

Migración y educación: etnografía escolar del proceso de inclusión educativa de la niñez haitiana en Tapachula, Chiapas

Martin Yoshio Cruz Nakamura

Universidad Nacional Autónoma de México, México
yosnak@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-3918-7453

DOI: [10.25009/cpue.v0i38.2869](https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2869)

Recibido: 03 de julio de 2023

Aceptado: 01 de diciembre de 2023

Resumen

En este artículo analizo el proceso de inclusión educativa de la niñez migrante haitiana en Tapachula, Chiapas, México. A través de una etnografía escolar presento las barreras sociales, culturales y pedagógicas por las que atraviesa esta niñez. Realizo un breve recuento contextual de los flujos migratorios, que resalta el aspecto multicultural de la región, así como un acercamiento al saber y quehacer docente dentro de la vida cotidiana escolar. Concluyo que, pese a ser la región una zona diversa culturalmente, la adversidad y las barreras pedagógicas que presenta la educación básica reflejan una distancia entre la teoría y la práctica, siendo el aula multicultural una realidad que precisa ser abordada.

Palabras clave: migración; educación; niñez migrante; inclusión educativa.

Migration and education: School ethnography of the educational inclusion process of Haitian children in Tapachula, Chiapas

Abstract

In this article I analyze the process of educational inclusion of Haitian migrant children in Tapachula, Chiapas, Mexico. Through a school ethnography I present the social, cultural and pedagogical barriers that this childhood goes through. A brief contextual account of migratory flows is made, which highlights the multicultural aspect of the region, as well as an approach to teaching knowledge and work within daily school life. It is concluded that, despite the region being a culturally diverse area, the adversity and pedagogical barriers that basic education presents reflect a distance between theory and practice, with the multicultural classroom being a reality that needs to be addressed.

Keywords: migration; education; migrant children; educational inclusion.

Migración y educación: etnografía escolar del proceso de inclusión educativa de la niñez haitiana en Tapachula, Chiapas

En el transcurso de los años de 2018 a 2021, las intensas movilizaciones humanas que se incrementaron en la frontera sur de México, en particular en la ciudad de Tapachula, Chiapas, llamaron la atención de la prensa internacional como algo inédito en la historia de la migración, por la presencia de un número inimaginable de migrantes en las ahora conocidas como “caravanas migrantes”. En un principio, en 2018, estas caravanas estaban conformadas por inmigrantes procedentes de países del norte de Centroamérica, en su mayoría de Honduras, Guatemala y El Salvador. Al margen de los éxodos migratorios y del establecimiento del corredor migratorio de sur a norte de México, nuevos rostros culturales se hicieron visibles en la región del Soconusco de Chiapas,¹ de tal modo que hoy caribeños (haitianos y cubanos), así como sudamericanos (venezolanos y colombianos), junto con migrantes extracontinentales de la India y África, conforman la diversidad cultural en esta ciudad fronteriza.

Aunque durante décadas la ciudad de Tapachula, por su ubicación geográfica, se ha considerado lugar de origen, tránsito y destino migratorio, el suceso histórico de las caravanas migrantes marcó un pasado y un presente en la localidad. De acuerdo con la prensa local, en las primeras “migraciones masivas” o “caravanas de la desesperación” (Vargas, 2021) ingresaron a la ciudad “alrededor de siete mil personas, con una composición más equilibrada por sexo respecto a flujos pasados de migración en tránsito y una destacada presencia de mujeres, niñas y niños, personas adultas mayores, familias completas”

¹ La región del Soconusco está conformada por 15 municipios: Acacoyagua, Acapetahua, Escuintla, Villa Comaltitlán, Huixtla, Tuzantán, Huehuetán, Mazatán, Tapachula, Cacaohatán, Unión Juárez, Tuxtla Chico, Metapa, Frontera Hidalgo y Suchiate.

(Fernández et al., 2019, p. 24). De esta forma, el paisaje urbano en la ciudad se pobló de familias enteras (padres, madres, hijos e hijas) y de un enorme número de niñez migrante no acompañada.

Con el desbordamiento de la presencia migrante en esta ciudad, se hicieron visibles diversas problemáticas: pugna por los espacios públicos, violencia por estigmatización, trata de personas, explotación laboral y violaciones a los derechos humanos, así como el problema de acceso a la educación para la niñez migrante. La alarmante situación de crisis humanitaria sobrepasó los esfuerzos de atención de las instancias municipales, así como de las organizaciones internacionales que monitorean y asisten a la población migrante, como el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados (ACNUR), la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) y Save The Children. A la fecha, las problemáticas aún persisten, y entre ellas la educativa es la que ocupa el interés central de este artículo.

En materia educativa, a partir de 2020 el ACNUR y el gobierno de Chiapas en colaboración acordaron garantizar y mejorar el acceso a la educación de la niñez y la juventud migrante, al proponer la campaña “Todas las infancias a la escuela, por el derecho a la educación de la niñez refugiada”. Su objetivo era sensibilizar a la población del sur de México “sobre la importancia de la inserción escolar de niñas, niños y adolescentes refugiados” (ACNUR, 2022).

A dos años de este acuerdo, el objetivo de la presente investigación fue conocer, a través de una etnografía escolar, el proceso de inclusión educativa de la niñez migrante en escuelas de educación básica en la ciudad de Tapachula. El supuesto de la investigación se enfoca en los cambios drásticos que se presentan con mayor frecuencia en el ambiente escolar de esta ciudad, los cuales no sólo han modificado la dinámica áulica, sino también el quehacer pedagógico al considerar el tema de la diversidad. Si esta situación no se atiende, se agravarán las necesidades y exigencias del saber docente frente a la escasa actualización de enfoques pedagógicos de lo multicultural a lo intercultural.

El texto está estructurado en tres partes. En el primer apartado expongo el contexto situacional sobre la multiculturalidad pasada y presente de la ciudad de Tapachula, y en él resalto la migración haitiana como una identidad emergente dentro del paisaje urbano. Describo, además, el proceso de la migración y el asentamiento de estas personas, de manera específica a partir de las caravanas migrantes de 2018 a 2021. En el segundo apartado presento la descripción metodológica sobre etnografía escolar, que llevé a cabo a través de entrevistas y observaciones que abonan al tema en cuestión. Finalmente, en el tercer apartado abordo, como parte de los resultados, las barreras políticas, culturales y peda-

gógicas que se identificaron en el desarrollo de la investigación, y que se acompañan con una serie de entrevistas que orientan las reflexiones sobre la situación actual del proceso de inclusión educativa para la niñez migrante.

1. Contexto situacional: el pasado y el presente multicultural de Tapachula

La ciudad de Tapachula, Chiapas, conocida como “La Perla del Soconusco”, se localiza en el sur de México. Por su ubicación geográfica, es el centro comercial y político de la región, además de que, por su proximidad fronteriza con Guatemala, los enlaces económicos macrorregionales resaltan su importancia como punto clave comercial y financiero. Asimismo, es el principal centro económico de la región del Soconusco.

Como lugar de destino, el Soconusco ha albergado diversas corrientes migratorias que ingresaron a territorio nacional como parte de la política de colonización extranjera que se promovió durante el gobierno de Porfirio Díaz, a finales del siglo XIX, mediante acuerdos internacionales. Como resultado de estos, la presencia extranjera proveniente de Europa, Asia y Norteamérica llegó a ser significativa en diversos estados del norte y sur del país, y alemanes, ingleses, franceses, italianos, canadienses, norteamericanos, japoneses y chinos se incorporaron a la diversidad cultural nacional. En el Soconusco, cada grupo, desde sus formas de socialización, imprimió una simbología propia en términos locales, sobre todo en el caso de los alemanes, chinos y japoneses. A manera de ejemplo presento dos casos:

El primero corresponde a la descripción que realizó Okura (1967) sobre la llegada de los 35 inmigrantes japoneses de la primera colonia japonesa en Soconusco, que se conoció como colonia Enomoto. El arribo ocurrió el 10 de mayo de 1897 en el puerto de San Benito, hoy Puerto Chiapas. Los habitantes del Soconusco quedaron asombrados al ver que en el puerto de San Benito había desembarcado:

