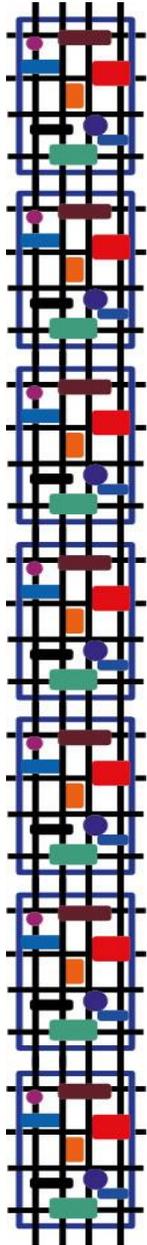




UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

Dirección General de Investigación y Posgrado
Consortio de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Estudios Regionales



Experiencia docente en los procesos de inclusión
de niños y niñas migrantes centroamericanos en
escuelas primarias ubicadas en Tapachula,
Chiapas

Tesis que para obtener el grado de
Doctor en Estudios Regionales

Presenta:

MAURICIO ZACARÍAS GUTIÉRREZ

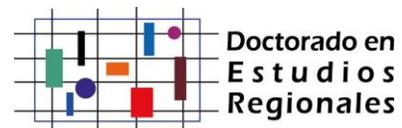
Directora:

Dra. Nancy Leticia Hernández Reyes

Co-directora:

Dra. Martha Vergara Fregoso

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; Enero. 2016



Doctorado en
Estudios
Regionales



DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
CONSORCIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
ÁREA DE TITULACIÓN
AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 27 de Noviembre de 2015.

Oficio No. TDER/326/15.

C. **MAURICIO ZACARIAS GUTIERREZ**

Promoción: **QUINTA**

Matrícula: **13162019**

Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del Programa de Doctorado en Estudios Regionales, para la defensa de la tesis intitulada:

"EXPERIENCIA DOCENTE EN LOS PROCESOS DE INCLUSION DE NIÑOS Y NIÑAS MIGRANTES CENTROAMERICANOS EN ESCUELAS PRIMARIAS UBICADAS EN TAPACHULA, CHIAPAS".

Se le **autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

"Por la Conciencia de la Necesidad de Servir"

MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIRRE

Director (a)

DRA. NANCY LETICIA HERNANDEZ REYES

Coordinador (a) del Doctorado en Regionales.

C.c.p.- Expediente/Minutario.

GEGA/NLHR/mcmd*

Dedicado a:

Vane, Andrés y Maira

La realización de esta investigación fue posible gracias al apoyo recibido como becario del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), número de CVU 293520, durante mis estudios de Doctorado en Estudios Regionales en la Universidad Autónoma de Chiapas.

Agradecimientos

Inicio agradeciendo a todas las personas que conocí en el proceso formativo del Doctorado en Estudios Regionales. Su manera de ver la vida y vivirla me permitió reconocer-me, pensar-me y reflexionar-me sobre la vida que he vivido y vivo. Gracias a todos mis compañeros del doctorado, a los docentes y a los nuevos amigos que hice.

Reconozco en especial a mi directora de tesis, Nancy Leticia Hernández Reyes, por la guía y orientación metodológica en el desarrollo de esta investigación. Le agradezco por el incondicional apoyo brindado antes y durante el proceso del doctorado.

Agradezco a la co-directora de esta tesis, Martha Vergara Fregoso, por la orientación, apoyo y acompañamiento brindado en el proceso de realización de la tesis y en la estancia académica realizada en la Universidad de Guadalajara. Gracias por su incondicional apoyo.

A Leticia Pons Bonals por su apoyo y orientación en la realización de la investigación. A Mayley Chang Chiu y Daniel Hernández Cruz, por la lectura hecha a la investigación y sus puntuales comentarios.

Agradezco a todos los profesores que participaron en la investigación, voluntariamente compartieron sus experiencias de vida sobre la inclusión educativa con alumnos que provienen de Centroamérica, así como a todas las autoridades educativas que me permitieron ingresar a las escuelas donde se encontraban laborando estos profesores, les agradezco infinitamente.

Finalmente agradezco a la coordinación del Doctorado en Estudios Regionales por el espacio que se me dio para formarme en la investigación y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Mauricio

ÍNDICE

Introducción	11
Capítulo 1. Migración centroamericana y educación: región Soconusco, Chiapas	19
1.1. Globalización y migración	20
1.2. Los medios de comunicación y sus efectos en la migración	26
1.3. De las políticas de integración a las políticas de inclusión	26
1.4. Migrantes en México	31
1.4.1. Legislación de la migración en México	31
1.4.2. La migración centroamericana en México	34
1.5. Estado de la cuestión sobre educación y migración.	36
1.6. La frontera como región o la región fronteriza en el contexto del sur de México	53
1.6.1. La región	53
1.6.2. La frontera sur de México. Chiapas	62
1.6.3. Regionalización de la migración en la frontera sur de México, Soconusco, Chiapas	68
1.6.4. Tapachula, Chiapas. Región Soconusco. Tránsito y destino de la población migrante centroamericana	69
1.7. Programas de atención educativa a la población migrante	73
1.7.1. La escuela y el Programa Binacional Educación a Migrantes	73
1.7.2. La escuela y el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)	75
1.7.3. Los profesores de las escuelas primarias oficiales fronterizas	76
Capítulo 2. La formación docente en inclusión educativa. Nivel primaria, en la región del Soconusco, Tapachula, Chiapas	77
2.1. Discusión teórica entorno a la inclusión educativa	77
2.1.1. Inclusión y exclusión. Conceptualización	78
2.1.2. De la integración educativa a la educación inclusiva	81
2.1.3. De la cultura en el espacio escolar	85
2.1.4. La diversidad en la escuela	87
2.1.4.1. De la singularidad a la pluralidad, viviendo juntos	87
2.1.4.2. El currículo escolar ante la diversidad	89
2.1.5. La inclusión educativa como forma de atención de la interculturalidad	92
2.2. Perspectivas de la formación docente para la educación inclusiva	94
2.2.1. La formación del profesor	94
2.2.2. Tipos de formación docente	98

2.3. La formación del profesor en educación inclusiva en México	100
2.3.1. La inclusión educativa en el Sistema Educativo Mexicano	100
2.3.2. La formación inicial de los profesores de educación primaria	105
2.3.3. Relación entre programas compensatorios y formación continua del profesorado	109
2.3.3.1. Programas compensatorios en educación básica y la formación continua de los profesores	109
2.3.3.2. La formación continua de los profesores de Educación Básica: Tapachula, Chiapas	113

Capítulo 3. La configuración de la experiencia docente: factores internos y externos 117

3.1. ¿Qué es la experiencia?	117
3.2. Factores externos en la configuración de la experiencia	122
3.2.1. La persona entre universalidad, particularidad y singularidad	122
3.2.2. Tipificaciones, situaciones y horizontes de la experiencia	127
3.3. Factores internos en la configuración de la experiencia	133
3.3.1. El lenguaje en la configuración de la experiencia de la persona	133
3.3.2. Yo con el otro, el otro conmigo: la intersubjetividad	135
3.3.3. La conciencia del otro	136
3.4. La experiencia docente	139

Capítulo 4. Camino transitado para acercarse a la experiencia docente 141

4.1. Posicionamiento epistemológico	141
4.2. Las incertidumbres	145
4.3. La fenomenología como método de investigación	145
4.4. Trabajo de campo	152
4.4.1. Ingreso al campo: la negociación	153
4.4.1.1. El acceso a las escuelas	159
4.4.1.2. En el campo	174
4.4.2. El proceso de la obtención de la información	176
4.4.2.1. La entrevista a profundidad	176
4.4.2.2. El cuestionario cualitativo	178
4.4.2.3. El proceso del análisis	179
4.4.2.4. El proceso de la interpretación	179
4.5. Marcos analíticos e interpretativos	180
4.5.1. Generalidades educativas de los profesores que participaron en la investigación	180
4.5.2. Caracterización de los profesores sujetos de investigación	182

4.5.2.1. Caracterización de la profesora 01ENTREPRO	183
4.5.2.2. Caracterización del profesor 02ENTREPRO	189
4.5.2.3. Caracterización del profesor 03ENTREPRO	196
4.5.2.4. Caracterización de la profesora 04ENTREPRO	204
4.5.2.5. Caracterización del profesor 05ENTREPRO	213
4.5.2.6. Caracterización del profesor 06ENTREPRO	222
Capítulo 5. La experiencia docente en los procesos de inclusión educativa de niños y niñas centroamericanos en escuelas primarias de Tapachula, Chiapas	232
5.1. La experiencia de la inclusión educativa de alumnos provenientes de Centroamérica	233
5.1.1. El acceso	233
5.1.2. La permanencia	238
5.2. La experiencia de la formación continua docente	242
5.3. La experiencia vivida de atender al alumno migrante en el aula	247
5.3.1. Complejidades del quehacer docente	247
5.3.2. Las adecuaciones curriculares	251
5.3.3. Los alumnos centroamericanos en el aula	257
5.3.3.1. Conducta	258
5.3.3.2. La inteligencia	261
5.3.3.3. La familia y el apoyo escolar	265
5.3.4. Alumnos mexicanos y alumnos centroamericanos	268
5.3.5. La identidad mexicana en el alumno centroamericano	276
5.4. Las experiencias vividas en apoyo al quehacer docente, para la inclusión educativa de alumnos migrantes	281
Conclusiones	285
Referencias	302
Anexo 1	317
Anexo 2	320
Anexo 3	321

INTRODUCCIÓN

*“El ser humano es una persona que <<significa>>, es decir,
que da significado a las <<cosas>> del mundo
y deriva significado de ellas”
Van Manen (2003, p. 32)*

La vida que se tiene es la única que se vive, a partir de ella se siente, se experimenta, se sufre, se goza, en sí, solo estando vivo puedo sentir y entender la vida que me ha tocado, a la vez buscar otros horizontes. Una vida que se hace a partir de las situaciones exteriores a mí y de las reflexiones que se hacen de las mismas.

Cada persona, a partir de sus vivencias da un sentido y un entender a su vida, que la hace singular, sin embargo, al estar en un mundo social la vida de cada persona, se hace particular al contexto social, político, económico, entre otros en el que se encuentra. De tal manera que esos espacios se sitúan como horizontes para las personas.

Otra situación, derivada de esa singularidad y particularidad es la unificación de conductas para todas las personas, se acentúa un planteamiento general sobre la vida organizada, de tal manera que la organización de la vida depende más de la institución, que de uno mismo.

En este planteamiento general hay un común para todas las personas establecido desde el sistema imaginado que organiza la vida social, económica, política, entre otros de un Estado. En este ámbito común el sistema a partir de las instituciones que hacen el Estado, plantea derechos y obligaciones para las personas que se encuentran o llegan a él.

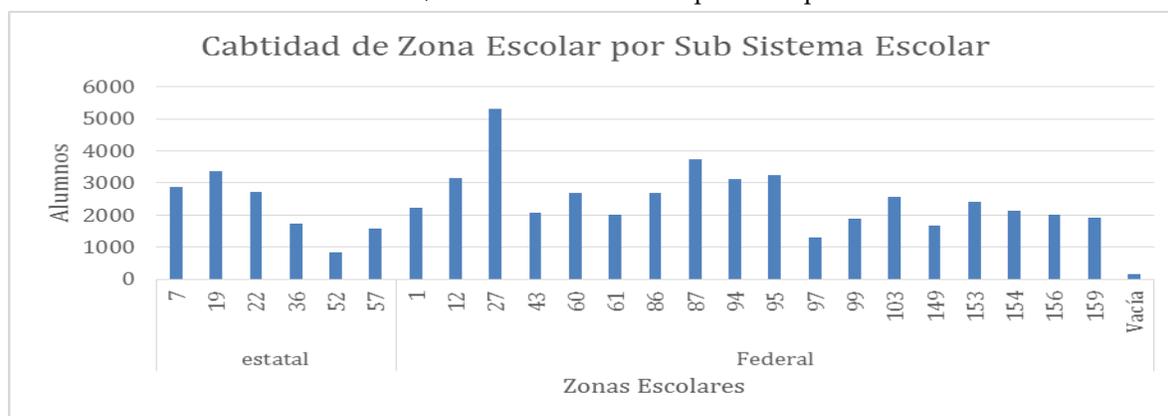
En el caso de la educación básica y media superior en México, es un derecho normado constitucionalmente. En específico, la educación básica en México es un derecho a cursarla, sin importar credo religioso, étnico, condición social, política y económica que posea.

Niños y niñas que provengan del extranjero, en territorio mexicano gozan del derecho a la educación básica, constitucionalmente está garantizado. Con base en ello, la presente investigación tuvo como objeto de estudio la experiencia docente en los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes centroamericanos en escuelas primarias ubicadas en el contexto del municipio de Tapachula, Chiapas, México.

El problema de investigación se ubicó en el municipio de Tapachula, Chiapas. En él se encuentran coordinaciones educativas que administran la educación básica en la región XV (Soconusco) del estado de Chiapas, tanto del subsistema federal como estatal. Ambas coordinaciones realizan las funciones de administración escolar, solo que regidas por subestructuras diferentes¹. En la tabla 1 se muestra la cantidad de alumnos que se atendieron en el ciclo escolar 2012-2013 en esta región.

Tabla 1.

Información sobre la cantidad de alumnos atendidos en educación primaria en las coordinaciones educativas, ubicadas en el municipio de Tapachula. Ciclo escolar 2012-2013



Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida en el área de estadística de la Subsecretaría de Planeación Estatal, Chiapas

¹ En el caso de Chiapas, existió por un tiempo dos administraciones de la educación básica. Una dependía del gobierno federal exclusivamente, y la otra del gobierno de la entidad. Actualmente aun se encuentran divididas ambas administraciones, pero se centran en la entidad, siendo esta el único vínculo con el gobierno federal.

Las zonas escolares del sistema federal son las que más población estudiantil atienden en la región. En relación con la atención de alumnos migrantes por municipios que limitan con Centroamérica, es el municipio de Tapachula el que tiene una alta atención hacia ellos (ver tabla 2).

Tabla 2.

Información sobre la atención de alumnos migrantes centroamericanos en educación primaria, por municipio, ciclo escolar 2012-2013

Municipio	Sistema	Zonas Esc	Escuelas	Alu. Total	Alu. Migr	Docentes
Cacahoatán	Estatad	1	1	117	0	6
	Federal	5	29	5553	64	196
Frontera Hidalgo	Estatad	0	0	0	0	0
	Federal	1	10	1765	40	59
Metapa	Estatad	0	0	0	0	0
	Federal	1	5	802	28	26
Suchiate	Estatad	1	1	137	1	5
	Federal	1	29	5313	175	162
Tapachula	Estatad	6	58	13700	82	499
	Federal	14	165	26829	496	827
Tuxtla Chico	Estatad	1	5	876	15	38
	Federal	2	29	4571	123	155
Unión Juárez	Estatad	1	2	275	0	12
	Federal	3	13	1524	11	51

Fuente: elaboración propia a partir de información obtenida en el área de estadística de la Subsecretaría de Planeación Estatal, Chiapas.

El municipio de Tapachula es el que más alumnos provenientes de Centroamérica registró en sus escuelas, seguido de él están los municipios de Suchiate y Tuxtla Chico. En la atención educativa que reciben los alumnos provenientes de Centroamérica, los profesores los incluyen a las aulas y en conjunto con los de la región les enseñan el contenido curricular del plan de estudio que el Sistema Educativo Mexicano tiene establecido.

Investigaciones en torno a la educación y migración en la frontera sur de México y Guatemala es escasa. En la revisión que se hizo sobre el tema, las investigaciones han abordado la educación de los migrantes mexicanos en Estados Unidos; la atención que ha tenido el gobierno mexicano hacia los migrantes mexicanos cuando regresan a México; la educación que se

da a la población migrante jornalera agrícola en México, y la atención educativa que ha habido en México a la población migrante proveniente de Centroamérica.

En relación a la atención a la población migrante centroamericana en México, el estudio se ubica en los espacios agrícolas, estudios sobre la experiencia de los docentes en esta región fronteriza México-Centroamérica no se encontró, a partir de ello se planteó la siguiente pregunta ¿cómo configuran sus experiencias docentes los profesores en los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes centroamericanos en las escuelas primarias públicas de Tapachula, Chiapas?

El plantear esta pregunta permite considerar que la revisión hecha del estado de la cuestión y de la estadística que da cuenta de la población infantil proveniente de Centroamérica atendida en la región de Tapachula, el objeto de estudio Experiencias docentes en el proceso de inclusión de niños y niñas migrantes centroamericanos es pertinente estudiarse.

Con base a la revisión, se plantearon las preguntas secundarias.

- ¿Cómo se ha caracterizado el derecho a la educación básica de la población migrante extranjera en México?
- ¿Cómo han sido los procesos de formación de los docentes respecto a la inclusión educativa?
- ¿Qué experiencias tienen los docentes respecto a los procesos de inclusión educativa de niños y niñas migrantes?
- ¿Qué prácticas pedagógicas han considerado los docentes para promover la inclusión educativa de niños migrantes a partir de la experiencia docente?

Las preguntas de investigación dan paso a establecer los objetivos. Los cuales se dividen en general y específicos, quedando establecidos de la siguiente manera. El objetivo GENERAL:

Analizar la configuración de la experiencia docente de los profesores de educación primaria del municipio de Tapachula; Chiapas, respecto a los procesos de inclusión educativa de niños y niñas migrantes de Centroamérica.

Los objetivos ESPECÍFICOS:

- Caracterizar la migración centroamericana en la región del Soconusco, Chiapas, en su derecho y atención a la educación básica.
- Indagar los procesos de formación de los docentes respecto a la inclusión educativa en Tapachula, Chiapas.
- Reconocer la importancia de las experiencias docentes en los procesos de inclusión educativa de niños y niñas migrantes provenientes de Centroamérica.
- Caracterizar las prácticas pedagógicas que construye el docente para atender los planteamientos de la inclusión educativa a partir de su experiencia con niños y niñas migrantes provenientes de Centroamérica.

La construcción de las preguntas y los objetivos de la investigación presuponen que la experiencia de los docentes sobre los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes centroamericanos en las escuelas primarias públicas de Tapachula, Chiapas, se configuran en el sentido de que no están preparados para atender la diversidad cultural para la inclusión, la realizan desde su cotidianidad.

Con base a este supuesto hipotético, la investigación se realizó en el enfoque epistemológico cualitativo, haciendo uso del método fenomenológico propuesto por Van Manen (2003), ocupando las técnicas de la entrevista a profundidad (Taylor y Bogdan, 1994) y cuestionario cualitativo (Álvarez-Gayou, 2003).

Estudiar las experiencias docentes en los procesos de inclusión de alumnos que provienen de centroamérica, es por que las experiencias de

vida en los profesores guardan información de cómo han ido interiorizando subjetivamente y intersubjetivamente la vida cotidiana. En este sentido la importancia de las experiencias docentes recae en que permitió reconocer cómo han ido experimentando la vida, cómo han asumido como suyo los lineamientos del Sistema Educativo Mexicano y cómo esos lineamientos son atendidos a partir de la interacción mantenida con estos alumnos que provienen del extranjero.

Ubicar la experiencia de los docentes en los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes centroamericanos, es porque no se había abordado en investigaciones realizadas sobre migración y educación en la frontera sur de México, ni en el interior del país, ni en investigaciones realizadas en la frontera norte de México y Estados Unidos de Norteamérica.

Las investigaciones que se han realizado han abordado la educación y la migración desde el derecho a la educación, la enseñanza, indígenas en Estados Unidos y su idea de escuela, población indígena migrante en el interior del país y la educación, alumnos indígenas y la educación superior, entre otros. El abordaje metodológico que han tenido estas investigaciones han sido desde la investigación acción, entrevistas a profundidad, etnográfico, pero no desde la fenomenología, donde se reconozca la experiencia vivida de la persona.

Realizar la investigación en el municipio Tapachula, es porque fue el municipio que más alumnos migrantes incluyó en las escuelas en el ciclo escolar 2012-2013, aunque hubo otros municipios que incluyeron en sus escuelas a alumnos que provienen de Centroamérica, fue en menor medida en comparación con el municipio de Tapachula. El municipio es atractivo para las familias migrantes, ofrece alternativas de empleo que otros, o algunas familias que provienen de Centroamérica tienen familia establecida en el municipio.

La investigación fue pertinente realizarla, profundizó en el paradigma cualitativo, específicamente en el método fenomenológico. Recuperó la

experiencia de vida de los docentes en el tiempo que han incluido a alumnos provenientes de Centroamérica en la escuela regular del Sistema Educativo Mexicano.

Después de las consideraciones anteriores, el trabajo se compone de cinco capítulos. En el capítulo uno se aborda la migración centroamericana y la educación: región Soconusco, Chiapas. Se presenta una visión general de la migración, tomando como eje que articula esta discusión el fenómeno de la globalización.

En este mismo capítulo, en referencia al planteamiento de la migración se aborda las políticas públicas que norman los derechos de los migrantes en México, investigaciones que se han hecho en torno a la migración y educación. Después de esta revisión, se acota la discusión a la migración centroamericana en la región educativa a estudiar y los programas que se han diseñado en México para la atención educativa de la población migrante nacional y/o extranjera.

En el capítulo dos se aborda la formación docente en inclusión educativa. Nivel primaria, en la región de Tapachula, Chiapas; dividiéndolo en tres momentos. En el primero se revisa la discusión teórica entorno a la inclusión educativa, es un recorrido que da cuenta de los posicionamientos respecto a qué implica para el sistema y el profesorado tener escuelas inclusivas. En el segundo se analiza la formación docente para la educación inclusiva. En el tercero se analiza la formación en educación inclusiva del profesor en México, tanto en la formación inicial de los profesores, como en la formación continua. Cierra este apartado con la revisión de la formación docente continua en educación inclusiva de los profesores que se ubican en la región educativa de esta investigación.

En el capítulo tres se plantea el posicionamiento teórico con el que es analizado el objeto de estudio. Parte de la revisión del concepto de experiencia, donde se consideraron diversas posturas teóricas que han abordado el concepto. A partir de esa revisión se desprende el análisis de dos posiciones que convergen en la configuración de la experiencia:

factores externos y factores internos. Finalizando este capítulo con el análisis de la experiencia docente de los profesores.

El capítulo cuatro, da cuenta del camino metodológico realizado hacia la obtención de información de la experiencia docente. Considerando para ello el posicionamiento epistemológico de la investigación; el método empleado; las vivencias en el trabajo de campo. Finalmente los marcos analíticos e interpretativos de la investigación, situando la caracterización de los profesores que participaron.

El capítulo cinco es exclusivo al análisis de la investigación. Abriendo para ello cuatro temas de análisis e interpretación del trabajo de campo: la experiencia de la inclusión educativa de los alumnos provenientes de Centroamérica; la experiencia de la formación continua docente; la experiencia de atender al alumno migrante en el aula; finalmente, las sugerencias de los profesores para atender la formación docente continua, en atención a la inclusión educativa de alumnos migrantes.

Finalmente el trabajo de investigación cierra con la conclusión, donde se plantean reflexiones derivadas de los resultados de la investigación. A la vez que se plantean otras posibilidades para investigar sobre educación y migración.

CAPÍTULO 1. MIGRACIÓN CENTROAMERICANA Y EDUCACIÓN: REGIÓN SOCONUSCO, CHIAPAS

La migración es parte de la naturaleza de los seres vivos en la tierra, sin embargo en la humanidad, esta se ve limitada por las organizaciones políticas y económicas que se ha inventado el hombre. En este sentido, el presente capítulo tiene como objetivo dar cuenta de las incidencias de la globalización en el fenómeno migratorio dentro de los países: emigración e inmigración. En referencia a ello, se abre la discusión sobre la integración e inclusión del otro, recayendo en la legislación y en los derechos humanos para los migrantes en los países de acogida.

En esta lógica, se discute la situación de México: Estado-nación que atiende a la migración, abriendo un apartado en analizar textualmente qué se ha escrito desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia educativa y qué de ella ha derivado para normar la educación como derecho para la población mexicana y para la población migrante.

Particularizando esta discusión de la migración centroamericana y educación, se analiza lo referido a región y frontera, contextualizándolo al municipio de Tapachula, Chiapas, México. Reconociéndose a partir de ello la formación continua que han tenido los docentes en esta región respecto a la atención de alumnos provenientes de Centroamérica.

1.1. Globalización y migración

La manera de nombrar al otro, tiene un legado histórico en el devenir del hombre. Así podemos retomar la discusión que ha hecho Arendt (2009) en su libro *La Condición Humana*, sobre quiénes eran hombres en la Grecia antigua, quienes en la Edad Media, y quiénes en la etapa de la modernidad.

Plantea la autora que en la Grecia antigua solo tomaban el rol de hombre los que podían ser iguales, siendo solo aquellos que tenían satisfecha las condiciones económicas y no dependían de nadie. En la etapa de la Edad Media, sigue argumentando, solo los feudales eran los que podían influir en las decisiones de la sociedad aunque el campo se abre más, con la cuestión de la negociación entre el rey y los feudales. En la etapa moderna el Estado empieza a considerar al hombre como ser libre a partir de un estándar de conducta que se le impone. La acción que en la Grecia antigua se había caracterizado, queda subsumida por las conductas que adopta la etapa moderna.

En el Estado moderno, en su primera etapa como dice Beck (2008), se condiciona al hombre a un universalismo, donde todo tiene un nombre, lugar y espacio, existiendo un universalismo pensado y aceptado por todos, donde el Estado nación tiene un protagónico decisivo en la vida militar, económica y cultural (Bauman, 2001). Se crea un sentimiento hacia el Estado a través de la formación de ciudadanía, en tal caso, hay la posición del sujeto frente a un Estado determinado, donde se es ciudadano o extranjero (Mezzadra, 2005).

La tensión se genera cuando los Estados solo son guardianes del poderío económico establecido dentro de las naciones, donde las condiciones de vida en un mismo espacio se relativizan y emergen otras situaciones que el Estado nación no controla, porque tampoco tiene el poder absoluto sobre su territorio, solo adecua enmiendas delineadas sobre el territorio que controla.

En tal caso, con el fenómeno de la globalización la situación de la ciudadanía se cuestiona, porque al haber en los procesos de globalización apertura a un desarrollo económico, los países nombrados Estados nación se posicionan entre ser países de inmigrantes o países de emigrantes.

En el caso de los países que se asumen como país receptor de migrantes, dice Mezzadra que los “códigos de inclusión dentro del espacio de la ciudadanía, y contextualmente, la regulación de los mecanismos de exclusión, son las grandes cuestiones que el Estado está obligado a <<pensar>> y a repensar a causa de <<extranjeros>> en su territorio” (2005, p. 98).

En el caso de países nombrados como emigrantes, dan una ciudadanía a sus pobladores, que no garantiza su continuidad y reconocimiento cuando este ciudadano se mueve a otro país. A la persona que deja su país de origen no se le respeta, por el contrario, se le reconoce como no ciudadano en el país al que toma como destino. Los derechos que tenía en su país de origen se ven limitados o negados en el país receptor.

Son varios los aspectos que causan que el concepto de ciudadanía planteado por Mezzadra se piense como inacabado y que se tiene que repensar desde la academia continuamente. Ello es así porque la “migración no es una historia de sistemas internacionales y grandes conflictos sino, fundamentalmente, una historia donde millones de personas toman grandes riesgos, para mejorar su situación” (Terrazas, en Martínez Pizarro, 2011, P. 421).

Decidir dónde vivir, trae con ello un entramado social relacionado con flujos laborales. Esta es una de las principales razones de las personas a moverse de un lugar, ello lleva a considerar cómo debería estarse pensando la ciudadanía en los Estados receptores de migrantes (Martínez Pizarro, 2011). El que una persona se mueva de un lugar a otro, trae situaciones internas para el país receptor, no consideradas con anterioridad: económicos, culturales, administrativos, entre otros.

Desde una perspectiva económica la migración genera un efecto de retribución económica, tanto para los países expulsores como para los receptores, un ejemplo de ello es México y las remesas que envían los migrantes mexicanos, ellas apoyan en la manutención de familias que quedan en el país, generando movilidad económica en los lugares donde el recurso llega. Al respecto Canales plantea que,

Desde la economía es un doble proceso de transferencias económicas. Por un lado, como un proceso de transferencia de fuerza de trabajo desde las comunidades de origen hacia las economías desarrolladas. Por otro lado, las remesas representan un sistema de transferencias salariales en sentido inverso, que contribuyen a la reproducción social de los migrantes, sus familias y comunidades de origen. Ambos flujos (trabajo y remesas) contribuyen a definir el carácter de las migraciones internacionales en el actual contexto de globalización económica (Canales, 2011, p. 263).

Considerar la migración desde el enfoque económico permite situar los efectos que tiene para los países centroamericanos y el mexicano el que su población se desplace a países que mantienen un crecimiento económico diferente al de ellos. Las lógicas desde esta perspectiva obedecen al crecimiento económico que se dé a partir de las remesas que el país expulsor reciba, y los beneficios que por la mano de obra barata se pague en el país receptor. En tal situación ambos países ganan, hay una correspondencia de que a menor costo de mano de obra en el país receptor mejor crecimiento económico mantiene, y a mayor o constantes remesas en el país expulsor, su economía no decrece o aumenta.

Al país receptor de migrantes le interesa que este se interne en su país, trabajan por menos retribución económica que los nacido en el propio, al respecto Hamaus (2009), comenta que “el hecho que los migrantes extranjeros sean indispensables para naciones económicamente más ricas, no es reconocido por una gran parte de sus sociedades. Al contrario, normalmente los migrantes son indeseados” (Hamaus, 2009, p. 81).

El planteamiento de Hamaus (2009), sobre la indeseabilidad del migrante en el país al que llega, se vincula con la cultura del nuevo espacio que habita, en este sentido, desde un enfoque que atiende los cambios culturales que se dan en los espacios a los que llegan a habitar los migrantes, se reconoce las condiciones de vida a las que se ven expuestos, principalmente al racismo y xenofobia, además que “no tienen tanto acceso a los servicios de salud, educación, etc. como la población natural, a causa de la discriminación o de la falta de integración, o sea, conocimientos sobre el sistema y la lengua que faciliten este proceso” (Hamaus, 2009, p. 82).

Dos situaciones a las que se enfrenta el migrante; por un lado, la cultura del espacio al que llega y por otro, la administración del país en el que se encuentra. Hay simultaneidad en ambos. Es la administración del país receptor la que genera imágenes de cómo tratar al migrante, dado que si bien sus intereses se centran por una mano de obra barata, se generan a la vez “imágenes falsas sobre los migrantes”(Hamaus, 2009, p. 83). Estas imágenes falsas se relacionan con el planteamiento de Martínez, que “los colectivos de migrantes se considerarán por tanto como grupos sociales con diferencias generadas por estructuras de poder antes que por sus afiliaciones religiosas, étnicas o culturales” (2011, p.29).

En este sentido cabe considerar el planteamiento de García Canclini.

Si bien los migrantes son aceptados porque sus intereses laborales convergen con las necesidades de la economía que los adopta, en el contexto sociocultural se producen cortocircuitos que conducen a la segregación en barrios, escuelas, servicios de salud, así como en la valoración de creencias y costumbres, y pueden llevar a la agresión y la expulsión (1999, p. 79).

Al ser las estructuras de poder las que permean en las conciencias de los que habitan un espacio determinado y con ellas actúan los nacidos en el país receptor sobre los que llegan, estos últimos al llegar se encuentran con un orden institucional, el cual mantiene una posición vertical y horizontal. En tal sentido desde el nuevo institucionalismo sociológico se

plantea que “es dentro de las instituciones donde los individuos toman decisiones, diseñan organizaciones y eligen entre distintas alternativas de conocimiento, por ello es importante comprender las características de esos contextos que los motivan a decidir y/o actuar de una determinada forma” (Buendía Espinosa, 2011, p. 9).

La configuración que se genera en la cotidianidad dada se va asimilando por las personas a partir de esos intersticios que fisuran las prácticas endógenas a partir en su relación con las exógenas, dándose un isomorfismo como señala Buendía Espinosa (2011), por parte de los que residen en el lugar y los que llegan. Los migrantes en este caso, adoptan conductas que son aceptadas en el nuevo espacio, conductas que les permiten tener ciertas movilidades y aceptaciones generalizadas, sin embargo en el proceso, el medio social no solo configura a él como nuevo, sino que también él reconfigura el medio.

La acción de la vida cotidiana por tanto, es normada políticamente. El migrante al situarse en un nuevo espacio se encuentra (sabiéndolo o no) que hay legislación en torno a ellos. Las leyes que se derivan incidirán en las condiciones de vida a las que pueden aspirar, entre ellas, las sociales, económicas, de salud, de educación, etcétera.

Como política pública, la legislación que se realiza para la atención a la población migrante considera los beneficios que pueda traer al país receptor, ello permite considerar que más allá de las condiciones sociales que los migrantes puedan tener en el nuevo espacio, interesa el desarrollo económico al país que ingresan.

En otra perspectiva, para entender este proceso de migración y globalización, se retoma el planteamiento de Sutcliffe (1998).

La globalización en el ámbito de la política no incluye el movimiento de trabajo: en caso de migración de las personas, en muchos aspectos se está produciendo una contraglobalización: mientras que tanto las fuerzas del mercado, políticas y culturales se dirigen hacia un momento de la migración, existe un esfuerzo sin precedente de los gobiernos para limitar el movimiento de las personas (Sutcliffe, 1998, p. 31).

Políticamente al no considerar el movimiento de personas de un país a otro, se castiga a las personas que nacieron en países que tienen un desarrollo económico bajo.

Por otro lado, que el migrante (mujer y/o hombre) decida moverse a otro país en estos momentos de una globalización que sienta sus bases en la economía, reivindica el ejercicio práctico del derecho de fuga como plantea Mezzadra (2005). Ello plantea que este derecho se considere en la política y en la administración del país receptor como se ha mencionado líneas arriba.

