lineamientos de la escuela humanista como parte del enfoque educativo actual (SEP, 2017). Aunque el magisterio se esfuerza por sobrellevar la situación, asume que el reto primario de las necesidades áulicas parte del autocuestionamiento y el compromiso de hacer efectivo el aprendizaje colaborativo, además de incluir las TIC y las nuevas pedagogías que incorporen el enfoque de género, equidad, lenguaje incluyente y educación inclusiva.

Al referirse al saber docente como una barrera cultural e institucional, implica un saber social que se construye colectivamente y se comparte con docentes y alumnos en un mismo espacio social: la escuela. Este espacio, al estar atravesado por métodos, técnicas, programas, reglas, es decir, el *currículum*, implica como ejercicio crítico y autónomo la reflexión de la práctica pedagógica. Al respecto, según Tardif (2014), ese mismo espacio social de la escuela, en sus encuentros, negociaciones y en el compartir experiencias, el saber docente cobra sentido entre lo que se conoce y se desconoce, así como lo que se tiene que aprender:

Lo que un profesor sabe depende también de lo que no sabe, de lo que se supone que no sepa, de lo que los otros saben en su lugar y en su nombre, de los saberes que otros le oponen o le atribuyen [...] Esto significa que, en los oficios y profesiones, no existe conocimiento sin reconocimiento social (p. 12).

De tal manera que ese saber está expuesto a cambios y reajustes por su misma naturaleza de construcción social. La escuela, por consiguiente, también se suma en esta totalidad, pues en ella subyace una cultura académica, una cultura de los alumnos dentro de la comunidad social escolar, además de que la cultura del alumno es el reflejo de una cultura local inmediata estrechamente vinculada al contexto.

En las reuniones que tenemos como colegiado de la escuela, se ha comentado que, si vamos a estar recibiendo niños extranjeros, nos deben capacitar o buscar a una persona que nos hable de cuáles son los idiomas, es muy amplio lo que tenemos que buscar en herramientas para poder afrontar este fenómeno migratorio. La situación nos sobrepasa totalmente. (Docente, comunicación personal, 6 de mayo de 2022)

De acuerdo con Gimeno Sacristán (2008), la escuela debe promover mecanismos de socialización que atiendan las necesidades académicas, permitiendo a su vez “fomentar la pluralidad de formas de vivir, pensar, sentir, estimular el pluralismo y cultivar la originalidad de las diferencias individuales como la expresión más genuina de la riqueza de la comunidad humana y de la tolerancia social” (p. 30). Ese saber plural de la diversidad es también el saber de la deconstrucción social que se tiene que hacer para redefinir la práctica docente, tal como se presenta:

Debemos estar mejor preparados. Para mí, es un reto tener a un niño de cualquier otro país, porque aprendes de ellos y también porque no puedes cerrarles la puerta a los niños, ya que la educación pública es para todos. Debemos estar mejor preparados para tener una mejor comunicación con los que vienen, ya que ellos llegan desde el conflicto, y si les cerramos las puertas, prácticamente van a ver que nuestro país sería lo mismo. Por eso les abrimos las puertas, aunque hay escuelas que les cierran las puertas a estos niños. (Docente, comunicación personal, 6 de mayo de 2022)

La inclusión en este ambiente es un proceso que atiende a la diversidad en formas de aprender y convivir con ella, en cierta medida es como señaló Giroux (1990) “trabajar en las aulas implica aprender a vivir en multitud” (p. 75), de tal manera, aquel o aquella persona que trabaje en las aulas, tiene un compromiso moral de asistencia, participación y reflexión con la niñez;

de lo contrario, su saber docente se desenvuelve en modelos pedagógicos tradicionales frente a una realidad compleja y cambiante como lo es el sur de México. De este modo, la inclusión educativa se traduce en una falsa interpretación de la política educativa mediada por el desconocimiento teórico en la práctica.

CONSIDERACIONES FINALES

A partir del análisis expuesto, destacaré algunas conclusiones. Es evidente que el proceso de inclusión educativa en la frontera sur de México, específicamente en Tapachula, Chiapas, presenta serios retos pedagógicos que se visualizan desde tres aristas: a) Políticas (normativas contradictorias); b) Culturales (conceptuales y actitudinales); y c) Didácticas (enseñanza-aprendizaje). Estas dimensiones integran las barreras estructurales, culturales, sociales por las que atraviesa la niñez haitiana, aunado a las económicas que afectan a sus padres.

Aunque es cierto que la propuesta de ACNUR y el gobierno del estado de Chiapas, a través de la Ruta de Acceso Escolar para las Personas Refugiadas y Solicitantes de Asilo, tiene como objetivo central atender a la población en movilidad, las necesidades pedagógicas deben ser atendidas de manera inmediata, como la capacitación docente.

El papel que desempeña el docente dentro del universo educativo es medular, no solo por ser el mediador de las políticas educativas y el contexto; si no por ser el medio por el cual el currículo cobra sentido en la práctica. Esto no es un argumento que señale al docente como el responsable directo de la inclusión escolar, pero sí un agente que favorece u obstaculiza la propuesta educativa que lo hace inevitablemente apoyo o barrera. Los docentes como actores sociales conforman el universo educativo desde la operatividad pedagógica, por lo tanto, ser sensible ante la realidad social que se le presenta, es poner en contacto la teoría de la inclusión escolar con la práctica educativa. Este compromiso político y educativo supone una búsqueda de soluciones en el contexto escolar, al crear un ambiente pedagógico que responda a las necesidades áulicas, más allá de una pedagogía simulada, es decir, impulsar una educación contextualizada o adaptada (Wang, 2001). En este sentido, la mejora del ambiente escolar es el reto primario de todo el esqueleto educativo.

