

Entre la espera y el aula: Escolarización de la infancia migrante haitiana en la frontera sur de México

Between Waiting and the Classroom: Schooling of Haitian Migrant Children at Mexico's Southern Border

Luis Ángel Domínguez Ruiz¹

¹Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CREDOMEX), luisangeldr@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-6224-3364>, México

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 15-05-2026

Revisado 16-07-2026

Aceptado 31-07-2026

Palabras Clave:

Educación

Migración

Niñez

Tapachula

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 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 la inclusión escolar de la niñez migrante.

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

INTRODUCCIÓN

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 como: centroamericanos, cubanos, venezolanos y haitianos, además, de transcontinentales (africanos, indios, árabes,) instalados en calidad de refugiados desde el 2016. Varios de ellos y ellas 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 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 datos de 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 de la 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, otros más 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 se realizaba el trabajo de campo se presentó la quinta caravana acaecida el 6 de junio del 2022 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 en 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 escuela.

Sobre este último punto, en materia educativa por parte del Gobierno del estado de Chiapas y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), el acuerdo del 22 de enero de 2020 propone 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 la inclusión escolar de la niñez migrante.

A dos años de estos acuerdos y, del incremento de la niñez migrante en los espacios escolares, el objetivo central de la investigación es conocer a través de la etnografía escolar, ¿cómo se lleva a cabo el proceso de inclusión y escolarización de la niñez migrante haitiana? Se persigue, además 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.

La hipótesis de este artículo estriba en que la educación básica en esta ciudad, referente a la educación inclusiva, carece de una pedagogía escolar que cubra en su generalidad los principios específicos de la política educativa existente. La labor escolar se orienta hacia la integración educativa y el cubrir espacios. Por lo tanto, este modelo de surgir de una revisión profunda: institucional, curricular, social, se redefine en la teoría y práctica, en atención a el contexto socio cultural existente como el caso de la frontera sur Tapachula, Chiapas, México, que de no atender la diversidad cultural o una pedagogía intercultural, seguirá la brecha entre discurso y contexto separados, como ocurre en la actualidad cada vez más convulsionado por los fenómenos sociales que se redefinen constantemente con el tránsito y destino migratorio, en el que al parecer, no propone un espacio escolar para la niñez migrante a pesar de ser un derecho.

El artículo se divide en cuatro secciones. En la primera se presentan algunos elementos contextuales de la llegada de la migración haitiana a México en el 2018 y 2021. La segunda parte se compone del cuerpo metodológico. La tercera sección se revisan algunas aproximaciones teóricas que abordan los debates de la inclusión escolar y su adaptación en México; En la última parte se analiza la dinámica escolar en el proceso de inclusión escolar de la niñez haitiana y el saber docente.

¡Llegar a la frontera sur de México!

El municipio de Tapachula Chiapas, en la frontera sur de México, es considerado como 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 éste resuelve y se continua hacia a Estados Unidos o bien, algún otro estado del norte del país para encontrar un mejor trabajo. La tregua momentánea, no deja de ser un lugar más de lo mucho por recorrer dentro la larga ruta que implica llegar al norte del país. Ajenos a este proceso, 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!” Dice 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 en el 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. Sólo 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 super mal, además tengo problema en el corazón.

El paso por Centroamérica fue caminando y 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, entrevista, 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 expuesta a grupos de asaltantes, violaciones, acoso, así como la delincuencia de los poblados que atraviesan y persecución de los policías. Como dice 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 & Sandoval (2018), Coulange (2016, 2018) & Vargas (2021), coinciden que el incremento de esta migración fue a partir del terremoto en el 2010 así como la epidemia de la colera que se desató en ese mismo año y el huracán Matthew de 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 & Castillo, 2020, p. 5) lo mismo hicieron países como: Chile, Brasil y México.

Los festejos del mundial 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 señala:

[...] 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 (2020, p.5).

Referente al éxodo migratorio haitiano en el caso de México Vargas (2021) identifica 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). - y 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, señalan:

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).

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.