En el proceso de moverse de un lugar a otro las personas se portan con su historia de vida. En este sentido, el efecto del cruce de la experiencia de la frontera y la experiencia de la diáspora menciona Mezzadra (2005), es cuidado por los migrantes al estar en el país que los recibe, dado que si bien las personas que migran se adaptan a la cotidianidad instituida, mantienen aspectos propios de la cultura de donde han surgido. Sin embargo la diáspora se modifica en el nuevo espacio. Recobra importancia el isomorfismo al que hace alusión Buendía Espinosa (2011), sobre el proceso en que la diáspora del migrante incide en el lugar al que accede.

Fernández Guzmán y Cebada (2011), mencionan que la migración constituye un importante factor en la realización de transformaciones sociales fundamentales en las áreas de origen como de destino. Dado que los migrantes “han sido un pilar importante del funcionamiento de la economía internacional” (Fernández Guzmán y Cebada, 2011, p. 10).

Independiente a las transformaciones sociales y económicas que se generen, la movilización de las personas de su lugar de origen generan situaciones divergentes tanto para el país receptor como para el expulsor. En el caso del primero, determina qué es normal o anormal para las condiciones de vida que llevarán en el interior del país (Touraine, 2005). En el caso del segundo, vive en negociaciones artificiales con el país receptor para los migrantes que salen de su país.

1.2. Los medios de comunicación y sus efectos en la migración

La globalización proyectada a través de los medios de comunicación incide en la vida, en las acciones y en los comportamientos de todos. La múltiple información llega a la vida de las personas, generándole una lucha simbólica con la formación cultural que tiene, aunque Martuccelli dice que “reconocer la labilidad del universo simbólico no entraña en ningún caso disolver las fronteras instituidas entre los grupos sociales” (2009, p. 25).

Sin embargo, tales fronteras instituidas, las personas la reconfiguran a través de los medios de comunicación con la que tienen contacto, llegando a incidir estos medios para que las personas abandonen su lugar de origen. No obstante que la información con la que tenemos contacto, nos presenta una “nueva forma de gestionar la complejidad” (Brey, 2011, p. 51), entendiendo la complejidad como los multifactores que inciden en las decisiones de uno, en el ordenamiento que le damos a un día de vida y que al siguiente volvemos a reordenar, que no obvia un objetivo de qué se quiere lograr en el acontecer social.

Los movimientos migratorios si bien tienen una relación directa con mejores condiciones de vida, también son influenciadas por los mensajes que envían los medios de comunicación, para que las personas decidan moverse de su lugar de origen, a la vez que trae la contraparte que los países receptores a través de los medios de comunicación, manifiesten su rechazo hacia ellos (Sutcliffe, 1998). Por ejemplo, sería la dualidad entre los crecimientos económicos que dan a conocer los medios de comunicación sobre Estados Unidos y a la vez las leyes antimigrantes que en el mismo país se legislan.

1.3. De las políticas de integración a las políticas de inclusión

El principio de bienestar público, en su forma más pura, dice Bauman (2000), supone la igualdad ante la necesidad, equilibrando las desigualdades existentes en cuanto a su capacidad de pago. En este

sentido el Estado benefactor delega en sus organismos dependientes la responsabilidad de poner en práctica ese principio.

El posicionamiento del Estado benefactor es complejo desde el punto de análisis de Bauman (2000), ha hecho del Estado nación la riqueza y la pobreza, ha incluido y excluido a los demás, a los otros, dentro del mismo territorio, más si esos otros son considerados como ellos, los que han llegado al Estado nación a vivir.

Se hace un proceso de nosotros-ellos (Bauman, 1994) en el que los Estados nacionales se hacen de un ideal general, como un acabado de pintura fina en la población que compone el país, donde la dualidad nosotros-ellos es complementaria. Habrá un espacio en que cada uno tenga su propia manera de pensarse, sin embargo la condición de ser nosotros, y ser ellos, hace que en el compartir espacios, la diferencia no se diluya.

Los términos “nosotros” y “ellos” no representan sólo dos grupos separados de personas, sino la distinción entre dos actitudes muy diferentes; entre la vinculación emocional y la antipatía; la confianza y la sospecha; la seguridad y el miedo; la colaboración y la competencia. “Nosotros” representa el grupo al que pertenezco. Yo entiendo bien lo que sucede dentro de ese grupo y, por ende, entiendo, sé cómo actuar, me siento seguro y cómodo. El grupo es, por así decir, mi hábitat natural, el lugar en el que me gusta estar y al que regreso con un sentimiento de alivio. La palabra “ellos”, por el contrario, representa un grupo al que no puedo ni quiero pertenecer (Bauman, 1994, p. 29).

La dualidad nosotros-ellos, permite entender que el otro, se construye en esa dualidad nosotros-ellos que plantea Bauman. En esa postura hay una relación de los otros dentro de ellos, o con los nosotros, que mantiene relación con el capitalismo en un Estado nación en momento de segunda modernidad como plantea Beck.

Ello permite considerar que el capitalismo hace inestable las condiciones de cómo se manejaba el Estado benefactor y la relación que existe entre los nosotros y ellos, que en un momento el Estado se limita a cubrir. Offe, dice que “el capitalismo no puede existir ni con ni sin el

Estado benefactor” (citado en Bauman, 2000, p. 76), manteniendo un proceso de exclusión e inclusión en ambos momentos dados.

¿Qué pasa entonces con ellos que llegan hacia nosotros en este momento de modernismo en el que nos situamos?, ¿hasta dónde el Estado nación se apertura a considerar a ellos dentro de sus políticas públicas que se plantea? Es a este análisis al que recurre Kymlicka (2006), sobre la posición de los Estados nación y su los derechos humanos a partir de los tratados y pactos internacionales a los que se encuentran sometidos. Ello configura la política del Estado nación donde las condiciones de migración se reinventan o se volcán a un nuevo estilo de relación humana.

Abrirse al cambio por parte de los países receptores a otra manera de enfrentar el reto a la nueva ciudadanía que se forja a partir de un capitalismo global tiene como resultado según el planteamiento de Cebada Contreras y Fernández, “dimensiones como participación, solidaridad, respeto a las normas, compromiso, sentido de pertenencia, que pueden ser considerados aspectos de una reciprocidad comunitaria, resultan cruciales para el desarrollo de la ciudadanía multicultural” (2011, p. 135).

De antemano invita a cobijar dentro de la ciudadanía un multiculturalismo que abarque la diferencia como hecho y no como retórica de estar dentro de un mismo espacio siendo diferentes. Cebada Contreras y Fernández sostienen que el multiculturalismo tiene que ver con la ciudadanía y con la cultura. Que pueden ser conceptos cargados de acepciones cada uno, sin embargo se interrelacionan en la idea de construcción de una sociedad que atienda a la diversidad.

Existiendo en estos procesos de construcción de una sociedad diversa la re-configuración del otro, de re-configurar a los Estados nación dentro de un proceso que va más allá de un bienestar para la ciudadanía. En este sentido plantea Nussbaum (2007) la justicia, que la entiende como aquella que no solo se limite a los que se consideren como normales, ni a los que tienen libertad como planteó en su momento Locke, o a la idea Kantiana de organizar a la sociedad según los intereses de cada uno, que dejaría en

desventaja a muchos, sino, una justicia que considere al otro con sus propias particularidades.

Retomando a Nussbaum (2007) sobre la justicia, plantea una crítica severa a la justicia desde el Estado nación, en el sentido de cómo la justicia que lleva al desarrollo social de las personas de un Estado, deja en desventajas a otros, al pensar que con darles asistencias se les protege; que para el caso se tomaría a las mujeres, menores y longevos. Sin embargo, el interés de Nussbaum apunta hacia una justicia donde la diferencia no sea motivo de protección sino de derecho.

El planteamiento de Nussbaum implica re-pensar una justicia que abra su frontera de donde a principio se encasilló, solo para unos pocos. Aunque la apertura a considerar al otro como persona, se ha visto reflejado a partir de la dinámica global económica en la que participan países que mantienen un modelo económico neoliberal, se considera en esta postura que el reconocimiento del otro no precisamente tiene que ver con el concepto de justicia que discute Nussbaum, ni el planteamiento de Rawls sobre justicia distributiva, sino que el interés se finca en ver al otro como cosa que aporta al desarrollo económico del Estado nación.

En algunos casos se han promulgado Constituciones Políticas acordes al modelo económico que el país mantiene, en el caso de México, se han hecho reformas a la Constitución, acentuadas a un modelo económico neoliberal desde el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado hasta la fecha (Rius, 2011). Ha sido un tránsito de re-normar al Estado mexicano, en todas sus áreas.

Los procesos de normas en los países que se han avenido a la modernidad han sido graduales. Así por ejemplo, Bauman (2000) dice que el Estado benefactor vino a cumplir un papel de fundamental importancia en la actualización y el mejoramiento de la mano de obra como mercancía: “al asegurar una educación de buena calidad, un servicio de salud apropiado, viviendas dignas y una alimentación sana para los hijos de las

familias pobres, brindaba a la industria capitalista un suministro constante de mano de obra calificada” (2000, p. 83).

La posibilidad de educar como conocimiento general, va más allá de qué puede dar un Estado benefactor, la especialidad ha roto fronteras, el Estado dice Bauman (2000) no prepara para ello. Aquí cabe las mudanzas que realizan las compañías transnacionales enclavándose en países donde la mano de obra es barata, redituándoles en beneficios económicos para ellos, sin embargo dejan en desventaja a los gobiernos que en su momento los albergaron, generando un castigo a la población.

En este sentido, los castigos que han dejado las transnacionales en América Latina, ha sido la pobreza, a partir de ello ha generado que familias enteras migren en busca de mejores condiciones de vida que su país de origen no les ofrece, generando que la ciudadanía de un Estado de origen como de destino tienda a re-inventarse a partir de los movimientos migratorios, implicando para ambos, modificaciones en su política.

Modificar las políticas lleva a pensar en otro tipo de ciudadanía, donde todos participen en las decisiones del país en el que se encuentran, pues, ¿los migrantes cómo son vistos en el país receptor?, ¿o no se ven siendo visibles?, ¿qué se les oferta? O, ¿solo se les dan las políticas públicas consideradas para ellos en el país receptor?, ¿cómo son imaginados por el país que los recibe?, ¿cómo se imaginan ellos?, ¿cómo se imaginan los países receptores que debería ser la educación para ellos?, ¿los profesores del país receptor cómo se imaginan al alumno migrante? (Scarry, 1999).

Los migrantes la mayoría de las veces se suman a la población que menos tiene en el país que los acoge, pasan a engrosar la fila de desventajas, para ellos se vuelven asistencialistas y paliativas las acciones que se realizan en su favor. Hechos que en la escuela o al menos la escuela pudiera disminuir, sin embargo la escuela tiene encargos institucionales en cuanto a la formación de las personas en un país.

1.4. Migrantes en México

En este apartado se hace referencia a la migración en México, puntualmente desde dos perspectivas. En la primera se aborda la legislación migratoria que ha habido en México, y en la segunda, se analiza la migración centroamericana que llega a México, precisando sobre el tipo de migración que realizan.

1.4.1. Legislación de la migración en México

El acercamiento teórico de cómo se conceptualiza la migración de personas a partir del fenómeno de la globalización y la posición de los Estados nación hacia la migración, considera la manera de hacer democracia en el país receptor, Cebada Contreras y Fernández, plantea que la democracia se consolida a partir de un régimen político, que implica “valores, normas, reglas de juego que, cuando son democráticos, refuerzan un buen ejercicio y desarrollo de la ciudadanía” (Cebada Contreras y Fernández, 2011, p. 133). Este argumento problematiza la condición de ciudadano en un Estado nación que se nombra democrático, pero que condiciona ser migrante.

El migrante al instalarse en el país receptor que se nombra democrático, acepta la condición política que ahí se esté ejerciendo, dado que el país tiene establecida internamente sus normas y determina cómo forma a sus ciudadanos (Kymlicka, 2006). En este sentido el migrante que llega por las razones que sean a otro país, acepta la norma establecida, la manera en que sea atendido por la política del país receptor, va diferir a razón de que si es migrante regular o ilegal. Sin embargo para ambos el país norma derechos y obligaciones.

La migración al estar normada por la política del país receptor, y establecer para el migrante derechos y obligaciones, hace que se sometan a una ideología, a una cultura, y a otros muchos procesos, con el fin de que el espacio geopolítico, económico, al que llegan les permita poder

subsistir. Ello ha llevado tener que aprender el idioma al país al que acceden, permitiéndoles gozar de beneficios (Kymlicka, 2006).

Los cambios en las políticas de los países receptores con sistemas federales y autonombrados democráticos (Delgado Montoya, 2007), han cambiado su sistema de actuar legalmente con el migrante. Se le brinda espacios de crecimiento como persona.

En la legislación que hace México para regular y proteger los derechos de los migrantes tanto los que emigran del país como los que inmigran al país, es histórica en la primera y mínima en la segunda. Los registros que hay de ello, datan del siglo XIX y se acentúan en el XX, principalmente en la emigración mexicana hacia Estados Unidos (Canales en Martínez Pizarro, 2011). Aunque ya había sus indicios a inicios de La Colonia según plantea Noriega (2009).

Los dispositivos que generaron las normatividades de migración en México fueron los sucesos de la revolución mexicana y la segunda guerra mundial, dado que hubo movilización de población mexicana hacia los Estados Unidos. En la segunda guerra mundial Estados Unidos requiere de mano de obra, hace convenio con el gobierno mexicano para establecer el Programa Bracero en 1942. El cual se diluyó en el devenir del tiempo (Canales en Martínez Pizarro, 2011).

Actualmente tres son las normas legales que mantienen el estatus jurídico de la migración en México, las cuales están supeditadas a la política exterior dice Canales (en Martínez Pizarro, 2011): Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Población y la Ley de Nacionalidad.

En el caso de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013), es el Título Primero, capítulo I, de los Derechos Humanos y sus Garantías que protegen al migrante en territorio nacional. Así por ejemplo el acceso a la educación se garantiza en el artículo 3º de la misma.

La Ley General de Población por su parte en 1936 en el periodo Cardenista según Noriega (2009), es cuando establece normas sobre políticas migratorias; continúa argumentando que es en 1946, cuando estas políticas se van a centrar en tres calidades migratorias, a partir de la relación que mantiene el gobierno mexicano con Estados Unidos, esta ley, “constituyó el antecedente más directo de la actual, con tres calidades migratorias: no migrantes, migrantes y emigrados; en ella se incorporan los delitos migratorios, con penas de seis meses a dos años de prisión y de tráfico de migrantes” (Noriega, 2009, p. 43).

Aclara que esta ley conserva algunas de sus categorías, pero ha ampliado el horizonte de los derechos humanos. Así por ejemplo en la reforma a la Ley General de Población decretada en 2008, se establecían en el artículo 118, inciso f) multas de 20 a 100 días a migrantes que entraran al país sin documentación requerida, a la vez que mantenía lineamientos de cómo dirigirse al inmigrante, cómo movilizarse en el país, entre otros (Ley General de Población, 2008). En la reforma a la Ley General de Población de 2014 dicho artículo se ha derogado. Además que se han derogado en su totalidad los artículos del capítulo II y III de la misma ley.

La Ley de Nacionalidad (2009) por su parte, atiende el derecho a la nacionalidad de quienes la soliciten, estableciendo las normas a cumplir de parte de los solicitantes en los artículos 19 y 20 de la misma.

Para la regulación de la población procedente de Centroamérica no está prevista “ni en la Ley General de Población ni en su reglamento, sino en una circular con un rango jerárquico muy inferior a esas normas (Canales en Martínez Pizarro, 2011, p. 231).

En el ámbito educativo, la ley al migrante en México establece en el artículo 8, que “los migrantes podrán acceder a los servicios educativos provistos por los sectores público y privado, independientemente de su situación migratoria y conforme a las disposiciones legales y reglamentarias aplicables” (Ley de migración, 2013, p. 6).

Se le protege al migrante, la misma ley, en el artículo 71 reafirma, “la Secretaría creará grupos de protección a migrantes que se encuentren en territorio nacional, los que tendrán por objeto la protección y defensa de sus derechos, con independencia de su nacionalidad o situación migratoria” (Ley de migración, 2013, p. 24).

El planteamiento que tiene la ley de migración en cuanto a la protección y derecho de los migrantes, ha sido un proceso que se ha venido desarrollando en el tiempo. Al respecto dice Casillas (1991), que en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari, se dio avance en materia legal y de derecho al migrante. No obstante hay que considerar que en este sexenio, México se incorpora a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Rius, 2011), además de otros acuerdos y tratados internacionales que se firmaron.

1.4.2. La migración centroamericana en México

La emigración mexicana es histórica hacia los Estados Unidos, a la vez que la inmigración de Centroamericanos a México también. Las situaciones de guerrillas suscitadas en los países centroamericanos en la década de los ochenta acentuaron la movilidad de personas provenientes de Centroamérica a México, principalmente en los estados del sur.

En este proceso de historicidad de la inmigración centroamericana en México, los estudios hechos por Martínez Velasco (2012), Casillas (1991), Villafuerte Solís (2013), dan cuenta que el fenómeno data desde la conformación de la frontera sur de México. Sus estudios realizados sobre la migración en la frontera sur, dan cuenta de cómo se ha conformado esta, principalmente la que hay entre Chiapas y Guatemala

La migración centroamericana ha tenido cambios en territorio mexicano. Rodríguez Chávez, Berumen Sandoval, y Ramos Martínez (2011), plantean que los países de Guatemala, El Salvador, Honduras y Nicaragua, son los migrantes que más se han encontrado alojados en las estaciones migratorias. El análisis que ellos hacen de la migración de

tránsito en México, los lleva a situar que ellos “no tienen la intención de establecer su residencia en nuestro país” (2011, p. 3).

Por otro lado están los que no se encuentran en tránsito hacia Estados Unidos, al menos por un tiempo dice Fernández-Casanueva, ellos desarrollan estrategias constantes o progresivas para estar en la región. Al respecto dice;

Aquellas que son únicas y estables durante la trayectoria migratoria son constantes, mientras que las estrategias que implican cambios de un espacio doméstico hacia otro y llevan a un eventual asentamiento en la región o a la migración hacia otro lugar, normalmente a Estados Unidos, son identificadas como progresivas. Estas estrategias, en circunstancias más estables, ya sean constantes o progresivas, se pueden clasificar de la siguiente manera:

1. Localizada, relacionada con la vida doméstica que de manera continua se basa en el lugar de origen
2. Localidad dual, periódicamente fluctúa entre la comunidad de origen del migrante y Chiapas.
3. Dependiente, basada en el lugar de trabajo o en la residencia de un tercero, migrante o no migrante.
4. Espacio rentado, se establece en un cuarto, departamento o casa rentada en la región (2009, p. 58).

La que se estudia en esta investigación es la que tiene que ver con las que se señalan en los puntos tres y cuatro que plantea Fernández-Casanueva: Dependiente y de espacios rentados. Son personas que traen a la familia, y por el tiempo que están en la región demandan de servicios que favorezcan sus derechos humanos. No hay datos que den cuenta de quiénes ocupan estas estrategias, solo se contabiliza en estimados los migrantes que son de tránsito y que son detenidos por el Instituto Nacional de Migración, del cual no se aportan datos, dado que no fue el objeto central de esta investigación.

1.5. Estado de la cuestión sobre educación y migración.

Para abordar el objeto de estudio se partió de la idea que la educación ha sido estudiada por la economía, la política, la sociología, la pedagogía, entre otros. Estas disciplinas han aportado concepciones teóricas de cómo han entendido la educación, ello permitió reconocer que es un campo amplio, que no se le puede definir de manera llana, que al ser tomada como objeto de estudio, se le ha explicado, interpretado y se ha generado cambio.

La situación anterior, llevó a problematizar en un primer momento el estado del conocimiento sobre la inclusión educativa desde diferentes puntos: grupos indígenas, alumnos de nivel secundaria y los programas de gobierno en pro de su educación, la inclusión educativa como oportunidad de aprender de todos, la inclusión educativa desde alumnos que tienen necesidades educativas especiales.

Otro momento, son investigaciones que se relacionan a experiencias docentes. En ella destacan estudios en torno a la esperanza que tienen los profesores sobre su quehacer.

Un último momento está enfocado a investigaciones en torno a la educación de la población migrante tanto en México como en otros países. Los estudios que se revisaron abordan el tema desde varias aristas: derecho a la educación, política educativa, exclusión social, entre otros.

Al referir las investigaciones sobre la inclusión educativa desde diferentes puntos, se inicia con el análisis de la investigación de Alcántara Santuario y Navarrete Cazales (2014), quienes centran su objeto de estudio de la inclusión a la educación desde los espacios universitarios que se han abierto para los grupos indígenas en el Estado mexicano, enfatizan el apoyo que ha dado el gobierno federal para su consolidación y los avances cuantitativos que se han hecho en la materia.

Los autores consideran que la inclusión se ha dado paulatinamente en el ingreso de las personas pertenecientes a un grupo indígena en las universidades creadas para ellos, aunque no específicamente para ellos

según una cita de Shmelkes dentro del mismo texto, sino para todo aquel que solicite en esas universidades un espacio para formación profesional.

En esta investigación se reconoce la poca inserción que tienen los alumnos indígenas en las Universidades e institutos de educación superior estatales o federales. Alcántara Santuario y Navarrete Cazales (2014), asumen a partir de la investigación que la poca inserción al nivel superior de los grupos indígenas se debe a la memoria cultural de estos alumnos.

Otro estudio, es el realizado por Aguilar Nery (2004). Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte. Se presenta un análisis de la educación intercultural desde cómo está atendiendo y entendiendo el discurso oficial y cómo entienden la interculturalidad los docentes que trabajan con alumnos indígenas. Que para el caso se habla de la interculturalidad, desde la posición en la inclusión del niño inmigrante indígena en el estado de Baja California.

Montes y Ziegler (2010), centran el estudio de la inclusión desde una perspectiva de apoyar a los alumnos vulnerables, que no terminaron la educación secundaria, en Buenos Aires, Argentina. El enfoque es planteado en apoyar a los jóvenes que por diversas razones abandonaron la escuela, a partir del programa Escuelas de Reingreso, centrándose en estudiar la experiencia que han tenido los alumnos que abandonan la educación secundaria regular y se incorporan a esta.

La manera en que plantean la inclusión educativa o la forma en que la conceptualizan los autores en la investigación es que

La demanda social y normativa por la inclusión y la obligatoriedad tensiona lo conocido y provoca la necesidad de experimentar otras formas de enseñanza y de entrar en diálogo con los jóvenes en general y, en particular con los más vulnerables, en términos de sus trayectorias de vida (Montes y Ziegler, 2010, p. 1090).

El argumento de los autores, considera que la inclusión educativa para los alumnos vulnerables debe considerarse más allá de la norma establecida, es decir, abrir la posibilidad de tener otras formas de

enseñanza. Considerando, que no solo es cuestión de proponer un programa alternativo como el de Escuelas de Reingreso, sino entender la complejidad del asunto en el que están los alumnos.

La investigación de Cárdenas Leitón (2011). Referentes teóricos y metodológicos de los docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa: creencias y prácticas. Aborda la inclusión educativa a partir del trabajo que realizan los profesores en la atención con niños que presentan una discapacidad física y la formación profesional que poseen (los profesores). El estudio analiza las creencias, las ideologías de los docentes, a la vez la adecuación curricular y los fundamentos legales en materia de inclusión educativa con niños que tienen necesidades educativas especiales.

Siguiendo el hilo de la inclusión educativa, López Melero dice que la escuela aún no se considera como “una comunidad de aprendizaje compartido [donde] el profesorado va a la escuela a aprender de sus alumnos y con sus alumnos y no a defenderse de los mismos” (2004, p. 101). El planteamiento del autor, se enfoca a incluirnos no desde la política como mandato de Estado nacional, sino como necesidad de persona que se reconoce con otra persona y que juntos creamos los espacios que permiten una mejor convivencia y desarrollo social.

El atrevimiento a pensar de esa manera es que es análogo a la composición del cuerpo humano, donde muchos factores influyen para que el organismo de cada persona reaccione de forma distinta ante asombros que lleva en su cotidianidad, ello implica pensar una escuela donde todos aprendemos de todos y estemos conviviendo, no en el sentido de mandato como idea de vivir en la democracia política, sino en la idea de una democracia donde las personas nos reconocemos desde la diversidad que poseemos.

A esta idea, se suma el planteamiento que tienen Casado Muñoz y Lezcano Barbero (2012) que la inclusión educativa va más allá de una mera integración de los alumnos diferentes al aula. En el entendido que la

diferencia va desde los alumnos que tienen necesidades educativas especiales, los de color, pertenecer a una raza, a una etnia, vivir en vulnerabilidad, ser migrantes, entre otros. Cuestión que Aja (2000) plantea en la recuperación que hace de la educación inclusiva en España.

Casado Muñoz y Lezcano Barbero (2012) dicen que los conceptos integración e inclusión se han usado como sinónimos en un tiempo y pareciera que se siguen usando como sinónimo, sin embargo la situación es diferente, pues desde el modo en que analizan la integración, la refieren a la adaptación del alumno al status quo de la escuela. La inclusión la sitúan a la adaptación que hace la escuela para los alumnos que atiende.

Si se considera que el proceso de inclusión es la adaptación del alumno a la escuela, hay que repensar esa manera de nombrarlo. Señala Opperti, que “repensar la inclusión es repensar el sistema educativo. Lo que mide la calidad no es la calidad de escuelas o de inversión, es si se le da a cada alumno una posibilidad personalizada de aprender en un marco colectivo de aprendizaje” (2014, s/p). Se considera entonces, que la inclusión no es integrar al otro desde donde se encuentra sino tomarlo como otro que es diferente y que contribuye a mi proceso formativo, como yo influyo en el de él.

En torno a investigaciones que dan cuenta sobre experiencias docentes se tiene que la experiencia es multifacética, no es única, ni lineal, todo lo que se vive y se siente, se comunica en la escuela. Los saberes pensados o no, dan sentido a las actividades en el aula y en la escuela. Se da vida a la cotidianidad a partir de la experiencia, Fontana y Urquiza, dicen que se podría “pensar la experiencia escolar, sin demasiadas precisiones, como el modo de habitar la escuela de un ser que existe (2011, p.87).

En este análisis de las experiencias vividas, se encuentra la investigación de Ayala Carabajo, el estudio se centra en cómo han vivido los educadores la esperanza pedagógica por los niños o jóvenes a quienes educan. La investigación

describe el intento de acceder a este mundo experiencial donde reside la esperanza de los educadores por los niños y jóvenes de quienes son responsables, así como el esfuerzo llevado a cabo con el fin de desvelar su importancia y sentido pedagógicos (2011, p. 119).

El estudio se realizó desde el enfoque cualitativo, ocupando el método fenomenológico que propone Van Manen.

En los marcos de las observaciones anteriores, en lo que sigue de este apartado se analizan investigaciones que han abordado estudios sobre educación y migración en las fronteras de México: norte y sur. De ellas se identifican perspectivas en que se desarrollaron los estudios: legislación, política educativa, exclusión escolar, situación social.

A partir de estas perspectivas los autores analizados aportan posicionamientos teóricos y empíricos sobre el derecho a la educación de la población migrante mexicana en Estados Unidos y centroamericana en México. Ello permite reconocer dos cosas: qué se ha hecho en materia educativa desde la legislación y la política educativa; y la manera en que se excluye a los que menos tienen dentro de la educación, siendo la vulnerabilidad el principal detonador que el derecho a la educación no se cumpla.

Antes de pasar a ello, es pertinente comentar que la revisión hecha de las investigaciones precedentes, permite reflexionar la experiencia docente y la inclusión educativa como derecho humano, que lleva a situar la participación del gobierno mexicano en la garantía de los migrantes en el país, pues en los tratados internacionales donde México participa le recomiendan cómo actuar en relación a la protección de ellos. En este sentido se argumenta que los estados nación en el momento de pactar, gozan de restricciones, una de ellas es, no atentar contra los derechos de las personas que dejan su lugar de origen (Kymlicka, 2006).

La educación, al ser un derecho para todos, es inclusiva, pero, ¿en México cómo se atiende este asunto?, ¿qué es una educación inclusiva? En esta idea de educación inclusiva “implica que todos los niños y las niñas

de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales” (Delgado Montoya, 2007, pág. 51).

En esta idea de aprender juntos, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, sobre los derechos humanos y sus garantías, establece en el artículo primero, referido a los derechos humanos, que “las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia” (Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, 2013, p. 1), y en materia educativa en el artículo tercero fracción II, apartado c), dice que

[la educación] contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, 2013, pág 4).

El marco legal de la educación en México, apoyó en la profundización de la investigación, al abrir la interrogante en relación al quehacer docente de los profesores, pues ellos, ¿cómo configuran sus experiencias docentes en los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes centroamericanos en las escuelas primarias públicas de Tapachula, Chiapas?, ¿cuáles son sus experiencias docentes respecto a los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes centroamericanos?

Al considerarse la postura de la garantía de los migrantes en el sistema federal de México, y de otros planteamientos que se han nombrado en el desarrollo de la problematización, da pie a desentrañar cómo ha vivido la inclusión el profesor, pues ¿quiénes son los profesores de educación primaria que laboran en las escuelas primarias ubicadas en Tapachula?, ¿cómo han sido los procesos de formación de los docentes respecto a la inclusión educativa?, a partir de sus experiencias como

docentes ¿qué prácticas pedagógicas han considerado para promover la inclusión educativa de niños migrantes?

No hay una sola respuesta a los cuestionamientos anteriores, implica plantear otras. ¿Por qué se plantea este argumento? Porque el derecho a la educación ha sido un proceso histórico en el devenir de la humanidad. En este devenir, la educación que da la escuela se ha planteado como derecho, el cual ha sido un proceso en el que ha intervenido no solo el Estado como regulador de la sociedad sino también el capitalismo que gradualmente o no, se ha instaurado en la dinámica social.

La educación al convertirse en derecho, que esta salvaguardado más allá de la política interna de un Estado nación, se plantea desde las esferas internacionales, donde los Estados nacionales han firmado pactos y acuerdos para que la educación básica sea accesible para todos los menores de edad. Azúa Reyes (1987), al respecto analiza cómo se ha pensado el derecho a la educación desde los ámbitos racional y social en México.

En el ámbito racional convergen desde el punto de vista jurídico “la legislación internacional, constituciones políticas de los países y documentos de la iglesia católica” (Azúa Reyes, 1987, p. 362). En el acto racional, se traspasa el culto, la vida en el clan y en el seno de la familia, que lleva a las personas a un acceso de conocimiento que supere sus experiencias, configurando la razón a partir del conocimiento cotidiano. Como derecho social la educación es fundamental para la realización del ser humano, armonizando sus facultades para participar en el desarrollo social.

La normatividad del derecho a la educación en los Estados, se concretiza en la práctica social, cobrando importancia en la vida cotidiana, siendo este espacio donde los conceptos de justicia, equidad e igualdad, se entretajan en el derecho a la educación. En este sentido el posicionamiento que tiene Bolívar (2005) sobre la equidad e igualdad de la educación aclara sobre la relación que se guardan los conceptos, él plantea que cuando la

equidad y la justicia de la educación es pensada para los alumnos que presentan una situación, bien sea de origen, biológico o social, la justicia se considera distributiva, la cual muchas veces es impuesta, pues no logra satisfacer las demandas para quienes va dirigida la enseñanza. Bolívar fundamenta el argumento con la cita que obtiene de Dubet y Duru-Bellat (2004) y, Dubet (2004b) sobre la educación compensatoria:

a) estos dispositivos, como enseña la experiencia, siempre tienen una influencia limitada y no consiguen alterar de modo sensible el juego de la producción de desigualdades escolares;

b) la justicia distributiva encuentra siempre fuertes resistencias por parte de los defensores del modelo meritocrático para asegurar eficazmente la reproducción de sus ventajas competitivas;

c) los grupos sociales peor posicionados, que serían los que deberían defender esta orientación, no suelen estar capacitados para hacer oír su voz y defender las políticas compensatorias (Dubet y Duru-Bellat, 2004:109; Dubet, 2004b:546, en Bolívar, 2005, p. 48).

En el apartado del inciso c), que plantean los autores citados por Bolívar, se desprende que al ser los grupos sociales peor posicionados quienes deberían defender su posición y no lo hacen, se considera entonces la condición cultural a la que han sido proclives de formación los profesores. En tanto los alumnos que son atendidos por ellos se ajustan a las ideas que ellos les dan.

La condición cultural, hace que la educación compensatoria que pudiera nombrarse de adecuación a las circunstancias en las que se encuentran los alumnos, se limita al reconocimiento que hacen los profesores dentro del rol que mantienen en la formación de estos. Al llevar al terreno de experiencia docente este posicionamiento de los autores que cita Bolívar, los profesores que realizan su enseñanza en contextos vulnerables y de inmigración, ¿cómo han atendido la igualdad, la equidad, la justicia en el derecho a la educación?.

La justicia en tanto, para los menos favorecidos debe considerar una igualdad de oportunidades, Rawls citado por Bolívar plantea,

Suponiendo que haya una distribución de dotaciones innatas, los que tienen el mismo nivel de talento y habilidad y la misma disposición a hacer uso de esos dones deberían tener las mismas perspectivas de éxito independientemente de su clase social de origen, la clase en la que han nacido y crecido hasta la edad de la razón. En todas las partes de la sociedad debe de haber aproximadamente las mismas perspectivas de cultura y logro para los que están similarmente motivados y dotados (Rawls, 2002, en Bolívar, 2005, p. 53).

La justicia como igualdad equitativa de oportunidades, independiente a cuales sean las condiciones de origen de las personas en la estructura social, es en el planteamiento de Rawls (2002, en Bolívar, 2005) una proposición de reconocer la justicia que considera las capacidades de las personas, en igualdad. Bolívar dice que un “sistema educativo será más equitativo que otro si las desigualdades existentes en el ámbito educativo son ventajosas para los más desfavorecidos” (Bolívar, 2005, p. 55).