Un grupo de rarísimo aspecto que asombró a los nativos: unos traían *Waraji*, una especie de sandalia de paja y *Kyahan*, una especie de polainas para proteger las piernas de los viajeros, *Sugegasa*, sombrero de paja; otros, pantalones con *Obi*, una faja para la cintura, otros, en traje sastre, pero con *Waraji*. Aparte de esto, unos traían enormes barriles de Miso, pasta de frijoles de soya para sopa y otros desembarcaron con lanzas en las manos. (Okura, 1967, citado en Esponda, 1995, p. 470)

Al respecto, en su autobiografía titulada *Mi vida en los cafetales*, Winifred Mahnken (1993) describe la ciudad de Tapachula de los años cincuenta, y da cuenta de ese encuentro multicultural:

Tapachula, mi tierra adorada, con sus calles empedradas y empinadas, estaba siempre limpia. El parque era muy bonito entonces. Una ancha calle separaba al parque del municipio, y detrás de éste estaba la cárcel. En esa época había una colonia de chinos muy grande. Ellos usaban sus sombreros típicos y recorrían las calles varias veces al día, llevando sobre su sombrero una rama de árbol, de la que colgaba un canasto de cada lado para llevarse a sus huertas el estiércol que los bueyes, las mulas y los caballos dejaban en las calles. (Mahnken, 1993, pp. 22-23)

El pasado reciente de esta región es evidencia de la multiculturalidad histórica de la zona. A diferencia de la migración de personas europeas y asiáticas, las centroamericanas, por su proximidad geográfica, han diversificado el mosaico cultural local. En cuanto a estas migraciones, en la memoria colectiva de los habitantes de Tapachula permanecen las múltiples dificultades por las que atravesaron las y los migrantes de Honduras, Salvador y Guatemala que sorteaban la muerte al colgarse de La Bestia,² o cómo encontraban los domingos a mujeres de comunidades indígenas de Guatemala para el trabajo doméstico, quienes durante mucho tiempo formaron parte de la cultura laboral doméstica en la región y se les llamó, despectivamente, “envueltitas”, “haciendo alusión a su traje típico” (Álvarez, 2010, p. 137).

Los migrantes en tránsito, a partir de los años ochenta y noventa, han conformado una nueva mirada compleja de la movilidad social en cuanto a las rutas y los circuitos migratorios, sobre todo las personas de países del norte de Centroamérica (Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua). Fue durante esos años, como señalan Camargo y Prieto (2022), cuando surgió “una nueva etapa en la dinámica fronteriza debido a la llegada de personas refugiadas procedentes del conflicto armado en El Salvador y después, en mayor cantidad, de personas guatemaltecas” (p. 102).

En la actualidad, la situación parece agravarse aún más, de tal manera que la condición humana del sujeto migrante —personas adultas, niñez y juventud de otras nacionalidades— se vulnera. La dinámica social, económica y política, que se reconfigura por nue-

2 La Bestia o Tren de la Muerte, es como se conoció al antiguo ferrocarril panamericano que atravesaba México desde la frontera sur con Guatemala hasta la de Estados Unidos, en el norte. Actualmente está activo en la parte norte del país y en proceso de reactivarse en el sureste.

vos modelos económicos, parece no brindar alternativas ante las necesidades laborales de la ciudadanía centroamericana y caribeña, lo que ha dado paso a la situación de crisis humanitaria que actualmente se vive.

Frente a esta situación, el endurecimiento de la política de contención que se aplicó en Estados Unidos a partir del 11 de mayo de 2023, a través del Título 8, repercutió drásticamente en el aumento de personas varadas en las fronteras de México. Se puede señalar que, solo en 2019, la cifra de 300 a 500 migrantes que transitaban diario por la ciudad aumentó a 1,000 (OIM, 2019), hasta llegar a alcanzar en 2021 la cifra de más de 120,000 migrantes varados, lo que hizo de la crisis migratoria una emergencia humanitaria. Tales circunstancias condujeron a que los conflictos espaciales entre lugareños y grupos de migrantes se visibilizaran en la ciudad de Tapachula. De esto se resaltó la contaminación en espacios públicos por heces fecales y orina, la basura que se dejó en los campamentos improvisados en algunas colonias y la apropiación de los parques centrales Miguel Hidalgo y Bicentenario, en el centro de la ciudad. Las fuertes tensiones del choque cultural se expresaron en discursos racistas y xenófobos.

Durante 2022 las caravanas migrantes siguieron multiplicándose (Figura 1). Tras la eliminación de la política migratoria de Biden con la implementación del Título 42 y el impulso del programa “Quédate en México”, muchas personas migrantes tienen que pernoctar en los espacios públicos de la ciudad de Tapachula. Otras más desisten del objetivo de llegar a Estados Unidos, por lo que intentan sobrevivir en alguna ciudad del corredor fronterizo o bien regresan a su país. Mientras tanto, la compleja realidad migratoria se hace visible en esta ciudad, que en muchas ocasiones se denomina “ciudad cárcel” o “embudo” (Figura 2). Los problemas persisten.

1.1 Migración haitiana, un nuevo rostro del paisaje social en Tapachula

Ante este semillero cultural que habita la ciudad de Tapachula, es evidente que la migración haitiana es la de mayor presencia en la región. Si bien esta migración forzada es histórica, responde a una serie de causas estructurales, como impunidad, corrupción, violencias y crisis de derechos humanos, así como a sucesos naturales y de salud que marcaron fuertemente el éxodo migratorio. Un ejemplo de esto último fue el terremoto de 2010, que dejó “un saldo de víctimas fatales que se estima entre 220,000 y 300,000, un millón y medio de desplazados internos” (OIM, 2021, p. 6) y desencadenó una epidemia de cólera ese mismo año. La devastación que dejó el huracán Matthew en 2016 fue otro de los grandes desastres naturales que afectó a Haití. A partir de entonces, la movilización humana del pueblo haitiano hacia otros países sudamericanos como Brasil, Chile y Perú se incrementó de manera sorprendente.



Figura 1. *Caravana migrante*

Fuente: Archivo personal.



Figura 2. *Comercio informal de haitianos*

Fuente: Archivo personal.

De acuerdo con Coulange (2018), los inicios de la migración haitiana se sitúan en los años 1910-1920, tras la expansión de la industria azucarera en países del Caribe como Cuba y Puerto Rico. Por cuestiones políticas, Haití no fue de los países favorecidos por la inversión económica de Estados Unidos, y su inserción en este mercado fue a través de la fuerza de trabajo en condiciones esclavizantes; es decir, responde a una migración laboral.

La adversa situación de la oferta de trabajo en los países de Sudamérica ha obligado a que muchos haitianos emprendan nuevas rutas migratorias hacia la frontera norte de México, que les llevan a cruzar más de 10 países, e incluso a recorrer el hostil paso por la selva del Darién, situada entre la frontera de Colombia y Panamá. Al respecto, Icenice, mujer haitiana de 37 años que se encontraba en Tapachula a la espera de seguir su viaje al estado de Baja California, específicamente a la ciudad de Tijuana, comentó lo siguiente:

Para acá [México] tuve que pasar Perú, Ecuador, Colombia. Yo pasé por la selva durante siete días. Se puso muy feo, mucha enfermedad, vine sola con mi bebé, hace ocho meses que salí. Pasé por selva del Darién, se cruzan ríos, se tiene que subir montañas, caminar horas. Después hay que pasar Panamá en un bote, pagar pasaje para entrar en la frontera de Costa Rica, Honduras y Guatemala. Estuve un mes en Honduras. Los ladrones te piden dinero, si no le das ellos te quitan tu teléfono, te quitan todo. Gracias a Dios a mí no me quitaron nada.

Después del terremoto de Haití en 2010, Icenice vivió cinco años en República Dominicana y luego viajó a Chile, pero por las complicaciones laborales y el racismo que se vive en ese país decidió sumarse a las caravanas migrantes en 2018. Desde entonces espera en Tapachula: “aquí hace mucho calor, aguantamos, puedes usar una ropa, no necesitas tapar con tanta ropa, comemos plátano, maíz, frijol”. Al respecto, Cherlesnky, mujer haitiana de 26 años y madre de una niña de un año, comentó que su llegada a México en 2019 implicó salir de Haití y llegar a Chile, “de Chile a Brasil y de ahí a México. Nosotras, igual pasé por Bolivia, Perú, Ecuador”. Estos ejemplos reflejan cómo la crisis que caracteriza al pueblo de Haití ha llevado a un alto índice de feminización de la migración, a la vez que a una sobrepoblación de grupos de migrantes de esta nacionalidad en la ciudad de Tapachula.