Realizar una propuesta de educación inclusiva requiere otras formas de pensar lo pedagógico; se necesita redefinir el saber docente al identificar necesidades, planeación activa, métodos y estrategias contextualizadas, flexibilidad del currículo, enfoque colaborativo y creación de comunidades escolares, así como fortalecer los cursos al profesorado y desarrollar una

pedagogía crítica dentro de las pedagogías emergentes que supere las prácticas tradicionales, tan arraigadas.

En definitiva, aunque el camino es escabroso hacia la inclusión educativa, muchas de las necesidades que se identifican en la desmitificada idea de asumir una inclusión educativa se queda en el plano de la integración social; por lo tanto, el reto estriba en asumir la multiculturalidad no solo en la ciudad, sino también en las aulas, ello dará pautas para pensar en proyectos emergentes interculturales y superar el monoculturalismo institucional. La propuesta está en marcha, pero se necesita sumar múltiples iniciativas de la comunidad escolar para hacerlo posible.

REFERENCIAS

- Ainscow, M.** (2019). Educación para todas y todos. En *Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura*. Cali, Colombia 11 y 13 de septiembre (pp. 28). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000178967_spa
- Bertely, M.** (2007). *Conociendo nuestras escuelas*. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar (pp. 131). Paidós.
- Brewer, S., Tejada L. y Meyer, M.** (2022). Luchando por sobrevivir: la situación de las personas solicitantes de asilo en Tapachula, México. En *Incidencia a favor de los derechos humanos en las Américas* (pp. 38). WOL. <https://www.wola.org/wp-content/uploads/2022/06/Luchando-por-Sobrevivir-Solicitantes-Asilo-Tapachula.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M.** (2015). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3.^a edición revisada del Index for Inclusion. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE), (p. 193).
- Cedillo, I.** (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. (Vol. 11, Núm. 2, pp. 49-62). Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100>
- Coulange, S. y Castillo, A.** (2020). Integración de los inmigrantes haitianos de la oleada a México del 2016. *Revista internacional de fronteras, territorios, y regiones*. (Vol. 32, Art.11, pp. 1-23). Frontera Norte. <https://fronteranorte.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/view/1964/1518>
- Coulange, S.** (2018). Elementos sociohistóricos para entender la migración haitiana a República Dominicana. Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales. *Papeles de población*. El Colegio de México, CIEAP/UAEM. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252018000300173
- Echeita, G. y Mena, M.** (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*. (Núm. 327, pp. 31-48. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>.
- Escribano, A. y Martínez, A.** (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Aprender juntos para aprender a vivir juntos (p. 147). Ediciones Narcea.
- Giroux, H.** (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. *Temas de educación* (p. 290). Paidós MEC.
- Mercado, R.** (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en las escuelas. En Elsie Rockwell, *La escuela cotidiana*. (pp. 238). Colección Educación y Pedagogía. Fondo de Cultura Económica [FCE].

- Organismo de las Naciones Unidad para la Migración.** (2019). *Diagnóstico para monitoreo de flujos y seguimiento a la movilidad Tapachula, Chiapas, México*. OIM. https://programamesocaribe.iom.int/sites/default/files/dtm-tapachula-mexico-junio_2019.pdf
- Pierre, Rene.** (2020). *Ruta de educación básica para niñez y adolescencia en Chiapas*. ACNUR. <https://www.acnur.org/mx/noticias/news-releases/presentan-ruta-de-educacion-basica-para-ninez-y-adolescencia-en-chiapas>.
- Reyes, S.** (2020). *Antropología de la educación en México: trama interdisciplinar y urdimbre política*. (Vol. 8, núm. 22, pp. 137-155), septiembre-diciembre 2020. INTER DISCIPLINA. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2020.22.76422>
- Rockwell, E.** (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial / Elsie Rockwell. (1.a ed., p. 875). [PDF]. (Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño / Gentili, Pablo. CLACSO. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1344
- Sacristán, G. y Pérez A.** (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Secretaría de Educación Pública.** Modelo educativo. (2017). *La educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad* (pp. 214). SEP. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf
- Tardif, M.** (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (p. 225). Narcea, S. A. de Ediciones Madrid.
- Vargas, M.** (2021). *Alcanzar el otro lado... Haití en Tijuana en Fronteras y Migración: los haitianos en Tijuana* (pp. 239). Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe [CIALC] UNAM. <https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/handle/CIALC-UNAM/CL561>
- Wolcott, H.** (1999). Sobre la intención etnográfica en Lecturas de antropología para educadores. *El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (p. 431]. Colección estructuras y procesos Serie Ciencias Sociales. Editorial Trola.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación pudo realizarse gracias a la UNAM, Programa de Becas Posdoctorales en la Universidad Nacional Autónoma de México, becario del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias sobre Chiapas y la Frontera Sur (CIMSUR-UNAM). Asesorado por el Dr. Gabriel Ascencio Franco.