Posicionar a los que menos tienen en igualdad de oportunidades a los que nacieron teniendo, esto incluye a los que por su origen biológico o social son relegados, de tal manera que al proponer una educación compensatoria que busque su igualdad y equidad, y que se aleje de paliativos que se dan para que se adapten a las demandas sociales que se solicitan para todos, sería abrir la brecha existente de inequidades.

Contextualizando el derecho a la educación desde este planteamiento teórico de Rawls en Bolívar, a investigaciones sobre los derechos de alumnos migrantes a la educación, hay estudios en México que presentan realidades sobre cómo están accediendo a este derecho. La investigación realizada en Michoacán por Méndez Puga, Castro Valdovinos y Vargas Silva (2011) con alumnos migrantes jornaleros, da cuenta de cómo a partir de un proyecto de investigación acción, alumnos y profesores participan conjuntamente para que los alumnos vean la lecto-escritura con funcionalidad social.

La investigación plantea las acciones que desarrolló el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), en tanto propuestas con estos alumnos migrantes

jornaleros, acordes a sus necesidades educativas que les permitiera aprender dentro y fuera de la escuela.

Las consideraciones a las que llegan Méndez Puga, Castro Valdovinos y Vargas Silva (2011), es que el proceso en el que se encuentran estos niños es complejo, por las siguientes características: se mueven constantemente de lugar, sus padres están más enfocados a que apoyen a la economía a que vayan a la escuela (los hijos apoyan con mano de obra), en otros casos los hijos más grandes (principalmente las mujeres) se quedan al cuidado de los hermanos menores, entre otros.

Al posicionamiento de Méndez Puga, Castro Valdovinos y Vargas Silva (2011), relacionándolo al posicionamiento de Rawls sobre el derecho a la educación, no enfatiza que el derecho a la educación comparte un todo, que el aprendizaje de la lecto-escritura es una parte del acceso a bienestar social como el que plantea Azúa Reyes, sin embargo la investigación de Méndez Puga, Castro Valdovinos y Vargas Silva (2011), da un enarbolamiento al impacto educativo de PRONIM con la población menor migrante, esquematizando solo una parte del plan de estudios. Desde otro plano es dar a conocer la puesta en práctica de un proyecto de gobierno en atención a la población que se desplaza de su lugar de origen para proveerse de ingresos económicos.

Van Dikj (2006), en el estudio que realiza con alumnos migrantes en Guanajuato en la parte de la Sierra, al igual que Méndez Puga, Castro Valdovinos y Vargas Silva (2011), sitúa el aprendizaje de la lecto escritura y las matemáticas en la formación de estos alumnos. Su investigación la realiza en 12 comunidades rurales de ese Estado con altos índices migratorios. Las conclusiones a las que llega la autora, es que

A la luz de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, la escuela no está cumpliendo con los criterios acordados internacionalmente, pues no logra introducir eficazmente los elementos básicos de la cultura que dan acceso a la información y los conocimientos generados internacionalmente, no hay pertinencia con el entorno cultural, no logra el aprendizaje necesario para que las nuevas generaciones se inserten a la vida productiva de manera

propositiva y con oportunidades reales de alcanzar niveles que trasciendan la pobreza (Van Dijk, 2006, p. 62).

Considerar la formación de todos los alumnos, en específico a los alumnos que viven en alto grado de migración permite identificar qué se está haciendo en su formación. Cómo el derecho a la educación que tienen les da incentivos para sobre-vivir en espacios inciertos donde se consideran víctimas, como plantea Van Dijk.

Tinley (2006), por su parte hace un estudio desde el corte cualitativo donde da cuenta de la experiencia educativa que han tenido cuatro familias mexicanas como parte de la migración a nuevos destinos de Estados Unidos. El estudio gira entorno

Al papel que juega la enseñanza en la vida de los hijos y de qué manera se transforma al cruzar la frontera. [Comenta que] las familias migrantes suelen enfrentar un contexto de discriminación y hostilidad que afecta el proceso de aprendizaje de los hijos y que suele llevar al abandono de la escuela (Tinley, 2006, p. 143).

La realidad que se presenta en este estudio, deja ver que las hostilidades de parte de los receptores de los migrantes de nación a nación, es una posición de racionalidad política de quien hace la aceptación, donde la situación cultural se ve involucrada en tal postura, que quienes hacen el recibimiento contravienen las normas legales de los pactos y acuerdo internacionales que firman los países receptores (Estados Unidos no ha firmado, según el estudio teórico que realiza Azúa Reyes, 1987. En el Derecho a la educación).

Tinley, en su trabajo llega a utilizar el concepto de ‘mejores prácticas’, refiriéndose con ello a “señalar cómo es posible transformar las posturas educativas tradicionales, en oposición al concepto de pensamiento deficiente, el cual adjudica el ‘fracaso’ del proceso de aprendizaje a los alumnos y sus familias” (2006, p. 143).

La investigación de Tinley, da un planteamiento de las experiencias de las familias migrantes de Guanajuato y su vida en los Estados Unidos, las situaciones de discriminación y marginación a la que se ven expuestos,

permite reconocer que el país receptor dentro de su demagogia democrática que dice, hay en la cotidianidad otro argumento de cómo se trata al migrante, pues se le considera otro, el que llegó, el no invitado.

¿Qué pasa entonces en la frontera sur de México en materia educativa, y para el centroamericano?, ¿cuáles serán las experiencias de las familias centroamericanas en la atención de la educación que reciben sus hijos?, ¿el profesor que atiende a la población migrante centroamericana qué experiencias ha tenido en la atención de ellos?

Aguilar Sahagún (2011), en un ensayo que realiza, analiza a la educación como derecho, centrandose en ello como objeto de estudio, plantea que

La percepción de la educación como un bien individual es muy reciente. Su consignación como derecho estaba más relacionada con su concepción como un bien para el Estado, más que para el individuo. Cuando en el siglo XX se declaró que la educación es un derecho humano, su caracterización como un bien del individuo fue considerado como un medio, ya sea para el pleno desarrollo de la persona, ya para tener acceso a otros bienes sociales. A ese *medio* se refiere la igualdad de oportunidades, que parece caracterizar lo propio de la justicia educativa (2011, p. 99).

La postura que presenta Aguilar Sahagún, refiere al rol que toma el individuo en la educación, a partir de la declaración como derecho humano. Se involucra las ventajas que obtiene el individuo al ser el centro de desarrollo y no el Estado como tal. Las implicaciones entonces están en miras de una formación de ser humano que pueda acceder a otros bienes sociales, el planteamiento analiza la educación como igualdad de oportunidades y como justicia en la formación del individuo.

Reconocer el planteamiento de la legislación educativa, es reconocer los derechos que se han normado desde el exterior del Estado en beneficio de los individuos. En este sentido, Pacheco Méndez (2010) al abordar la situación del Derecho a la educación en México. Discurso y realidad. Analiza los rasgos de sentido y significado sobre el derecho a la educación, comenta que

La diversidad de sentidos y significados [están] presentes en la configuración del discurso sobre el “derecho a la educación” provenientes de agencias y actores internacionales, nacionales, jurídico normativos y también, los originados bajo el amparo de las ciencias sociales. La finalidad es valorar hasta qué punto y en qué términos, el recurso discursivo en educación puede aspirar a orientar no solo el sentido sino también las acciones en materia de “derecho a la educación” en México (Pacheco Méndez, 2010, p. 234).

Ello permite reconocer que la educación como derecho y como justicia al individuo desde el planteamiento de Aguilar Sahagún, se complementa, al decir Pacheco Méndez, cómo se reconfigura el derecho en el sentido de poder orientar las acciones dentro del proceso de formación. Implica por tanto ver en la acción cómo ese derecho se cumple, y cómo se ha significado a partir de la experiencia en los profesores.

El cuestionamiento surge a partir de que Pacheco Méndez comenta que en México el derecho a la educación gira en torno a cuatro ejes: “la proveniente de espacios internacionales, la concerniente a la política nación-gobierno, la jurídico-política y por último, la sociológica” (2010, p. 235). Las bases en que se sostiene su postura la llevan a revisar esos apartados, y los relaciona dentro del proceso dado-dándose del derecho a la educación.

Plantear entonces el derecho a la educación resulta no un mero hacer desde la idea del profesor sino desde la manera en que subjetiva al sistema como organizador de la vida escolar a partir de la legislación educativa que realiza, por consiguiente, la acción del profesor de atender el derecho a la educación de los alumnos es en función de dos situaciones: La primera desde la norma educativa, para que el derecho a la educación se cumpla; la segunda, las acciones se realizan para que se lleve a cabo ese derecho a la educación.

Leco Tomas, Kido Cruz y Molina Martínez (2008), en la investigación que realizan sobre Educación, migración e indígenas. Purhépechas en Burnesville, Norte de Carolina, analizan el grado de escolaridad de los migrantes, a partir de las etapas históricas de la migración, por

generación, su grado de escolaridad, sus experiencias en la escuela, los impactos y sus perspectivas en torno a la educación en el marco del circuito migratorio internacional México-Estados Unidos.

La investigación la enfocan en los procesos de migración de estos ciudadanos mexicanos en México y la manera en que se sitúan como migrantes en los Estados Unidos. Los autores dicen que en estos espacios de indígenas mexicanos la migración local se da por

La falta de empleos en la región, los bajos salarios, la veda por el bosque, lo poco redituable que resulta labrar la tierra, la falta de mercado para ofertar sus productos artesanales, pero sobre todo la manera en que se han ido fortaleciendo las redes sociales de la migración que forman la cultura local (Leco Tomás, Kido Cruz, y Molina Martínez, 2008, p. 110).

Las razones que motivan a los indígenas a moverse e incluso ver a la migración como cultura, redundan en su escolaridad y sus aspiraciones en ambos lados de la frontera México-Estados Unidos. Sin embargo la situación se tensa al plantearles un reto la lengua, la edad, la adaptación al nuevo ambiente, entre otros factores. Más, las condiciones de género, hombres y mujeres más proclives en el lado mexicano, en el lado estadounidense los hombres enfocados a la producción económica y las mujeres más enfocadas al término de estudios, quienes están alcanzando una mayor escolaridad.

Los resultados que estos autores encuentran, aporta conocimiento sobre el proceso histórico al que se han enfrentado los migrantes mexicanos y su acceso a la educación, sin embargo en el estudio realizado en esa comunidad indígena hay otras situaciones que permean para que la migración se mantenga hacia los Estados Unidos, con la salvedad que su interés se empieza a centrar en que sus hijos tengan una escolaridad.

La investigación anterior, lleva a pensar sobre la situación de los migrantes centroamericanos y la educación que reciben en México. No obstante las condiciones económicas de Estados Unidos pudiera ser mejor a la que se vive en México, las situaciones por las que atraviesan los

migrantes centroamericanos en este territorio parecen no distar mucho de las situaciones que rodean al migrante mexicano en dicho país y que existen razones similares por la que las personas centroamericanas hacen una estancia de vida en México o se quedan definitivamente.

La investigación de Martínez (2011) ¿Es el multiculturalismo bueno para los migrantes?, presenta una reflexión crítica sobre trabajos que se han elaborado en relación a la inclusión del inmigrante. El planteamiento es estructural y tiene que ver con esta cuestión de la desigualdad, racismo sistémico, la división del trabajo o la normalización. Discute sobre esta educación normalizada que se tiene en los países a donde llega el migrante. El posicionamiento abonó a la problematización en la cuestión de que no solo se considera al migrante en la estructura jurídica política del país, sino en ese discurso del currículo que norma la educación en México a partir de la política educativa.

En otra perspectiva, el gobierno mexicano ha creado el Programa Binacional de Educación Migrante, que nace en el Estado de Michocán con la idea de apoyar a las familias que continuamente se mueven entre México y los Estados Unidos (Leco Tomás, Kido Cruz, y Molina Martínez, 2008), más Rojas Wiesner (2010), cita que este programa no solo está dirigido a atender las necesidades educativas de niños y niñas emigrantes e inmigrantes México-Estados Unidos, sino que incluye a niños y niñas migrantes de Centroamérica.

Rojas Wiesner, hace la aclaración que la población inmigrante centroamericana ha sido objeto de atención desde el 2008, argumenta que en esta parte de la frontera Sur los objetivos del programa se encuentran en proceso, hay desconocimiento de la dinámica migratoria y al tipo de población que se quiere atender.

Sin embargo comenta que el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) empieza a operar en el 2008 en Chiapas para atender a la población inmigrante en edad escolar. Además que el calendario escolar para estos

alumnos es modificado del calendario escolar oficial. Por otro lado el PRONIM está enfocado a atender niños y niñas migrantes que se encuentran en campamentos agrícolas.

En el contexto del Soconusco, Chiapas, el programa se desarrolla principalmente en las fincas cafetaleras. La aparición del programa es derivado principalmente de los

Derechos sociales, económicos y culturales, fundamentalmente, a los que como país, México se ha comprometido a velar y a garantizar el haber firmado convenios y tratados internacionales, pero a los que también está obligado a salvaguardar por tratarse de derechos fundamentales, como el de la educación y la salud (Rojas Wiesner, 2010, p. 152).

En la investigación, Rojas Wiesner da a conocer cómo se da el acceso a la educación en la población de alumnos migrantes. En consideración a ello, la situación se torna compleja en el acceso que tienen los alumnos a la educación, principalmente en cuanto a su condición migratoria irregular, las condiciones de vida y el trabajo que desempeñan como migrantes temporales y residentes transfronterizos, que afectan su acceso y permanencia a la educación en tal dinámica que se encuentran.

En otro ángulo, la investigación que realiza Leal Sorcia (2011), permite comprender cómo son las escuelas que se ubican en campamentos y fincas, donde niños y niñas migrantes acceden a servicios educativos de nivel básico, en dos regiones contrastantes: el noroeste del país, donde se localizan campamentos de agroexportación, y la región del Soconusco, Chiapas, en la frontera sur, específicamente en fincas cafetaleras.

Del estudio se toma el interés que el PRONIM ha tenido para que estas poblaciones accedan a la escuela, principalmente la población guatemalteca instalada en las zonas cafetaleras. Se hace mención que para el caso de los Estados de la república mexicana donde haya presencia de jornaleros migrantes se adecúa un calendario escolar de tal manera que los alumnos continúen con sus estudios.

En el caso de esta investigación que se realizó, los profesores que han atendido a alumnos provenientes de Centroamérica no corresponde a la de los jornaleros agrícolas. Las condiciones laborales de los padres de esta población se desarrolla en la informalidad dentro del cuadro de la ciudad, los alumnos son atendidos por profesores que han terminado una licenciatura, el sistema educativo actualiza la profesión docente con cursos o diplomados, además que se tienen otros derechos como trabajador al servicio del Estado mexicano totalmente diferente a los profesores que atienden a los alumnos en los campamentos y fincas agrícolas.

Las características de los profesores que laboran en los campos agrícolas, es que son jóvenes que han terminado la educación secundaria, media superior o en algunos casos son jóvenes que se encuentran estudiando una licenciatura a fin a la educación o tienen licenciatura trunca. Sus actualizaciones están basadas a capacitación por instructores, reciben alimentación por parte de quien los contrata y su pago es menor a la de un profesor de escuela regular. El estudio de Leal Sorcia (2011) por tanto, reconoce los esfuerzos que hace PRONIM en la atención a la población migrante en el acceso a la educación básica.

La situación sobre el acceso a la educación de la población migrante en México-Estados Unidos, como la que se ha escrito México-Centroamérica, da un planteamiento de cómo la lengua en el primer caso es un detonador para que se encuentren en desventaja los alumnos que van de México y estudian en Estados Unidos, así como los que estudian en Estados Unidos y vienen a México a continuar o concluir estudios.

Los retos son grandes, pues ni los Estados Unidos preparan a los alumnos migrantes para el retorno a México, ni México los prepara para ir a Estados Unidos, aunque se han hecho convenios por ambos países, aún resulta poco, dada las condiciones en que los mexicanos se encuentran allá. Para el caso de mexicanos que retornan por un tiempo o definitivo a México la situación tampoco es alentadora, de las investigaciones

revisadas, se constata que los profesores mexicanos tampoco los pueden tratar.

En relación con la educación que se imparte en el Soconusco, Chiapas, México, las investigaciones muestran el apoyo que ha dado PRONIM a las familias jornaleras agrícolas, se aclara que la atención a esta población en Chiapas empezó a operar en el año 2008, ello resulta interesante pues son seis años (hasta 2014) que lleva operando, requiere de una evaluación de qué resultados ha obtenido y de qué manera, sin embargo la idea quedó guardada para otra investigación.

El objeto de estudio que se abordó en esta investigación y por la cual se revisó el conocimiento escrito sobre la educación de la población migrante, se enfocó a la experiencia docente en los procesos de inclusión educativa que se da a la población migrante que se encuentra inscrito en las escuelas regulares donde el calendario escolar inicia en agosto y termina en julio, más los profesores que los atienden tienen en su mayoría una formación profesional de licenciatura y que reciben actualización docente permanentemente.

Una vez trabajado el estado de la cuestión, se aborda las particularidades de la frontera y región donde se realizó la investigación.

1.6. La frontera como región o la región fronteriza en el contexto del sur de México

En este apartado se aborda la discusión teórica de la región (a la cual se le dedica un apartado amplio), que justifica su análisis con los subapartados: frontera sur, regionalización de la migración; y, Tapachula, Chiapas, región de tránsito y destino de migrantes centroamericanos.

1.6.1. La región

En definición propia, una región puede ser intencional o espontánea, y se encuentra delimitada por una territorialidad. En este espacio (la territorialidad), confluyen aspectos económicos, políticos, culturales,

sociales, naturales, entre otros, que la hacen ser en un tiempo. En esta confluencia intervienen las actividades de las personas para su constitución, en este sentido una región es dinámica y no estática.

Al decir que la región puede ser ‘intencional o espontánea’ me remito a la lectura de Alzugaray Treto (2009), sobre La Construcción de Regiones: un acercamiento teórico inicial para su aplicación comparada a América Latina y el Caribe, donde se cita a Hettne y Soderbaum, quienes al respecto dicen:

Cuando hablamos de regiones lo que queremos decir es regiones en construcción. No hay regiones ‘naturales’ ni ‘dadas’, éstas se crean y se recrean en el proceso de transformación global. Regionalidad puede entenderse en analogía con ‘Estatalidad’ y ‘Nacionalidad’. El proceso de regionalización puede ser intencional o espontáneo, y puede proceder irregularmente a lo largo de las varias dimensiones del ‘nuevo regionalismo’ (es decir la economía, la política, la cultura, la seguridad etc.) (Hettne y Soderbaum, 2000, en Alzugaray Treto, 2009, pp. 4-5).

El tomar los conceptos de intencional o espontánea de qué es la región e incluirlos, es porque el espacio está, y es la intervención de las personas quienes van constituyendo sus áreas geográficas según las intenciones que tengan sobre la misma. Al decir que puede ser espontánea, está referida a las condiciones sociales, geográficas, políticas, económicas y naturales que hacen que un espacio se desarrolle y crezca rápidamente.

Cuando se dice que la región está delimitada por una territorialidad, es porque se retoma el planteamiento de Bataillon (1993), sobre la determinación geográfica política en que se constituyen (en el caso de México), las entidades federativas y los municipios, en estos últimos, hay que considerar los grupos indígenas con los que cuenta el país y los estados para la determinación de hasta dónde abarca la territorialidad que ellos se han demarcado, desde luego la influencia de poder político y económico que ha habido en su constitución. Tal zona se ha establecido por usos y costumbres en algunos casos, en otros, por la dinámica del

desarrollo industrial o turístico del país o entidad y desde luego por la inversión de capitales.

Al anotar la palabra confluir se hace alusión a espacios vividos (Bataillon, 1993), social y culturalmente, o sea, las situaciones endógenas y exógenas que permea en cada espacio, pues,

Finalmente, en relación al entorno, interesa la inserción del territorio o región en la moderna red del sistema de relaciones internacionales de cooperación, en la cual es perceptible una tendencia a la cooperación horizontal, *de región a región*, que puede facilitar el proceso de apropiación de conocimiento y progreso técnico (Boisier, 1997, p. 19).

Por otra parte Rosales Ortega, al hacer mención de qué es una geografía económica menciona que

Es posible decir que actualmente asistimos a la consolidación de una geografía económica que incorpora una visión del espacio como construcción social para constituir una tríada analítica en la relación entre economía y sociedad, en contraposición a una geografía económica atada y dependiente de la economía (2006, p. 143).

En relación al planteamiento que se toma de Rosales Ortega (2006), para la definición de región que se construye, se asocia también al recorrido histórico que hace Mendoza y Díaz Bautista (2006), sobre la dinámica en que se ha ido evolucionando la economía con la que interactúan las personas. Al decir que una región es dinámica, se relaciona al planteamiento de Ayora Díaz, que “una región es un campo en el que se enfrentan fuerzas y que es, a su vez, constituido por otras relaciones de poder que tienen un origen externo a dicha área” (1995, p. 1).

Al establecer el concepto de política se fundamenta con la perspectiva que presenta Díaz de León y Hinojosa Cruz (2006), sobre la norma jurídica que se establece en un gobierno federal, que si bien estos rasgos de gobiernos federales son retomados en el planteamiento que da Häberle (2006), es la postura de Díaz de León y Hinojosa Cruz que se considera oportuna para la definición que se sostiene.

A partir de ello se desprende una discusión amplia de qué es región en cuatro aspectos:

- La constitución de la región frente a procesos de movilidad de mercancías, capitales, y personas,
- La constitución de la región desde la autonomía y los sistemas jurídicos,
- La constitución de la región desde la historia: sociedad, cultura y vida cotidiana,
- La constitución de la región frente al intercambio de información y el surgimiento de relaciones en espacios virtuales.

La construcción de la región frente a procesos de movilidad de mercancías, capitales y personas se lleva a cabo en el espacio-tiempo donde convergen y divergen posiciones políticas y económicas. Que analizándola como espacio de fluctuación de capitales, lleva a concebir que una región se construye en sus posibilidades económicas de participar en la globalización (Martínez-Pellégrini, 2003), y la posición en que se encuentre: periferia o centro. En este sentido, Martínez-Pellégrini dice que, “las medidas de convergencia y divergencias son instrumentos útiles para medir las evoluciones relativas de regiones y países según el comportamiento de sus niveles de renta per cápita o de productividad” (2003, p. 142).

En otro posicionamiento, las instituciones desempeñan un papel decisivo en la construcción de la región y la movilización que genera entre mercancías, capitales y personas, ya que como se entiende, según Sánchez Juárez (2011) las instituciones formales influyen en la vida cotidiana de las personas y viceversa. Al respecto Bandeira (en Sánchez Juárez), dice que “las instituciones formales (leyes) y las informales (cultura) se influyen mutuamente y que ambas determinan los incentivos para invertir e innovar, así como los costos de transacción y, por lo tanto, el desarrollo

económico” (2011, p. 61). De tal manera que la región se hace con sus instituciones, son ellas las que influyen tanto en la vida normada como no normada de los habitantes de una demarcación geográfica, que impacta en sus modos de vivir y el crecimiento y desarrollo económico de la región.

Desde otra perspectiva, las políticas y la economía influyen en la consolidación de una región, para Pujadas, la región local hay que pensarla globalmente, por ejemplo dice que “el mundo formado por centros y periferias, está definitivamente articulado” (2003, p. 453). Existe correspondencias entre: economía, sociedad y política. En ellos fluctúa parte de la organización del territorio, es de relevancia considerar en la organización a los procesos de emigración e inmigración que existen, así como la evolución de los trabajos que en la región se susciten por su “incorporación progresiva al mercado” (Pujadas, 2003, p. 477).

La región constituida desde la autonomía y los sistemas jurídicos, se considera en tres apartados.

a) En la organización que han tenido países y sus estados y/o provincias para el desarrollo económico, político y social, en esta dinámica de local y global. Para Ferrero (2006), local con global no se contraponen, sino que concurren, él argumenta que el estatocéntrico ha de romperse e irse globalmente.

Esta idea de estatocéntrico se refuerza con el planteamiento de Neuman (2003, citado por Ferrero, 2006), que en el acto político se hace región una región. La región aquí entendida se construye en los acuerdos económicos que se mantengan entre provincias, estados y países. El término paradiplomacia en el contexto globalizador, donde local y global se relacionan, ubica a que los países asuman un federalismo cooperativo.

b) Por otro lado, Fernández Segado en torno al Federalismo de América Latina, hace la siguiente división: central, dual y cooperativo. Cada uno basado en una Constitución, pero con diferente operatividad. Comenta que “una serie de circunstancias de dispar naturaleza, social, cultural, política e incluso jurídica han incidido de modo muy notable en

ocasiones sobre el asentamiento del federalismo en Latinoamérica” (2002, p. 109).

A partir de la organización política de Estado federal que han tenido países como México, Brasil, Argentina y Venezuela, ha contribuido a que se posicionen frente a otros países que al igual que ellos mantienen un sistema federal, que en este caso toma de ejemplo a Estados Unidos e Iberoamérica. Dando un panorama de que la región construida en un Estado Federado y actuado por sus integrantes, posiciona un espacio-tiempo.

c) Desde otro ángulo, Bernecker (2004), presenta un panorama de cómo se construyen las regiones a partir de intereses políticos principalmente y luego económicos. Claro, el uno del otro no van separados. Ello lleva a considerar que política y economía determinan a quién darle ciertos privilegios, a quién en ciertas condiciones y a quién definitivamente no. Que en el caso, el texto hace un análisis de cómo se organizaron las comunidades autónomas en España, a través de partidos políticos para influir en la vida política de su región y de su país.

La región constituida desde la historia: sociedad, cultura y vida cotidiana, es asumida en atención a la diversidad, a los derechos culturales como dice Touraine donde,

Los nuevos movimientos sociales no tienen por principio la transformación de las situaciones y las relaciones económicas; defienden la libertad y la responsabilidad de cada individuo, solo o colectivamente, contra la lógica impersonal del beneficio y la competencia. Y también contra un orden establecido que decide lo que es normal o anormal, lo que está permitido o prohibido (2005, p. 194).

Entonces, son los intereses que mueven al sujeto en el contexto social en el que se encuentra. Reconocerlo como diferente, pero que participa en la construcción de un espacio. Ello se relaciona con el planteamiento de Giménez, sobre la manera en que se hace la cultura y las identidades sociales. Él dice que la globalización “desterritorializa sectores importantes de las relaciones sociales a escala mundial o en otras palabras, la

multiplicación e intensificación de relaciones supraterritoriales (Giménez, 2007, p. 265).

Giménez argumenta que “la cultura es la *organización social de significados* interiorizados por los sujetos y grupos sociales, y encarnados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (2007, p. 271). Entendiéndose que la región es la interacción entre sujetos, y que en el contexto global se ve trastocada, claro habrá partes donde los procesos de cambio se den lentamente y otras aceleradas. Importante es considerar que los sujetos de la región se ven influenciados no sólo en el interior del grupo social al que pertenece, sino en la relación externa que mantienen o supraterritorial.

La región está seducida por la información. Castells (1994), señala que la sociedad de la información ha dado paso a pensar de otra manera la relación social y la manera de hacer economía. La información impacta en la organización de la región y en la vida cotidiana de la persona, ello, a partir del entramado tecnológico, donde se ha pasado de la era industrial, posindustrial a la informacional, situando el plano regional no delineado en la economía sino convergiendo en él un entramado complejo en el darse dando. Castells Menciona que

Las tecnologías de la información permiten diferentes tipos de actividades acopladas de acuerdo a la forma organizativa que ajustar mejor la estrategia de la empresa o la historia de la institución. La flexibilidad de nuevas tecnologías permite una diversidad de esquemas organizativos (1994, p. 27).

La región se constituye en redes, las cuales adquieren jerarquías, donde el que más las domina, mejores oportunidades de desarrollo y crecimiento tendrá, a diferencia de aquel que las posee en menor medida o no las tiene. En sí, la importancia que han tenido los flujos de información en la vida de la persona y en el desarrollo de la región, cuestionan la condición de la mujer, la redefinición social de la familia, la sexualidad y la personalidad.

La constitución de la región frente al intercambio de información y el surgimiento de relaciones en espacios virtuales, abraza la idea de que las regiones no son estáticas, sino que son influidas por el exterior continuamente, su interior está en constante cambio. En este caso las relaciones en espacios virtuales se dan en el momento que el Banco Mundial (Bonafant, 2002), penetra en la organización de los países dentro de sus políticas a través de recomendaciones. La región en este planteamiento se entiende como un espacio que se construye por intereses pensados por organismos internacionales, con influencia en el sistema político-económico de un país y en organizaciones que centran su interés en la ecología, pobreza, otros.

En el análisis a la proposición que presenta Beck (2008), sobre la globalización, se descubren posturas teóricas que abren una posibilidad para entender la región como un espacio global complejo (Beck ejemplifica: El sistema mundial capitalista de Wallerstein, Política post-internacional: Rosenau, Gilpin y Held, La sociedad del riesgo mundial, entre otros.), ello lleva a comprender cómo se ha analizado la globalización, que no implica que se vea un fatalismo, sino cómo se construyen las personas, las regiones, la ideología, la cultura, el trabajo, entre otros, en este proceso globalizador.

En otra perspectiva, García Canclini (1999), hace un análisis entre Europa, Latinoamérica y Estados Unidos, y cómo los habitantes de esos espacios han mantenido una relación social. La manera en cómo se construye la región en este posicionamiento es pensada en esa relación que existe entre integrantes y cómo es que ellos mantienen ventajas y desventajas para crearse su propio espacio-región, donde conviven e inventan su manera de estar en el espacio.

García Canclini nos dice que, “ni los grupos hegemónicos se dedican exclusivamente a dominar y destruir, ni los oprimidos a resistir y enfrentar” (1999, p. 87). En este caso y tomando las ideas del autor en

cuestión se crean los espacios “imaginados”. Que en otras palabras sería decir que

La historia social y cultural, concebida como tráfico de identidades es un laberinto de confusiones. Cada lado selecciona los rasgos que se le antojan en aquello que el otro teatraliza como su identidad, los combina desde sus categorías y actúa como puede (García Canclini, 1999, p. 93).

Ortiz (1996) plantea que la cultura es el espejo que refleja un ser totalmente otro, es la que le da sentido al ritmo de vida de la persona en la acción que realiza en la convivencia con los otros, es la cultura encarnada (Lévinas, 1974), la que permitirá que se diferencie del otro, otro del ellos, o de él o de ella.

En este sentido, las regiones se mueven, se han roto fronteras que se consideraban nacionales, al respecto Ortiz plantea que “la movilidad interplanetaria se tornó una realidad, que transforma las prácticas y las relaciones sociales” (1996, p.12). La región que contiene fronteras se reconfigura en la relación otros-ellos, se rompe el hermetismo de ser solo nosotros y dejar al otro fuera.

Esto genera interacciones que se controlan mínimamente o no se controlan, se dan acciones que rompen los esquemas de comportamientos culturales pero que sitúan en el hecho y en la conciencia de cada uno, la apertura al otro.

La distancia deja de ser un obstáculo para desterritorializar la cultura como dice Ortiz (1996), García Canclini (1999), Giménez (2007), entre otros. Los territorios desterritorializados cambian la configuración de la región sin que las personas se muevan de lugar, sin ir al viaje de dar a conocer su cultura, se despoja a partir de la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la vida de las personas.

Moverse, no es por tanto la emoción de vivir una nueva experiencia, es la experiencia de vivir en la modernidad misma “en rigor, cuando nos movemos en el espacio de la modernidad mundo, permanecemos en su interior” (Ortiz, 1996, p.13). Al pasar esto, “somos ciudadanos mundiales

porque el mundo penetró en nuestra vida cotidiana” (Ortiz, 1996, p.13), ¿Qué pasa con los cambios que se dan rápidos en la cultura?, ¿Qué se pierde y que se adopta en esta manera de hacer el territorio?

Hoy es posible hablar que en los Estados nacionales las ciudades fronteras son más dinámicas, se vive un flujo constante de materialidad y con ella una carga de subjetividad (Villafuerte Solís, 2013). Ortiz comenta que “una ciudad sólo es global cuando se encuentra articulada, de forma dinámica, al sistema capitalista mundial” (1996, p. 28). Los viajes entonces que emprenden las personas que dejan su lugar de origen, están circunscritos a las condiciones sociales económicas en que se encuentra la ciudad a la que se trazan como destino. Que el caso de México, sus ciudades fronterizas se han configurado en el devenir de la historia a partir de sus propios procesos políticos, económicos, sociales, culturales y de movimientos migratorios.

1.6.2. La frontera sur de México. Chiapas

La frontera está configurada en un espacio complejo, su estudio no está delimitado a la geografía económica (Rosales Ortega, 2006), ni a la geografía social (Bataillon, 1993), sino a varias esferas disciplinares. La frontera no solo está refiriéndose a la separación de porciones territoriales, sino que también está referida a aspectos políticos, climáticos, culturales, lingüísticos, económicos, educativos, entre otros. Esta manera de delimitar fronteras corresponde a la idea del hombre cuando diferenciamos a unos de otros, cada uno en su propia especificidad.

La frontera territorial ha sido una constante lucha de la especie humana por establecer temporalmente límites territoriales donde se habita y se busca ampliarlos. Las luchas sorteadas han sido a través de guerras, ideologías, consumos, mediáticas, economías, entre otros. El fin es ampliar los límites de las fronteras en las que se habita, llegando en un momento a

absorber de buena o mala manera para el otro o los otros la cultura, desdibujando en un momento dado las fronteras.

Las tensiones de fronteras han permitido el nacimiento de nuevos imperios, o la desaparición de otros; asimismo, que economías se vean destruidas y avasalladas por otras que están naciendo. Kymlicka menciona que “las fronteras han sido trazadas por medios que hoy en día consideramos ilegítimos: invasiones, anexiones, colonización, compra ilegal de territorio, etcétera” (2006, p. 28).