De acuerdo con las diversas conversaciones que sostuve con algunas mujeres, la ruta migratoria es la siguiente: de Haití a Brasil, luego a Chile, Venezuela, Colombia, Centroamérica y México (Tapachula en la frontera sur y Tijuana en la frontera norte); o bien, de Haití a Chile, luego a Perú, Ecuador, Colombia, Panamá, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, Guatemala y México, un recorrido por 10 países aproximadamente.

El origen multicausal de la migración haitiana es, como he señalado, el motor del éxodo migratorio, que ha tenido mayor presencia femenina y de niñez. En cuanto a los hombres, la población laboral es poco calificada; la mayoría de ellos se dedica a la agricultura, a ventas y a la construcción, trabajos que son demandados en la ciudad de Tapachula y a varios les permiten subsistir. En cuanto a la niñez (hijas e hijos), también representan un alto porcentaje de personas solicitantes de asilo, en su mayoría provenientes de Chile y Brasil, nacionalidades que aumentaron de “1,170 en 2020 a 10,749 en 2021” (Brewer et al., 2022, p. 7). En el proceso de movilidad y de asentamientos sociales de los grupos de migrantes, la escuela cumple un papel elemental.

Asimismo, se identificó que esta migración muestra mecanismos elementales en el asentamiento, tales como: trabajo colaborativo, redes de solidaridad y paisanaje, así como una amplia y diversificada participación en el comercio informal en espacios públicos y en los principales mercados de la ciudad: San Juan y Sebastián Escobar (Figura 3). Lo mismo sucede en espacios habitacionales como la Flora y Casas Geo, que dan cuenta de una fuerte presencia de población haitiana.



Figura 3. Niñez haitiana y comercio en los mercados de Tapachula

Fuente: Archivo personal.

2. Metodología

En esta investigación trabajé bajo el método etnográfico. Por centrarse en el espacio escolar y en la dinámica de inclusión escolar, opté por hacer una etnografía educativa. Partía de la descripción etnográfica como método de investigación social escolar, la cual “refiere a la forma de organización y vida cotidiana del grupo, y con base en esto conocer el contexto social en el que la escuela se halla inmersa” (Ros, 1981, p. 12). En las experiencias de vida que aquí recabé, la dinámica cultural que acontece en el aula expresa con toda claridad el multiculturalismo escolar que define a la región. En función de esta idea, llevé a cabo el trabajo de campo en los meses de abril y mayo de 2022, a través de una etnografía escolar. Entrevisté a un total de 40 personas: seis niñas y cuatro niños de Haití en un rango de edad de 6 a 12 años, cuatro madres de familia, dos padres de familia, quince docentes, cinco directivos, dos docentes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y dos practicantes también de la USAER.

Para recabar información empleé como herramienta principal la entrevista a profundidad, la cual se basó en un guion que abarcó los siguientes temas: el trayecto migratorio, el proceso de inclusión escolar, las actividades áulicas y la cotidianidad escolar. A través de estas entrevistas y un diálogo constante traté de comprender la diversidad de experiencias escolares de la niñez migrante en los espacios áulicos. Con la observación participante como técnica de investigación, abordé actividades escolares que docentes y directivos realizan en las escuelas. Por la buena relación que establecí con los grupos escolares, tuve la oportunidad de dirigir algunas prácticas educativas, además de estrategias lúdicas en la celebración del Día del niño y la niña.

Presento a continuación el mapa de la ciudad de Tapachula (Figura 4), que ubica las escuelas entrevistadas en el estudio exploratorio durante las primeras visitas del trabajo de campo en el mes de abril. Su selección dependió de que reunieran los siguientes criterios: estar situadas en las periferias de la ciudad o bien en los albergues para migrantes y solicitantes de refugio, en instancias migratorias, así como donde se ha registrado asentamiento de la población migrante (vivienda y/o fuentes de empleo). Aunque visité 10 escuelas, el trabajo cercano y extenso fue con tres de ellas, las cuales presentaron mayor asistencia de niñez migrante haitiana y proyectos educativos de inclusión escolar.



Figura 4. *Escuelas de educación básica de Tapachula*

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 1 permite tener un conocimiento claro de la diversidad nacional de la niñez haitiana-chilena y brasileña. Esta diversidad se suma al proceso histórico multicultural de la región, que más adelante explico en el desarrollo de este artículo. Si bien es cierto que el estudio de vida cotidiana escolar permitió la cercanía de esta otra realidad de la educación básica en Tapachula, esto no hubiese sido posible sin el trabajo etnográfico, pues, como afirman Velasco et al. (2007), “hacer etnografía no es solo realizar observación participante o entrevistas, sino también describir significativamente, interpretar y finalmente, como dice Geertz, inscribir, en el sentido de dejar un registro consultable de información organizada” (p. 18), de tal manera que permita al investigador ampliar la perspectiva social de problema.

Tabla 1. *De la niñez migrante que se entrevistó en espacios escolares de educación básica en Tapachula, Chiapas³*

Sexo	Nacionalidad	Edad (años)	Grado escolar	Trayecto migratorio	Permanencia en Tapachula	Comentarios adicionales
F	Chile	12	6to de primaria	Cruzó el Darién y Centroamérica.	1 año. Trabaja en el mercado con su mamá.	Excelente estudiante, habla 3 idiomas: creole, español e inglés.
F	Chile	12	6to de primaria	Cruzó el Darién y Centroamérica.	5 meses. Llegó con su abuelita.	Habla dos idiomas: español y creole.
M	Haití	8	3ro de primaria	Cruzó el Darién y Centroamérica.	3 meses. Llegó con su madre.	Sólo habla creole y estaba aprendiendo español.
F	Brasil	9	3ro de primaria	Cruzó el Darién y Centroamérica.	8 meses. Llegó con sus padres.	Sobresaliente en clases. Habla inglés, español, portugués y creole.
M	Haití	6	1ero de primaria	Cruzó el Darién y Centroamérica.	3 meses. Llegó con sus padres.	Sólo habla creole y estaba aprendiendo español.
F	Brasil	9	5to de primaria	Cruzó el Darién y Centroamérica.	1 año. Llegó con su madre.	Se quería quedar en Tapachula. Cursó el ciclo escolar completo, aprendió español.

De acuerdo con lo anterior, y en consonancia con Rockwell (2018) y Mercado (2002), la etnografía escolar o educativa proporciona elementos clave para la comprensión del espacio educativo, a través de la observación, descripción e interpretación, debido a que “las escuelas se transforman, ... no siempre en la dirección que marcan las políticas educativas y las pedagogías en boga, pero se transforman” (Rockwell, 2013, citado en Arata et al., 2018, p. 40). Sobre esta transformación presento a continuación las categorías analíticas sobre las que hay que profundizar y que recupero como parte del análisis de la investigación y de las barreras educativas que refiere Vargas (2019, citado en Bustamante, 2020); éstas se pueden clasificar en estructurales, sociales y culturales:

³ Es importante señalar que las entrevistas se realizaron dentro de los espacios escolares. Por lo tanto, su aplicación dependió del consentimiento informado de directivos, docentes y padres de familia. Se abordó la travesía migratoria y la estancia escolar en Tapachula de la niñez haitiana.

Las primeras se relacionan con el acceso a la escuela (forman parte de ellas la matriculación y la disponibilidad del cupo, así como los documentos); las segundas son dificultades derivadas del manejo del español y de las diferencias socioculturales en la escuela; las últimas tienen que ver con la separación familiar y la falta de redes sociales en la escuela. (p. 4)

2.1 Escuela y diversidad cultural

Situar la importancia que tiene la escuela como agente de socialización en la comunidad escolar, se ancla en prácticas sociales que docentes, alumnado, personal directivo, administrativo y de intendencia, así como padres y madres de familia, establecen en la vida cotidiana áulica. En este sentido, las “prácticas escolares como mecanismos de socialización, [las] entendemos en sentido amplio, como ‘socialización cognitiva’, como ‘socialización moral’ y como ‘socialización relacional’, en definitiva, como socialización cultural” (de Paz, 2004, p. 24). De esta manera, la escuela debe responder a los cambios contextuales, en donde la sociedad y la institución se encuentran conectados desde diversas perspectivas.