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 señala Vargas, quien identificó que muchos de las/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, como sostiene la autora “el aumento de haitianos en esa ciudad fronteriza pasó de 12 registrados en enero de 2016 a 2, 048 en agosto del mismo 2016,7” (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. (Véase figura 1, mapa de trayecto migratorio).



Fig. 1: Mapa 1

Tras el asesinato del presidente Jovenel Moise en Haití el 7 de julio del 2021 las cosas se complicaron aún más, esto permitió que grupos delictivos se apoderan del país dejando fuera toda posibilidad de permanecer y cerrar para muchos la opción de volver. Al respecto, Icenice, mujer haitiana, 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, mujer haitiana 37 años, Tapachula, Chiapas)

Al contextualizar el éxodo migratorio haitiano el lugar destino cobra relevancia. En esta lógica, el Soconusco como lugar destino, específicamente en la ciudad fronteriza de Tapachula posee un conocimiento histórico de una diversidad cultural pasado y presente de inmigrantes proveniente de Europa, Asia y Norteamérica como fueron: 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: alemán, chino y japonés.

En torno a la migración centroamericana² que define el mosaico cultural de esta región, por relaciones históricas antes y después de 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 del Soconusco “multinacional” se resignifica en el espacio social y el paisaje urbano, en el que 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.

² Consúltase, 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.

MATERIALES Y MÉTODOS

A partir de la simultaneidad de tensiones, que generó el asentamiento de nuevas culturas, en la ciudad de Tapachula y poblados cercanos, los discursos racistas y de xenofobia fueron visibles por la prensa local en representación de la *vox pópuli*. Parte de este impacto social – cultural fue visible en poco tiempo pues las escuelas primarias tuvieron fuerte presencia de la niñez haitiana. Por tanto, esta situación despertó el interés de aproximarme desde un estudio de la etnografía escolar 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 juventud migrante haitiano 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 apunta 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” (Rockwell, 2018, p.36). De tal modo, que el acercamiento fue a la cultural escolar, al espacio y la comunidad académica, esto 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 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 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 madres de familia, 2 padres de familia. 15 docentes, 5 directivos, 2 docentes de USAER, 2 practicantes de USAER.

El trabajo de investigación se realizó en escuelas de educación básica nivel primario, que reunieran los criterios de selección: situadas en las periferias de la ciudad o bien en los albergues para migrantes y solicitantes de refugio, en instancias migratorias, así como en donde se ha registrado asentamiento de la población migrante (vivienda y/o fuentes de empleo). (Véase mapa 2)

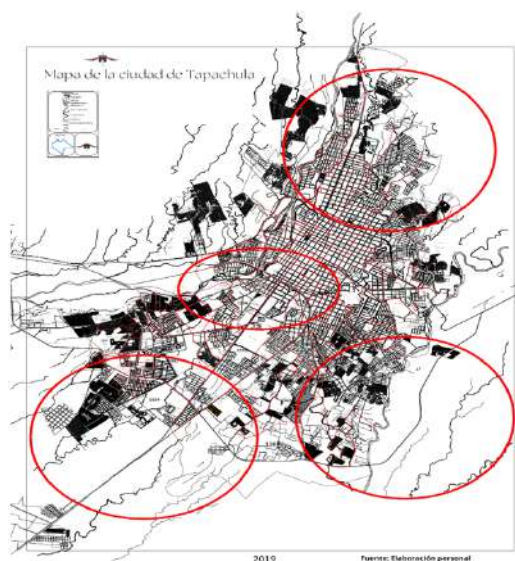


Fig. 2: Mapa 2

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

El estudio se centró en conocer la vida cotidiana escolar a partir de las experiencias educativas, como sugieren Elsie Rockwell (2018) y Ruth 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, así como a formas de asumir las relaciones sociales y de integrarse. De tal manera, distinguir el ordenamiento interno de la escuela en su currículo formal (oficial) más allá de las normas escolares permitió ver desde su operatividad el modo de hacer “práctica 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, sociales, culturales y económicas que se identificaron por la que atraviesa la inclusión escolar de la niñez migrante en la vida cotidiana escolar y el contexto socio educativo en el escenario tapachulteco