Para que una frontera territorial se haya modificado tuvo que haber algo que generara tensiones dentro del territorio que la contenía, en ese proceso, las situaciones endógenas y exógenas del territorio generaron influencias “mediante dos tipos de acciones: por un lado mediante la promoción y por otro, mediante la negociación” (Boisier, 1997, p. 13) y es en estas negociaciones donde empiezan a darse condiciones para que el territorio fronterizo cambie (disminuya o crezca). Por ello, se considera a la frontera como espacio vivido y simbólico (Paniagua Arguedas, 2012, p. 154), y a su vez dinámica y expuesta a polarizaciones constantes, en el sentido de que en ella caben las normas legal e informal.

Al situarnos en las fronteras de México se puede observar (Ver, imagen 1) que territorialmente están divididas al norte por Estados Unidos de Norteamérica, y al Sur, por Guatemala y Belice, cada una con sus propias características al colindar con un país desarrollado, por un lado, y por otro, con países subsumidos por décadas en vías de desarrollo, llevando a que cada una de las fronteras se circunscriba a situaciones complejas tanto desde las políticas públicas como de las acciones de quienes asumen dichas políticas, siendo el desarrollo económico el que impera en sus diferencias sociales, políticas, ideológicas, redundando en las condiciones de vida de las personas que habitan en cada una de las fronteras.



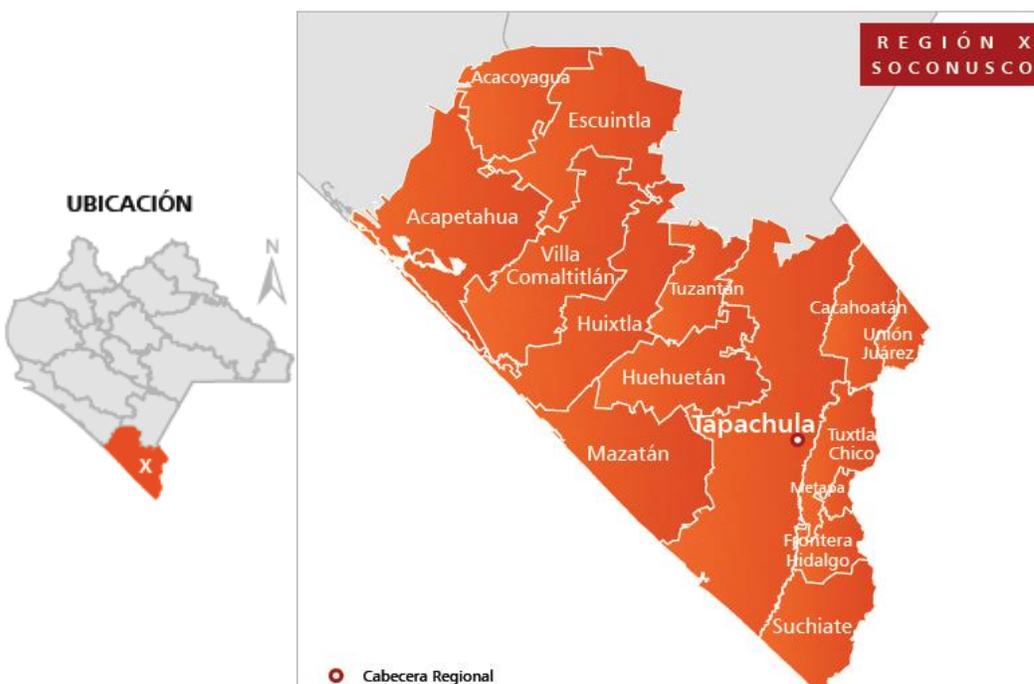
Ahora, enfocándonos a la Frontera Sur de México (Ver, imagen 2), por el Estado de Chiapas, se menciona que:

Está delimitada por una línea quebrada que se extiende a lo largo de 1,139 km., de los cuales 962 km. colindan con Guatemala y 176 km. con Belice. El Estado de Chiapas forma frontera con Guatemala a lo largo de 658.5 km., constituyendo 58% de la línea fronteriza sur de México, en los que se ubican los siguientes municipios limítrofes: Amatenango de la Frontera, Cacahoatán, Frontera Comalapa, Frontera Hidalgo, La Independencia, La Trinitaria, Las Margaritas, Mazapa de Madero, Metapa, Motozintla, Ocosingo, Palenque, Suchiate, Tapachula, Tuxtla Chico y Unión Juárez.

Históricamente, la región más dinámica de la frontera sur ha sido el Soconusco, Chiapas. Dicha zona tiene fuertes vínculos con Centroamérica, especialmente con Guatemala. Cuenta con una gran infraestructura carretera y ferroviaria que se comunica con el centro del país y Centroamérica.

Su importancia está basada en tres aspectos fundamentales: 1) su ubicación en una zona estratégica fronteriza; 2) la importancia de su actividad económica vinculada al mercado externo; 3) es una de las zonas naturales más fértiles con gran potencial de aprovechamiento (Damián, 1988, en Ramírez Parra, 2003).

Imagen 2. Región X, Soconusco, Chiapas. México



Fuente: <http://www.chiapas.gob.mx/media/informes/2008-2012/6-Informe-2012/regionales/Region-X-soconusco.pdf>

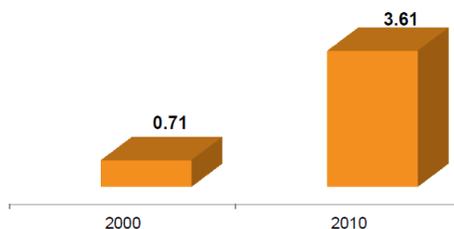
Chiapas ha sido uno de los últimos Estados de la República Mexicana donde su población se ha movido del territorio estatal hacia el interior del país o hacia los Estados Unidos de Norteamérica, ello ha reconfigurado las condiciones económicas del Estado. Villafuerte Solís (2013), dice que el Estado de Chiapas, a partir de 1990, hasta la fecha, ha mostrado un dinamismo en su comportamiento poblacional y económico.

No obstante de la migración de pobladores chiapanecos hacia el interior y exterior del país, la entidad como tal, sigue siendo atractivo para el migrante centroamericano, en especial el municipio de Tapachula ubicado en la región Soconusco, pues, si bien dejó de considerarse el municipio de mayor desarrollo económico a partir del huracán Mitch en 1998 y del huracán Stan en 2005 (Villafuerte Solís, 2013), aun las fincas cafetaleras, bananeras, entre otros, los siguen contratando.

A continuación se presenta un panorama estadístico en relación a la cantidad de migrantes que llegaron a establecerse al Estado en la década pasada a partir de los datos de INEGI 2010, sobre el crecimiento

poblacional que ha tenido el Estado de Chiapas en materia de inmigración a partir de la información del Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica (2011). Se tiene que, en Chiapas se presentó un alza en relación a personas nacidas en otro Estado o país y que radican en Chiapas (Ver gráfica 1).

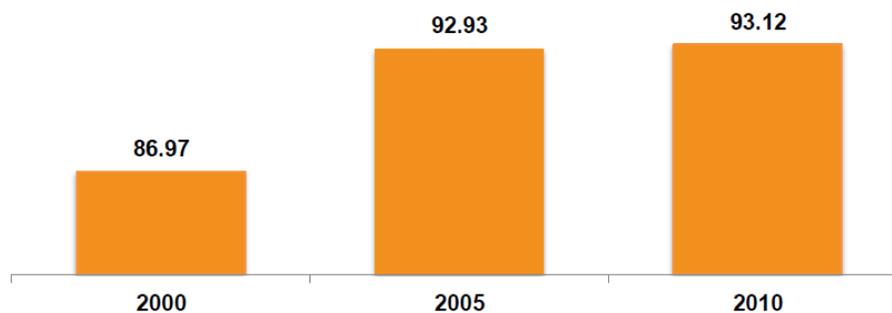
Gráfica 1. Porcentaje de la población nacida en otro Estado o país radicada en Chiapas.



Fuente. Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica. Chiapas. (Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica, 2011).

La gráfica muestra un aumento de personas de otros Estados y de países que incrementan la población del Estado, aunque en los datos del censo no se dan cantidades de procedencia de otros Estados de la República Mexicana, ni de qué países. Ahora bien, este incremento poblacional redundó en el aumento de niños y niñas en la escuela (ver la gráfica 2, que ilustra el aumento de la población infantil migrante del año 2000 al 2010).

Gráfica 2. Porcentaje de la población de 6 a 11 años que asiste a la escuela



Fuente. Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica. Chiapas. (Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica, 2011).

A partir de esta información se puede inferir la atención educativa que ha dado el Estado a la población infantil, a partir del año 2000, 2005 a

2010. Los datos permiten contextualizar que los niños migrantes de otros países fueron contabilizados en el censo pasado. La información es general, no dice qué municipios fueron los que más alumnos migrantes registraron, ni de qué nacionalidades eran.

Independiente al crecimiento poblacional que ha tenido el Estado en materia de inmigración, las políticas públicas a nivel federal en la Frontera Sur son las que más abandono han tenido a diferencia de la frontera Norte. Se señala desde el planteamiento que hace Mohar, al analizar las fronteras norte y sur, que “estas tienen similitudes como asimetrías” (2013, s/p), así se tiene, que es en la frontera sur como región la que necesita no solo atención, sino reflexión de manera urgente, pues la afluencia constante de migrantes demanda atención de la política como de la ciudadanía en general.

El Estado de Chiapas, por ser parte de la frontera sur, se posiciona frente a los otros Estados de la República Mexicana, en cuanto a su desarrollo económico, crecimiento y movimiento poblacional como foco de atención urgente, ante ello, al gobierno Norteamericano le interesa la situación de la frontera sur, dado que en la reunión que mantuvieron los gobiernos de México y Estados Unidos en la ciudad de México (Quiroz, 2013), dialogaron sobre fortalecer la seguridad de la frontera sur de México, con el fin de mantener un flujo migratorio ordenado y con respeto a los derechos humanos, haciendo “hincapié en la importancia de impulsar el desarrollo económico y social de [la] región, con el propósito de crear las condiciones que incidan de manera positiva en el bienestar de las personas que ahí habitan’ subrayó la Segob” (Quiroz, 2013, s/p).

No obstante el argumento se realiza desde acuerdos estructurales entre países, con vista a las condiciones en que opera la frontera sur y se consideren los mejores escenarios de vida para los que ahí habitan, ha de reconocerse que no solo es el flujo de migrantes en el país el que complejiza las características del Estado, sino que han de atenderse las

condiciones de salud, empleo, vivienda, educación, entre otros elementos que se vienen demandando por décadas al interior del mismo.

1.6.3. Regionalización de la migración en la frontera sur de México, Soconusco, Chiapas

Partir de una referencia de quiénes son los migrantes y a qué tipo de migrantes me refiero en este documento, parto de la información que establece la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa que dice

De forma simultánea, México es el país de origen, destino y tránsito de flujos migratorios de carácter internacional. Los niños y niñas que desarrollan junto con sus familias procesos de migración interna o internacional, tienen derecho a acceder, permanecer y concluir de manera exitosa su educación básica.

En los últimos cinco años, el aumento de la inmigración extranjera hacia México por motivos de trabajo, estudio, comercio, residencia temporal o permanente, se ha incrementado. En algunos casos, los migrantes buscan mejorar su situación económica, huir del hambre, de la pobreza o de la persecución.

Los datos del XII Censo General de Población y Vivienda, de febrero de 2000 indican que la población extranjera de cinco años o más ascendió a cerca de 406 mil personas, cifra que equivale a poco menos de medio punto porcentual de la población de edad residente en el país.

Los flujos migratorios entre México y países de Centroamérica han registrado una dinámica intensa en los últimos años, sobre todo por la participación de trabajadores guatemaltecos que cruzan la frontera terrestre para participar en mercados laborales chiapanecos y de otros Estados del país. A este proceso se sumó la presencia de refugiados guatemaltecos que se ubicaron en el sureste de México a principios de los años ochenta.

Asimismo, desde mediados de esa década, se observó una corriente de personas en tránsito (transmigrantes) procedentes de diversos países de América Latina, principalmente de Centroamérica, quienes utilizan el territorio mexicano para dirigirse a Estados Unidos de forma ilegal. Muchos de estos migrantes, al no lograr su propósito, se establecieron en el país.

Una parte importante de las familias centroamericanas que se han establecido en México, de manera temporal o definitiva, se han

incorporado al trabajo asalariado del sector agrícola, destacando los jornaleros temporales que se han dirigido tradicionalmente al Soconusco de Chiapas. Su medición ha sido difícil debido a que una proporción significativa, pero no determinable de este flujo, ha transitado habitualmente por esta región en forma indocumentada.

En los últimos años, los esfuerzos orientados a regular esta corriente migratoria han permitido contar con algunos datos al respecto, pero todavía no existen elementos suficientes para precisar una cifra confiable. Los registros de las autoridades migratorias permiten hablar de entre 50 mil y 75 mil ingresos anuales documentados (que pueden incluir entradas múltiples), a la cual se debe adicionar los ingresos no documentados. Dicha población vive en condiciones de constante atropello de sus derechos humanos fundamentales, especialmente los niños y las niñas en edad escolar al no estar incorporados al sistema educativo nacional (Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, 2008).

El planteamiento del documento es general, plantea que la educación a los menores migrantes aún no se garantiza a todos, dado que permean multifactores que se entretajan en las condiciones de ser migrante.

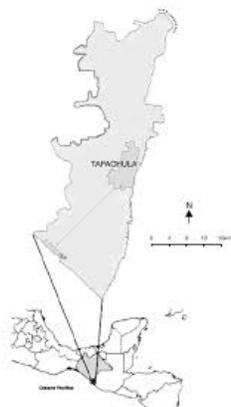
En este sentido, desde la norma que regula la educación del migrante en México, hay dos situaciones, la primera desde la entidad federativa (que para el caso es Chiapas) y el segundo desde sistema federal. En el primero, desde Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2013-2018 (2013) se establece la atención al migrante, ello de manera tácita, el cual queda en el entendido de que se atenderán los derechos que le corresponden en el territorio estatal. Yendo hacia el sistema federal, el Plan Nacional de Desarrollo (2013), establece una formación más allá del nacionalismo, prestando atención a la educación del niño migrante, correspondiéndole al docente hacer la adecuación curricular, teniendo en consideración qué establece el currículo, las condiciones áulicas y los alumnos con los que trabaja.

1.6.4. Tapachula, Chiapas. Región Soconusco. Tránsito y destino de la población migrante centroamericana

Dadas las condiciones, tanto internas como externas del Estado, es pertinente contextualizar el municipio de Tapachula (Ver, imagen 3), a

partir de los datos estatales, ello permite regionalizarlo como parte de la frontera sur.

Imagen 3. Municipio de Tapachula, Chiapas



Fuente: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=964392>

Según datos de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) (2013), Tapachula ha crecido en población. En el 2005 tenía una población de 282, 420 habitantes y en el 2010 llega a 320,451 habitantes, aumentando un 13.46% más (ver la tabla 1).

Tabla No. 1 Cantidad de habitantes en Tapachula, Chiapas: 2005 a 2010

Datos generales	
Población 2005	282,420 habitantes
Población 2010	320,646 habitantes
Superficie	983,646 km ²

Fuente: Modificado a partir de Unidad de Microrregiones. Cédulas de Información Municipal (SCIM). Municipios PDZP. Disponible en: http://www.microrregiones.gob.mx/imagenes_diarios/documentos2013/pdzpROP.pdf. (SEDESOL, 2013)

En relación a sus límites territoriales, Tapachula colinda al norte con los municipios de Huehuetán, Tuzatán, Motozintla, y la República de Guatemala; al este con la República de Guatemala, los municipios de Cacahoatán y Tuxtla Chico; al sur con los municipios de Tuxtla Chico, Frontera Hidalgo, Suchiate y el Océano Pacífico; al oeste con el Océano Pacífico y los municipios de Mazatán y Huehuetán.

Dentro de las poblaciones más numerosas en el municipio se encuentran: Tapachula de Córdova y Ordóñez, Álvaro Obregón, Puerto Madero, Vida Mejor I, Los cafetales (ver la tabla 2). Ello permite inferir que algunos migrantes están residiendo en estos espacios, sin obviar que en las áreas rurales se alojan en los ranchos, cantones y ejidos.

Tabla No. 2 Poblaciones más numerosas en el municipio de Tapachula, Chiapas

Principales localidades		
Nombre	Población	Porcentaje de población municipal
Tapachula de Córdova y Ordóñez (cabecera municipal)	202,672	63.25
Álvaro Obregón	5,717	1.78
Puerto Madero (San Benito)	9,557	2.98
Vida Mejor I	6,460	2.02
Los Cafetales	3,054	0.95
Total	227,460	70.98

Fuente: Modificado a partir de Unidad de Microrregiones. Cédulas de Información Municipal (SCIM). Municipios PDZP. Disponible en <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=pdzpyent=07ymun=089>. (SEDESOL, 2013).

El municipio por ser frontera con Centroamérica concentra migrantes extranjeros que pudieran tener como propósito buscar mejores oportunidades económicas a las que su país de origen les ofrece. Sin dejar de lado que el municipio también es paso de transmigrantes extranjeros, cuyo destino final es Norteamérica, además, es lugar de refugiados extranjeros y de refugiados de otras entidades del país.

Por otro lado, el municipio mantiene una economía basada en los tres sectores económicos: primario, secundario, terciario. Situación que los migrantes centroamericanos podrían ver como posibilidad de desarrollo en la región. Sin embargo, en los datos que presenta el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) en el censo 2010, no hay referencias acerca de dónde se están empleando, más sí se presentan porcentajes de la población económicamente activa del municipio (SEDESOL, 2013).

El Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) en la Distribución de la Población Ocupada según sector de actividad 2010,

registró que en el sector primario habían ocupadas 20,835 personas, en el sector secundario, la población que se ocupaba en construcción era de 9,734 personas, y en el sector terciario la principal ocupación se encontraba en comercio al por menor con 22,944 personas, seguido de otros servicios excepto a actividades de gobierno, en el que se registraron 9,515 personas (ver la tabla 4).

Tabla No. 4. Distribución de la población ocupada de Tapachula, Chiapas

Actividad		
Primario	11 Agricultura, ganadería, aprovechamiento forestal, pesca y caza	20 835
Secundario	23 Construcción	9 734
	31 Industrias manufactureras	6 910
Terciario	43 Comercio al por mayor	3 004
	46 Comercio al por menor	22 944
	48 Transportes, correos y almacenamientos	5 595
	56 Servicios de apoyo a los negocios y manejo de desechos y servicios de remediación	3 044
	72 Servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas	7 872
	81 Otros servicios excepto a actividades de gobierno	9 515
No especificado	99 No especificado	1 567

Fuente: Modificado a partir de Unidad de Microrregiones. Cédulas de Información Municipal (SCIM). Municipios PDZP. En <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/Economia.aspx?entra=pdzp&ent=07&mun=089>

De la información que presenta el INEGI, se infiere que los tres sectores generan la posibilidad de establecerse en el municipio de Tapachula para los migrantes extranjeros, que al no aparecer cifras donde ellos y ellas están prestando sus servicios, se deduce que los migrantes que radican fuera de la cabecera municipal, la mayoría se emplea en la agricultura, y los que radican en ella, se pudieran estar empleando en el sector secundario y sector servicios, de este último en los rubros: servicios de apoyo a los negocios y manejo de desechos y servicios de remediación; servicios de alojamiento temporal y de preparación de alimentos y bebidas; otros servicios excepto a actividades de gobierno (SEDESOL, 2013).

En el párrafo precedente se menciona que en la franja de los límites del Soconusco, ha habido establecimientos temporales o permanentes de

migrantes centroamericanos, principalmente de Guatemala, que según el informe del Panorama Educativo en América Latina, en “Guatemala existe casi el doble de dependientes por cada persona en la fuerza de trabajo” (UNESCO, 2012, p. 28), llevando a la movilidad forzada de pobladores guatemaltecos hacia la frontera Sur de México, por considerar este país mejor que el suyo.

Esta movilidad de un país a otro, hace al Estado de Chiapas poroso, pues no solo las políticas internas del país reconfiguran la política interna del Estado, sino que ha hecho que se establezcan políticas en atención al migrante a nivel nacional en atención a los pactos que el país mantiene con organismos internacionales: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), Organización de las Naciones Unidas (ONU), entre otros.

1.7. Programas de atención educativa a la población migrante

Tomando a la Secretaría de Educación Pública como la institución que regula la educación en México, en materia de educación a menores migrantes ha impulsado programas para atenderlos: El Programa Binacional de Educación migrante (PROBEM), y el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM). El primero mantiene injerencia en las escuelas de educación básica del país, mientras que el segundo se enfoca a la atención de menores jornaleros agrícolas que mantienen movilidad con sus familiares dentro del país.

1.7.1. La escuela y el Programa Binacional Educación a Migrantes

El programa Binacional Educación a Migrantes (PROBEM) centra su interés en los alumnos que van de México hacia Estados Unidos de Norteamérica. Tiene como objetivo “garantizar que no se interrumpa la

educación de los niños migrantes cuando se trasladan entre México y Estados Unidos” (Canales, 2011, p. 247). Para lograr el cometido existe movilidad de profesores mexicanos hacia Estados Unidos de Norteamérica y viceversa. El interés se finca en los alumnos que tienen movilidad en ambos países.

Revisando documentos donde se plasman experiencias de la situación que viven los alumnos en constante movilidad en estos países (Programa Nacional de Escuela Segura, 2011), retrata una situación que no solo tiene que ver con aspectos culturales, ideológicos, políticos, sino también a cuestiones académicas que enfrentan profesores que atienden a esta población, los propios alumnos que llegan a las aulas mexicanas y los alumnos que no se han movido de lugar.

Las necesidades económicas son las que detonan, o al menos es como se ejemplifica la necesidad de crear una conciencia en los profesores quienes atienden a la población en constante movilidad de México hacia Estados Unidos y viceversa, en el sentido de que la migración se da principalmente por situación económica.

La política educativa en el proceso de actualización del magisterio en atención a la diversidad y los retos de migración infantil en la que se encuentra en la frontera sur de México, homogeneiza la formación del docente de la escuela regular en atención a los niños migrantes, principalmente la relacionada México-Estados Unidos.

Se ha considerado poco en el PROBEM la migración centroamericana. Villafuerte Solís (2013), dice que la movilidad de centroamericanos hacia el sur del país se da en la década de los 70, 80, cuando en El Salvador la guerrilla hace que los habitantes de ese país se desplacen hacia México, generándose la misma situación con Guatemala cuando se dan los procesos de guerrilla, aumentando el flujo migratorio hacia México.

Como inferencia cabría decir que hay una familiaridad cultural entre México y Centroamérica, pero también habría que considerar que se forma a los alumnos en las escuelas desde una idea nacional, así que,

aunque haya asentamientos de años anteriores en esta parte de la frontera, y más en la región del Soconusco, hay implicaciones didácticas, pedagógicas, culturales, entre otros para el profesor que los atiende, para las cuales el PROBEM no ha centrado su atención.

1.7.2 La escuela y el Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM)

El Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM), es exclusivo para familias migrantes que se mueven de residencia para ir a trabajar a otro lugar dentro del mismo estado de residencia o fuera de éste.

El Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (PRONIM) tiene como propósito desarrollar e implementar una propuesta de intervención pedagógica de educación inicial y básica, basada en los Acuerdos Secretariales 592 y 648. Dicha propuesta articula los niveles educativos de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y ésta con la educación inicial; se basa en los enfoques pedagógicos y didácticos pertinentes para la atención a la diversidad a través de diseños y desarrollos curriculares adecuados fortaleciendo los Derechos Humanos y la perspectiva de género; y desarrolla esquemas de gestión escolar e institucional, considerando la atención a las y los alumnos en contexto y situación migrante, la formación docente de quien les brinda el servicio y la asesoría a los padres de familia (Diario Oficial de la Federación, 2013).

El profesor que atiende a los alumnos en esta condición es estudiante de alguna licenciatura en Educación (Méndez Puga, Castro Valdovinos y Vargas Silva, 2011), no profesores incorporados al sistema de educación pública oficial. Por otro lado el programa se adapta a la temporada agrícola, dependiendo el ciclo escolar de la siembra o la cosecha en el momento.

En el contexto de la frontera sur el programa opera con alumnos provenientes de Guatemala en las fincas dedicadas al cultivo del café, no en el área urbana.

1.7.3 Los profesores de las escuelas primarias oficiales fronterizas

Los profesores que atienden a los alumnos en el programa de PROBEM Y PRONIM se diferencian, porque en el PROBEM los profesores que atienden a estos alumnos migrantes México-Estados Unidos y viceversa, están adscritos a escuelas del sistema educativo mexicano en cualquiera de sus modalidades. Generalmente son profesores que poseen una formación afín a la educación básica. En cuanto al profesor que atiende a los alumnos migrantes jornaleros en el PRONIM son estudiantes de alguna licenciatura afín de la educación inscritos a una escuela de educación superior principalmente.

Los profesores a quienes se estudió en esta investigación, no laboran en las escuelas focalizadas por el PROBEM, ni en escuelas atendidas por PRONIM, están adscritos a una escuela del Sistema Educativo Mexicano, pertenecen a un Sindicato y tienen una formación continua que es normada desde la Secretaría de Educación Pública, la cual responde a las demandas del currículo con el que se cubre la educación básica.

En esta misma idea, los alumnos que provienen de Centroamérica son atendidos por estos profesores que no tienen una relación con PRONIM ni PROBEM. Dado que estos alumnos que llegan a la región con su familia tienen una migración de destino y temporal. Estos dos tipos de migración que presentan los alumnos es la que se estudió desde la experiencia de los docentes que los han incluido en las escuelas de educación primaria en el municipio de Tapachula, Chiapas.

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DOCENTE EN INCLUSIÓN EDUCATIVA. NIVEL PRIMARIA, EN LA REGIÓN DEL SOCONUSCO, TAPACHULA, CHIAPAS

En este capítulo se aborda la formación docente en inclusión educativa, para ello se parte de una contextualización que va de general a particular. Es una discusión en la que convergen conceptos como integración, singularidad, particularidad e interculturalidad. Posterior a ello se discute la formación docente, situando los tipos de formación que se han ideado en el proceso de escolarizar.

Siguiendo el hilo del capítulo, se aborda la formación del profesor en inclusión educativa desde dos cuestiones: la primera enfocada al análisis de cómo se establece en la legislación educativa la inclusión, y la segunda enfocada a la formación inicial y la continua de los profesores en México, haciendo énfasis en Tapachula, Chiapas.

2.1. Discusión teórica entorno a la inclusión educativa

Este apartado tiene como propósito realizar una discusión teórica sobre los conceptos de inclusión-exclusión, integración educativa y educación inclusiva. Dentro de la discusión se abordarán otros conceptos, como: cultura, vivir juntos, currículo e interculturalidad.

2.1.1. Inclusión y exclusión. Conceptualización

El concepto inclusión ha tenido diferentes acepciones, las construcciones conceptuales hechas permite reconocer que no hay linealidad para comprenderlo. En este sentido, se parte de la definición que da la Real Academia de Español, dice que la palabra inclusión proviene del latín *inclusión*, *onis* que significa: acción y efecto de incluir. También hace alusión a la conexión o amistad de alguien con otra persona (Real Academia del Español, 2014). Ello permite en este primer momento reconocer que el concepto en una acepción llana, alude a estar con el otro.

En un plano teórico, Slee (2012) presenta tres posturas que han discutido sobre la inclusión educativa. La primera está referida a la educación especial, asociándola a personas que tienen una discapacidad física: defectos, trastornos, enfermedades y síndromes. La segunda perspectiva está referido a discusiones sobre los estudios de la discapacidad en educación; y la tercer perspectiva, esta referida a los estudios que se han hecho sobre inclusión y exclusión según diferentes grupos de identidad: raza; género, sexualidad; clase social; niños nómadas y refugiados; aislamiento geográfico, etcétera.

En la perspectiva de la inclusión y exclusión según diferentes grupos de identidad, es la que se asume en esta discusión, ya que al pensar en la inclusión social se tiene que hacer referencia a la exclusión social dado que no se disocian en el entramado social. Así en este primer acercamiento de clarificación al concepto de inclusión, se hace necesario conceptualizar la exclusión, Subirats dice que “el concepto de exclusión social ha venido a dar cuenta de un fenómeno de expulsión, inaccesibilidad o negación de posibilidad a las personas, grupos sociales o territorios respecto a los recursos de todo tipo que favorecen el bienestar social” (2010, p. 26).

La exclusión no solo es social sino que refiere simultáneamente a la economía. En este sentido al haber exclusión se da paso a considerar la inclusión y adherido a ella el concepto de ciudadanía.

Sobre el concepto de exclusión social, Subirats dice,

El concepto de exclusión social ha experimentado una gran eclosión y, aunque quizás con ello también haya sufrido una desvirtuación y una creciente ambigüedad de su significado, se trata de una noción que se ha ido utilizando cada vez más para hacer referencia y establecer programas de actuación sobre aquellas situaciones que, más allá de la pobreza y la carencia de recursos materiales, determinan la expulsión o la inaccesibilidad de ciertas capas de población, cada vez más extensas, respecto a unas determinadas condiciones de vida (2010, p, 29).

En la segregación de unos de los otros, aparece la inclusión, con sus matices, a razón de incluir al otro, que desde las políticas públicas Subirats, plantea que estas no pueden tomarse como parche aplicado solo desde el ámbito social,

Al hablar de inclusión social cabe defender un concepto de ciudadanía que introduzca, por una parte, una perspectiva de participación activa en las tres grandes esferas: la economía, mediante una presencia activa en la producción de valor social dentro o fuera del mercado; la política, mediante el ejercicio activo de una ciudadanía de pleno derecho; y las redes sociales y familiares como expresión de la identidad y la pertenencia comunitaria y como factores de prevención y protección ante la exclusión (2010, p. 38).

La inclusión social asociada al concepto de ciudadanía "no necesariamente tiene que ver con la disponibilidad de recursos económicos y que a menudo tienen que ver con aspectos de carácter inmaterial: culturales, sociales o políticos" (Subirats, 2010, p, 41). Sino que está asociado a la referencia que hace Habermas (1999) sobre la comunidad imaginada de lengua y la construcción narrativa de comunidad.

En esta idea de imaginada y narrativa, Subirats (2010), se aleja un poco y está planteando que es la frontera legislativa, la que delimita los márgenes de exclusión, es la que impide el acceso a espacios básicos para el desarrollo personal y social de los individuos, grupos o comunidades, y en términos de Habermas (1999), es la conciencia nacional la que se mueve de modo peculiar entre la inclusión ampliada y la renovada exclusión de las personas.

En esta discusión de la inclusión social aparece la cuestión del ciudadano dentro del estado, Habermas va a decir que “la progresiva inclusión de la población en el status de ciudadano abre para el Estado no sólo una nueva fuente secular de legitimación, genera a un tiempo el nuevo plano de una integración social abstracta mediada por el derecho” (1999, p, 111).

Por otro lado, Beck sitúa que “en el marco de las diferencias inclusivas, los límites se piensan y solidifican como ejemplos móviles que posibilitan posibilidades encabalgadas” (2008, pág. 111). Entonces, la exclusión fomenta una nueva manera de incluirse, hay continuación de estar participando en diferentes contextos sociales y nos encontramos apoyando y apoyados según la condición en que se esté dentro de un Estado nación.

En este proceso de aclarar el concepto de inclusión se reconoce cómo las políticas de un país en su afán por seguir gozando de bienes económicos se delinear o se autonombran democráticos: que están con el otro y que los atienden. Las políticas delinear, a la vez, olvidan los procesos formativos que ha habido en la población. En ello hay un distanciamiento entre lo vivido y significado en el espacio donde se desarrollan las personas y las políticas en las que un país centra sus intereses.

El concepto de inclusión desde donde se toma posición en la investigación, no se sitúa en la integración del otro, sino en la idea de inclusión como personas que compartimos un espacio en común que es la tierra. En este sentido se recupera la idea que plantea Morin (1999), de que somos terrenales y que no podemos dejar de lado al otro en este espacio planetario en la que todos convivimos. El planteamiento trasciende la idea de incluirlo a las políticas que se han diseñado, se enfocan a incluirnos en un mismo espacio siendo diferentes todos.

Las implicaciones de ello es multifactorial, en el entendido de que convergen la política, la religión, la lengua, la cultura, los medios de

comunicación y la economía. De este último se está considerando que es la que ha dado muchas formas de valorarse, de entenderse, de doblegar a muchos y favorecer a pocos, imponiendo maneras de entenderse como persona y de responder a las demandas de los pocos que han lineado la forma de ser persona. La ciudadanía es parte de ello. Se es incluido o excluido en el estado nación, dependiendo si se está en un país de origen o en un país receptor.

Hablar de inclusión social, ha sido en años recientes. Solo se consideraba al otro desde una perspectiva integracionista, no como persona que tiene sus límites y fortalezas en la sociedad que se desenvuelve.

2.1.2. De la integración educativa a la educación inclusiva

La divergencia que existe entre integración educativa y educación inclusiva, ha llevado a posiciones diferentes, cuestionando si son sinónimos.

El concepto de integración educativa nace a partir de la educación especial en 1978 con el informe Warnock, en Inglaterra. Ha dado vuelta al mundo en atención a los alumnos que tienen capacidades diferentes. Entre sus planteamientos establecía: “las prestaciones educativas especiales, donde quieran que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo” (Aguilar Montero, 1991, s/p).

Su atención fue hacia los alumnos que presentaran una necesidad física o cognitiva, sin embargo en el proceso de la reconfiguración de los sistemas educativos de países que se denominan democráticos el concepto también se modifica, ya no solo está referido a los que tienen una situación de capacidad diferente: sea cognitiva o física, sino que incluye a mujeres, raza, vulnerabilidad, migración, otros.

López Azuaga (2011) citado por Escarbajal Frutos, y otros (2012, p 136) dice que

La finalidad de la inclusión es mucho más amplia que la de la integración. Mientras que ésta pretende asegurar el derecho de las personas (fundamentalmente las que presentan alguna discapacidad) a educarse en los centros ordinarios, la inclusión aspira a hacer efectivo el derecho a una educación equitativa y de calidad para todos los alumnos, ocupándose sobre todo de aquellos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión, para que puedan convertirse en ciudadanos activos y participativos, críticos y solidarios (2011, p. 136).