Al respecto, el trabajo de Rockwell ha contribuido al entendimiento de la permanente interrelación que se establece en los “sistemas educativos a nivel global y, a la vez, con particularidades en los distintos contextos nacionales” (Arata et al., 2018, p. 22). De este modo, la movilidad humana también se expresa a través de la diversidad cultural áulica, donde las identidades y los rostros de la niñez migrante conectan de alguna manera lo global con lo local. El vínculo entre migración y educación se establece entonces debido a que los movimientos humanos conectan familias, niñez y juventud con requerimientos educativos. En este sentido, la migración moldea el contexto de llegada y éste, a su vez, modifica el quehacer pedagógico, como la forma en que se entienden la cultura, la identidad y la sociedad.

Por tanto, conocer las escuelas desde adentro permite dar respuesta al para qué y al porqué de la educación dirigida a la niñez y a la juventud migrante. El cometido es claro, consiste en pensar en otras pedagogías íntimamente ligadas a la movilidad local e internacional, lo que puede entenderse como pedagogía de las migraciones o educación en movimiento. De este modo, la pedagogía de las migraciones, como señala Mora (2020), permite pensar en las otras identidades, en las “otras migraciones” (p. 123), quizá en una educación sin fronteras. Por ello, expresa que su objeto de estudio:

No solo es un problema de movilidad de desplazados o de la movilidad de refugiados por razones humanitarias, sino que implica la revisión de la condición de migrantes de todos [sic] las comunidades vulnerables que sufren el extrañamiento de su propio grupo originario, ya sea de su propia cultura, religión, sexualidad, géneros, grupos étnicos, entre otros. (p. 135)

Aunque la pedagogía de las migraciones recibe influencia de la pedagogía intercultural, es necesario comprenderla al margen del contexto migratorio y fronterizo, como es el caso chiapaneco, es decir, situarla desde una pedagogía contextualizada. En este sentido, en el marco de las pedagogías otras, “se intenta repensar una pedagogía socio-antropológica, situada en las historicidades y los contextos que la configuran en formaciones sociales educativas, en donde los lugares y su habitar cultural están situados” (Medina, 2015, p. 25). De esta forma, comprender la realidad social de Tapachula implica asumir la ciudad como un espacio diverso lingüístico, étnico y cultural, que es a su vez fronterizo, urbano y multicultural.

En las conversaciones que sostuve y en la etnografía escolar que realicé se ilustra lo antes expuesto, como se observa en el testimonio del Director 1 de la escuela 1:

En el 2004 llego a laborar a esta escuela, ya había niños con nacionalidad extranjera, pocos. En esos años recuerdo que comenzaron a exigir la CURP [Clave Única de Registro de Población] como un requisito; ahí fue donde observé que al exigirla muchos niños iban a quedar fuera por su condición de no ser mexicanos. Entonces, me acuerdo del principio [de] que el derecho a la educación es universal, y que si está en territorio mexicano es por alguna u otra situación y tenía que entrar en la escuela. Entonces yo los inscribía, y había observado que había muchos centroamericanos, principalmente de Guatemala, viviendo en la ciudad. Ya era algo normal desde los setenta que vinieron a trabajar a Tapachula: en las casas como domésticas, jornaleros, muchos oficios que realizaban por la cercanía que hay con la frontera, pero la escuela tenía baja población escolar en ese entonces. Como fue subiendo su población, permitió que la escuela pudiera incrementar su población escolar. De ahí comenzaron a llegar de Guatemala, Honduras, Salvador, algunos poquísimos de Puerto Rico, República Dominicana, otros que regresaban de Estados Unidos, pero hasta allí estaba la situación. Refugiados comenzaron a haber con los hondureños, por la presencia de bandas. ACNUR y COMAR apenas se estaban estableciendo. Cuando ya se

establecieron, empezaron las primeras caravanas y luego vinieron los haitianos, donde se disparó la migración. Con la misma accesibilidad para quien se quiera inscribir están las puertas abiertas. (entrevista, 22 de junio de 2022)

Sin duda alguna, en la narrativa anterior se identifica con toda claridad una línea de tiempo en las constantes migraciones que han caracterizado a la región, así como la importancia de entenderla. Cierto es que las diversas migraciones han modificado desde hace años el contexto social de Tapachula, y éste, a su vez, a la escuela. En tal sentido, el aula multicultural es totalmente real, por lo que se hace necesario cuestionar cómo opera la relación entre escuela y sociedad. Al respecto, he de señalar que en el proceso de inscripción y de inclusión escolar identifiqué cómo algunos directivos ponen muchas limitantes en el acceso a la niñez migrante, acción que se entiende como una barrera institucional. Sobre este punto, Jacobo (2017) refiere el caso del apostillado en el acta de nacimiento para los mexicoamericanos, que durante mucho tiempo fue un impedimento para el acceso a la educación como documento de identidad, lo cual constituía uno de los desafíos burocrático-administrativos a los que se enfrentaba en la escuela mexicana, debido a que “el alumno podía asistir a clase, pero no recibiría ningún documento que le permitiera transitar de la primaria a secundaria en caso de no exhibir su acta de nacimiento apostillada y traducida” (p. 10). La eliminación del apostillado no sólo suprimió la barrera normativa, sino que permitió dar el primer paso hacia la inclusión educativa frente a la barrera institucional.

Las trayectorias migrantes de la niñez y juventud en tránsito, dentro de los múltiples factores que las atraviesan, también incorporan sus trayectorias escolares, que se entrecruzan entre el destino y el tránsito migratorio. En este entrecruce resalto los conceptos de *frontera, migración, cultura e identidad*, como elementos de la experiencia de la vida migrante, que se observan en la escuela como organismo institucional. De esta manera, la diversidad cultural en el espacio áulico somete a debate estas conceptualizaciones desde un discurrir cotidiano:

Los alumnos que hablan español se integran rápidamente y el que no, sólo está ahí; esa inclusión es nada más que estén en la escuela, pero no trabajan con él, es integración. No hay contenidos escolares que aprendan, o las palabras básicas. También hablamos sobre las etiquetas, si son matices de discriminación; “ese niño está enfermo, es diferente”, son comentarios segregados que hacen los niños y el docente no cuida. (Docente 1 de la escuela 2, USAER, entrevista, 01 de mayo de 2022)

En este mismo proceso, el choque cultural es totalmente visible, y la acción pedagógica recae en llevar a cabo didácticas que permitan la convivencia en el aula más allá de la segregación cultural. En este espacio el lenguaje juega un papel importante, pues enuncia una forma de inclusión o de segregación social que puede transitar de lo multicultural a lo intercultural. Al referirme a la convivencia escolar, de acuerdo con Fierro y Carbajal (2019), ésta la entendemos desde tres ámbitos escolares de importancia: pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario. Por lo tanto, “construir la convivencia escolar sólo puede hacerse en el seno de estos espacios y desde los procesos que cotidianamente se desarrollan” (p. 14). Esto quiere decir que, en la vida cotidiana escolar, lo normativo, lo organizativo y lo cultural se entrecruzan, instaurando la necesidad de que algunos docentes busquen el cambio:

Se propone ya no ser de un espacio [de la] USAER, buscamos el cambio ya no desde un aula aparte; es estar dentro del aula con los alumnos, no ser segregador, sino inclusivo, no sacar al alumno del aula para atender sus necesidades. (Docente 2 de la escuela 2, USAER, entrevista, 01 de mayo de 2022)

Cualquier reflexión en torno a la escuela y la migración implica analizar cómo se ha concebido la educación para la diversidad, como bien sostienen las maestras de la USAER. No se trata de sacar a un alumno o alumna del aula para prestarle atención personalizada, sino más bien de entender una educación inclusiva y diversa. De acuerdo con López-Vélez (2018), Corbett “considera que las y los docentes deben analizar de forma crítica la «profunda cultura de la inclusión», para detectar si cada niña y niño se sienten incluidos, o por el contrario, sufren exclusión” (p. 48). Esto da cuenta de que el papel activo y crítico del docente en la acción pedagógica es tan necesario como el de cualquiera de los agentes de la educación (personal directivo y administrativo, padres y madres de familia), porque contribuye a crear sistemas educativos comprometidos con y para la diversidad.