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

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”, (Mel Ainscow, 2019). Resultado de estos acuerdos, la UNESCO en el 2016 elaboró el plan de acción agenda 2030, que fortalece la educación inclusiva, equidad y medio ambiente. Resaltó 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 (Mel Ainscow, 2019, 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 socio cultural del contexto. De acuerdo con Booth & Ainscow (2011), la inclusión educativa se vincula al desarrollo de “una escuela común para todos” que comprenda la participación de todas y todos. Por tanto:

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 & Ainscow, 2015, p.24).

La inclusión educativa como señala Ainscow (2019) es un proceso y, como tal, se debe de 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 integración vs inclusión. Al respecto, Escribano y Martínez (2013), señalan que la confrontación entre la integración e inclusión exige otra forma de pensar el quehacer educativo, que implica replantear conceptos de calidad, calidad de vida, participación, equidad, tolerancia y diversidad, a los que se le suman los elementos de la inclusión: alumnos, padres, docente y escuela.

Por otra parte, como señala 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 las Necesidades Educativas Especiales (NEE), por el del Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP).

El año 2013 la SEP dispuso que se integraron 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 PNFEEIE (García, 2018, p. 50).

Con estas transformaciones en materia de política educativa el PNEIEE 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 de las escuelas especiales 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 & Sandoval, 2002, p.44).

Inclusión escolar en Tapachula, discursos y prácticas. Barrera institucional

En el recorrido de campo que realicé en el mes de 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 (escuela Venustiano Carranza y 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 niñez haitiana en espacios escolares. En esas visitas entablé conversaciones abiertas con las y los directivos. En ellas identifiqué como una de las principales barreras que enfrentan las familias haitianas en el proceso de inscripción de sus hijos/hijas, es la institucional. El argumento es que la admisión de estos niños 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, sino traen, se les hace un examen de 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 ¡a dios! (Entrevista a directivo, 27 de abril de 2022, Tapachula, Chiapas).

En cuanto al problema que implica para los directivos las altas y bajas, esta situación la manejan como una carga administrativa. Según ellos les genera más trabajo, además que consideran es un espacio perdido para el niño/niña nacional. Un dato interesante de la observación fue identificar que frente a la escuela se encuentra la colonia “La Flora” (conjunto de departamentos) donde el 60% de las familias que la habitan son haitianos, a pesar de eso, ningún 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 sí hay cupo con gusto se les recibe.

(Entrevista a directivo, 28 de abril de 2022 Tapachula, Chiapas.).

El rechazo institucional como barrera estructural a la que se enfrentan padres y 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 aceptado el niño o niña, se le asigna al turno vespertino. De las 10 escuelas observadas, sólo 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 asignan 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 porque sea turno vespertino, aceptamos a todos los alumnos, no ponemos trabas. Siempre aceptamos a todos los migrantes (Entrevista a directivo, 6 de junio de 2022 Tapachula, Chiapas.).

Por otra parte, es necesario señalar la existencia de escuelas que sí admiten a la niñez haitiana flexibilizando los requisitos y turnos de estudio. En conversaciones con los directivos, pude corroborar que el trato hacia los padres y niñez en general consiste en orientar, comprender y ayudar. A manera de ejemplo, en el pasado mes de 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 hijo o hija. Docentes y directivos por su parte orientaron el proceso de baja:

Yo le 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 donde quieran. Entonces allá van a una escuela y ya fácil se le 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 (Entrevista a directivo, 28 de abril de 2022 Tapachula, Chiapas.).

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, ingresar al niño/niña:

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, el trabajar en binas, participación en el aula, aquí tenemos niños haitianos de primero a sexto grado (Entrevista a directivo, 27 de abril de 2022 Tapachula, Chiapas.).