La integración al partir de esa pertenencia que debe tener el alumno que presenta una necesidad educativa especial en torno a su capacidad, buscaba la adaptación del alumno al centro escolar, con esta idea se establece el proyecto Warnock 1978 (Slee, 2012), situación que lleva a criticar el concepto de integración educativa.

Echeita y Ainscow (2010) refieren que en la integración educativa, hay que estar pendientes de la situación educativa del alumnado más vulnerable y, sin lugar a dudas también, los alumnos y alumnas considerados con discapacidad lo son, seguramente en mayor grado que otros. Entiéndase entonces que el estar pendientes es una manera de decir que el alumno que presente una necesidad educativa especial de capacidad se le tiene que cuidar, ello se aplica cuando la referencia se adjudique a género, raza, vulnerabilidad, migración. Estar al pendiente del otro, porque no es igual a mí.

Estar pendiente del alumno, de cómo va su proceso dentro de la escuela, es sinónimo de tomarlo como un paciente dentro de la consulta médica, se le margina de: aulas, compañeros, profesores, jardín, ambientes, etcétera. La integración que permite que el diferente llegue al aula regular, segrega: el que llega se tiene que adaptar al status quo, se le da una formación paliativa que solo se adecúa (si es que se llega a hacer), a lo que se considera que necesita aprender.

En otra perspectiva, la educación inclusiva refiere a la escuela que está abierta a la diversidad, donde la diferencia es el centro de su razón. Opertti dice que “una educación inclusiva se caracteriza por responder a las expectativas y necesidades de todas y todos e implica superar la idea

de la segregación / especialización, y de la integración / incorporación” (2013, p. 3). Que sea la escuela quien se adapte a las necesidades de los alumnos y no el alumno a la infraestructura y contenido de la escuela, ello demanda hacia el Estado, mayor inversión en los centros escolares, en la formación del profesorado, en la gestión escolar. En sí, reconfigurar el Sistema Educativo hacia una escuela inclusiva.

La educación inclusiva, retomando la idea de Opertti, va más allá de posiciones que respondan a las necesidades de todas y todos, no solo se tiene que establecer un deber, sino, considerar las condiciones culturales en que se hace la escuela, dado que las micropolíticas (Blase, 2006) que en ella se generan educa una manera de creer, saber y hacerla. En este sentido la preocupación no estaría centrada en el deber ser de la persona, sino en la acción, de cómo se hace sentir al otro, no segregado, donde la diferencia aporta a la sociedad en la que se vive.

La educación inclusiva por tanto no solo está referida para las personas que presentan una dificultad física o cognitiva, según plantea la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1994) para la educación especial, sino que atiende a personas en su diversidad. En este sentido se analiza la Declaración mundial de una educación para todos, de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990), donde se considera que niños, niñas, jóvenes y adultos tengan acceso a la educación.

En el primer artículo de la declaración sobre la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, se establece en el primer apartado, que “cada persona — niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990, p. 3).

Esto se amplía en el artículo tres de la misma declaración sobre universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad, estableciendo

que todos acceden a la escuela independientemente a la edad que tengan. Más, en el apartado cuatro, el mismo artículo establece que

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan' las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiado, los desplazados por la guerra, y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación (UNESCO, 1990, p. 5).

Ainscow y Booth citados por Bersanelli (2008) dicen que la sociedad inclusiva debe

- Trabajar desde la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para que éstas puedan atender a la diversidad del alumnado;
- Colocar el acento en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables: aquellos posibles de exclusión no sólo a los denominados con “necesidades educativas especiales.”
- Trabajar hacia la mejora de las instituciones escolares, tanto para el personal como para el alumnado.
- Diseñar y ejecutar acciones para que la diversidad no se perciba como un problema a resolver, sino como una riqueza para apoyar el aprendizaje de todos (Booth y Ainscow, 2002, en Bersanelli, 2008, p. 60).

La educación inclusiva desde la idea de los autores se encuentra vinculada con la cultura que hay dentro de los espacios escolares. Ello permite tomar distancia de que las mejoras de las personas se piensa desde un sistema, pero que su acción recae en quienes las realizan en la escuela, teniendo que ver esas acciones con la cultura escolar.

2.1.3. De la cultura en el espacio escolar

El planteamiento de la educación inclusiva tiene relación con la interculturalidad, dado que atiende a la diversidad del aula, en el entendido de atender las diferencias culturales que se dan en ella. Se puntualiza, que dentro de esta atención a la interculturalidad, y a una educación que sea incluyente y no segregacionista, las investigaciones en torno a los estudios culturales han aportado bases epistemológicas de cómo abordarlo.

Restrepo (2011), señala que los estudios culturales tienen que ver con el poder como cultura y la cultura como poder. Considerar la dualidad que mantienen estos conceptos y llevarlos al ámbito educativo permite ampliar la comprensión de los fenómenos sociales que se suscitan en este campo, da lugar a cuestionar ¿cómo comunican la ideología del currículo homogéneo los profesores?, ¿qué retos enfrenta el profesor al comunicar un currículo en un contexto social que se aleja de la realidad por la que fue hecho?, ¿qué saberes instituye el profesor en la conciencia de los alumnos?, ¿la cultura escolar con la que se interactúa es integradora o incluyente?

Considerar la dualidad poder-cultura y cultura-poder en el ámbito educativo, dimensiona una perspectiva de reconocer que en cada acto dado por los profesores en el aula, media la dualidad cultura-poder, regresando el bucle, por tal, “los educadores serían ‘trabajadores de la cultura’ y en tal sentido ‘sujetos políticos’ en el sentido amplio, situación que no siempre se reconoce en la práctica cotidiana” (Restrepo, 2011, p. 14). En tanto sujetos políticos en un sentido amplio, los profesores se consideran a partir del argumento de Restrepo críticos de la educación.

El profesor es persona, que sabe que su acción docente tiene una carga de influencia a través del currículo, sin embargo la acción que realiza se encuentra dentro de la cultura que vive, de la cual mantiene una reflexividad (Ortiz Palacios, 1999), en tanto sujeto inscrito en un espacio,

que actúa con una intención. La cultura como emergente hacia una educación inclusiva pone en relevancia a tomar del otro su diferencia.

López Melero (2004) dice que hay que darle paso a la cultura, es la que construye a la persona en su contexto, y no es la persona por sí sola la que viene dotada de inteligencia para interactuar con los demás. Este argumento coincide –así entiendo– con el planteamiento de Restrepo de que la cultura como poder, puede hacer que quienes hacen la escuela la realicen desde su cultura, claro, reflexionando qué hacen en la escuela, cuestionando el currículo con el que trabajan y cuestionando la práctica que realizan, entendiendo por práctica la acción cultural que le impregnan en la formación del alumno.

Las experiencias docentes del profesor en los procesos de inclusión de alumnos migrantes, se finca en este proceso reflexivo que realiza. El proceso reflexivo se da cuando se piensa la acción hecha. Por citar un ejemplo estaría un fragmento de entrevista realizada a un profesor de tercer grado sobre el quehacer docente en la escuela

Yo aquí lo he dicho, la escuela la hace la criatura, la hace el maestro, la hace el padre de familia.

Menciona el profesor que la escuela la hacen todos los que participan en ella. La reflexión que él hace de qué es la escuela, da cuenta del significado que tiene para él las vivencias obtenidas en ella. Es pensar que la escuela no es solo el edificio, el patio, las bardas, sino que también, los alumnos, los maestros, los padres de familia, la comunidad, los medios de comunicación, entre otros.

El proceso reflexivo por tanto, dentro de la cultura que se trabaja en la escuela se centra al decir que la escuela somos todos, llevando a anteponer (en el profesor entrevistado), la escuela como parte de la sociedad en la que todos intervenimos para su funcionamiento no solo de transmisora de conocimiento, sino como espacio que encuentra sentido para quienes la hacen.

Hargreaves (2006), en este sentido hace referencia sobre la prioridad que hay que darle al capital social, humanizante y profesionalizante del profesor en el quehacer que realiza. Menciona que hacerlo en este orden implica reconocer los capitales sociales y humanos que el profesor posee, y que pudieran no estar en la lógica del sistema como prioridad, sino como parte vivida, reflexionada y significada.

Pensar la manera en que se educa al alumno, parte de un capital humano, sin embargo dice Hargreaves (2006), que pensarlo desde ahí, no apoya mucho en el cambio escolar, se tiene que pensar desde el ámbito social, partir de él, para que pueda impactar en el capital humano, desde luego mantenerse en constante aprendizaje para hacer la profesión.

Cuando Hargreaves (2006) señala que hay que desarrollar primero el capital social, luego el capital humano, haciendo énfasis a que la participación sea con sentido, es porque eso permitirá mejorar el reconocimiento de cada uno dentro del espacio social, a la vez la posibilidad de conocer al otro, de interesarse en él, de reconocer que es en la diferencia donde se logra un cambio educativo.

2.1.4. La diversidad en la escuela

Estudiar la diversidad como reconocimiento del otro que contribuye a la vida democrática en un espacio social, sitúa a que en este apartado se analice la perspectiva de ser diferentes y vivir juntos, a la vez, reconocer qué implica formar con un currículo que atienda la diversidad.

2.1.4.1. De la singularidad a la pluralidad, viviendo juntos

Retomando la postura de Fullan (2002), sobre el cambio posible en la escuela, se hace necesario reconocer la fisura de diferencia que hay en cada persona que estamos en ella, principalmente cuando la diferencia tiene que ver con capacidades diferentes, género, raza, inmigración, etcétera. Un cambio que no solo implique adaptación, integración o

inserción en la escuela, sino una escuela inclusiva no desde el discurso legal que existe en un país, sino en el hecho de que la diversidad de los actores que están en la escuela reconocen al otro como constructor de un espacio escolar democrático.

Mostrarse de acuerdo que en la diferencia existe la posibilidad hacia el cambio educativo de la escuela inclusiva, es reconocer las capacidades que cada uno tiene, a la vez se reconoce que la suma de las mismas enriquece la vida social. Situarse en una escuela inclusiva, es una tarea para alumnos, maestros, padres de familia, autoridades, entre otros, hasta llegar a quienes están organizando, delineando y determinando a corto, mediano y largo plazo el sistema educativo

En este reconocimiento de la diversidad de situaciones que acompañan los procesos de formación, se encuentran las ideas institucionales con la que se forma a los que forman y las ideas de los propios formadores desde el ámbito de su competencia.

Significar un discurso del sistema educativo y sobre él guiar el discurso propio, se tensa cuando se habla de cambio hacia una escuela inclusiva, implica identificar de qué se está hablando o qué se quiere lograr. El cambio cuando es institucional muchas veces crispa la realidad a la que va o para la que fue pensada, generando en los que tienen que hacerla, una contestación hacia la misma y resistir a partir de la reflexividad que se hace.

Maturana (1990), López Melero (2004), Fullan (2002), Hargreaves (2006), plantean que es el amor, la confianza, la que permite un cambio. Entendiendo el cambio como aquel que parte del deseo de amar, de comprender, entender y de estar con el otro. En esa relación armoniosa con el otro, es como puede haber un cambio dicen los autores, un cambio donde la persona sea libre de pensar, de respetar la diferencia, para vivir en armonía con el otro, con la naturaleza, con el planeta.

La diversidad como punto de partida para la educación inclusiva, implica ese acto de amor, pero un amor descontaminado de meritocracia, y

que se encuentre dentro de la persona, que parte de ella y sobre ella se erija un deseo de estar con el otro, de comprenderlo, de respetarlo, de amarlo, de romper con la idea de consumo compulsivo, avasallador de la voluntad de hacer y por qué hacer las cosas.

Se reconoce que el sistema y la persona no están dissociadas, una se corresponde con la otra, ambas dan sentido del vivir con el otro dentro de nuestras diferencias: pertenecer a un grupo étnico, racial, hablar una lengua originaria, poseer capacidades físicas, psicológicas, biológicas, sociales, entre otros.

Los retos de incluir al otro, no apegado a mí, o como tabla que apoya en la cuadratura de un fraguado de loza, va entonces en la idea de que el otro es persona que se constituye como tal, que aporta no desde donde se le solicita, sino que cuestiona. En este sentido el ser humano cuestiona, Morin (1999), va a decir que como saber necesario el ser humano debe mantenerse en latencia de cuestionar sobre los saberes que sabe y piensa.

Entre esa diversidad de pensarse y de pensar un objeto, darle nombre, implica asumir en consenso que hay una manera de nombrar aquello que es normal, una manera no alterna, sino solo otra manera de hacer las cosas. Ante ello, cuando el grupo de profesores ha llegado a ese consenso dice Fullan (2002), se ha llegado a una conciencia epistemológica, en la que convergen similitudes sobre el pensar, invitando a apreciar la riqueza de qué se aborda, cómo se aborda la idea, qué se imbrica en otra manera de actuar, no alterna.

2.1.4.2. El currículo escolar ante la diversidad

El currículo al mantener una linealidad vertical se posiciona ante los otros con una violencia estructural (La Parra y Tortosa, 2003), segmenta el conocimiento a partir del mismo. En el entendido que la violencia estructural es la que irrumpe la manera de cómo se piensa la persona, unifica un pensamiento homogéneo en la mayoría, realizando acciones desde ese pensar.

Reconocer esa violencia estructural que se impone desde el currículo en la conciencia de las personas, es reflexionar por y en el pensamiento que se posee, sobre cómo se ha construido la formación de cada uno, las acciones y los discursos que decimos y hacemos, que van cargados con esa violencia estructural a la que hace alusión La Parra y Tortosa. El conocimiento se segmenta cuando no hay una relación con la idea que se tiene y la que se impone a través de la violencia estructural. Discutir la violencia estructural solo cabe si se reflexiona sobre ello mismo (Giddens, 1997).

El proceso de incluirnos en una idea en la escuela es desde dos posiciones. La primera, referida a la estructura que irrumpe en la idea de todos y se instaura en la conciencia, de tal manera que la inclusión que hacemos de lo dado por el sistema es aceptada, la llamamos normal. La segunda, es no estar de acuerdo a las ideas que se quieren imponer desde el sistema, que implica hacer de la organización del aula, de la escuela y de las ideas de la persona un proceso de flexibilidad (Casanova, 2009), donde quepa la posibilidad de no estar de acuerdo, pero fundamentado, pensando a la vez en otra posibilidad de cómo poder ser y hacer lo que se establece.

La discusión entonces desde qué se hace, permite ser flexibles ante qué se discute, reconocer que la homogeneidad se ha impuesto, y la heterogeneidad permite la discusión, da apertura al otro, implica un sistema educativo que tiene que ser horizontal como menciona Fullan (2002), o flexible como propone Casanova (2009). Además que encierra acciones por hacerse desde la estructura que organiza a los sistemas educativos en sí, a las estructuras que operan a partir del lineamiento del sistema y desde luego en las personas que están dentro de la misma.

En los procesos de discusión a los que tiende un grupo de profesores en la organización de ideas a un fin, donde los conocimientos que devienen de varias perspectivas unifiquen, requiere de un “cuidado y responsabilidad sobre ‘el otro’ [ya que él o ella] es parte esencial en los

procesos educativos de carácter inclusivo, pues la educación es comunicación” (Casanova, 2009, p. 23). Ello trasciende el mero hecho de estar de acuerdo, implica responsabilizarme de mis ideas y de cuidar (comprender) las ideas del otro en el sentido de que son valiosas para la realización de un fin, mostrando en ello una equidad en la diversidad

López Melero, va a decir que “igualdad en la diversidad es la expresión más acorde con nuestro pensamiento de equidad dado que cada individuo debe recibir en función de lo que necesita y no recibir todo el mundo lo mismo (currículum común vs currículum idéntico)” (2012, p. 141). La comprensión del otro, es asumirse como parte del otro, otro que se hace junto a él o ella.

En este sentido, González Enríquez citada por Sevillano García (2008), comenta,

Sentar juntos a... [alumnos de diversa nacionalidad] no es suficiente, no basta con crear el ambiente. Hay que desarrollar iniciativas que animen a conocer al otro y rompan la tendencia natural a mantener relaciones más estrechas con gente parecida a uno mismo (s/p).

En la comprensión del otro en la escuela, encontramos dentro del discurso escrito del currículo una idea de entender al otro, de comprender al otro, de considerar al otro, que solo queda en discurso, alejándose de las ideas con la que acciona la escuela, de ahí que muchos de los planteamientos del currículo solo van a quedar en el mero hecho del deber y generar desigualdad entre quienes se educan con él.

Por otro lado, la escuela va más allá del currículo escolar, la cultura tiene un protagonismo, en el sentido que influye en las decisiones y acciones de las personas dentro de un contexto, espacio geográfico y/o región.

Bolívar plantea que

Aunque la escuela pudiera tratar a todos los alumnos de manera enteramente igualitaria, en el caso de alumnos con necesidades especiales o en situaciones de desventaja no haría más que consagrar o reforzar sus desigualdades de partida. Cualquiera que sea el origen, biológico o social, una *indiferencia a las diferencias* reforzaría dichas desigualdades. Se impone, pues, una justicia distributiva, que tenga en

cuenta dichas desigualdades reales para *compensar* todo lo que escapa a la responsabilidad individual. Es el principio de *discriminación positiva* (Bolívar A., 2005).

El currículo ante este planteamiento de Bolívar tendría que atender las necesidades de los alumnos, reconocerlos como diferentes, que aportan en la construcción no solo del conocimiento, sino en la cultura en la que se vive.

2.1.5. La inclusión educativa como forma de atención de la interculturalidad

Pensar en un cambio educativo en atención a la interculturalidad, que favorezca la inclusión educativa, implica considerar el ambiente educativo donde se desarrolla la escuela, los espacios micropolíticos y macropolíticos donde tiene lugar. Blase (2006), dice que los aspectos micropolítico son los que construyen parte de la cotidianidad de la escuela, inciden en las condicionantes que hacen los profesores y los directores hacia los alumnos. Al hablar de un cambio educativo que atienda la diversidad en el aula, tiene que ver con la micro y macro política de las escuelas.

La escuela aunque se ha encerrado en un espacio físico a través de bardas, pertenece a un barrio y educa, además de que también se vincula a la comunidad, al mercado, a la asociación civil, a la iglesia, a otros grupos de personas, entre otros, ello tiende a situar que el cambio educativo tendría que atender la interculturalidad que se da en las escuelas y no solo reconocer a la multiculturalidad que hay en ella.

García y García (2005), tiene una posición respecto a la multiculturalidad e interculturalidad. El primero analizado desde una idea anglosajona, es entendido como una convivencia de muchas culturas dentro de un espacio social, lleva a la segregación o exclusión de los menos favorecidos dentro de la organización social del país donde se encuentren. El segundo es la interacción de las culturas dentro de la misma cultura

establecida, su dimensión se atiende o se debería atender desde la relación que hay de ellos con los otros, dando vida al nosotros.

La interculturalidad vivida, mantiene una relación horizontal en la comprensión del otro, en la diferencia como persona, no como cosa, y en discusión teórica, el concepto no está pensado desde una disciplina, sino desde varias perspectivas, que permiten entender que cuando se nombra la inclusión educativa, se hace referencia a la interculturalidad.

Situada la interculturalidad desde la atención al otro, es aceptarlo como diferente a mí (Gimeno Sacristán, 2009), de despojarnos esa formación que se ha absorbido durante años. Es un resurgir de planteamientos que han sido nombrados como utópicos, en el sentido de que pensando de otra manera la realidad que se conoce, se podría vivir en la diferencia y no hacer de la diferencia la segregación de unos y otros.

¿Qué implicaciones tiene la interculturalidad en la formación de docentes, en la micropolítica de la escuela, en la formación de los alumnos dentro del Estado nacional?, de manera apresurada la respuesta a la pregunta sería, que se haga de otra manera, ¿Cómo? Esa es la cuestión que se discute, al considerar que la interculturalidad como formación dentro de la escuela considera al otro como sujeto que participa en su proceso de formación y no como mero receptor.

¿En qué posición se encuentra el discurso de entender al otro, cuando se habla de ello?, ¿qué retos encuentra la formación docente ante la interculturalidad educativa?, ¿cómo se dan esos encuentros interculturales en situaciones lineales de formación? Es una urdimbre que se teje en la medida de darle respuesta a situaciones que encierran más de una sola cuestión, pues desde la idea que maneja Poblete Melis (s/f), sobre interculturalidad, es profundizar en todo aquello que hace a la formación del docente y del alumno, en el entendido, de que va más allá de qué se puede desear como ideal de una formación, sino que considere los espacios de la calle, de los grupos de amigos, de las reuniones familiares,

de la iglesia, que abonan a esta idea de los múltiples elementos en la formación.

García Canclini, en este sentido dice que “la teoría consistente de la interculturalidad debe encontrar la forma de trabajar conjuntamente los tres procesos en que esta se trama: las diferencias, las desigualdades y la desconexión” (2004, p. 45).

En este sentido, la escuela como espacio intercultural tienen encuentro las múltiples acciones de las personas, convergen y divergen intereses, en el sentido de que si bien hay una idea de que hay un currículo homogéneo que da coherencia o al menos trata de dar coherencia a la acción pedagógica del profesor, se presenta un multicolor en el sentido de que la idea de formar se hace pero se consideran los otros elementos que hay dentro de la institución: alumno, maestro, directivos, padre de familia, entre otros.

2.2. Perspectivas de la formación docente para la educación inclusiva

En este apartado se aborda la formación docente desde las demandas de mercado que la globalización económica ha impuesto, no eximiendo la formación en inclusión educativa. En este sentido el apartado se subdivide en dos momentos; el primero referido a la formación del profesor y el segundo a los tipos de formación docente.

2.2.1. La formación del profesor

La formación es un concepto que ha estado en discusión desde diferentes disciplinas, Ducoing (2005), por ejemplo en el estado de la cuestión que construye sobre la noción de formación, hace el análisis de cómo se ha abordado el concepto desde el tratamiento filosófico-educativo; desde la práctica; como formación intelectual; la centralidad del sujeto en la formación. Su discusión deja en claro que la formación es pensada como

la liberación del sujeto o como la aprehensión o sujeción de la persona a algo.

La formación del docente en la escuela se concibe instrumentalista, respondiendo a un interés. De aquí deriva que para entender la formación de las personas, hay que revisar la posición vertical de la institución en la horizontalidad de ideas en que la mayoría de las personas o la masa se sitúa (Brey, 2011), en la que existe o está existiendo (Giddens, 1997) una acción que modifica el encuentro de esos espacios, dado que nada es estático, sino que se encuentra en movimiento constante.

La verticalidad y la horizontalidad se apegan a la función de la formación que reciben los profesores en las escuelas que se forman, y que continúa donde ejercen la profesión como docentes. La escuela es una institución creada y pensada por personas para otras personas, sin embargo, estas últimas también la organizan y le dan sentido junto a otros, de tal manera que lo vivido dentro de ella, la hace diferente, pero la asemeja a las otras escuelas.

La formación da y trae una carga ideológica con énfasis en ideales de deberes, o al menos de intereses económicos (García y García, 2005). La educación organizada desde el sistema hegemónico para educar a la población, se piensa desde conocimientos específicos que debe saber tanto el profesor como el alumno, apostándole principalmente al desarrollo económico, considerando básico atender la razón.

El currículo escolar desde la hegemonía, forma a los profesores y a los alumnos para el desarrollo económico del país en que es pensado. Sin embargo esa idea no se corresponde con quienes ejecutan el currículum (Hargreaves, 2006), menos con los intereses de los alumnos. Entonces los hilos que tejen la educación, se hacen unos tenues y otros gruesos, dado que en el acto de formar desde un currículum establecido hace a un lado los intereses del profesor sobre la escuela.

La homogeneidad en un currículo entonces topa con la formación que se han construido los profesores en su experiencia de vida y con la de los

alumnos. La globalización económica como abarcadora de las condiciones del hombre no ha borrado de un solo los actos significativos de las personas, sin embargo ha impactado en la manera de ser de esta en los espacios en los que tiene contacto y cómo dirigirse al otro.

Ello permite comprender que los procesos formativos de las personas se construyen dentro de la reflexión que tiene con los otros. Así se tiene que hay personas que han tenido una formación restringida y sus esperanzas están depositadas a que otro hará las acciones que a él le corresponden. Cuando la formación es amplia, la persona genera ideas para que sus acciones cambien la dinámica social en que vive, las cuales son motivadas por agentes que se alejan de la cultura en que se inscribió al nacer, dado que circunda en otros espacios que le permiten ampliar el horizonte de vida.

Los planteamientos anteriores traspasados a la acción de la escuela, llevan a interrogar ¿de qué se habla cuando se dice que se busca un cambio en el otro?, ¿de qué formación académica habla el docente? Esos planteamientos ubican que las acciones de las personas consideran la idea de un mejor espacio social o de una idea de igualdad para todos aunque la realidad nos muestre que no opera así desde esos planteamientos, pues las condiciones culturales en que se inscriben los docentes es diversa, no se puede hablar de una homogeneidad cuando se vive en la diferencia.

La idea de homogeneidad dentro de los Estados nacionales como plantea Habermas (1999), Kymlicka (2006), entre otros, se sitúan desde la uniformidad, la intención es formar desde una idea nacional a todos los ciudadanos. En este sentido, Habermas, dice que “la progresiva inclusión de la población en el status de ciudadano abre para el Estado no sólo una nueva fuente secular de legitimación, genera a un tiempo el nuevo plano de una integración social abstracta mediada por el derecho” (1999, p. 111). Reforzando este argumento, y yendo un poco hacia los currículos escolares dentro de los Estados nacionales, la educación es planteada desde una realidad homogénea (Grinberg y Levy, 2009).

Esta idea de homogeneidad en el país mantiene desventaja a diferentes sectores sociales, la escuela segrega a partir de su plan y programas de estudio, a través de los profesores. Grinberg y Levy (2009) por el contrario señalan que la escuela está llamada a incluir dentro de sus planes y programas una perspectiva intercultural.

Si bien la escuela está llamada a seguir formando al ciudadano (la identidad nacional), también es cierto que en nuestro presente se tiende a pensar que la ciudadanía, la pertenencia a un Estado-nación, no implica identidades homogéneas y que *los* ciudadanos de un Estado también pueden pertenecer y construir sus identidades en virtud de otros aspectos ligados con la etnia, la religión, el género, etc. (Grinberg y Levy, 2009, p. 136).

Hay posturas diversas en torno a cómo debería formar la escuela: homogeneizadora o que atienda la diversidad. La idea de homogeneizar a través del currículo la formación del ciudadano en el Estado nación, se considera conservadora, García y García, se enfoca en este sentido que así

Como las personas, las naciones tienen el derecho de conservar y ampliar si cabe su propio patrimonio, y que ponerlo en peligro de corrupción o de extinción supondría un fraude no solo para sus ciudadanos autóctonos, sino también para aquéllos que han acudido a ellas atraídos precisamente por el grado de desarrollo que es consecuencia de su legado (2005, p. 193).

Tal postura de García y García (2005), se analiza desde un enfoque intercultural conservador que analizan los autores en su obra, aunque hay más posturas como la socialdemócrata, la pluralista, esencialista o fundamentalista, y crítica, se retoma esta idea, para caracterizar cómo los Estados nacionales, a través del currículo forman en esta idea de pertenencia a un territorio, y que los que llegan a él, reconozcan qué les ha atraído para poder estar.

En la postura de formar desde la diversidad, la formación es amplia, por ejemplo Gimeno Sacristán (2001), habla de la formación de un ciudadano global, un ciudadano que no solo vea por el Estado nación que le forma, sino por el mundo en el que vive. En este sentido, la formación de los profesores tendría que situarse fuera de las posiciones institucionales

de la política educativa del Estado nación dado que los Estados nacionales no se consideran en solo una linealidad, pues en el momento que pactan con organismos internacionales como plantea Kymlicka (2006), se da la apertura a considerar las recomendaciones que los mismos hacen.

La formación del profesor que forma a los ciudadanos de los Estados nacionales es mediada por múltiples factores. Aunque desde la idea del Estado de formar a los ciudadanos haya una perspectiva de crecimiento y desarrollo económico planteada en los programas de formación, se entrecruzan en este proceso la cultura, la política, la religión, de lengua, y los intereses de los que se forman. Si bien el interés de la linealidad en la formación del profesional tiene como eje rector a la economía, qué sucede en el profesor que es formado en esa idea, qué huellas le deja esa formación.

2.2.2. Tipos de formación docente

La formación docente responde a intereses. En función del interés ha sido la formación dada. En este sentido Pérez Gómez (1999), plantea cuatro perspectivas de formación docente: académica, técnica, práctica y reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

En la discusión que hace Pérez Gómez sobre cada perspectiva se considera que cada una tiene objetivos. En la perspectiva académica “el docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir” (1999, p. 400).

En la perspectiva técnica, “el profesor/a es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación” (Pérez Gómez, 1999, p. 402). Continúa argumentando Pérez Gómez que “según el modelo de racionalidad técnica, la actividad del profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución

de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas” (1999, p. 402).

En la perspectiva práctica,

la formación del profesor se basará prioritariamente en el aprendizaje de la práctica, para la práctica y a partir de la práctica. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentados, como el procedimiento más eficaz y fundamental en la formación del profesorado y en la adquisición de la sabiduría que requiere la intervención creativa y adaptada a las circunstancias singulares y cambiantes del aula (1999, p. 410).

En la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social,

El profesor/a es considerado un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje como del contexto en que la enseñanza tiene lugar, de modo que su actuación reflexiva facilite el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (1999, p. 422).

En esta posición de Pérez Gómez sobre los tipos de formación, se observa que la formación que se ha dado a los profesores, de fondo tiene intereses, los cuales son en su mayoría económicos.

Torres (1994) plantea una formación restringida y formación amplia en los docentes. Desde la postura de Torres (1994) se considera que la formación restringida se apega a un modelo económico taylorista y fordista, donde el profesor tiene una formación en serie, que no requiere más especialización que la de dominar la especialidad. La formación amplia, se enfoca a un modelo económico toyotista donde la persona debe estar en un continuo de formación, dominando varios saberes.

El enfoque por competencias demanda el tipo de formación toyotista en el profesor, de tal manera que se supere el enciclopedismo que había caracterizado a la educación. Al respecto se mantiene una discusión sobre la formación en competencias para los profesores, Díaz-Barriga al respecto señala que “el debate educativo ha pasado de la formación a la producción en serie, del sujeto de la educación a forjar actores cuyos desempeños

estén prescritos, sean comparables y puedan ser en todo momento objeto de una medición de resultados” (Díaz-Barriga, 2014, p. 10).

La formación ampliada desde esta perspectiva planteada por Díaz-Barriga, demanda de profesores que respondan a la ideología de capital humano, eficientista, no una formación ampliada que permita el desarrollo de las personas. El planteamiento que tiene la formación docente en la actualidad, sólo reconoce la utilidad de la persona en el mercado.

Pensar en una educación inclusiva, lleva a situar un planteamiento de formación de desarrollo humano, no como capacidades humanas, una formación que tenga en cuenta a la persona y no al capital económico.

2.3. La formación del profesor en educación inclusiva en México

La formación del profesor en México se circunscribe a lineamientos que norman la educación en el Sistema Educativo Mexicano, a partir de ahí se establecen perfiles deseados de los docentes. En este sentido se considera para el apartado de la formación del profesor en inclusión educativa los lineamientos que establece la norma institucional de la educación en México sobre la educación inclusiva, la formación inicial de los profesores y la formación continua.

2.3.1. La inclusión educativa en el Sistema Educativo Mexicano

La inclusión educativa en el Sistema Educativo Mexicano, se ha normado desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en atención a las sugerencias de los tratados y pactos Internacionales en que participa el país. En este proceso se han adoptando medidas de integración e inclusión educativa a todos los niños del y en el país, como un derecho humano, independientemente si el alumno tiene una necesidad educativa especial de discapacidad o pertenece a algún grupo indígena o es migrante con papeles o ilegal.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el artículo segundo, apartado B, fracción VIII, dice que una de sus funciones es “apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes; velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas” (2013, pág 4). Y en el artículo tercero fracción II, apartado c) dice la misma Constitución que

[La educación] contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013, p. 4).

Ante la situación planteada, en el estado de Chiapas en el sexenio gubernamental 2006-2012 se reforma la Constitución Política del Estado de Chiapas en la cual se están incluyendo las garantías individuales y sociales establecidas en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; así como de los Derechos Humanos contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamados y reconocidos por la Organización de las Naciones Unidas (Constitución Política del Estado de Chiapas, 2012), y que en materia educativa establece en el artículo Tercero, fracción XXVI, que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Constitución Política del Estado de Chiapas, 2012, p. 15).

Y en en el artículo 4° de la misma Constitución menciona que:

El Estado está obligado, a incluir dentro de los planes de educación básica y media superior, la enseñanza teórica y práctica de los Derechos Humanos contenidos en esta Constitución y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (Constitución Política del Estado de Chiapas, 2012, p. 16).

Más adelante, en el mismo artículo, en su fracción III, se menciona que habrá “respeto y protección de los derechos humanos de los migrantes, entre ellos el derecho a la salud, derechos laborales, derecho a la seguridad pública y a la procuración de justicia” (Constitución Política del Estado de Chiapas, 2012, p. 16).

Por consiguiente, a partir del planteamiento legal de atención al migrante en la Constitución Política de Chiapas, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el artículo primero, referido a los derechos humanos, dice que:

Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.

Queda prohibida toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las discapacidades, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2013, p. 1).

En este sentido los menores nacionales o extranjeros sin documento legal que prueben su procedencia gozarán del derecho a la educación. En relación a ello, la inclusión educativa como proceso formativo en los alumnos se materializa en los planes y programas de estudio, a partir de la Ley General de Educación (LGE) (2013), el artículo 8° establece que:

El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria, la secundaria, media superior, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica que los particulares impartan- se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres, niñas y niños, debiendo implementar políticas públicas de Estado orientadas a la transversalidad de criterios en los tres órdenes de gobierno (Ley General de Educación, 2013, pp. 3-4).