En la profesionalidad del personal docente, como señala Contreras (1999), la enseñanza supone una obligación moral, esto porque “ha de atender al avance en el aprendizaje de sus alumnos, mientras que no puede olvidarse de las necesidades y del reconocimiento del valor que como persona le merece todo el alumnado” (p. 52), debido a que la finalidad de la educación es incorporar la noción de persona humana libre, tomando en cuenta de manera integral el desarrollo de sus habilidades y competencias interculturales. En este sentido, como apunta Ainscow (2001), “conviene recordar que las escuelas, como

otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y el género. Es esencial, por tanto, preguntarse cómo influyen esas percepciones en la interacción de clase” (p. 25).

Es indiscutible que el papel de la escuela como espacio social puede ser propicio y elemental para fomentar una educación inclusiva, no racista y con enfoque de equidad, que permita la comprensión de las normas culturales y la relación con ellas. Así, reflexionar en torno al papel de la escuela en la actualidad es hacerlo sobre la sociedad, la cultura, la educación, el personal docente, la didáctica, el currículum y las necesidades sociales.

3. Categorías analíticas. Barreras de la inclusión educativa, un desafío contextual en la frontera sur de México

Entre los diversos factores que obstaculizan el proceso de escolarización de niñas, niños y adolescentes migrantes, se encuentran las siguientes aristas: a) políticas (normativas contradictorias), b) culturales (conceptuales y actitudinales), y c) didácticas (enseñanza-aprendizaje). Éstas, a su vez, forman parte de las barreras estructurales, culturales y sociales por las que atraviesa la niñez haitiana, aunadas a la económica, que afecta a los padres y madres de familia. A continuación abordaré cada una de estas barreras.

3.1 Barreras políticas

Como se explica al inicio del artículo, aunque desde el pasado Tapachula está marcado como lugar multicultural, fue hasta 2020 cuando se suscribió el acuerdo “Educación para todas y todos” (ACNUR, 2020), donde varios organismos internacionales y el gobierno del estado de Chiapas convinieron que esta región, en materia de política educativa, trabajaría en la inclusión escolar. Pero esta política normativa resulta contradictoria en su operatividad ya desde el momento de la inscripción escolar de la niñez migrante, específicamente la haitiana. A partir de la observación que se hizo en 10 escuelas (tomando en cuenta el centro y la periferia de la ciudad), observé que en ocho de ellas se limitó el ingreso de la infancia al espacio escolar por no cumplir con una serie de requisitos que el mismo personal directivo solicita a los padres, tales como mostrar algún certificado de grado de estudio o bien una identificación oficial que dé cuenta de su nivel escolar. Si el niño o niña es aceptado, se le asigna el turno vespertino, además de que es común que el personal considere un problema las altas o bajas escolares de un niño o niña por su situación migratoria, que siempre es temporal:

Les abrimos las puertas, porque hay escuelas que le cierran las puertas a los niños. Siempre en nuestros consejos técnicos escolares tratamos de hablar de estos temas, incluso teníamos proyectos para ellos, pero han disminuido por lo mismo de las caravanas. Hay un niño aquí en la escuela que él participa y lo integramos, disfrutaba, dijo que él nunca había vivido ese momento de lo que significaba el Día del Niño para él. Participó en un concurso y ¡ganó premio! (Director 2 de la escuela 3, entrevista, 06 de junio de 2022)

El debate sobre la inclusión escolar, como también se ejemplifica en la entrevista, no se ha llevado a cabo en todas las escuelas, pues en algunas la xenofobia institucional opera de manera directa contra la niñez migrante haitiana. A esto se le conoce como racismo institucional (Booth & Ainscow, 2015), el cual proviene de una forma única de entender la escuela en su concepción más tradicional y excluyente, donde contexto y aula se observan como distantes. Ciertamente es que para muchos docentes la situación fue novedosa y un reto, pero en el caso mexicano se habla de inclusión escolar desde 1995, así como del enfoque de la pedagogía intercultural, tan arraigado en otros escenarios diversos étnica y lingüísticamente. Con esto pretendo señalar que se ha malinterpretado la interculturalidad, pues se ha asociado a cuestiones indígenas, cuando su objetivo es el encuentro y el diálogo entre culturas, indistintamente del origen étnico de cada persona. El caso del sur de México entra en esa connotación de otras identidades:

Abrieron la puerta y llegó, no uno, ¡en multitud vienen aquí a Tapachula! Vienen niños menores que tienen el derecho de incluirse en la escuela y llegan a tocar a las escuelas. Aquí viene la otra parte, el personal docente de todos los niveles, todos empezamos: ¿qué hacer? Comenzamos a darnos de topes ante el reto, a documentarse, prepararse, o qué vamos a hacer, porque no se le puede negar el acceso a nadie. Cual sea la índole que presente, todas las escuelas tienen la obligación de abrirle las puertas a toda la diversidad, pero no es nada más aceptar, ¡te abro la puerta y ya siéntate! Disculpenme, pero no hubo esa preparación previa. (Docente 3 de la escuela 2, USAER, entrevista, 18 de mayo de 2022)

En las múltiples reflexiones que diversos autores y autoras han realizado en torno a la inclusión educativa (Ainscow, 2001; Booth & Ainscow, 2015; Echeita & Sandoval, 2002; Stainback & Stainback, 2007), se hace referencia a la importancia de desarrollar una pedagogía de la inclusión para crear una cultura inclusiva. En este sentido, la inclusión educativa:

a) ... se refiere a *todos* [énfasis en el original] los niños y jóvenes de las escuelas; b) se concentra en la presencia, la participación y los resultados; c) la inclusión y la exclusión están vinculadas, de tal modo que la inclusión supone la lucha activa contra la exclusión; y d) la inclusión se considera como un proceso que no tiene fin. Por lo tanto, una escuela inclusiva es una escuela en movimiento y no la que ha llegado al estado de perfección. La inclusión, por consiguiente, es un proceso que exige una vigilancia continua. (Ainscow & Miles, 2008, p. 24)

Favorecer la igualdad de acceso y de oportunidades, la atención en el desarrollo de aulas inclusivas (Stainback & Stainback, 2007) y las comunidades escolares inclusivas, es trabajo de todo el colectivo escolar y social, debido a que la exclusión educativa es resultante de la exclusión social, lo cual puede ocurrir por cuestiones étnicas, culturales, sociales y económicas; por ende, el desafío se encuentra tanto en la sociedad como en la escuela, pues una es reflejo de la otra. De esta manera, la inclusión escolar se debe centrar en la institución y en sus agentes, más allá de considerar al individuo como el “extraño”, como recurrentemente se ha señalado. Debe tomarse en cuenta también que todas las formas de inclusión y exclusión son sociales, pues surgen en la interacción entre las personas y los contextos donde se desarrollan y desenvuelven. De esta manera, cultura y educación se encuentran estrechamente vinculadas. Por ello:

no sólo debe reconocer[se] la existencia de diversos referentes culturales y lingüísticos sino también las estructuras que mantienen a las personas en una posición de desigualdad en relación con el entorno social en la [sic] que se insertan y que puede limitar su desarrollo. (Ramírez, 2020, pp. 59-60)

3.2 Barreras culturales

En este apartado es necesario explicar cómo fue el encuentro cultural entre los docentes y la niñez haitiana, lo que de alguna manera refiere a las formas de sobrellevar la dinámica escolar, las estrategias y las habilidades que se emplearon para la inclusión o integración, así como la percepción que se tiene del otro:

Al inicio, como toda la sorpresa para la clase, y como maestra, preguntándome cómo va a ser el desempeño, el desenvolvimiento, la relación con sus compañe-

ros. Se ha dado buena relación. El apoyo que recibe de sus padres, mis respetos, la niña muy inteligente, participativa, no le ha afectado el desenvolvimiento con sus compañeritos. Al inicio hay ciertas cosas, como todo niño, acerca de los haitianos, pero en la clase fortalecemos los valores. Con respecto a sus tareas, a la responsabilidad de aseo, todas las actividades que involucra a un padre de familia, le han puesto mucho interés. Tiene otra hermana, pero está en secundaria. Ella es muy participativa porque en los concursos que hacemos ella pasa; habla inglés, portugués y español. Ella vivía antes en Brasil. Le gusta México para quedarse a vivir aquí. (Docente 4 de la escuela 3, entrevista, 04 de mayo de 2022)

El espacio áulico permite el encuentro entre cultura y educación, en el entendido de que, como señala Gimeno (2005), vivimos en un mundo enmarañado que a todos nos concierne, para bien o para mal. En estos encuentros culturales se hacen presentes diversas formas de ser y estar. Por tanto, la labor de la educación en el marco del contexto de globalidad cultural recae en las “posibilidades de acceder y de enriquecerse con lo ajeno, de revisar y relativizar lo propio, adquirir nuevas competencias, estímulos que complementan y mejoran la cultura escolar” (p. 35); en pocas palabras, implica ampliar el conocimiento acerca de la otredad, lo que incluye el reconocimiento de la niñez migrante y su derecho a la educación.