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, ellos son: estructurales, culturales, sociales y económicas. Resalta 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 que se ponen ciertas limitantes administrativas, así como de acceso a cierto turno o no. De acuerdo con Booth & 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



La cotidianidad escolar de la niñez haitiana, mitos de la barrera lingüística

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 2021 a febrero de 2022, las escuelas de educación básica en la ciudad de Tapachula, Chiapas, registraron números significativos de presencia de niñez migrante, varias contaron con un total de 26, 18 y 15 niñas, niños, inscritos. De marzo a junio 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 niñez haitiana en las escuelas fue de 3 a 5 niños haitianos.

En cuanto a la presencia de la niñez haitiana en el contexto escolar las y los docentes hablaron sobre esa incertidumbre que presentó para ellos el ingreso:

Cuándo 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, sólo 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, “maestra a unir palabras” y diario quería esa actividad porque estaba aprendiendo (entrevista docente 6 de mayo de 2022 Tapachula, Chiapas).

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 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 que el niño habla español y fuimos poniendo en práctica la situación educativa, tal vez con algunas dificultades, porque traen otro estilo de aprendizaje (entrevista docente, 6 de mayo de 2022 Tapachula, Chiapas).

Aunque 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 vienen de Haití.

En cuanto a la práctica pedagógica, las y los docentes, en su mayoría recurren 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, que, por la necesidad contextual áulica, no se le puede impartir otro contenido sin antes tomar en consideración las necesidades escolares.

Veo a los niños migrantes que la escuela les sirve más allá de aprender temas, es más en la convivencia, en la cuestión socio cultural. 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 entiende y a veces no me doy a entender, porque la comunicación, no le llamamos de la misma forma a la cosa, es muy difícil dar referencia de algo (entrevista docente, 17 de abril de 2022, Tapachula, Chiapas).

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. Las y los docentes señalan como necesario fortalecer el aprendizaje socio cultural (Lev Vigotsky) de la niñez como una prioridad, por lo que las actividades de recreación como educación física, arte y cultura, les permite desarrollar estas 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 (entrevista docente, 12 de mayo de 2022, Tapachula, Chiapas).

Aunque en teoría la presencia de la niñez haitiana representó un reto lingüístico para los docentes, en la cotidianidad escolar, esta aparente barrera se superó en la práctica pedagógica. El número significativo de niñez hispanoparlantes que venían de Chile y 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 interprete.

Afortunadamente como esos niños, vienen otros que hablan bien el español. Tuvimos aquí a una niña que, hablaba 4 idiomas, nos servía de traductora para los demás niños como para los padres (entrevista directora, 6 de junio de 2022 Tapachula, Chiapas).

Es interesante identificar que esta función de interprete 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*, portugueses algunos y muy poco español, los hijos 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, así como 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 entender la cotidianidad escolar, varios docentes señalaron que no tienen capacitación en el enfoque de educación inclusiva, lo poco que saben, viene por el apoyo que organismos internacionales como *Save the Children* y ACNUR que les brindan 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) capacitación al magisterio en los nuevos enfoques pedagógicos, en cuanto al proceso de construir las bases de la inclusión educativa, señalaron como la primera barrera con la que se encuentra, son sus compañeros/as:

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 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 (entrevista, docente USAER, 8 de junio de 2022, Tapachula, Chiapas.).

El desconocimiento teórico se hace visible en la práctica, pues muchas de las actividades se reducen a una pedagogía simulada, se simula que se enseña y que se cumple con los objetivos institucionales recurriendo al entretenimiento:

En el aula, el docente sólo llega a pedir que se le preste algo para que se entretenga el niño o niña, no es como que digan esta actividad lo adecuo a él, eso no hace una inclusión, sino entretenimiento (entrevista, docente USAER, 8 de junio de 2022, Tapachula, Chiapas.).

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 más trabajo que un niño tenga discapacidad o hable otra lengua. Tienen la idea 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, o las palabras básicas (entrevista, practicante de la licenciatura inclusión educativa, 8 de junio de 2022, Tapachula, Chiapas.).

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

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 de niñez proveniente de Guatemala, Honduras, Salvador y Nicaragua como niños regulares, esta situación no ha implicado el desarrollo de una pedagogía inclusiva ni de proyecto de aulas inclusivas (Ainscow, 2001).