El planteamiento es holístico, traza una educación para el desarrollo del país a través de la educación de las personas, partiendo de una educación incluyente, no discriminatoria, una educación que atiende el desarrollo social en el sentido que da prioridad a la razón a partir de los resultados del progreso científico. Ante este hecho, en la atención a migrantes en el artículo 38 plantea la LGE que “la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios” (Ley General de Educación, 2013, p. 18).

Al haber prioridad en la razón, se atiende a toda la población que esté dentro del país, ante ello, ¿qué formación docente tienen los docentes para atender a la población que se encuentra con características lingüísticas y culturales en cada grupo indígena, en las poblaciones rurales y en los grupos migratorios?, ¿los cursos/diplomados para profesores en servicio que oferta Formación Continua, tienen en cuenta estas características de los grupos?.

En relación a las adaptaciones educativas que se tendrán que hacer en atención a los grupos que hace mención el artículo 38 de la LGE, no se consideran a los mismos como educación especial, pues en este rubro las Necesidades Educativas Especiales (NEE), solo son consideradas para los alumnos que presentan una discapacidad (aunque no aclara si es física o cognitiva, se queda en el entendido que si se refiere a estas) a partir del planteamiento del artículo 41 de la misma LGE: “La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (Ley General de Educación, 2013, p. 18).

Por otro lado, el Plan Nacional de Desarrollo (2013), establece en el objetivo 3.2. Garantizar la inclusión y la equidad en el Sistema Educativo. En específico, en la Estrategia 3.2.1., se menciona ampliar las

oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y sectores de la población, estableciendo líneas de acción. De las cuales se anotan solo tres:

Establecer un marco regulatorio con las obligaciones y responsabilidades propias de la educación inclusiva.

Fortalecer la capacidad de los maestros y las escuelas para trabajar con alumnos de todos los sectores de la población.

Definir, alentar y promover las prácticas inclusivas en la escuela y en el aula (2013, p. 126).

Por consiguiente en el Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2013-2018, en materia educativa, como estrategia de acción, tenderá a “atender la diversidad con equidad e interculturalidad en las escuelas del estado (2013, p. 112).

Cabe agregar entonces que en el objetivo 3, apartado 3.6, del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, en el subapartado 3. 6. 10, se atiende a los niños migrantes de la siguiente manera:

Promover acciones interinstitucionales que involucren la participación de poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes, tendientes a la inclusión y equidad educativa (Programa Sectorial de Educación, 2013, p. 57).

En el Programa de Estudio 2011 para la educación básica, en el apartado de diversificación y contextualización curricular: Marcos Curriculares para la educación indígena, plantea que cada modalidad en que sea atendida la educación básica tendrá su Marco Curricular,

Cada nivel de la Educación Básica e inicial, indígena y para población migrante tiene su Marco Curricular, consistente en la norma pedagógica, curricular y didáctica que hace visible, en los diferentes fascículos y distintos materiales de apoyo, los derechos educativos de niños, niñas y adolescentes indígenas y migrantes; la historia de la atención a esta población con visión en el presente y su prospectiva; las características y los fundamentos del servicio; sus aspectos propiamente curriculares, teniendo en cuenta los aprendizajes esperados (como imprescindibles) y los enfoques pedagógicos: por competencias, la instrumentación positiva de relaciones interculturales, de atención pertinente al bi-plurilingüismo y la bi-

alfabetización; filosóficos: de derechos inalienables, de inclusión en la diversidad, de respeto a las prácticas sociales y culturales; la planeación estratégica de escuelas y la didáctica; la metodología particular para aulas multigrado y unigrado, y el logro de competencias (Secretaría de Educación Pública, 2011, p.57).

Lo normado por el sistema educativo mexicano para la inclusión educativa de los alumnos del país y los que llegan a él, responde a intereses de desarrollo económico de México. Darle prioridad a la razón en la formación del alumno, da elementos que permiten entender que quien se forma en las escuelas de educación básica en México no solo se les forma en desarrollo humano, sino que se les procura un desempeño en el sistema económico en que se sitúa el país.

La perspectiva de formación en inclusión educativa que se norma en México, se concretiza en la formación de los docentes en el proceso inicial y continuo en México.

2.3.2. La formación inicial de los profesores de educación primaria

La formación inicial de los profesores que atienden la educación básica en México es histórica, se ha pasado de una formación que atendía el proceso alfabetizador a una formación que atiende las demandas del modelo económico mexicano. Por tanto la formación de los profesores en las escuelas normales en relación a la inclusión educativa ha sido gradual.

Considerando que la formación profesional de profesores de educación básica en México surge a partir del año de 1984, donde las escuelas dejan de formar a <<maestros>> y se da paso a la formación de Licenciados en Educación con terminales en Educación Primaria, Educación Preescolar, Educación Física, a la vez que también en la escuela normal superior se forma a licenciados en la enseñanza de alguna asignatura que se imparte en la educación secundaria.

Las escuelas normales al formar licenciados en educación en cualquiera de las terminales que hay, y ya no formar maestros, no se le da la autonomía para que sea ella la que defina sus planes y programas de

estudio como sucede en la universidad. Sino que es la Secretaría de Educación Pública la que se encarga de establecerlo y los profesores formadores de docentes de las escuelas normales únicamente ejecutarlo.

Ello está aunado a que tanto la educación que se imparte en las normales formadores de docentes como en la educación básica, los planes de estudio se definen, delinear y delimitan desde la Secretaría de Educación Pública, esto a partir del Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

El parámetro de la educación básica y normal delineado desde sistema permite reconocer en ello una articulación, aunque desfasada de la educación normal y la educación básica. Por ejemplo, antes de 1984 había un plan de estudio que solo formaba a maestros. En el año de 1984, se establece el plan de estudio que formaría a licenciados en educación en sus diferentes líneas, que tendría que atender a la formación de los alumnos que en ese momento cursaban la educación básica.

En 1997 surge otro plan de estudio para la formación de docentes en las escuelas normales. Con este se forma a profesores que estarían atendiendo la formación de la educación básica que se había delineado en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1993, encontrándose para ello 4 años de diferencia en la formación del profesor que formaría en la educación básica. El desfase en el tiempo para que el nuevo profesor se incorporara al servicio y se situara al plan de estudio de educación básica emergido del ANMEB en 1993, tardó ocho años en igualarse.

Para el año de 2009 a 2011 los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria se integran y que en su conjunto harán la educación básica. En esos años se vive un desequilibrio nuevamente en la educación básica sobre la formación que ahora se le daría a los nuevos profesores y a los que ya están en servicio, se viene una oleada de actualizaciones docentes tanto para los profesores que atienden la

educación básica como para los que atienden a la formación de los nuevos profesores en las escuelas normales.

El oleaje que ha habido en las reformas curriculares, el asunto de la diversidad en la formación del profesor en la escuela normal se ha visto circunscrito desde la política educativa que plantea cómo debería ser el proceso de formación en cuanto a diversidad en los profesores de la educación básica. Aunque las reformas curriculares y la operacionalización de los programas de estudio no van a la par del inicio de un plan de estudio para básica y el que forma a los maestros para esa reforma, sí pudiera haber a la larga un proceso de coincidencia de qué se pretende formar en el profesor.

La formación inicial en este caso se plantea deberes de cómo estarían egresando los profesores en atención a la diversidad. Por ejemplo en el plan de estudio de 1984 para la formación de licenciados en Educación Primaria y Preescolar, se planteaba dentro del perfil de egreso que los futuros profesores poseyeran un conjunto de rasgos que los caracterizara profesionalmente, el primero de ellos establecía: “Incrementar permanentemente el acervo cultural que favorezca el desarrollo de su personalidad, amplíe su comprensión acerca del hombre, la naturaleza de la sociedad y contribuya al logro de las finalidades expresadas en el Artículo 3º. Constitucional” (Plan de Estudios de 1984, 1984, p. 39).

Los planteamientos de atender la comprensión del hombre, su naturaleza y se apegue a lo establecido al Artículo 3º Constitucional en la formación del profesor plantearon el desafío de no solo considerar la universalidad de la educación primaria, sino que hacía referencia a la singularidad de cada espacio. Que en palabras de Gimeno Sacristán (2009) se estaba dando paso a la atención en tres momentos: común, plural y singular.

El plan de estudio de 1997 de la educación normal, planteaba en el último campo relacionado a la Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela, en el inciso a), que el

profesor: “aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo” (Plan de Estudios de 1997, 1997, p. 35).

El planteamiento del perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria en el Plan de Estudios de 1997, planteaba una formación en el nuevo profesor más allá del nacionalismo que había caracterizado al plan de estudio de 1984, consideraba el plan de estudio de 1997, las demandas situadas por la economía neoliberal en la que México acentuaba su política económica, homogeneizando la formación en los nuevos maestros.

Desde la política educativa pareciera que se considera el planteamiento de la formación inicial de los docentes como el proceso que tiene que ver con las demandas y sistemas económicos que el país requiere, sin embargo no demanda una formación que considerara el proceso de pensar y pensarse en una tierra patria como le llama Morin (2010), o pensar en local-global y global-local como plantea Torres (1994) en la discusión teórica que hace sobre el currículum.

A ello se le suma el enfoque que establece el plan de estudio de 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria. En éste se plantea como competencia profesional que debe poseer el docente al egresar “propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación”, “atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural” (Secretaría de Educación Pública, 2012, s/p).

Considerar en las escuelas normales la formación inicial del profesor en atención a la diversidad y el diálogo intercultural, se asemeja con esta idea de considerar lo común, plural y diverso como plantea Gimeno Sacristán (2009), que las condiciones en relación al otro no solo se hacen en la formación de un nacionalismo, sino que considera estas situaciones que ha generado la globalización.

En el caso de Chiapas, las universidades particulares como públicas no tienen dentro de sus licenciaturas una formación de la educación primaria como tiene la escuela normal y la Universidad Pedagógica Nacional, sino que sus formaciones en educación se enfocan a pedagogía o ciencias de la educación.

Pensar en un proceso formativo docente tiene que ser total como plantea Hargreaves y Fullan (2006) en el sentido de que la formación no se limita al plan de estudios, sino que antes de ser profesor también se es persona que siente, que piensa y que reflexiona.

2.3.3. Relación entre programas compensatorios y formación continua del profesorado

En este apartado se aborda los programas compensatorios que hay para la escuelas de educación básica a nivel nacional, en específico la educación primaria, a la vez que se aborda la relación que mantienen estos programas y la formación continua de los profesores que atienden este nivel de la educación básica.

2.3.3.1. Programas compensatorios en educación básica y la formación continua de los profesores

En la página electrónica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se encuentran colgados los diferentes programas compensatorios o no, que se ofertan para la educación básica: preescolar, primaria, secundaria, todos con objetivos generales de mejorar la educación básica. Los programas que operan a nivel nacional son los siguientes:

Programa de escuela de tiempo completo; programa escuela siempre abierta; programa tu maestro en línea; Evaluación Externa De Programas Federales; México En Pisa 2006. Programa Para La Evaluación Internacional De Los Estudiantes; Programa Binacional De Educación Migrante, Programa De Apoyo Al Desarrollo De La Educación Superior; Programa De Transparencia Y Rendición De Cuentas; Programa Enciclomedia; Programa Escuela Segura; Programa Escuelas De Calidad; Programa Nacional De La Lectura; Programa Para La Mejora Del Logro Educativo; Programa Ver Bien Para Aprender

Mejor; Salud Alimentaria; Todos Somos Juárez (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Para efectos del tema de investigación, se indagó cuál o cuáles son los programas compensatorios o no, a nivel nacional que se enfocan a atender la situación de los alumnos migrantes. En este proceso de búsqueda se encuentra el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), que según el planteamiento que tiene

Es la respuesta de los gobiernos de México y de Estados Unidos a la problemática educativa de la población migratoria entre ambos países. Busca asegurar con equidad y pertinencia la continuidad y calidad de la educación básica para niños y jóvenes que cursan una parte del año escolar en México y otra en Estados Unidos.

El sistema educativo nacional, a través del Programa Binacional de Educación Migrante México-EUA (PROBEM), te ofrece la posibilidad de inscribir a tus hijos en alguna de las escuelas primarias o secundarias, en cualquier momento del ciclo escolar, siempre y cuando sea antes del último día hábil del mes de junio (Secretaría de Educación Pública, 2014).

El objetivo del programa es

Promover y asegurar la atención educativa de los niños y jóvenes migrantes que cursan una parte del ciclo escolar en México y otra en EUA, procurando una educación de calidad, con equidad y pertinencia, así como lograr la reciprocidad en la cooperación entre las comunidades educativas de ambos países (Secretaría de Educación Pública, 2014, s/p).

El impacto de este programa en las escuelas de educación básica ha sido pertinente en cuanto al acceso y seguimiento que se le ha dado a los alumnos que vienen de Estados Unidos de Norteamérica hacia México y viceversa. Haciendo una búsqueda dentro de la página web de la Secretaría de Educación Pública y del PROBEM de qué escuelas están inscritas, no se encuentran datos, solo en la página del programa se presenta el objetivo del programa (el cual ha sido citado párrafos arriba).

Al no encontrar un referente de qué escuelas estén en el programa, se revisa las Normas de control Escolar relativas a la Inscripción,

Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica (2012). Ahí se establece el ingreso de los alumnos que provengan del extranjero, y que no presente documentos que los identifique con nacionalidad mexicana, tienen el derecho a recibir educación, estableciendo que:

Tratándose de alumnos que no cuentan con la CURP, se utilizará el segmento raíz de dicha clave. En México, y atendiendo a lo dispuesto por la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, así como a lo previsto en disposiciones nacionales aplicables, no se restringirá el acceso de ningún niño nacional o extranjero a los servicios educativos, en tanto se cumplan las condiciones legales y administrativas requeridas para su inscripción o reinscripción (Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica, 2012, p. 9).

Aunque se garantiza desde las Normas de Control Escolar, la inclusión educativa a los niños extranjeros a las escuelas de educación básica en el país, los cursos que profesionalizan la labor del docente son variados y no se enfocan a un área en específico. Así, los cursos de formación continua para docentes en servicio en educación básica en el estado de Chiapas, tiene una oferta académica de profesionalización

que permite ofrecer las diversas opciones de programas académicos que garanticen la calidad; contempla cursos, diplomados y especialidades, para atender las necesidades de formación continua y superación profesional de los maestros, directivos, supervisores escolares y asesores técnicos pedagógicos de los diferentes niveles y modalidades de la educación básica, bajo un esquema de corresponsabilidad con el Gobierno Federal, Estatal, Instituciones Formadoras, Instituciones de Educación Superior, y Autoridades Educativas Estatales (Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, 2013, s/p).

A inicios del año 2014 se decretó el acuerdo 711 para la atención a grupos vulnerables y en riesgo de exclusión. En el ACUERDO número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la

Inclusión y la Equidad Educativa, se establece en los lineamientos para la educación tipo básico:

3.1. Cobertura

Tipo básico

El Programa tiene cobertura nacional, por lo que incluye a las 32 entidades federativas.

3.2. Población Objetivo

Tipo básico

Escuelas públicas de educación básica y servicios educativos en todos sus niveles y modalidades que decidan participar en el Programa, con énfasis en la niñez en riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad.

3.3. Beneficiarios/as

Tipo básico

Son las entidades federativas que decidan participar voluntariamente, las escuelas y servicios educativos públicos de educación básica atendidos (Diario Oficial de la Federación, 2013).

El programa aunque tiene cobertura nacional, mantiene la postura de que es para las escuelas que decidan participar, con el énfasis que es para la niñez con riesgo de exclusión y contexto de vulnerabilidad. Más adelante en el mismo acuerdo en los procedimientos de selección, dice que cada Entidad Federativa en apego a este acuerdo seleccionará las escuelas que soliciten participar, donde existan mayores necesidades para mejorar el logro educativo, considerando ocho criterios metodológico, uno de esos ellos se centra en considerar “la participación prioritaria de las escuelas que atiendan población indígena y migrante, ubicadas en los municipios de la Cruzada Nacional Contra el Hambre” (Diario Oficial de la Federación, 2013),

Esto deja en desventaja a varios municipios en el contexto del Soconusco, Chiapas, que no participan en la Cruzada Nacional Contra el

Hambre, y que registran en sus escuelas de educación primaria a alumnos que provienen de Centroamérica, pues de acuerdo a la información que presenta la Subsecretaría de Planeación de la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Chiapas, son principalmente los municipios de: Unión Juárez, Cacahaotán, Tuxtla Chico, Suchiate, Metapa, Frontera Hidalgo y Tapachula los que concentran alumnos migrantes. Sin embargo solo son los municipios de Cacahaotán, Suchiate y Tapachula los que participan en la cruzada Nacional contra el Hambre (Milenio.com, 2014).

2.3.3.2. La formación continua de los profesores de Educación Básica: Tapachula, Chiapas

Los programas compensatorios o no que hay para la educación básica mantienen un carácter de voluntario, cada uno con cierta cantidad de recurso económico, de tal manera que es a partir de los programas federales, la Entidad Federativa los trae hacia su interior y los propone a las escuelas públicas que deseen incorporarse, es la escuela quien hace los trámites, y los programas con base a sus normas, determina quiénes se integran.

¿Cómo se relaciona la incorporación de las escuelas a los programas y a la cursos/diplomados de formación continua de los maestros?, no hay relación entre los programas compensatorios o no en que está incorporada la escuela (entrevista realizada a Jefe de Sector 025, 2014), y cursos/diplomados de formación continua. Estos últimos solo tienen relación con el programa de Carrera Magisterial, el cual fue creado para mejorar el salario del profesor, pero al igual que los otros programas en las escuelas, es voluntario. Su impacto que si bien redundaría en el salario del profesor, tiene como objetivo que impacte en la calidad de la educación.

Formación Continua para los maestros en Servicio se apega al programa de Carrera Magisterial que a cualquier otro que opere en las escuelas de educación básica, para ello, Formación Continua para maestros en Servicio, año con año ofrece a los profesores frente a grupo,

especiales, administrativos y directores de educación básica, cursos/diplomados para su actualización, y que le apoyaba en la suma de puntos para Carrera Magisterial.

Los cursos y/o diplomados que se ofertan en cada unidad de formación continua en las regiones del estado de Chiapas, está en función del catálogo que se ofrece a nivel nacional, y que es adaptado en la entidad federativa en función de las necesidades educativas que se consideren pertinentes para la actualización del magisterio. Para el ciclo escolar 2013-2014, estos son los cursos/diplomados que se ofertaron a los profesores en servicio:

Aprendizaje basado en problemas ABP; La matemática más allá del aula. Enseñanza de las matemáticas en la Educación básica; Las matemáticas y su enseñanza lúdica en las escuelas de educación secundaria; Matemáticas situadas; Estrategias para el aprendizaje de las matemáticas en educación primaria; Matemáticas básicas; Literacidad: Estrategias para el desarrollo eficaz de la comprensión lectora y la producción de textos; Literacidad II: Estrategias para el desarrollo eficaz de la comprensión lectora y la producción de textos; La comunicación no verbal una herramienta para el aula; Teatrolectura: Estrategias didácticas para fomentar en los niños la lectura; Estrategias didácticas para desarrollar competencias lectoras en enseñanza básica y media; Educación Integral de la Sexualidad. Formación para maestras y maestros de Educación Básica; Bullying el nuevo rostro de la violencia; Curso de formación de formadores en dirección coral con enfoque en el aula pública, bajo la metodología de ¡Ah, que la canción! música mexicana en la escuela; Educación Inclusiva; Teacher Training Course; El aprendizaje de la lengua inglesa en Preescolar y Primaria; Educación ambiental para la formación docente; Curso en educación para la sustentabilidad y la adaptación al cambio climático; Prácticas educativas para el desarrollo sustentable; Habilidades de aprendizaje; Fortalecimiento de habilidades directivas para apoyar el logro de los propósitos educativos; La Gestión Escolar Democrática; Asesoría a colectivos docentes; La ampliación de la jornada escolar como punto de partida para potenciar y fortalecer ambientes de aprendizaje; La intervención pedagógica en la escuela primaria; Integración de las TIC en la práctica docente; Diseño de material didáctico para cursos en línea; Escuela y comunidad: Diplomado en metodología de educación por proyectos para docentes de primarias y secundarias en comunidades indígenas; Una supervisión efectiva para la mejora de los aprendizajes de nuestros alumnos (Secretaría de Educación del Estado de Chiapas, 2013, s/p).

Del Catálogo Nacional de Formación Continua, los Centros de Maestros a nivel estatal seleccionan los que puedan impartirse, previo convenio con la universidad, institución o centro que oferte el curso/diplomado. Sin embargo de la oferta de curso y/o diplomado, el profesor elige uno o unos en función de sus propios intereses. Muchas de las veces el interés va ligado a la actualización y a la suma de puntos, dado que quienes se inscriben a los cursos son profesores que participaban en el programa de Carrera Magisterial².

Haciendo un poco de antecedente sobre los cursos/diplomados que se ofertaron en el ciclo escolar 2012-2013, en el Centro de Maestro No. 0712 de formación continua para maestros en servicio en la sede Tapachula, fueron los siguientes:

Ciencias Naturales Preescolar I; Ciencias Naturales Preescolar II; Ciencias Naturales Primaria I; Ciencias Naturales Primaria II; Resolver Problemas, Aprender Matemáticas y Algo Más; Matemáticas Primaria I; Matemáticas Secundaria I; Inglés I; Inglés II; Educación Artística I; Educación Artística II; Educación Artística III; Educación Inclusiva I; Educación Inclusiva II; Educación Inclusiva III (Centro de Maestros 0712, 2013).

Particularmente el curso de Educación Inclusiva se toma como diplomado, tiene tres momentos o etapas. El profesor que los cubre obtiene un documento y le suma puntos para el programa de Carrera Magisterial. Cabe comentar que en el ciclo escolar 2013-2014 en el Centro de Maestros No. 0712 en Tapachula, los cursos que se ofertan están sujetos en función de los cursos que tiene el catálogo Nacional de Formación Continua. Entre los cursos que se han ofertado a los profesores en este ciclo escolar están,

La Matemática Más Allá del Aula. Enseñanza de las Matemáticas en la Educación Básica.

Literacidad: Estrategias para el Desarrollo Eficaz de la Comprensión Lectora y la Producción de Textos.

² El programa de Carrera Magisterial deja de funcionar hasta el ciclo escolar 2013-2014 a nivel nacional

Bullying el Nuevo Rostro de la Violencia.

Diplomado en Educación Inclusiva.

Prácticas educativas para el Desarrollo Sustentable (Centro de Maestros 0712, 2014).

De la contextualización anterior, el diplomado en Educación Inclusiva que los profesores han recibido, se observa que es un curso más que se pueden llevar, su relación es con el programa nacional de Carrera Magisterial. Los cursos/diplomados se ofertan en función de las posibilidades que tengan los centros de maestros en el estado, y los profesores toman el curso en función de su interés o sugerencia para que le sume puntos a su formación continua y a su preparación profesional.

CAPÍTULO 3. LA CONFIGURACIÓN DE LA EXPERIENCIA DOCENTE: FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS

La experiencia como concepto ha sido abordada por Berger y Luckmann (2012), Schultz (2003), Gadamer (1999, 2000, 2010), Merleau-Ponty (1993), Giddens (1986, 1997), Bourdieu (2007), Touraine (2009), entre otros. En el contenido del capítulo se podrá leer, la manera en que se hacen uso de los conceptos que trabajan los teóricos mencionados, permitiendo tomar la posición de que el objeto de estudio de la experiencia docente se interpreta a partir de ellos. Buscando la interdisciplinariedad con ello en el abordaje de la investigación.

El capítulo tiene como objetivo presentar un análisis teórico de la experiencia desde dos posiciones que le dan forma: elementos externos al sujeto y elementos internos que el sujeto se forma.

3.1. ¿Qué es la experiencia?

La experiencia como concepto ha sido estudiada y construida desde varios enfoques disciplinares, por ejemplo: la filosofía, la sociología, entre otros, que permiten entender y comprender cómo el concepto experiencia se ha construido en cada una. Para el caso de la investigación, los diversos conceptos de experiencia posicionaron al autor sobre la interpretación que hizo del objeto de estudio de la investigación en cuestión.

El análisis sobre el concepto de experiencia parte de la definición que da la Real Academia Española, señala que la palabra experiencia proviene

del latín *experientia*. Aparecen cinco acepciones en la definición que mantiene, sin embargo solo se establece la número tres, por ser la más apegada al texto que se escribe, la cual dice “conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas” (Real Academia Española, 2014). Sin embargo, esta definición es un primer acercamiento a la discusión del concepto.

En una indagación más sólida sobre cómo se ha abordado el concepto de experiencia se tiene que es pasiva, reflexionada, pensada, es dada a cada persona de manera que no hay nada tangible en ella, es particular para cada uno, es algo que se encarna en la persona (Lévinas, 1974), a partir de ella se reflexiona la vida.

Es un acto solitario, en el sentido de que es singular, donde el uno con el todo y el todo con uno, son indivisibles (Gadamer en Mardones, 1991). En esta posición la experiencia tiene un papel preponderante, dado que si bien nace de los acontecimientos donde la persona se desarrolla y donde tiene contacto, es ella misma quien le da sentido dentro de la subjetividad que construye.

Por otro lado, la experiencia ha sido estudiada desde un enfoque social donde se considera que ésta parte de la subjetividad, tal planteamiento lleva a revisar el posicionamiento de Schutz sobre el mundo de vida cotidiana o realidad de la vida cotidiana, como él le nombra, ahí plantea que estos mundos de la vida o realidad cotidiana van a incluir sin duda

Los objetos, hechos y sucesos externos que están a mi alcance actual y los que están en las diversas zonas de mi alcance potencial (incluyendo aquellos que están al alcance actual o potencial de mi semejante). Pero incluye, además, todas las funciones presentacionales de los objetos, hechos o sucesos que transforman las cosas en objetos culturales, los cuerpos humanos en semejantes, sus movimientos corporales en acciones o gestos significativos, las ondas sonoras en lenguaje, etc. (Schutz, 2003, p. 292).

En referencia al planteamiento que da Schutz, de la subjetividad y como esta es (re)configurada en el mundo de vida cotidiana o realidad de

vida cotidiana se desglosan dos cuestiones. La primera, la subjetividad se construye a partir de qué conozco y qué estoy próximo a conocer; la segunda, a partir de las funciones apresentationales de objetos, hechos o sucesos, que se dan en la cotidianidad cuando se vuelven significativos dentro de la vida que se vive.

Con base a ello, se considera el posicionamiento que tiene Touraine, en el sentido que la experiencia en la vida de cada uno se relaciona no solo con la historia que se impone, sino con la historia que cada uno posee, al respecto dice,

Poner de relieve las experiencias, las orientaciones, las informaciones con que construimos nuestra vida, que no es un mero reflejo de la gran Historia, porque las rigen las relaciones subjetivas de uno consigo mismo tal como nos lo permiten la palabra, la reflexión y la conciencia (Touraine, 2009, pp. 125-126).

El mundo de vida del sujeto está mediado por los objetos, la palabra, la reflexión y la conciencia, todo ello da sentido al actuar y pensar de la persona, lleva a reconocer que la acción del sujeto no se determina, sino que provoca, genera y modifica un contexto, dado que la estructura modeladora de la acción del sujeto no se encuentra fuera de él, sino que él la habita en su proceso histórico de ser persona.

Las condiciones de cómo la habite es influenciada por el espacio, lugar y tiempo en que se viva, en este proceso existe el reconocimiento del otro no como relación amorosa, sino como “ver actuar en el otro la construcción del sujeto, tal como se la siente actuar en uno mismo” (Touraine, 2005, p. 190).

En este orden de ideas expuesta, se establece el posicionamiento de Giddens (en Ortíz Palacios, 1999) al decir que somos agentes que incidimos en la estructura que nos situamos, donde la estructura no es la que determina la acción del sujeto, ni es el sujeto el que determina la acción de la estructura, sino que se vive la dualidad donde estructura y acción del sujeto, se unen, dándole sentido y significado a la acción que se realiza.

La experiencia no es lineal, sino que la vivencia obtenida en cada relación en la que se encuentra la persona en el proceso de la cotidianidad junto y con los otros, va dejando la impronta de su vida cotidiana, ello da elementos a la persona para relacionarse con los otros, dado que “identificarse con los demás de distintas maneras puede ser muy importante para vivir en una sociedad” (Sen, 2007, p. 44). Sin embargo la identificación a la que hace alusión Sen, se construye en el proceso que la vida cotidiana permite que asuma identificaciones en diferentes momentos de la vida.

La experiencia por tanto es compleja, la huella que le deja a la persona las interacciones a las que constantemente se ve enrolado, le limita a un tipo de experiencia, de tal manera que no logra en ocasiones llegar a comprender las experiencias del otro, porque desconoce las vivencias que el otro ha tenido. Giddens se refiere a ello como experiencia secuestrada, porque hay ocultamiento de realidades donde “[se] apartan de las rutinas de la vida ordinaria los siguientes fenómenos: la locura, la criminalidad, la enfermedad y la muerte, la sexualidad y la naturaleza” (1997, p. 199).

No obstante, en la experiencia de cada persona median cuestiones institucionales, en relación a ello la persona crea su subjetividad a partir de qué comprende en lo vivido, o al menos desde esta idea de cultura encarnada que plantea Lévinas (1974), de que es solo a partir de qué ha mostrado o enseñando la cultura, como la persona comprende la realidad.

Desde otro posicionamiento, Merleau-Ponty se refiere a la experiencia como construcción a partir de la percepción objetiva, adhiriéndose ello a la experiencia, ya que “toda percepción supone cierto pasado del sujeto que percibe, y la función abstracta de percepción, como reencuentro de los objetos, implica un acto más secreto por el que nosotros elaboramos nuestro medio” (1993, p. 296), más sigue argumentando que

Nuestro cuerpo y nuestra percepción nos solicitan constantemente a tomar como centro del mundo el paisaje que nos ofrecen. Pero este

paisaje no es necesariamente el de nuestra vida. Puedo «estar en otra parte» aun quedándome aquí, y si se me retiene lejos de cuanto amo, me siento excéntrico a la verdadera vida” (1993, p. 300).

La experiencia desde este posicionamiento lleva a cuestiones como: reconocer el pasado en el que uno se inscribe, que ese pasado carga con objetos que se encuentran en secreto con nosotros, a la vez que se tome como centro de nuestras percepciones esos mundos de paisajes en las que nos movemos, sin embargo, en esta posición de experiencia que da Merleau-Ponty, considera que esta carga con la que nos hacemos personas construimos la vida, la movemos con nosotros al lugar al que lleguemos y que es base para la construcción de las experiencias potenciales a las que hace referencia Schultz.

Considerar por tanto que en el acto mismo del hacer, hay situaciones que le son significativas a la persona, que al interiorizarla da sentido a la percepción hecha o sentida, ello se vuelve parte de la esencia de la experiencia, de la vida, donde “el espacio, la causalidad, antes de ser una relación entre los objetos, se funda en mi relación con las cosas” (Schutz, 2003, p. 301). La relación misma es el mundo de vida, de mi vida, pues aunque estamos en contacto con otro, se significa de diferente manera.

Los signos y el significado en la experiencia se significan, por ejemplo, reconozco a alguien que es mi hermano, y el mundo social ha hecho que le dé un significado al nombramiento, más la manera en que significo es diferente a la del otro. La experiencia de ser hermano, ser docente, ser padre, ser abuelo, ser hijo, ser la persona que soy en diferentes momentos, significan diferente manera para mí, porque las he vivido, las he intersubjetivado, como dice Schutz.

Las conjeturas que se hacen del mundo objetivo, forman parte de la experiencia, sin embargo hay una diferencia entre objetivo, empírico y experiencia, Merleau-Ponty dice que

El pensamiento objetivo rechaza los supuestos fenómenos del sueño, del mito y, en general, de la existencia, porque los encuentra impensables y porque no quieren decir nada que ella pueda tematizar.

Niega el hecho o la realidad en nombre de lo posible y de la evidencia. Pero no ve que la evidencia se funda en un hecho (1993, p. 304).

Gadamer (2010), ha hecho estudio de ello en su obra *Mito y Razón*, donde deja ver que el mito es el acto de narrar y se le toma como verdad, en el caso de la razón, deja de lado el mito porque no hay inicio de la verdad, para la razón solo cuenta aquello que se puede ver, tocar, palpar. Que relacionándolo con el pensamiento de Merleau-Ponty, la experiencia se ve nutrida entre lo objetivo y subjetivo.

La persona con sus experiencia da sentido a lo dado, y sobre ello construye la sensibilidad que se pueda tener al otro o a los otros. Los sentidos que la persona da a la realidad en la que se inscribe, no es un mero hecho de saber que se existe, hay una dualidad entre interno-externo, a partir de ello la persona reflexiona, teniendo como base el lenguaje. A través de él, las personas apropiamos el sentido y el significado de la vida cotidiana en la que nos inscribimos.

3.2. Factores externos en la configuración de la experiencia

Las personas intersubjetivamos los sucesos del mundo exterior, a partir del entendimiento de ellos, de manera general a particular y viceversa. Sobre este entendimiento se generan tipificaciones, situaciones y horizontes.

3.2.1. La persona entre universalidad, particularidad y singularidad

La persona en el proceso de significar las experiencias las va construyendo con y dentro de las instituciones sociales: la familia, la escuela, el barrio, los amigos, el trabajo, entre otros. Estas instituciones, entendidas como las portadoras de normas, valores, leyes, le dan a la persona elementos de cómo actuar ante las situaciones que las instituciones le presenten. Cabe aclarar que la persona es la única que puede actuar, no así el yo que con ella lleva.

El concepto de persona es analizado por Schutz (2003) desde el planteamiento de Scheler, que la integración del individuo a la sociedad lo constituye como persona. En el análisis que hace, plantea esta separación entre el yo y la persona. El primero referido a lo psíquico y exclusivo a funciones del cuerpo: oír, oler, ver, sentir. El segundo, referido a los actos de la persona: caminar, platicar, comer, entre otros. Sin embargo “la persona no existe, excepto en la efectuación de sus actos” (2003, p. 155).