Con los niños guatemaltecos hablamos el mismo idioma, ya es habitual; sí tienen su regionalismos hondureños y guatemaltecos, hay palabras que me dicen, ¿y esa palabra?, pero al final de cuentas nos entendemos. Pero con ellos [niñez haitiana] la cosa es más grave, entender su idioma.

Me trajeron un traductor para inscribirlo, yo le explicaba al traductor los requisitos que van a traer, cuáles eran los documentos y así nos entendimos con sus papás. Pero la sorpresa que me llevé, que entro al aula y me traen al par de niño y niña haitianos. Uno de los niños me aprendió muy rápido el español, y al final de cuentas este niño les traducía a los niños lo que yo explicaba en la clase, fue para mí ¡algo sorprendente!, porque cuando yo les explicaba la clase y ellos no me entendían, entraba el niño y les decía en su idioma a los mismos compañeros haitianos. (Docente 5 de la escuela 2, entrevista, 12 de mayo de 2022)

El fragmento de la entrevista anterior permite entender el diálogo intercultural y el uso lingüístico al que recurren niñas y niños para su aprendizaje y para atender las necesidades académicas que se les presentan en las aulas. El impacto de las nuevas identidades educativas en los espacios áulicos es quizá una novedad en la impronta pedagógica, situación que pone al descubierto el quehacer pedagógico y sus estrategias en la práctica, en pocas palabras, el currículum, lo que evidencia la forma en que los docentes conciben y cómo aterrizan la educación.

En el momento que vinieron los papás a solicitar la incorporación a mi grupo, manejamos una política de primero hacer una plática con los papás para hacer una inducción de nuestro trabajo. En ese momento, al estar enterados, por cuestión estadística me tocaba a mí recibirlo. Viene la directora: “maestro, le presento al niño, va a estar inscrito en su grupo, trae su documentación para que conozca al niño y ver el material gratuito que manda la Secretaría”. Al niño no le entendía al inicio su pronunciación, él hablaba portugués, porque el niño nació en Brasil, aunque lo vemos como haitiano.

El tutor me comentó que el niño creció y estudió en Brasil, solamente vino la mamá y la hermanita. La hermana hablaba bien español, ella fue la intérprete. Con la evaluación, le asigné los lunes y miércoles, pero por su situación, que no conocía las reglas de la escuela, venía lunes, martes y miércoles. El niño comenzó a asistir de manera puntual y de manera regular, viniendo en los horarios que trabajamos en la escuela, de 8 a 12 a. m. Como le asigné viernes, platicué con los grupos de jueves y viernes, mis alumnnitos, para conocer su manera de ver al niño migrante, para prevenir que no hubiera un tipo de discriminación, pero no lo manejé así, solo hice un tipo de inducción, solo hice un rescate de los conocimientos previos de los niños. A partir de ahí valoré que los niños hacían comentarios.

Por él venía la hermana mayor, que tiene 16 años. Ella recibía las tareas y era portadora con la mamá. Hasta me traían más tareas de refuerzo; en menos de tres semanas logró el equilibrio de los demás, pudo escribir y leer completo. Siempre me cumplieron con las tareas, materia y cuotas de cooperación.

La hermana me contó que venían de Haití, migraron a Brasil y ahí nació Jean. Ella me contó de que de niña salieron de Haití, la hermana estaba cursando el octavo grado. Ellos pasaron por Chile unos cuantos meses, de ahí vinieron a México. Ahora que me pidieron la baja, mencionó que se iba a Monterrey, el chiste que van a la frontera. (Docente 6 de la escuela 2, entrevista, 04 de mayo de 2022)

En estos fragmentos de entrevista se identifican puntos elementales en el encuentro con el otro, donde lo ajeno a la cotidianidad escolar implica un esfuerzo mayor en la elaboración de estrategias de aprendizaje; además, pone al descubierto lo conocido y lo desconocido del docente en cuanto al saber contextual, por ejemplo, cuando el maestro señala que el niño es brasileño y obviamente habla portugués, aunque él lo ve como haitiano, criterio que corresponde a la clasificación etno-racial. Si bien es cierto que en el éxodo migratorio haitiano varios de ellas y ellos se establecieron en diversos países de Sudamérica y llegaron a conformar núcleos familiares, o bien ser madres solteras en esos países, la mayoría es de nacionalidad peruana, chilena o brasileña, mientras que los padres son haitianos; es decir, son familias multinacionales.

Otro dato de importancia recae en la función que cumplen los niños y niñas como intérpretes dentro de la misma escuela como apoyo a sus paisanos en el aprendizaje, o bien a sus padres y madres para los trámites administrativos. Esta práctica dentro y fuera de la escuela desmitifica la visión en torno al idioma como barrera en el proceso de escolarización; por el contrario, esta migración, que se suma al crisol cultural centro y sudamericano, enciende una alerta para actualizar y modificar la forma en que se conciben lo diverso y lo escolar.

3.3 Barreras didácticas

En este apartado me centro en otra de las limitantes que es importante asumir y afrontar en cuanto a la forma en que se percibe la práctica docente, debido a que la diversidad de identidades en la escuela amplía las necesidades en pro de la inclusión. El saber docente, como lo expresa Mercado (2002), tiene que ver con “el conocimiento que éste tiene sobre sus alumnos y cómo tal conocimiento es determinante para muchas de las acciones que el profesor emprende al enseñar” (p. 34). Es decir, que el docente, como sujeto crítico, en su cotidianidad y en su proceso dialógico tiene el compromiso de efectuar un autoanálisis de lo que cree saber y del porqué y para qué de ese conocimiento, el cual es producto de su experiencia de trabajo en la vida cotidiana escolar, donde muchas de sus percepciones pueden tener vertientes tradicionales; o bien reconfiguraciones teóricas, que deben partir de hechos concretos y no de un pensamiento teórico muy distante del epistémico (Zemelman, 2021), de tal manera que la forma en que percibe su realidad varíe según el tipo de enseñanza.

Respecto a lo anterior, en el diálogo que tuve con una docente, como respuesta a mi pregunta sobre las fortalezas y debilidades que ella identificó en clase, refirió a manera de ejemplo la situación de su alumna Widjenei, una niña haitiana que estudió varios años en

Chile. Mencionó que una de las debilidades que tenía era la comprensión de algunas palabras en español: “En Feliz Día del Niño, dice: ‘Maestra, ahí está mal, porque es ¡Feliz Día del Niño y la Niña!’ [La docente sonríe y comenta:] hay que explicarle que aquí decimos Feliz Día del Niño”.

Este pequeño ejemplo es muy ilustrativo sobre el tema en cuestión, pues a simple vista podría pensarse que la docente tiene razón —si habla a partir de su regionalismo—, por otro lado, más allá del regionalismo, lo realmente visible es el lenguaje inclusivo que Widjenei tiene muy claro y que la docente desconoce. Quiero decir, lo que no se nombra tampoco se hace visible, y el hacer referencia a las niñas es dar cuenta de su inclusión. Cuando le pregunté a Widjenei sobre su punto de vista, aclaramos que ella utilizaba un lenguaje inclusivo, “niños y niñas”. En este sentido, el papel que cumple el o la docente en el aula es primordial, ya sea en la reproducción o en el cambio de paradigma, de tal manera que su saber cotidiano puede fortalecer la relación escuela-sociedad, e individuo-colectivo, al recuperar el capital cultural de sus estudiantes; por el contrario, “las técnicas pedagógicas utilizadas para enseñar a escribir y a pensar críticamente resultan irrelevantes si no incorporan el capital cultural que estructura la vida de los estudiantes” (Giroux, 1997, p. 119).

En el marco de la misma formación y del fortalecimiento del saber docente, sin duda alguna está la capacitación. Para dar cuenta de esta idea, presento a manera de ejemplo dos casos; en ellos se identifican la ausencia de los recursos y las estrategias pedagógicas en el aula.