Las múltiples conversaciones que se realizaron con las y los docentes, se centraron en conocer las fortalezas y debilidades que incluye la auto reflexión 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.

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.

El gobierno no nos ha preparado desde 10 años, sin cursos, de ninguna clase de capacitación. No dan diplomados, pero pues hora sí como teléfono descompuesto, vayan a tomarlo, si alguien me lo pasa, me lo pasa, hasta que llega a las escuelas. El magisterio no está preparado, lo enfrentamos cómo podemos (entrevista docente, 17 de abril de 2022).

La ausencia de capacitación de los docentes en cuanto 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 pos-pandemia se estableció un horario laboral de lunes a jueves de 8 am a 12 del día para el turno matutino y de 2 a 5 pm para el turno vespertino. Los viernes se destinaron exclusivamente para reuniones de docentes. Aún 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 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, que 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 constructiva o crítica que se apegue a los lineamientos de la escuela humanistas como parte del enfoque educativo actual (SEP, 2017). Aunque el magisterio se esfuerza por sobrellevar la situación, asumen que el reto primario de las necesidades áulicas parte del auto cuestionamiento y el compromiso de hacer efectivo el aprendizaje colaborativo además de incluir las TIC'S y las nuevas pedagogías que incluyan enfoque de género, equidad, lenguaje incluyente y educación inclusiva.

Al referir al saber docente como una barrera cultural e institucional, es porque implica un saber social el cual se construye en colectivo, se comparte con docentes y alumnos en un mismo espacio social, la escuela. Esta al estar atravesada por métodos, técnicas, programas, reglas, es decir, *curriculum* implica como un ejercicio crítico y autónomo la reflexión de la práctica pedagógica. Al respecto, Tardif (2014) sostiene que 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” (Tardif, 2014:12).

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 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 si nos deben de capacitar o buscar 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 (entrevista docente, 6 de mayo de 2022).

De acuerdo con Sacristán (2008) la escuela debe promover mecanismos de socialización que atiendan a las necesidades académicas que permita 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” (Gimeno, 2008, 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, como se presenta:

Debemos estar mejor preparados, para mí es un reto tener a un niño de cualquier otro país, es un reto porque aprendes de ellos y también porque no puedes cerrarles la puerta a los niños porque es educación pública, es para todos. debemos estar mejor preparados, de tener una mejor comunicación con los que vienen, ellos vienen de conflicto y si le cerramos las puertas a ellos, prácticamente van a ver a nuestro país sería lo mismo. Por lo mismo le abrimos las puertas, porque hay escuelas que le cierran las puertas a los niños (entrevista docente, 6 de mayo de 2022, Tapachula, Chiapas).

CONCLUSIÓN

A partir del análisis expuesto destacaré algunas conclusiones. Es evidente que referir al proceso de la inclusión educativa en la frontera sur de México, caso Tapachula, Chiapas, ésta localidad presenta serios retos pedagógicos que se visualizan desde tres aristas: a) Políticas (Normativas contradictorias), b) Culturales (conceptuales y actitudinales) y, c) Didácticas (Enseñanza-Aprendizaje) las cuales son a su vez

parte de las barreras estructurales, culturales, sociales por la que atraviesa la niñez haitiana aunado a la económica que afecta a los padres.

Aunque es cierto que las y los docentes se preocupan por afrontar la realidad y buscan posibles opciones para atender el contexto áulica, también es real que, en este camino escabroso hacia la inclusión educativa, muchas de las necesidades que se identifican en la desmitificada idea de asumir una inclusión educativa se queda en plano de la integración social. Por tanto, la mejora del ambiente escolar es el reto primario de todo el esqueleto educativo. Este compromiso político y educativo supone una búsqueda de soluciones en el contexto escolar, al crear un ambiente pedagógico que respondan a las necesidades áulicas, más allá de una pedagogía simulada. Es decir, impulsar una educación contextualizada o adaptada como propone Wang (2001).