Desde este planteamiento, que la persona se debe solo a sus actos, las instituciones tienen un protagonismo decisivo en la vida mía y en la de todos. Se reconoce en este proceso que la persona al nacer, se encuentra con una institución que le brindará cuidados, pero que también le enseñará normas de conducta. La manera en que vaya haciendo suya las normas, tiene que ver en cómo se las vaya apropiando.

Así, el dominio de conceptos dentro del lenguaje que la persona use como norma en su cotidianidad, se relaciona con tres momentos de la institución: universalidad, particularidad y singularidad. Ante ellos las personas nos vamos moviendo y vamos moviendo la institución que está fuera del yo que porto, pero que la hago mía en el momento que actúo según las normas que establece.

Parafraseando a Lourou (1988, pp. 2-3) sobre los tres momentos por los que atraviesa la institución, se tiene:

- El momento de la universalidad es el de la unidad positiva del concepto. Con ello se plantea qué es aceptablemente para todos, sin que eso signifique generalidad. Por ejemplo: familia, escuela, profesor, salario, vida, muerte.
- El momento de la particularidad expresa la negación del momento precedente. Hay acciones que no caben en ello, aquí cabría la persona que no es casada, y que no devenga un salario, pudiera pensarse de los que dependen de otros, pero una vez superada la condición se unen a la de universalidad.

- El momento de la singularidad es el momento de la unidad negativa, resultante de la acción de la negatividad sobre la unidad positiva de la norma universal. Referida a esta parte del concepto de institución, lo que permite que la sociedad funcione que vaya bien o mal, de tal manera porque la persona no la encarna como tal, solo adapta lo que sea necesario para su participación social. Se da el margen para que se reflexione el hacer, de tal manera que la institución se modifica, dado que la singularidad, incide en la particularidad y ésta en la universalidad.

La persona, al adherir universalmente qué es la escuela, reconoce que en ella hay directivos, aulas, profesores, etcétera. Es consciente que en ese espacio no encontrará personas cosechando café, porque para que eso suceda, la persona se tendría que mover a otro espacio y lugar. En la particularidad de cómo se asume la institución, las personas tenemos dentro de la colectividad que pertenecemos una pluralidad, sin embargo mantenemos un ideal de cómo deben hacerse las cosas, más no corresponde a ello. Sin embargo el singular, o diverso, es la manera en que cada uno asume eso que la institución como deber establece.

Con las singularidades asumidas en la reflexión que la cotidianidad presenta, nos movemos dentro de las instituciones. Schutz (2003), comenta que la mayor parte de los actos que realizamos devienen de la institución, el margen que le queda a la persona para actuar por sí mismo es mínimo. En este margen que le queda a la persona de pensarse y reflexionarse sobre los actos que realiza, se va dando movimiento a la institución.

Giddens dice que “las normas constituyen límites ‘fácticos’ de vida social, y que en vista de ellos es posible una diversidad de actitud manipuladora” (1986, p. 43). Esta diversidad manipuladora es la que se da en la singularidad de cada persona. Sin embargo la latencia de la

institución es permanente en la vida de cada uno, que constantemente se mueven las reflexiones hechas sobre los actos que se realizan.

Ante estos movimientos que mantiene la vida cotidiana, el planteamiento de Lourou (1988) sobre el universal, particular y singular, se van trastocando, dado que la persona simultáneamente los va significando a partir de las acciones en las que se vea envuelto. Así por ejemplo el profesor, quien representa una institución, porque carga toda una ideología de qué implica la formación de alumnos, comunica frente a sus alumnos un deber ser. Ello se manifiesta en el lenguaje y el rol que asume en la escuela, la manera en que él se conduzca, en esa conciencia práctica que tiene no se da cuenta de qué significa su persona para quienes lo ven.

El ejemplo expuesto da cuenta de cómo la institución la vamos haciendo nuestra y a través de ella se legitima un orden. Un orden que nace de una heteronomía, que se va adhiriendo a la conciencia de cada persona. Se reconoce por tanto, que la sociedad se mueve constantemente, implicando que la institución cambie o asuma otro rol.

El momento de la singularidad que plantea Lourou (1988), por tanto, es para cada persona, sin embargo en la vida cotidiana que comparte mantiene un particular o plural de qué significados son los que se intervienen y se toleran del universal o comúnmente válido. Retomando el ejemplo de la escuela, sería el hecho de asistir a esta, aun cuando ha sido objeto de críticas sobre su rol en el desarrollo y capacidad humana. En este sentido, el que la persona vea a la escuela como una posibilidad, encierra una complejidad que son dadas por los tres momentos: universalidad, particularidad, singularidad.

Los momentos que señala Lourou se inscriben en la persona, ellos median en la apropiación de significados o re-significación en la potencialidad de la vida cotidiana que se tenga. En este caso la institución adherida a la persona le sirve para continuar en la vida que lleva, la cual es limitada a lo que se le viene presentando.

Giddens dice que “en la mayoría de las esferas de la vida, y en las más de las formas de actividad, el control está limitado a los contextos inmediatos de acción o de interacción” (1986, p. 48). La persona se mueve en la cotidianidad de su presente, desde ahí se piensa y reflexiona, a la vez que produce y reproduce la acción social. En este sentido

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, p. 86).

La vida cotidiana, al estar organizada por situaciones duraderas y transferibles, mantiene la reproducción social de la vida cotidiana, donde la persona se piensa en el post-hecho y en lo que la institución le permite hacer. Sus habitus son rutinas que se inscriben en la biografía de vida, a la vez que tipifica ciertos hábitos de tal manera que la experiencia que de ello se deriva le permite pensarse en el futuro. Por ejemplo, la persona que en la sociedad asume el rol de profesor, asume que su ocupación es dar clase, organizada en su función de algo, que las personas a quienes dará clase tendrán que cumplir con algo que él les solicite, asumiendo el rol de alumnos.

Las prácticas de los roles, sitúan, la construcción de una vida cotidiana que se identifica por la norma, en ella se estructura la acción, la persona la reflexiona a la vez incide en la misma. Prácticas individuales y colectivas se hacen presentes en las acciones. En estas prácticas damos aprobación o no, a qué consideramos pertinente, son ellas dentro de la vida cotidiana las que van enlazando la siguiente acción.

Sin embargo la persona no es un depositario, sino, que también agente (Giddens, 1986), que en el momento en que interactúa con el otro, incide en él y viceversa, por tal la institución también se va moviendo, de acuerdo a las reflexiones que la persona vaya realizando.

3.2.2. Tipificaciones, situaciones y horizontes de la experiencia

La vida cotidiana de las personas encierra experiencias de cómo actuar en las circunstancias que la misma le presente. Esas circunstancias son las que hacen que las personas tipifiquen los actos. Berger y Luckmann dicen que “los esquemas tipificadores que intervienen en situaciones “cara a cara” son, por supuesto, recíprocos” (2012, p. 47). Esa reciprocidad va permeando y haciendo el habitus social.

Solo los objetos se vuelven cosas no así las acciones, son estos objetos los que apoyan en la construcción de tipificaciones, Schutz al respecto dice,

Cada objeto es un objeto dentro de un campo; cada experiencia lleva consigo su horizonte; ambos pertenecen a un orden de un estilo particular. El objeto físico por ejemplo, está vinculado con todos los demás objetos de la naturaleza, presentes, pasados y futuros, por relaciones espaciales, temporales y causales cuya suma total constituye el orden de la naturaleza física (Schutz, 2003, p 268).

Tipificar las cosas, y sobre ellas accionar es porque hay un consenso entre quienes participan de las tipificaciones dadas. La clase recibida en la escuela es un ejemplo de tipificación, el profesor tipifica la clase de la siguiente manera: alumnos por atender, contenidos del plan curricular que enseñar, avances académicos de los alumnos por reportar, por otra parte, alumnos que llegan a aprender, tareas por cumplir, calificaciones por recibir, entre otros elementos más que se pueden numerar.

Los elementos enunciados, parecen que se mantienen y no se alteran, sin embargo al interior de la misma, se están sucediendo eventos, porque hay una tipificación de que la institución en su universalidad da como válida, en este caso “las tipificaciones de las acciones habitualizadas que

constituyen las instituciones, siempre se comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales” (Berger y Luckmann, 2012, p. 74).

Sin embargo la institución al ser un invento de la persona, genera en la misma cambios en el devenir del tiempo. El ejemplo de la escuela se apega al argumento, en el sentido de cómo ella ha servido a inventos de la persona como organización social. Cuando ésta se inventa para vivir en un estado democrático participativo con los griegos; cuando se inventa la formación de la persona desde las doctrinas de la iglesia; en el proceso de invención del estado totalitario o democrático; y el presente, la invención de un capitalismo como organización social.

Ante estas tipificaciones que la persona se ha hecho de la escuela en la formación de la misma, se observan los cambios que ha habido en las ideas de formarse, ello debido a que en el devenir de la misma formación la escuela como institución “se altera en el proceso de transmisión a la nueva generación” (Berger y Luckmann, 2012, p. 79). Las tipificaciones son móviles, y, “en cualquier momento podemos sustituir un sistema de referencias por otro, y en la actitud natural de la vida cotidiana lo hacemos en realidad continuamente” (Schutz, 2003, p 270).

Las tipificaciones al no permanecer estáticas, son posibilidades para pensar en los horizontes que en la vida cotidiana se van presentando, así por ejemplo en la reflexión que se hace de las acciones, se identifican situaciones que llevan a cuestionar la vida cotidiana, por ejemplo: la discusión sobre qué tipo de enseñanza fue mejor, si la tradicional o la que actualmente se da. Esta discusión sobre cuál es el mejor tipo de enseñanza es una situación que cuestiona tipificaciones entre una generación de personas y otras.

Sin tomar postura cuál es la mejor manera de enseñar, se ilustra que la enseñanza se tipifica. Sin embargo ello cambia, dado que la dinámica social transforma la institución y la vida cotidiana simultáneamente. Las

situaciones generadas de esa dinámica a las que se enfrenta la reflexión, hacen que esta se vaya pensando y actuando de otra manera. Estos cambios van generando una autotransformación en la sociedad, Castoriadis dice, “la autotransformación de la sociedad concierne al hacer social –y, por tanto, también político, en el sentido más profundo del término- de los hombres en la sociedad, y nada más” (2013, p. 576).

El hacer de la persona en la sociedad, va dinamizando las tipificaciones que se crean, dado que en la reflexión que hace, se imaginan situaciones para dar continuidad. Son horizontes que se reflejan en el proceso de reflexión. Horizontes que son un empieza continuamente en la vida cotidiana. Los cuales solo pueden ser en la persona, dado que en el proceso de autotransformación planteado por Castoriadis (2013), está el de autorreflexión que dice Giddens, “la autorreflexión del agente y la comprensión que él tiene de sí mismo, resulta posible sólo en la medida en que está relacionada con lo que los otros hacen y con la comprensión que tienen de ello” (Ortiz Palacios, 1999, p. 69).

En la relación con los otros y la comprensión que se tiene de ellos, solo es entendida en la vida cotidiana que tenga lugar, sin embargo el horizonte que puedo identificar dentro del significado, solo tiene cabida en mí, al otro, aunque le comprendo y esa comprensión es la que me permite estar con él y ser nosotros, está fisurada por el recuerdo que cada persona se haya hecho en la vida, Schutz dice, “potencialmente, cada uno de nosotros puede remontarse a su vida consciente pasada hasta donde alcanza el recuerdo, mientras que el conocimiento del Otro está limitado a ese periodo de su vida y sus manifestaciones observado por nosotros” (2003, p. 170).

Sin embargo, la persona al estar en acción con el otro mantiene ideas que la institución le organiza dentro de lo que pudiera estar desorganizando el sentido de la vida cotidiana, en esa complejidad de significaciones que la persona interioriza, solo mantiene en acción qué sirve para estar con el otro, aunque ello sea: amor, odio, rechazo, violencia,

entre otros. La persona se piensa un porvenir o un horizonte como se le está llamando acá, proyectándose en la acción, y externaliza qué ha significado de la experiencia vivida.

En las acciones que la persona hace hay un control de pulsiones, permitiendo que sea la institución adherida a él la que incida en el agente que es, en el momento de su acción. Al respecto Giddens dice “la agencia se desenvuelve como un flujo de acción intencional, referida a lo que se hace como parte de la actividad cotidiana en la vida diaria. De ahí que la agencia se defina en términos de la capacidad que el actor tiene de hacer cosas y no como la intención que tiene de hacerlas” (Ortiz Palacios, 1999, p. 66).

Al estar la agencia referida a ese momento de hacer las cosas, y no en qué se podría hacer, sitúa que los horizontes en que se es agente es desde la realidad social que se le presenta a la persona, no puede ser en otra. Imaginar cómo podría ser su realidad social se aleja de los horizontes que se plantea. Dado que “a medida que el hombre se externaliza, construye el mundo en el que se externaliza” (Berger y Luckmann, 2012, p. 132).

Considerando la postura de Freud (1967) sobre los tabús en el control de las pulsiones de las personas por las instituciones, dimensiona otra perspectiva de entender a las instituciones y la reflexión que sobre la vida cotidiana se hace. Freud (1967) plantea que determinados tabús nos parecen racionales, pues tienden a imponer abstenciones y privaciones. En cambio, otros recaen sobre nimiedades exentas de toda significación, y no podemos considerarlos sino como una especie de ceremonial. Sigue diciendo que son calificados de tabú todos los lugares, personas, objetos y estados que entrañan la misteriosa propiedad antes expuesta o son fuente de ella.

Relacionar el planteamiento de Freud, sobre los horizontes que se crea la persona en la vida cotidiana, se interpreta que los tabús que son dados por la institución a través de sus normas, limitan la conciencia de la

persona a la realidad en la que se desenvuelve, sobre esos tabús interiorizados se piensa y actúa. Sigue diciendo Freud que,

El tabú es una prohibición muy antigua, impuesta desde el exterior (por una autoridad) y dirigida contra los deseos más intensos del hombre. La tendencia a transgredirla persiste en lo inconsciente. Los hombres que obedecen al tabú observan una actitud ambivalente con respecto a aquello que es tabú. La fuerza mágica atribuida al tabú se reduce a su poder de inducir al hombre en tentación: se comporta como un contagio, porque el ejemplo es siempre contagioso y porque el deseo prohibitivo se desplaza en lo inconsciente sobre otros objetos (1967, s/p).

Controlar el inconsciente de la persona, para que no transgreda la norma de la autoridad, que en el caso que nos ocupa es la institución, el tabú controla las tentaciones de las personas a través de ejemplos, siendo este un contagio. Citar un ejemplo de ello, son las limitaciones a ciertos actos que las personas no harían porque son conscientes de los resultados de esta. La conciencia discursiva de los otros y la práctica va dando elementos para reprimir acciones hacia otra persona u objeto.

Un niño que ha identificado a la autoridad que no puede desafiar, piensa su acto antes de hacerlo, dado que quien porta la autoridad le puede sancionar. Eso que se significa de la autoridad desde temprana edad va formando el habitus dice Bourdieu, pues las

Las condiciones mismas de la producción del habitus, necesidad hecha virtud, hacen que las anticipaciones que él engendra tiendan a ignorar la restricción a la que se subordina la validez de todo cálculo de probabilidades, a saber que las condiciones de la experiencia no se hayan modificado (Bourdieu, 2007, p. 88).

Desde esta perspectiva de Bourdieu, la interiorización del habitus en la persona, no cuestiona la restricción, no las piensa, las da por hecho que así como las ha interiorizado así funcionan, solo se reproducen y siguen formando, más dice, que para que se mantenga el habitus es necesario que no se haya modificado. Giddens concibe esto como dualidad, en el sentido de que la estructura va a la acción del sujeto y la acción del sujeto

va hacia la estructura. Sin embargo ello sucede solo en la reflexividad que se tiene de la realidad, en relación con los otros,

Es a través de la referencia a las acciones de sus miembros, que la vida social humana se considera conformada activamente... por ello la actividad o acción se define como una serie de intervenciones causales: se trata de un flujo continuo de experiencia vivida (Ortiz Palacios, 1999, p. 64).

Las reflexiones que vamos formándonos en la vida, permite potencializarnos en la realidad social que participamos, dado que nos situamos en una historia efectual como le nombra Gadamer (1999), nos movemos en un presente impregnado de esa historia, y al reflexionar sobre qué nos va sucediendo, vamos pensando otra posibilidad. Esa posibilidad incluye qué pudiera conocer, a la vez que se alimenta de todo con lo que conozco en la vida cotidiana, convergiendo las diversas realidades sociales con las que interactúo.

La experiencia que como persona tengo no solo está en la psique, sino que la institución que interiorizo desde el nacimiento va formando mi manera de entender la cotidianidad, sin embargo ello no permanece estático, se va moviendo en el devenir del tiempo, dado que no me sitúo en una sola realidad sino que las realidades en las que construyo la vida cotidiana no se circundan a una sola acción, sino a múltiples acciones.

En este sentido, las rutinas de la escuela, la casa, el club de amigos, los medios de comunicación, un libro, o con lo que yo tenga contacto forma en mí una manera de pensar la realidad, sobre esa sigo construyendo y construyéndome, a la vez que con esas inscripciones de vida me relaciono con los otros, que al estar juntos generamos un nosotros y con ello vivimos una realidad, nos pensamos o imaginamos un ideal de qué podemos seguir reproduciendo para los que nos sucederán.

3.3. Factores internos en la configuración de la experiencia

La experiencia mantiene una relación entre el mundo social y el mundo subjetivo. La persona en ese proceso da cuenta y se da cuenta de cómo las vivencias cotidianas le hacen un carácter, ideas o pensamientos sobre lo que le rodea. Hay una posición subjetiva en esta relación con los otros, donde el lenguaje, la intersubjetividad que se hace de él y la conciencia misma, le hacen reflexionar la cotidianidad vivida.

3.3.1. El lenguaje en la configuración de la experiencia de la persona

El lenguaje es parte de la condición humana, no hay otro ser ni antes ni después del hombre que la haya desarrollado. El lenguaje es permanente en la condición, con él se construye la sociedad, y la persona lo hace suyo en sus experiencias de vida. El lenguaje organiza la vida en que nos situamos.

El lenguaje, y las fundamentales experiencias humanas que lo sustentan, es lo que nos enseña que las cosas del mundo, entre las que se consume la *vita activa*, son de naturaleza muy diferente y producidas por muy distintas clases de actividad (Arendt, 2009, p. 107).

El lenguaje en la vida activa de la persona, se construye en el consumo de las actividades de la persona. En la perspectiva de Arendt, las personas a través de la acción construimos el lenguaje y con ello la experiencia del mundo que se vive. Dado que el lenguaje ofrece y condiciona las acciones que se realizan.

En otra perspectiva, Gadamer dice que “el lenguaje (el discurso), en cambio, revela lo que siempre está en nosotros y lo que nos rehúye y así también revela lo justo y lo injusto” (2000, p. 11). Es el lenguaje una manera de decir al otro, de pensarlo, de nombrarlo y de vivificarle un sentido de experiencia a partir del entorno. Las palabras que se enuncian en el lenguaje, construidas en el pensamiento no son solo acciones mentales innatas, sino que ellas derivan de la construcción de un lenguaje

que se carga de símbolos y significados en el proceso del lenguaje en las acciones que las personas realizan.

El lenguaje sea a través de la palabra, de gestos o señas, está cargado de símbolos y significados. El lenguaje es común, plural y singular (Gimeno Sacristán, 2009). Los tres momentos se relacionan y dan sentido al vivir en sociedad, dado que le significan a la persona y con ello sedimenta la experiencia a partir de las acciones que realiza.

El lenguaje tiene como vehículo a la palabra, a través de ella reconozco al otro y el otro me reconoce, se toman consensos y se renuncia al ego. Es la palabra que se interioriza a través de los actos y condiciona el actuar de las personas a partir de esa subjetividad que se ha hecho. Gadamer dice al respecto que

La palabra proporciona el reconocimiento en otros y el reconocerse con otros, en lo conveniente, en la finalidad, en lo justo, en lo que es afirmado por todos aunque sea duro para cada individuo y exija abandonar o renunciar a algo (2000, pp. 16-17).

La imposición que se da al otro, creada desde la cultura a través de la palabra, organiza el pensamiento de la persona y la manera de dirigirse. Es una conciencia que brota de la esencia de la persona, que no anticipa las situaciones, sino que media en la construcción de la situación.

Reconocer al otro a través de la palabra, donde la subjetividad de su construcción condiciona el ser que se hace del exterior, y que en el intersticio que abre para pensar el exterior, se asume como otro que se siente como otro dentro de su singularidad, en la pluralidad que se convive.

La palabra que encarna la cultura y da pauta a la constitución de la experiencia de la persona, se relaciona en tal sentido de significar algo a alguien, al otro, por llamarlo de esta manera, Gadamer plantea que “la experiencia de realidad es experiencia de barreras y de resistencia, y no sucede jamás sin sufrimiento, así como la superación de la resistencia” (Gadamer, 2000, p. 118).

Esta postura de experiencia de una realidad que es solo a través de barreras, así planteada, es reflexionada. Trayendo el planteamiento de Giddens (Ortiz Palacios, 1999), sobre la reflexividad que hace la persona en su constitución de persona, y las experiencias que le significan barreras, se sitúa la experiencia de la realidad de la persona sedimentada en el interior de la misma, donde la espiritualidad que se va construyendo dentro de su realidad, nombrada como realidad en el proceso de relacionarse con el otro.

La relación o relaciones que se llegue a mantener con el otro en las condiciones que se den, significarán para los mismos experiencias diversas, la carga cultural encarnada como plantea Lévinas (1974) que se traiga, decide e influye en la manera en que se asimila la realidad, siendo la experiencia única en cada uno. La experiencia, cuando después de ser pensada se reconfigura, en el mismo acto de pronunciarla o de decirla, se re-piensa, dado que la palabra como experiencia no solo es vehículo de entendimiento, sino que es cultura, es comunicación (Gadamer, 2000).

3.3.2. Yo con el otro, el otro conmigo: la intersubjetividad

Plantearse una manera ser, que se desprende de lo vivido, no es arbitrario, sino que es un sentir dado, donde lo construido encuentra sentido. Decir o hacer, incide en cómo configuramos la experiencia dentro del quehacer cotidiano, que al hablar de la escuela nos situamos en el terreno, no pantanoso, sino recurrente a múltiples factores que inciden en ese proceso formativo.

La experiencia docente, se configura a partir de la realidad, lo conocido se hace presente en la persona que conoce, se da un sentido, así se puede estar pensando que las reformas educativas poco cambian la forma de hacer educación, sin embargo el comentario es ruidoso, porque la persona como tal, vive inmersa dentro de un entorno que complejiza la experiencia que tiene de los hechos que vive. Con esto no se tiende a

considerar los hechos como los puntos de partida en la construcción del sujeto, sino que es en el sentido que se le dé a los hechos como el sentido responde. Sin embargo el sentido solo existe cuando tiene significado para quien lo ha vivido.

3.3.3. La conciencia del otro

En el proceso reflexivo de la vida cotidiana se hace conciencia del mundo circundado, a partir de la huella que deja la historia en la que se ha construido la vida. Mi historia y la historia del otro permiten que nos comuniquemos porque ambos damos sentido a la cotidianidad, esos elementos que constituyen cada palabra que enuncio al otro y el otro a mí, da sentido a mi relación con él.

La conciencia del otro hacia mí no se da en la relación de los actos que tenga con él en una situación, está solo se alcanza cuando hago una reflexión de mis acciones. Schutz, en relación a esto dice,

Vivir en nuestros actos significa vivir en nuestro presente especioso, que también podemos denominar nuestro presente vivido... viviendo así no somos conscientes de nuestro ego ni del flujo de nuestro pensamiento. No podemos alcanzar el ámbito de nuestro sí-mismo sin cumplir un acto de vuelco reflexivo. Pero lo que captamos mediante el acto *reflexivo* nunca es el presente de nuestro flujo de pensamiento ni su presente especioso; es siempre su pasado (2003, p. 169).

Las reflexiones hechas de los actos, se van adhiriendo a la experiencia, con los cuales se le da sentido a la experiencia. Sin embargo el acto de reflexionar no aparece por sí solo, se necesita de un espacio para reflexionar. Aclarar que solo se reflexiona el pasado, del presente se es consciente del acto, no implicando que haya un acto de conciencia, esta solo viene después, una vez reflexionado sobre el acto mismo.

Por situar un ejemplo sería: la acción de platicar entre profesores sobre la situación de aprendizaje de sus alumnos, es un acto consciente donde dos personas están de acuerdo en entablar el diálogo. Son conscientes de qué pasa en el proceso de enseñar, en ese proceso de

diálogo no hay reflexión, solo es mera acción del acto intencionado. Sin embargo puede que a los dos o uno de los dos en ese proceso relacione un hecho pasado y traiga al diálogo, en ese momento de ir a traer de la memoria el pasado hay un acto reflexivo y se hace consciente cuando se compara en el diálogo mismo. Caso contrario es, realizar la plática, no relacionar nada pasado por ninguno de los interlocutores, y una vez acabado el evento, se reflexione. Sin embargo depende qué les signifique a los interlocutores el diálogo que realicen.

Las interacciones que se tienen con los otros son conscientes, intencionales (Giddens, 1986), el resultado de la acción, posibilita o abre otras situaciones que posiblemente no eran conscientes en el momento de estarse planteando. Sin embargo son esas acciones las que van moviendo la vida cotidiana de las personas en el proceso de reflexionar sus actos. En mi relación con el otro mi acto es consciente, Schutz dice “todo el flujo de conciencia es en su totalidad el flujo de vida personal, y mi sí-mismo está presente en cualquiera de mis experiencias” (2003, p. 166).

En la relación con el otro porto conmigo la conciencia que he hecho de la vida, soy consciente de muchas de las cosas que hago y de las que cosas que no logro ver que hago según los actos que realice, bien sea por condiciones que no son propias de mí, o bien sea por que no estén a mi alcance de espacio, tiempo y lugar.

Por ejemplo, un profesor que les dice a sus alumnos que para la siguiente clase cada uno traerá información sobre la migración humana. Este acto por hacer genera en el alumno un sentido y un significado, que la manera en que se haya significado la indicación, el alumno llevará como información solicitada en la próxima clase. Además que tal indicación al ser comentada en casa por el alumno se entenderá en un sinfin de maneras, pudiendo generar en quienes participan en la actividad, otras dimensiones que el profesor ni siquiera pensó en el momento de establecer la actividad.

Berger y Luckmann, plantean que “la conciencia es siempre intencional, siempre apunta o se dirige a objetos” (2012, p. 36), por consiguiente, la relación de las personas siempre apunta a algo pero también a no algo, no pensado de qué pudiera pasar después de la intención. Ello se relaciona con el ejemplo que se acaba de citar sobre la información solicitada por el profesor.

La conciencia del otro, la construyo junto a él, porque él otro también construye una conciencia de mí, ambos vamos construyendo la vida cotidiana, y los espacios en los que nos movemos, que no determina que siempre será así, dado que como dice Schutz, así como hay un presente en el que se mueve la persona, ese presente tiene una historia, y mantiene una potencialidad. Esto último implica que si bien soy consciente del presente y sobre él construyo mi sí-mismo, este se va moviendo en las situaciones que la vida cotidiana presenta, teniendo o no, conocimiento de causa.

Por ejemplo, el profesor toma conciencia de la vida cotidiana que se desarrolla en la escuela, pero no solo en la escuela en la que vive su presente, sino que también en esa conciencia se encuentra la escuela en la que se formó, la escuela en la que empezó el ejercicio docente, que se ha ido modificando, a la vez que tipificando en el proceso de vida como formador.

Los actos realizados por el profesor, no determinan su vida, si no que en el devenir del tiempo es como se va modificando la conciencia de relación con el otro, ello se relaciona al planteamiento de Giddens de que “las actividades humanas sociales... son recursivas. [Que los] actores sociales no les dan nacimiento sino que las recrean de continuo a través de los medios por los cuales ellos se expresan en tanto actores” (1986, p. 40).

Al ser recreados los actos conscientes en los que uno se ve envuelto en la cotidianidad, la conciencia da cuenta de ello al realizarlos, sin embargo Giddens (1986) ante esto comenta sobre la conciencia discursiva

y la conciencia práctica. De la primera, la persona da cuenta de manera fluida cuando se le cuestiona sobre algo, de la segunda, dice que la conciencia práctica es de la que no puede dar cuenta la persona puesto que los actos que realiza no los ve. Retomando el ejemplo de la plática que mantienen los profesores sobre el aprendizaje de sus alumnos, si llegara un tercero y les preguntara ¿Qué sucede? Puede que no sepan que responder dice Giddens (1986).

El otro en mí genera un efecto como yo en él. Los efectos que nos producimos no devienen arbitrariamente sino que nos llegan de lo socialmente construido y que nosotros continuamos y vamos modificando. A partir de ello creamos conciencia, sea que hagamos uso de ella de manera discursiva o de manera práctica. En ella fincamos una rutina de cómo dirigirnos al otro. Sin embargo esta conciencia que tengo del otro es mínima, dado que la “conciencia retiene solamente una pequeña parte de la totalidad de las experiencias humanas, parte que una vez retenida se sedimenta” (Berger y Luckmann, 2012, p. 89).

La conciencia de cada persona se va formando socialmente a partir de la institución, de ahí que valores, normas, reglas se asuman como nuestras. Que se les dé un significado y un significante. Es la institución social la que va haciendo dinámica la conciencia de las personas.

3.4. La experiencia docente

Los docentes son personas que asumen un rol dentro de los espacios sociales en los que se sitúan. Su vida está impregnada de muchas vivencias. La institución referida a las normas que se legislan en materia educativa, el docente las apropia desde como las entiende, ello debido a que ya tiene registrado en su biografía cómo es que actúa la institución con él.

Por otro lado, en su devenir como persona va también interiorizando y significando información a partir de las vivencias que ha tenido, ello le da pautas para poder actuar en el aula. Las acciones que realiza en el aula,

no están referido a una sola institución formal, entendiendo a ésta como la que línea normas, reglamentos, leyes, sino que también está la informal: familia, iglesia, amigos, entre otros.

Así por tanto en el proceso de ir realizando el quehacer, va interiorizando qué actos conviene hacer en las situaciones que se le presenten en el aula con los alumnos, con los pares de trabajo, con el director de la escuela, con los padres de familia y con todas las personas que por una u otra razón se relacionan en la escuela constantemente o no.

La biografía que se va formando de qué es la docencia, le permite tipificar acciones de los alumnos, director, padres de familia, entre otros. Con ella se piensa y re-piensa sus actos, construye anécdotas y las comparte desde su conciencia discursiva, y, esos actos pensados le permiten tener conciencia práctica en su vida pedagógica.

A la vez que se reconoce qué se hace, aunque cuando se hace, no sepa qué se está haciendo, dado que a la conciencia práctica si se le pregunta qué hace, es más seguro que no sepa dar cuenta qué realiza, a diferencia de la conciencia discursiva (Giddens, 1986).

CAPÍTULO 4. CAMINO TRANSITADO PARA ACERCARSE A LA EXPERIENCIA DOCENTE

El presente capítulo aborda el posicionamiento epistemológico que tuvo la investigación y el método que se utilizó para llevarla a cabo. En este sentido, el primer apartado da cuenta de lo que implica el método utilizado en el estudio, a la vez que se describe cómo fue el proceso de selección de los profesores que participaron en la investigación.

En otro apartado se describe el trabajo de campo realizado en la investigación: el ingreso, el proceso y las incertidumbres. Finalmente se presentan los marcos analíticos e interpretativos que se derivaron de las entrevistas a profundidad. A los cuales se les nombra como los grandes temas, con base en ellos se dará cuenta de la experiencia docente en los procesos de inclusión de alumnos provenientes de Centroamérica.

4.1. Posicionamiento epistemológico

Plantear la posición epistemológica que fundamenta la investigación invita al curioso que se adentra en el campo a hacer un recorrido por las posiciones teóricas que se han consolidado en el devenir de la historia a través de los paradigmas positivista, hermenéutico-interpretativo, socio-crítico, entre otros.

Mardones (1991) establece en qué consiste cada uno de estos paradigmas, dividiendo el estudio de las ciencias humanas y sociales en tres enfoques epistemológicos. El primero referido a la postura empírico-

analítica, centra su enfoque en explicar el fenómeno; una segunda postura, la fenomenológico-hermenéutica y lingüística, que centra su enfoque a comprender el fenómeno; el tercer posicionamiento epistemológico, se refiere a la dialéctica o crítica hermenéutica, centra su enfoque en incidir sobre la realidad. Cada postura epistemológica se acuerpa con teoría, metodología, técnicas e instrumentos acordes.

Pons Bonals y Hernández Reyes, refieren a estos tres enfoques epistemológicos de la investigación la siguiente denominación:

el paradigma (enfoque o tradición) que Sandín refiere como ‘prevaliente’, ‘clásico’, ‘racionalista’ ‘cuantitativo’ (2004, p. 30). Al que puede agregársele la denominación de positivista, pospositivista (citado en su versión actualizada) o empírico analítico;

el paradigma (enfoque o tradición) que Sandín refiere como ‘emergente’, ‘alternativo’, ‘naturalista’, ‘constructivista’, ‘interpretativo’, ‘cualitativo’ (2004, p. 30). Al que puede agregársele también la denominación de hermenéutico;

un tercer paradigma denominado ‘crítico’ o ‘sociocrítico’ (Sandín, 2004, p. 30) o teoría crítica (2012, p. 79).

Estos enfoques no son los únicos que analizan la situación de la teoría de la ciencia, sin embargo para efectos del trabajo, son pertinentes para aclarar la posición epistemológica del investigador.

Para el caso de la investigación el posicionamiento que se asumió es el hermenéutico interpretativo (cualitativo), destacando las voces de los profesores, dado que se interesa en las experiencias de vida que han tenido.