Ejemplo 1:

El programa educativo 2017 toca esos puntos de la inclusión, de la integración, pero no hemos tenido una capacitación oficial que llame a ampliar esos temas, o de actualización. Desde que se publicó esa información hasta el momento, yo soy ignorante de esa actualización de ese programa de estudio. No es por defenderme, pero siempre manejo los valores, respeto, empatía, no llego a un punto de discriminación. Cuando cruzan a la calle allá fuera, ven situaciones de otras personas y les tengo que proveer y tienen que respetar las normas sociales que hay. (Docente 7 de la escuela 1, entrevista, 04 de mayo de 2022)

Ejemplo 2:

Como maestros, en ningún momento de nuestra formación y en la práctica nunca se nos había presentado una situación como tal, de aprender lo básico

de inglés y aparte otra lengua nativa, es muy complicado. Cuando iniciamos la clase que fue virtual, el papá me comentó que él trabaja, pero no podía hablar muy bien el español. Cuando ya entramos presencial me traía el cuaderno y yo le explicaba. (Docente 8 de la escuela 2, entrevista, 06 de mayo de 2022)

El dilema de afrontar la realidad se ve atravesado por múltiples barreras, siendo también una de ellas, en cierta medida, la disposición que el o la docente tiene para la capacitación y para afrontar la novedad, para atender las necesidades culturales de otros tipos. En consonancia con lo anterior, en entrevistas con docentes de USAER comentaron lo siguiente:

Ha sido un reto y un gran desafío comenzar a transformar las políticas, las prácticas y la cultura hacia una inclusión educativa, dado que están muy arraigadas algunas prácticas, hábitos, tanto en el contexto familiar como en el áulico. Para nosotras, como maestras en educación especial, en relación con la asesoría, el acompañamiento, que son nuestras funciones en la inclusión educativa, nos hemos dado cuenta de que hay cierta resistencia a un cambio. Sin embargo, no podemos generalizar. De un 100%, un mínimo, digamos un 20% o un 30%, hacen como que sí; aunque no se dé realmente el cambio, muestran una disposición: te aceptamos y platicamos los casos. En cuanto a inclusión, antes llamada integración educativa, hay también resistencia. Ellos creen que es propiamente de educación especial, cuando no es así. La educación especial es una herramienta más o un instrumento para poder trabajar lo que se tiene que hacer, por eso se hace difícil nuestro andar.

No solo estamos en esta institución, sino en otras, porque nos cambian, y en todas hemos encontrado esa resistencia; sin embargo, hacemos actividades, proyectos dentro de la institución, para ver si con el ejemplo ellos [docentes] logran cambiar esa idea, esos paradigmas, y que favorezca lo que es realmente la inclusión. Enfrentamos no solo a niños que tienen problemas en la barrera y participación, relacionadas o derivadas de una condición como discapacidad, o no, como es el caso de los niños migrantes que tienen otros idiomas, otras costumbres. Se lucha contra el rechazo a ellos, también la cultura de la familia tiene mucho que ver. En los padres se ve eso, de no te juntes con ellos porque es negro, etc. No está siendo fácil, pero no es imposible, hemos avanzado en ese punto. (Docente 9 de la escuela 2, USAER, entrevista 18 de junio de 2022)

La inclusión social para el magisterio de esta ciudad y de la región Soconusco sólo es un recurso que se acerca a través de programas o capacitaciones que la USAER pone en práctica, así como los Centros de Atención Múltiples (CAM). Por otra parte, organismos como Save The Children y ACNUR ofrecen programas para directivos, docentes y padres de familia. Este trabajo es complejo y extenso, y los limitados esfuerzos realizados permiten un caminar a paso lento, pues aún no existen proyectos viables para una cultura de inclusión educativa y, por ende, social. En este sentido, partir de casos concretos en la escuela y en la vida cotidiana áulica implica también intervenir desde su comprensión en el conocimiento educacional. Gimeno y Pérez (1994) lo explican de esta manera:

Comprender la vida del aula es un requisito necesario para evitar la arbitrariedad en la intervención. Pero en esta actividad, como en otras prácticas sociales, como la medicina, la justicia, la política, la economía..., no se puede obviar el compromiso con la acción, la dimensión proyectiva y normativa de este ámbito del conocimiento y actuación.

Por otra parte, y puesto que estamos hablando de la evolución educativa del individuo y del grupo como una realidad inacabada, que se construye en el proceso de desarrollo e intervención, mientras no se actúa y experimenta no es posible conocer, comprender e interpretar las peculiaridades y características de su forma de ser. La vida del aula, de los individuos y de los grupos que en ella se desarrollan, tiene muchas formas diferentes de ser y diversos modos de manifestación en virtud de los intercambios e interacciones que se producen, tanto en la estructura de tareas académicas como en los modos de relación social que se establecen. Cada una de esas formas y modos distintos de ser genera la posibilidad de nuevos esquemas de conocimiento, nuevas formas de comprensión y nuevas perspectivas de intervención. La relación entre comprensión e intervención forma una espiral dialéctica en la que ambos elementos se potencian mutuamente. (p. 95)

El quehacer de la persona docente recae en su capacidad de investigar cómo replantear lo vivido y afrontarlo; implica también que desarrolle carácter crítico, pues su función no es sólo atender los requisitos técnicos del currículum, sino trabajar por las necesidades áulicas y del contexto. El siguiente fragmento de entrevista ilustra esta idea:

Retomamos el tema de geografía, en donde tenemos un país pluricultural. Él nos platica de las costumbres que traen de por allá, tratamos de intercambiar

esa cultura que él trae con la nuestra, tal vez no conozcan el lugar como es, pero a través de él ya estamos viendo cómo es y él está conociendo cómo es el nuestro. (Docente 10 de la escuela 1, entrevista 06 de junio de 2022)

Finalmente, en el trabajo de campo y en la etnografía escolar realizados, los comentarios que escuché sobre las cualidades que los y las docentes encontraron en la niñez haitiana fueron bastante favorables. Resaltaron, por ejemplo, sus competencias lingüísticas, de lectura, en matemáticas y de activación física:

El haitiano es muy colaborativo, se apoyan entre sí. La mayoría de los haitianos te dicen sí, sí, sí, pero no saben lo que estás diciendo, siempre traen un traductor con ellos. (Docente 11 de la escuela 3, entrevista 07 de mayo de 2022)

El haitiano es educado y aparte de eso es muy inteligente. A los 15 días o al mes que está con nosotros aprende español, es una esponjita el niño. (Docente 12 de la escuela 1, entrevista 08 de mayo de 2022)

Aunque de los años noventa a la actualidad, como bien se expuso en varias entrevistas, la multiculturalidad es totalmente visible en las aulas, la realidad escolar demanda nuevas perspectivas teóricas, tan necesarias para incentivar la formación del magisterio. Con este trabajo pretendo señalar que el dinamismo fronterizo cultural en esta región es una realidad cotidiana educativa pasada y presente, de por sí conocida por las y los docentes.

Aquí se les ve como niños, no se les etiqueta de nacionalidad, ustedes son de acá o de allá. Pero cuando las autoridades, por ejemplo la Secretaría, puso el programa nacional del migrante PRONIM,⁴ ya comencé las estadísticas más precisas. Había entre 40, 50 extranjeros sin documentos, pero había 10 o 15 con documentos mexicanos. Algunos no acababan de normalizar su situación.