La educación inclusiva en este sentido requiere otras formas de pensar lo pedagógico ello requiere 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 también fortalecer los cursos al profesorado y desarrollar una pedagogía crítica dentro de las pedagogías emergentes que supere las prácticas tradicionales tan arraigados con el uso de las TIC'S.

El papel que desempeña el docente dentro del universo educativo es central, 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 más que favorece u obstaculiza la propuesta educativa que lo hace inevitablemente apoyo o barrera.

Los docentes como actores sociales que conforman el universo educativo desde la operatividad pedagógica deben ser sensible ante la realidad social que se le presenta y, redefinir un lenguaje activo incluyente. 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 “trabajar en las aulas implica aprender a vivir en multitud” (Giroux, 1990, 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.

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. 2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf (unesco.org)
- Bertely, M. (2007) *Conociendo nuestras escuelas*. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. editorial paidós. Pp.131.
- Brewer, S. Tejada L. & 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 WOLA*, pp. 38. Recuperado de FINAL-Luchando-por-Sobrevivir-Solicitantes-Asilo-Tapachula-1.pdf (wola.org)
- Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). España. Pp. 193.
- Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Volumen 11, Número 2, diciembre 2018 pp. 49-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100>
- Coulange, S. & Castillo, A. (2020) Integración de los inmigrantes haitianos de la oleada a México del 2016. *Revista internacional de fronteras, territorios, y regiones*. Frontera Norte Vol. 32, Art.11. 2020. Pp. 1- 23. Recuperado de Integración de los inmigrantes haitianos de la oleada a México del 2016 | Frontera Norte (colef.mx)
- Coulange, S. (2018). Elementos sociohistóricos para entender la migración haitiana a República Dominicana. Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales El Colegio de México, Ciudad de México, México. CIEAP/UAEM pp. 173-193 recuperado de Elementos sociohistóricos para entender la migración haitiana a República Dominicana | Papeles de Población (uaemex.mx)
- Diagnóstico para monitoreo de flujos y seguimiento a la movilidad Tapachula, Chiapas, México .(2019). Organismo de las naciones unidad para la migración OIM. Recuperado de dtm-tapachula-mexico-junio_2019.pdf (iom.int)
- Echeita, G. & Mena, M. (2002). *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*. *Revista de Educación*, núm. 327 p. 31-48. re3270310520.pdf (educacionyfp.gob.es)

- Escribano, A. y Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo*. Aprender juntos para aprender a vivir juntos. Madrid, España. ediciones Narcea. Pp. 147.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Temas de educación Paidós MEC. Pp. 290
- Mercado, R. (1997). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en las escuelas. En Elsie Rockwell (coordinadora) *la escuela cotidiana*. Fondo de cultura económica México. Colección educación y pedagogía. Pp. 238.
- Modelo educativo. (2017). La educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad. Secretaría de Educación Pública SEP. Ciudad de México. Pp.214. recuperado de Modelo_Educativo_OK.pdf (www.gob.mx)
- Reyes, S. (2020) Antropología de la educación en México: *trama interdisciplinaria y urdimbre política*. Volumen 8, número 22, (137-155), septiembre–diciembre 2020. INTER DISCIPLINA. Recuperado de 2020-AYALA-Antropologia de la educacion en Mexico (1).pdf
- Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología esencial / Elsie Rockwell; compilado por Nicolás Arata; Juan Carlos Escalante; Ana Padawer. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018. Libro digital, PDF - (Antologías del pensamiento social latinoamericano y caribeño / Gentili, Pablo. Pp. 875. https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=1344
- Sacristán, G. & Pérez A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Duodécima edición, Madrid, ediciones Morata. Pp. 442.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, s. a. de ediciones Madrid. Pp.225.
- Vargas, M. (2021). *Alcanzar el otro lado... Haití en Tijuana en Fronteras y Migración: los haitianos en Tijuana*. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe CIALC Universidad Nacional Autónoma de México pp. 239. <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*. colección estructuras y procesos Serie Ciencias Sociales. Editorial troika, Madrid. Pp. 431.