Este ciclo escolar fue el más cargado de niños, probablemente unos 25 niños. Tenemos haitianos desde el 2018, 2019, teníamos alrededor de 10. No había

4 El Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) es un modelo intercultural bilingüe que surgió en la década de los ochenta y se implementó con mayor énfasis en la década de los dos mil, con la finalidad de atender las necesidades educativas de la niñez migrante a fin de lograr el acceso a la educación y equidad.

mucha comunicación con ACNUR o COMAR; los que más han tenido comunicación educativa era con los de Red y ahora con los de Save The Children, ese sí. (Director 3 de la escuela 2, entrevista, 22 de junio de 2022)

Transformar las aulas es pensar de manera inclusiva, implica crear comunidades escolares, fortalecer la perspectiva curricular con enfoque colaborativo, dejar las etiquetas sociales, repensar el espacio escolar y los saberes docentes, así como promover la comunicación de acuerdo con las necesidades sociales y del alumnado. El docente, aunque no lo quiera, es el primer agente receptor de la diversidad en el aula, por tanto, su papel es esencial en el proceso de inclusión. Asimismo, su capacidad como investigador (Carr, en Méndez & Méndez, 2007), como intelectual (Giroux, 1997), es muy valiosa:

El maestro no es aquel que se sabe poseedor de una verdad o de una capacidad técnica. Ser maestro es, ante todo, testimoniar una forma de ser, una manera de buscar el conocimiento en la vida y la vida en el conocimiento. (Machado, en Robert, 1985, p. 14)

Conclusiones

Este trabajo reafirma varios puntos que aún están pendientes en materia de inclusión educativa en México, sobre todo en el caso de la frontera sur, región que presenta características muy diversas y complejas, lo que hace cada vez más confuso el abordaje de estos temas. No obstante, ampliar las investigaciones y que éstas aterricen en proyectos colectivos es todavía muy necesario para encontrar nuevas rutas de colaboración. Presento a continuación algunos posibles caminos.

Es evidente que Tapachula es un laboratorio para el estudio de las migraciones, pasadas y presentes, que no dejan de mostrar el dinamismo cultural que en la ciudad subyace; no está dicho todo, entonces, debido a que la región se encuentra en permanente construcción. En este sentido, la cultura de la migración que caracteriza a la zona da cuenta de sus características, así como de los encuentros y choques culturales, pero también de una herencia que se visibiliza y se hace presente.

Por lo anterior, los modos de habitar la ciudad hacen referencia a las dinámicas políticas, sociales y culturales que se dan en el Soconusco, Chiapas, por su multiculturalidad, lo que incluye también el interés de esta investigación, la educación. En consonancia con lo

anterior, quizá una duda muy recurrente fue ¿educación para qué en la migración?, ¿cuáles son los proyectos de vida de las personas migrantes y hasta cuándo? Más allá de estos planteamientos, la idea primordial del derecho universal a la educación incluye no cuestionar al otro como extraño, más bien, necesitamos efectuar un replanteamiento en función de la otredad, y reconsiderar lo instituido y lo normativo de la educación homogénea para trascender a una más diversa, inclusiva, en la que el enfoque de las pedagogías emergentes dé cabida a una “pedagogía de la migración” o a una “educación en movimiento”, que permita poner en comunicación la realidad con el contexto, y la sociedad con la escuela, como binomios inseparables, de modo que sea posible superar las barreras que se describen en el texto y que en este proceso se pueda comprender y transformar la enseñanza.

En definitiva, el problema no radica en el aprendizaje de la niñez migrante, sino en la construcción de una cultura de la inclusión escolar de acuerdo con la dinámica social y en la reconsideración del significado crítico del quehacer educativo dentro y fuera de la institución, pues la cultura que se vive se configura en la sociedad. De no hacerlo, la cultura escolar seguirá siendo atomizada, minimizando e ignorando la realidad, detenida en un saber docente descontextualizado, teórico y muy distante de la vida cotidiana. Garantizar el acceso a la educación significa replantear un estudio meticulado con atención a la diversidad desde el conocimiento de sus limitantes estructurales, sociales, y culturales e interculturales; es decir, es preciso hacer una nueva radiografía educativa.

Agradecimientos

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

Lista de referencias

- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2020, 22 de enero). *Presentan ruta de educación básica para niñez y adolescencia en Chiapas*. <https://www.acnur.org/es-mx/noticias/press/2020/1/5e28d3a24/presenta-acnur-ruta-de-educacion-basica-para-ninez-y-adolescencia-refugiada.html>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. (2022, 24 de agosto). *Lanzan campaña: “Todas las infancias a la Escuela, por el derecho a la educación de la ni-*

- ñez refugiada”. <https://www.acnur.org/es-mx/noticias/press/2022/8/63069deb4/lanzan-campana-todas-las-infancias-a-la-escuela-por-el-derecho-a-la-educacion.html>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17-44. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000178967_spa
- Álvarez, S. (2010). A la sombra del Miguel Hidalgo: análisis etnográfico del parque central de Tapachula. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 8(2), 129-152. <https://doi.org/10.29043/liminar.v8i2.75>
- Arata, N., Escalante, C., & Padawer, A. (2018). Estudio preliminar. En E. Rockwell, *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (pp. 15-54). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón & M. Sandoval, Trads.). FUHEM; Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Brewer, S., Tejada, L., & Meyer, M. (2022). *Luchando por sobrevivir: la situación de las personas solicitantes de asilo en Tapachula, México*. Washington Office on Latin America. <https://www.wola.org/wp-content/uploads/2022/06/Luchando-por-Sobrevivir-Solicitantes-Asilo-Tapachula.pdf>
- Bustamante, P. (2020). Experiencias escolares de jóvenes retornados de EUA a secundarias fronterizas de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 1-20. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3994/1039>
- Camargo, A., & Prieto, S. (2022). Fronteras de la frontera sur. Entre (re)ordenamientos territoriales y (re)distribuciones poblacionales. En G. Castillo (Coord.), *Migraciones centroamericanas en México. Procesos socioespaciales y dinámicas de exclusión* (pp. 97-126). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Geografía.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado* (2a ed.). Morata.
- Coulange, S. (2018). Elementos sociohistóricos para entender la migración haitiana a República Dominicana. *Papeles de Población*, 24(97), 173-193. <https://rppoblacion.uaemex.mx/article/view/8876>
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Re-*

- vista de Educación*, 327, 31-48. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>
- Esponda, V. (1995). De Oriente al Soconusco (los inmigrantes japoneses en tierras chiapanecas). En Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, *Anuario 1994* (pp. 465-476). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Fernández, A., Gandini, L., Gutiérrez, E. E., & Narváez, J. C. (2019). *Caravanas migrantes: las respuestas de México*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-19. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1486/980.pdf>
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Gimeno, J., & Pérez, Á. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza* (3a ed.). Morata.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1a reimp.). Paidós.
- Jacobo, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 48, 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/712/674>
- López-Vélez, A. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26837/USPDF188427.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mahnken, W. (1993). *Mi vida en los cafetales. Tapachula (1882-1992)*. Gobierno del Estado de Chiapas.
- Medina, P. (Coord.). (2015). *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*. Universidad Autónoma de Chiapas; Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca; Universidad Intercultural de Chiapas; Universidad Pedagógica Nacional.
- Méndez, A., & Méndez, S. (Coords.). (2007). *El docente investigador en educación. Textos de Wilfred Carr*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Mora, J. (2020). Para una pedagogía de las migraciones en Colombia y América Latina. En A. Argüello (Comp.), *Migración y pedagogía. Historias docentes y reflexiones educativas* (pp. 115-142). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

- Organización Internacional para las Migraciones. (2019). *Diagnóstico para monitoreo de flujos y seguimiento a la movilidad. Tapachula, Chiapas, México, 2019*. https://www.programamesoamerica.iom.int/sites/default/files/dtm-tapachula-mexico-junio_2019.pdf
- Organización Internacional para las Migraciones. (2021). *Grandes movimientos de migrantes altamente vulnerables en las Américas provenientes del Caribe, Latinoamérica y otras regiones. Destinos en tránsito*. <https://publications.iom.int/es/node/3501>
- de Paz, D. (2004). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad. Estudio etnográfico sobre la naturaleza diversa de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. TDX (Tesis Doctoral en Xarxa). <https://www.tdx.cat/handle/10803/5123>
- Ramírez, A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüísticas en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Revista Unes. Universidad, Escuela y Sociedad*, 9, 56-73. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/15683/13594>
- Robert, M. (Comp.) (1985). *Antonio Machado y la educación*. Secretaría de Educación Pública; El Caballito.
- Rockwell, E. (2018). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial* (N. Arata, C. Escalante & A. Padawer, Comps.). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf
- Ros, M. C. (1981). *Bilingüismo y educación: un estudio en Michoacán*. Instituto Nacional Indigenista.
- Stainback, S., & Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Vargas, M. A. (2021). Alcanzar el otro lado... Haití en Tijuana. En M. A. Vargas (Coord.), *Fronteras y migración: los haitianos en Tijuana* (pp. 27-63). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. <https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/handle/CIALC-UNAM/CI561>
- Velasco, H. M., García, F., & Díaz, Á. (2007). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Trotta.
- Zemelman, H. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/36823>