La investigación se situó en la interpretación de la experiencia de las personas sobre sus vivencias. Para llegar a ello llevó a plantear preguntas hacia la realidad a estudiar, tales como ¿Qué es la experiencia docente?, ¿Por qué estudiarla?. En este sentido se cuidó la vigilancia sobre el posicionamiento epistemológico, reconociendo que la realidad educativa puede ser estudiada desde los tres paradigmas que señala Mardones (1991) y, Pons Bonals y Hernández Reyes (2012).

Preguntar es querer conocer dice Gadamer, ello sucedió en esta investigación. Llevó a asumir riesgos, caminar por lo desconocido, pensar entre paréntesis (Schutz, 2003), sobre la realidad a estudiar. En este sentido cuestionar cuál era el problema a estudiar, implicó mencionarlo, decirlo, provocarlo, ir de la simple percepción a su reconocimiento.

La investigación se circunscribe en un paradigma de investigación interpretativo, posee una epistemología, una teoría, una metodología y unas técnicas específicas para realizarla. La definición se basa en el planteamiento de Chalmers (2009), sobre los acuerdos que hay en las ciencias para la generación de conocimiento.

El que esta investigación se circunscriba a un enfoque interpretativo, no determina que sea disciplinario, sino que se han consultado varias disciplinas para interpretarlo. En este sentido, la investigación no pretende encontrar una verdad, sino, una comprensión de cómo se ha vivido la experiencia docente de incluir alumnos migrantes centroamericanas en las escuelas públicas de México.

En párrafos arriba se hizo mención que el problema de investigación se apoya en otras disciplinas, llevándolo a considerar como interdisciplinar. En las siguientes citas, se define qué es la investigación interdisciplinaria, según diferentes autores.

La interdisciplinariedad se puede entender como una acción en la que diferentes disciplinas se sientan en una misma mesa, en una misma asamblea, ... Pero interdisciplinariedad puede decir intercambio y cooperación, lo que hace que la interdisciplinariedad puede devenir en alguna cosa orgánica (Morin, 1995, s/p).

La interdisciplinariedad se organiza en dos niveles jerárquicos. Connota así, coordinación del nivel inferior, desde el superior (Max-Neef, 2004, p. 5).

La *interdisciplina* se comprende como aquel esfuerzo indagatorio, también convergente, entre varias disciplinas –y, por lo mismo, *en ese sentido*, presupone la multidisciplinariedad– pero que persigue el objetivo de obtener “cuotas de saber” acerca de un objeto de estudio *nuevo, diferente* a los objetos de estudio que pudieran estar

previamente delimitados disciplinaria o incluso multidisciplinariamente (Sotolongo, C. y Delgado D., 2006, p. 66).

Con relación a los planteamientos anteriores se considera que pudo haber sido viable realizar una investigación transdisciplinaria donde el conocimiento se vea envuelto en varias disciplinas, o como dice Morin al respecto, “la transdisciplinaria, se trata a menudo de esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, a veces con una virulencia tal que las coloca en dificultades” (1995, s/p). Ello implica otras situaciones que por el momento no fueron consideradas.

Sin embargo en el estudio se reconoce el posicionamiento de Heidegger (2003) en el entendido de que resulta prioritario contextualizar el trabajo sobre la experiencia docente como un espacio para encontrar ese dándose dentro de lo dado o como cita él mismo, encontrar la existencia en lo fijable dentro de lo fijado. No en lo ontológico de qué se busca, sino en el ser que se cuestiona. No como problema sino como cuestionamiento, que pudiera situar una problematización que va más allá de decir o enunciar algo a la ligera, sin haberlo pensado o construido dentro de la cognitividad que se posee (Potel, s.f.).

Queda claro que el ente existe y tiene un ser. El cual es nombrado por el sujeto. Se termina la relación objeto sujeto, pues es el sujeto el que se cuestiona por la existencia del ser. Es como enunciar ¿Qué hay atrás del concepto experiencia docente? Ese es el ente. Pero hay que saber cuestionar, pues no toda cuestión puede llevar a conocer el ente, ello implicó buscar, pensar y reflexionar qué del ente –experiencia docente– estudiar y dar cuenta de la misma.

Se hace preciso mencionar que el estudio no buscó cambiar la experiencia que ha tenido el profesor en la inclusión de niños migrantes a las aulas, pues el posicionamiento epistemológico de la investigación solo comprende la inclusión educativa que realizan los profesores en las escuelas primarias, dado que la realidad es construida, múltiple y

holística. Donde la relación sujeto-objeto es interrelacionada e influenciada por valores subjetivos (Pons Bonals y Hernández Reyes, 2012).

4.2. Las incertidumbres

Orientarse acerca del objeto de estudio fue el inicio del viaje y empezar a recortar dentro del mapa de la educación. Situarse en el objeto fue punto de debates conmigo mismo sobre dónde recortar la realidad que se quería estudiar. Qué se puede estudiar, qué interrogar de lo que aparenta ser normal, estas posiciones hicieron que se investigara sobre qué hay, y cuestionar por dónde profundizar. Incertidumbres que solo fueron superadas con orientación teórica y con vigilancia epistemológica (Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2013).

Plantearse la posición epistemológica, por dónde abordar el objeto de estudio de la experiencia docente, permitió orientar la metodología con la que se abordó la investigación. Fue un proceso en el que surgieron elementos que no se consideraron al inicio de la investigación, por ejemplo, solo se tenía pensado aplicar entrevistas a profundidad, sin embargo emergió la necesidad de aplicar el cuestionario. Los ajustes realizados no perdieron de vista el objetivo de la investigación. En el siguiente apartado se precisa el posicionamiento metodológico.

4.3. La fenomenología como método de investigación

La fenomenología como método de investigación en las ciencias sociales dice Van Manen (2003) encuentra sus raíces en Husserl, Schutz y Luckmann, de ahí que muchos de los teóricos interesados en este campo de obtención de conocimiento recurran a ellos.

Schutz (2003) hace referencia a Husserl, como el pionero de la discusión filosófica de la fenomenología. Husserl dice que la fenomenología “designa un método y una actitud intelectual: la actitud intelectual

específicamente filosófica; el método específicamente filosófico” (1982, p. 33).

De ahí que haya una separación entre la manera de acceder al conocimiento mediante las ciencias naturales y el acceso al conocimiento mediante el método fenomenológico. Lo que encierra cada persona en su experiencia de vida es la manera en que orienta su vida dice Van Manen, la interpretación que se hace de esa vida vivida es lo que le interesa comprender a la hermenéutica.

En este sentido, la fenomenología como método se interesa en interpretar cómo ha vivido la persona la vida cotidiana. Van Manen (2003, pp. 48-49) dice que reducida a su estructura metódica elemental, la investigación fenomenológica puede verse en seis pasos.

- centrarnos en un mundo que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo;
- investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos;
- reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno;
- describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir;
- mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él;
- equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo.

Los pasos que plantea Van Manen, llevan a situar que la experiencia vivida puede ser organizada para estudiarla. Tener curiosidad de qué guarda, para ello hay que preguntarse, querer conocer (Gadamer, 1999). Dialogar con la experiencia para preguntarle, en este sentido Gadamer plantea,

La dialéctica como arte del preguntar sólo se manifiesta en que aquél que sabe preguntar es capaz de mantener en pie sus preguntas, esto

es, su orientación abierta. El arte de preguntar es el arte de seguir preguntando, y esto significa que es el arte de pensar (1999, p. 444).

En este sentido el método fenomenológico permite preguntar sobre qué guarda la experiencia, qué tiene para sí, en el devenir de su relación con los otros. Ante ello, han sido varios los teóricos que señalan que el estudio de la vida humana permite situarnos en lo que guarda. Schutz dice,

Filósofos tan diferentes como James, Bergson, Dewey, Husserl y Whitehead concuerdan en que el conocimiento de sentido común de la vida cotidiana es el sentido incuestionado, pero siempre cuestionable, dentro del cual comienza la investigación, y el único en cuyo interior es posible efectuarla (2003, p. 78).

En lo incuestionable nace lo cuestionable de la investigación fenomenológica, surge a partir de esa curiosidad, qué guarda la persona de las construcciones que se hace de la vida, de las configuraciones que del mundo cotidiano ha vivido. Quien investiga tiene que preguntar, su acción de preguntar debe tener la intención de develar qué hay en la subjetividad de cada uno.

Van Manen plantea que hay que saber indagar en las experiencias, dado que “desde el punto de vista fenomenológico, investigar es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra calidad de seres humanos” (2003, p. 23).

El cuestionar la vida es porque ha nacido en quien investiga la curiosidad de saber, sin embargo en el proceso de hacerlo dice Arévalo Vera “hay que reconocer que los procesos humanos, especialmente los formativos, nunca son lineales ni homogéneos, que no hay sentidos únicos ni hegemónicos en ellos” (2010, p. 198). Sino que se busca el asombro y la perplejidad (Bachelard, 2000) en ellos.

Preguntarnos qué sucede, en el caso de la experiencia docente es no separarla o segmentarla, sino considerarla en su totalidad, en otras palabras, es “interrogar a la experiencia educativa parte de aceptarla en su

totalidad, en su multidimensionalidad, en su inabarcabilidad, en su posibilidad se asirla, de verla por completo, de entenderla por completo” (Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré, 2010, p. 41).

La experiencia por tanto es todo y la parte, es el investigador de la misma quien decide qué de la experiencia estudiar. La experiencia guarda de todo. Es el investigador como dice Schutz el que

Define lo que es para su títere un Aquí y un Allí, lo que está dentro de su alcance, lo que es para él un Nosotros, un Vosotros o un Ellos. El especialista determina el acervo de conocimiento a mano que atribuye a su modelo (2003, p. 66).

Reconocer por tanto a la fenomenología como método de investigación en el estudio que se ha realizado, es porque se reconoce que la experiencia guarda situaciones por develar. Ella se configura con el todo de la realidad en la que se ve inmersa y es al investigador al que le toca reconocer qué hay en la experiencia que le interesa estudiar. El estudio que haga el investigador de la experiencia es porque ha asumido una posición que de ella conocer a partir de la pregunta que se plantea. Álvarez-Gayou dice que

Desde el paradigma fenomenológico, las preguntas de quien investiga siempre se dirigen hacia una comprensión del significado que la experiencia vivida tiene para la persona. Especialmente importante resulta que el investigador llegue con el participante sin ideas preconcebidas y abierto a recibir cuanto este exprese (2003, p. 88).

En el caso de la investigación la pregunta planteada se concretó en, ¿cómo configuran sus experiencias los docentes en los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes centroamericanos en las escuelas primarias públicas de Tapachula, Chiapas?

Ante ello, el objeto de estudio se circunscribió al mundo subjetivo. El objetivo central de la investigación se enfocó a analizar la configuración de la experiencia docente de los profesores de educación primaria del municipio de Tapachula; Chiapas, respecto a los procesos de inclusión educativa de niños y niñas provenientes de Centroamérica.

La estrategia metodológica que se utilizó en la investigación fue la fenomenología que propone Van Manen, dado que para él investigar desde el punto de vista fenomenológico “es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en que vivimos en nuestra calidad de seres humanos” (2003, p. 23). Las técnicas ocupadas fueron: entrevista a profundidad que proponen Taylor y Bogdan (1994), y el cuestionario cualitativo, propuesto por Álvarez-Gayou (2003).

La entrevista a profundidad se posiciona desde el planteamiento de Taylor y Bogdan (1994), en cuanto a que solo se da en la asunción del entrevistado-entrevistador cara a cara, solo así es como las personas dan cuenta de sus vidas, se les deja hablar de la temática en cuestión, más lo que ellos en ese momento deseen expresar, con la atención y escucha en todo momento por parte del entrevistador.

Desde el planteamiento ético que tiene el entrevistador con el entrevistado, aparte de resguardar la información obtenida, se da a conocer al entrevistado qué ha dicho y obtener de él la autorización de lo que formará parte del reporte de la investigación.

Referido al cuestionario cualitativo, éste se aplica a un número mayor de personas sobre un tema en específico, se realiza con el objetivo de reconocer cómo significan las personas un determinado fenómeno; Álvarez-Gayou (2003), respecto al cuestionario cualitativo dice que debe responder a dos cuestiones.

En primer lugar, el cuestionario tiene que elaborarse con mucha claridad del problema y las preguntas de la investigación en cuestión. En segundo término, se deberán diseñar las preguntas para que lleven a quien las responda a un proceso de reflexión propia y personal, que refleje su sentir ante el asunto investigado (2003, p. 151).

Para el caso de la presente investigación se hizo uso del cuestionario cualitativo, a manera de triangulación de la información con la obtenida en la entrevista a profundidad, buscando mayor validez a los resultados obtenidos (ver anexo 1, Cuestionario cualitativo).

Para realizar la entrevista a profundidad, se seleccionaron seis profesores del nivel primaria ubicados en escuelas del municipio de Tapachula (ver anexo 2, Guión de entrevista): un profesor por cada grado escolar. Los criterios que se tomaron en cuenta para la selección fueron los siguientes:

- Un profesor por cada grado de la educación primaria (de diferente escuela).
- Tener 10 años de servicio mínimo en el magisterio; tres años de servicio mínimo en la región.
- Estar adscrito a una escuela con población proveniente de Centroamérica.
- Haber cursado el diplomado de Educación Inclusiva, ofrecido por la Secretaría de Educación en el estado de Chiapas, a través del Centro de Maestros.

A los seis profesores seleccionados se les realizó la entrevista a profundidad en dos ocasiones (ver anexo 3, Guión de entrevista 2ª visita), en horarios y fechas diferentes, durante el periodo comprendido entre febrero y junio del año 2014.

La selección de las escuelas y los profesores sujetos de la investigación estuvo apoyada de la información proporcionada por la Subsecretaría de Planeación Educativa de la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Chiapas (SPESEPECH) y del Centro de Maestros, ubicado en el municipio de Tapachula, considerando lo siguiente, después de la revisión de los datos registrados:

- Un total de 223 escuelas de educación primaria públicas, registraron en el ciclo escolar 2012-2013 a 578 alumnos provenientes de Centroamérica.

Para seleccionar a los profesores de los seis grados, se cruzó la información que se tenía sobre aquellas escuelas que tenían registrados niños migrantes provenientes de Centroamérica con la proporcionada por el Centro de Maestros No. 0712 ubicado en Tapachula, referente a aquellos profesores que cursaron el diplomado de Educación Inclusiva.

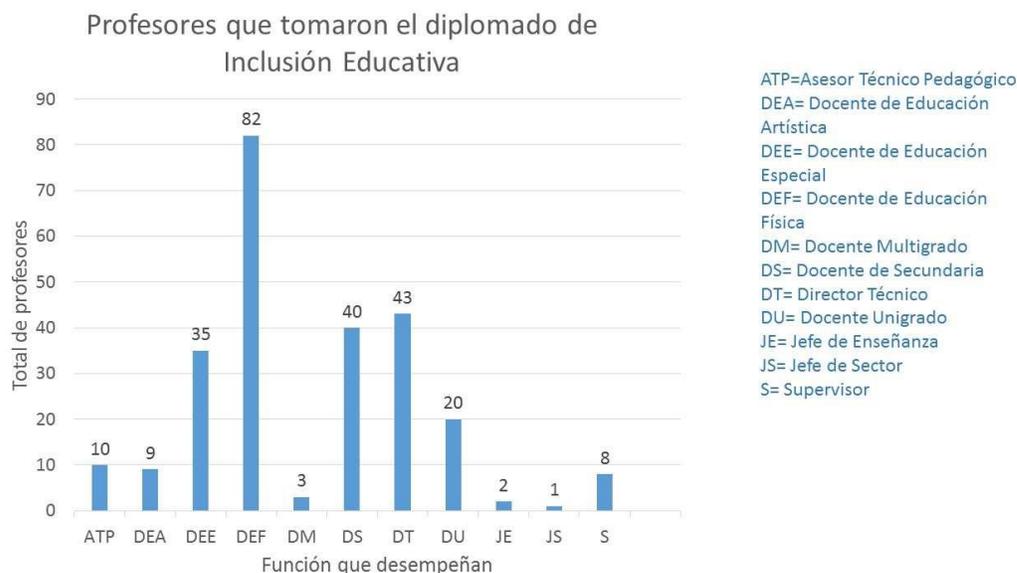
El diplomado fue cursado por 253 profesores que atienden la educación básica en el municipio, pero no todos son profesores frente a grupo. De entre los 253 personas que tomaron el diplomado se encuentran asesores técnico pedagógicos, docentes de educación artística, docente de educación especial, docentes de educación física, docentes multigrado, docentes de secundaria, directores técnicos, docentes unigrado, jefes de enseñanza, jefes de sector y supervisores. En la figura 1, se aprecia la cantidad de profesores que tomaron el curso, según la función que desempeñan dentro de los niveles educativos.

Una vez que se contó con este cruce de información, se procedió a seleccionar un profesor de cada grado escolar. En el caso en que algún profesor se negara a participar, se acudía a otro del mismo grado.

La información que se presenta en la figura 1 permite observar que de los profesores frente a grupo en el nivel de primaria, sólo cursaron el diplomado 23 de ellos, de los cuales 20 son docentes unigrado y tres docentes multigrado, por lo que la muestra se reducía a estos 23 profesores que laboran en el nivel.

FIGURA 1

Información de profesores que tomaron el diplomado de Educación Inclusiva en el ciclo escolar 2012 a 2013, en el Centro de Maestros en Tapachula, Chiapas.



Fuente: Modificado a partir de datos proporcionados por el Centro de Maestros en Tapachula, Chiapas.

Los datos de la cantidad de profesores que tomaron el diplomado de Educación Inclusiva se contrastó con la información de la SPESEPECH, con el objetivo de identificar la relación de escuelas que tienen inscritos alumnos migrantes y profesores adscritos a ellas. Con la información obtenida, sobre escuelas, alumnos migrantes y profesores que están en las escuelas a partir de la información de la SPESEPECH, se realizó la identificación y selección de los profesores que participarían en la investigación y las escuelas a las que pertenecían.

Para la aplicación del cuestionario cualitativo que permitiera la triangulación de lo encontrado en las entrevistas a profundidad, se eligieron 32 profesores. Para ello se consideraron los siguientes criterios:

- Estar adscrito al centro de trabajo (mínimo un año) donde se encontraba el profesor a quien se le aplicó la entrevista,
- Tener experiencia en atención de alumnos provenientes de Centroamérica.

En este caso, la cantidad de profesores a quienes se les aplicó el cuestionario fue variada por escuela, porque los profesores que estaban adscritos a las escuelas de los profesores entrevistados no cubrían el requisito establecido.

4.4. Trabajo de campo

Este apartado se construyó, tomando como base las notas escritas en el diario de campo, por ello se encuentran puntualizaciones sobre lo acontecido en el proceso de recolección de información, así como las decisiones que hubo que realizar.

El trabajo de campo se divide en tres momentos o etapas de obtención de información. La primera etapa consistió, en reconocer quiénes son los profesores que laboran en las escuelas seleccionadas, por ello se consultó la base de datos de la Subsecretaría de Planeación en el Estado de

Chiapas, para identificar qué escuelas inscribieron en el ciclo escolar 2012-2013 alumnos provenientes de Centroamérica y el Caribe. Una vez hecho este proceso, se accedió a la base de datos que registró el Centro de Maestro No. 0712 ubicado en Tapachula, Chiapas, para identificar quiénes eran los profesores que tomaron el diplomado y en qué escuelas estaban adscritos.

Una vez obtenida esa información se tuvo acercamiento con los jefes de sector 023 y 025 del subsistema educativo federalizado para poder ingresar a las supervisorías y escuelas bajo su jurisdicción en el municipio de Tapachula, dado que en esas escuelas se encontraban los docentes que cubrían los criterios establecidos en la investigación. A los jefes de sector se les planteó el objetivo de la investigación y me presenté formalmente a través de un oficio emitido por la Coordinación del Programa del Doctorado en Estudios Regionales.

Una segunda etapa de la investigación fue contactar al profesor o profesora que participaría en la investigación (previa solicitud de ingreso a las escuelas, al jefe de sector, a los supervisores escolares y a los directores de las escuelas), y plantearle las razones por las cuáles se les visitaba; en este caso, el objetivo de la investigación que se realizaría.

Un tercer momento de la investigación estuvo caracterizado por la obtención de la información. Los escenarios donde se llevó a cabo fueron las escuelas donde se encontraban ubicados los profesores.

4.4.1. Ingreso al campo: la negociación

El acceso al campo no fue lineal, sino que se presentaron una simultaneidad de situaciones para poder acceder, entre ellas la parte de la burocracia y los tiempos para atenderme en este proceso de acercarse al campo. En este sentido, para acceder al campo se tuvo que informar a los Jefes de Sector del subsistema federal 023 y 025, sobre la investigación.

Las jefaturas de sector del subsistema federal 023 y 025 en el municipio de Tapachula, se ubican en km 3 + 500 carretera a Puerto Madero, Chiapas. Se encuentran al Sur-Poniente de la ciudad. El área geográfica donde está ubicada la infraestructura es una zona baja, que cuando llueve se reposa el agua.

El primer contacto para el ingreso al campo se tuvo fue con el Jefe del Sector 023, quien en ese momento era una persona que pasaba de los 60 años; de apariencia formal, en el sentido de que ha asumido el cargo de jefe de sector educativo en el nivel de primaria con responsabilidad administrativa, dado que solo su persona señala que conoce el área donde se mueve, los años de servicio en el puesto le daban la garantía. El resultado de la entrevista con el jefe del sector fue que proporcionó el apoyo para poder acceder a las supervisorías a su cargo, girando oficios en atención a cada supervisor.

Cabe decir que su atención hacia mi persona fue en la formalidad y confianza hacia el otro, le bastó que le presentará el documento que me dio la coordinación del doctorado para que mi presencia en su área de jurisdicción tomará formalmente mi presencia y la investigación con los profesores que están en su sector.

Para llegar a los supervisores de este sector fue un proceso más informal. Se les abordó en una reunión que tenían en el internado número 11, el cual está cerca de las oficinas de la Jefatura de Sector. Este internado, ha dado servicio educativo de nivel primaria por décadas. Independientemente de ello, también presta parte de su edificio a reuniones administrativas y/o pedagógicas al sector 023, que es quien lo administra educativamente en la región.

El edificio del internado aparenta haber tenido mantenimiento de infraestructura en recientes años, hay aulas climatizadas y quienes las ocupan por un tiempo aparentan tener una estancia cómoda para desarrollar actividades trazadas.

Con referencia al planteamiento anterior, al contactar a los tres supervisores de las zonas donde se encuentran profesores que eran candidatos a participar en la investigación, no hubo objeción, dado que al ver los oficios que venían avalados por el jefe inmediato superior a ellos les bastó. Ellos se sumaron al apoyo que se me ofreció en el sector, dado que me sugirieron qué escuelas de sus zonas tenían más población migrante. Para ello volví a comentar la manera en que había localizado a los profesores para que participaran en la investigación.

La manera en que cada supervisor se interesó por la investigación permitió darme cuenta que el tema de estudio es nuevo. Son conscientes que en las escuelas a su cargo hay una alta población proveniente de Centroamérica, ello incluye a los migrantes y a los que se han nacionalizado mexicanos, pero que tienen descendencia de padres centroamericanos, las sugerencias sobre qué escuelas pudieran participar apoyó para que me generara esa interpretación del interés mostrado en la investigación a realizar con algunos profesores.

Cabe agregar, que los supervisores aparte del interés mostrado por el trabajo que realizaría, también se observaba en ellos una tensión que se reflejaba en sus rostros, pude inferir que la actividad que realizaban en reunión, inestabilizaba sus rutinas de trabajo administrativo. Sin embargo se me atendió y ellos prosiguieron en su actividad.

En el sector 025, las cosas sucedieron de otra manera, esto apoya la idea de la no linealidad a la que me enfrenté en este proceso de acercamiento al campo.

El jefe de sector era una persona que rebasaba los 60 años, formal en su aspecto, entendiendo esta formalidad a que se asume en el puesto y vigila cautelosamente su cargo, ello pude comprobarlo en la plática que tuvimos.

Estando en la oficina del profesor jefe del sector, le saludo y le planteo la investigación y el objetivo de la misma, me escucha atento, balanceándose de vez en cuando en la silla que está, mueve las manos

sobre el escritorio. Al término de mi discurso, me mira fijamente, en ese momento pensé si había dicho algo mal. Me sentí enjuiciado, a mis pensamientos solo llegaron ideas de que no iba a apoyarme, sin embargo me dice que es un trabajo muy interesante, pero para que ingrese a las escuelas de su jurisdicción requiere por parte del Director de Educación Primaria Federalizada un documento que soporte el tiempo de realizar la investigación, y desde luego que sea avalada por el mismo director.

Me argumentó también que eso se solicitaba, dada las múltiples situaciones que se han suscitado en el nivel. El documento justificaría mi presencia en las escuelas y es un soporte para él, mientras yo permanezca realizando la investigación.

Después de escuchar su posición, le agradezco y comento que iría por el documento solicitado, que regresaría en próximos días. Me comenta que le parece bien, que presentándole el documento las puertas estarían abiertas. Esta situación vivida me confirmó que la burocracia está instalada en la conciencia de cada uno, que no se pueden tomar decisiones si alguien más no las autoriza, es una cuestión en cadena, todo un sistema de formación que influye en la conducta de todos, donde la escuela es una de las principales protagonistas para que esa formación burocrática se mantenga.

Me retiro del lugar y reflexiono que tenía una autorización en un sector, pero hacía falta otra, pensé por un momento cambiar el sentido de la investigación, de solo quedarme con las escuelas del sector 023, eso implicaba cambiar toda la construcción del protocolo, sin embargo reflexiono y me digo que no podía cambiar el sentido de la investigación aun, pues el jefe de este sector no me había negado el acceso, solo me solicitó otro documento para que él pudiera autorizar.

Reflexioné que me pedía mucho, un documento donde el Director de Educación Primaria Federalizada autorizara mi entrada al sector. Vi eso sumamente imposible, las angustias se hicieron presentes, sin embargo algo me animaba a buscar ese documento.

En relación a la academia que apoyó la investigación, planteo la posición que el Jefe de Sector 025 tenía para que se pudiera entrar al sector a realizar la investigación. Se me apoya con el documento para el Director de Educación Federalizada, donde se le solicita su apoyo para ingresar al sector federalizado 025, ubicado en Tapachula. Una vez tenido el oficio, recuerdo que la palabra escrita es garantía para el otro; la frase coloquial de “papelito habla” es parte de esa organización burocrática en que se desenvuelven las escuelas y que dentro de la investigación también se maneja. Dado que para realizar esta investigación la palabra escrita me ha permitido moverme de una institución a otra.

Con el documento que se me dio para el Director de Educación Federalizada donde se le planteaba la investigación a realizar, me dirijo al departamento de la dirección de educación federalizada. El director no estaba, así que soy atendido por el Jefe del Departamento.

La persona que asume la función de jefe del departamento se encuentra en el margen de edad de 50 a 60 años, aparenta ser una persona con mucha prisa y muchos pendientes. En esos momentos estaba acalorada, llegaba de tener una reunión en unas oficinas que le quedaban fuera del departamento. Su atención hacia mí fue muy rápida, habían más personas esperando. Por lo que le planteé el objetivo de mi visita a la oficina, le extiendo el oficio que avalaba mi presencia. Lee el documento y me dice que con él no es la cuestión, sin embargo le comento que me habían mandado para esta oficina, porque él podía autorizar el documento, al no estar el director de educación.

Ante el argumento expuesto me apoya y gira los oficios para los jefes de sector 023 y 025 ubicados en Tapachula, Chiapas. En el tiempo que espero los oficios me di cuenta que las personas nos asumimos desde donde estamos. Encarnamos el rol, nos hacemos guardias de la encomienda dada. Es toda una estructura que cuida, eso lo vi en el sector y volví a observarlo en las oficinas de la Subsecretaría de educación Federalizada.

El reto encontrado para poder ingresar al sector 025, me permite enfrentar mis temores sobre el acceso con los profesores seleccionados para llevar a cabo la investigación. El tener conmigo los oficios para los Jefes de Sector, reconfortó mi paso sobre el acceso a las escuelas donde laboran los profesores.

Al regresar a Tapachula con el oficio que giró el jefe del Departamento de Servicios Académicos, me presento con el Jefe del Sector 025 con el oficio solicitado. La reacción del profesor al ver este oficio es de aprobación. Aunque la autorización no venía del director de educación primaria federalizada, no hace más comentarios. Observé que le bastaba que fuera de un jefe superior a él, culpar al otro si sale mal algo pudiera ser una de las funciones de los oficios, o a la inversa, decir que si se hizo es porque alguien superior a mí dentro de la estructura administrativa está indicando.

El oficio dado por el jefe de sector, abre las puertas de las zonas escolares que están bajo el cargo del sector 025, a la vez que él me propone otras escuelas que yo no consideré para trabajar con los profesores y que se caracterizan por tener alumnos migrantes. Agradezco su atención y apertura al campo, pero le describo cómo fue el proceso de llegar a los profesores de las escuelas que tiene en su sector. Después de ello me extiende oficios para que me dirija a las escuelas y a los maestros para poder contactarlos y que accedan a participar en la investigación .

Comentar que otros profesores posibles para la investigación se encontraban adscritos al sector 013 del subsistema de Educación Estatal, sin embargo el ingreso a este sector, supervisorías y escuelas, fue en la cordialidad. El ingreso fue solo con el oficio que me dio la Coordinación del doctorado en Estudios Regionales.

Para acceder a este sector, con la experiencia anterior sobre solicitudes de oficios que vinieran de un jefe superior al jefe de sector, como sucedió en el sector 025, opté por ir primero a las escuelas donde según mi lista que llevaba se encontraban adscritos los profesores que

podrían participar en la investigación. En este sentido, una vez ubicadas las escuelas accedo primero con los directores de las mismas.

Comento que la primera escuela por visitar se encuentra en un fraccionamiento ubicado al oriente de la ciudad de Tapachula. Es de fácil acceso, hay transporte público para llegar, o en su caso en automóvil propio. La escuela está rodeada por las mismas casas del INFONAVIT³ en la parte principal del acceso. La segunda escuela se ubica en un fraccionamiento al poniente de la ciudad. El acceso a esta puede hacerse en transporte público o particular. El acceso principal a la escuela está rodeada por las casas del fraccionamiento.

Cuando se tiene la plática con cada director de escuela sobre la investigación, ambos dan apertura para que se platique con los profesores posibles sujetos a participar en la investigación y sean ellos quienes decidan.

4.4.1.1. El acceso a las escuelas

Con los datos que se obtuvieron del cruce de la información proporcionada por la Subsecretaría de Planeación de la Secretaría de Educación Pública en el estado de Chipas y la proporcionada por el Centro de Maestros No. 0712 sobre los profesores posibles a participar en la investigación, más los oficios girados por los jefes de sector a los supervisores de las escuelas, me dirijo a estas, para contactar con los profesores que había seleccionado para trabajar con ellos.

Comento que al inicio de este aparatado escribo que el Jefe del Sector 023, me apoyó para que contactara a los supervisores en una reunión, lo cual hice, y ellos aceptaron. Pregunté a cada uno de ellos si me darían otro oficio para dirigirme a las escuelas, me dijeron que no, que bastaba que el oficio fuera avalado por el jefe inmediato de ellos, más la firma de enterado de ellos era suficiente.

³ Instituto del Fondo Nacional de la Vivienda para los Trabajadores

En el sector 025 se me extiende un oficio el cual va dirigido a supervisores y directores de escuela, en este sentido el acceso para ingresar a las escuelas casi fue de pase automático, después que se me pidió un oficio del director de Educación Primaria Federalizada para poder ingresar. Sin embargo, los retos siguieron presentándose en el momento de llegar a los profesores que participarían en la investigación. Ello lleva a reflexionar que hay situaciones que pudieran ser tan fáciles de resolver pero que resultan ser muy costosas de solucionar.

Cuando me refiero a que resultan costoso de solucionar es porque implica dejarse de pensar en solo uno, y considerar al otro, que si bien la investigación es desde el paradigma cualitativo, ello me hizo asumirme como persona que mantendrá sus pulsiones de vida entre paréntesis como plantea Schultz (2003), y dejar que el otro me diera su experiencia de vida.

En este limitar mis pulsiones y reconocer al otro que me aportó, reflexione que el otro es diferente a mí y que también hizo un juicio desde sus referentes de vida sobre mi persona, que me dio su experiencia de vida sobre los procesos de inclusión que ha hecho con los alumnos que provienen de Centroamérica sin pedir nada. Esta situación de la persona que es investigada desde qué ha vivido, es porque se quiso dar. Desde como entiendo el dar de parte del investigado al investigador, hay un proceso en el que dar lo de uno a otro, se da cuando se quiere, ni siquiera cuando se tiene tiempo, o si el lugar es cómodo, sino que se da porque se quiere dar.

Ante este planteamiento que hago sobre las situaciones que enfrenté al llegar a las escuelas que se habían seleccionado previamente desde los objetivos de la investigación, describo las vivencias al ingresar a las escuelas y contactar a los profesores.

La primera escuela que abordo, es una escuela de organización completa, se ubica en sur oriente de la ciudad, casi a los márgenes de la misma. Es una escuela bardeada, estaba pintada desde hace varios años, las paredes dan cuenta de ello a partir del deterioro que refleja el

transcurrir del tiempo. El edificio escolar tiene un tipo de construcción similar a los edificios de las Jefaturas de Sector, ello permite inferir que fueron construidas por el CAPFCE.

En el día de la visita, para poder ingresar a la escuela se me hace una indagatoria por parte de una persona que tiene la función de intendente e infiero que es el que está pendiente de quiénes desean ingresar a la escuela. En sí la escuela no se muestra al exterior en su totalidad, se sabe que es la escuela por los bullicios y la forma del edificio, sin embargo no se ve qué sucede en las interacciones humanas que están dentro de ella.

La persona que me atendió las veces que llegué siempre mantuvo la misma rutina, primero abría una mini ventana del portón, después de informarle el motivo de mi visita me dejaba pasar. Esa acción no solo fue conmigo, sino con todo aquel que quisiera ingresar. La primera vez que ingreso a la escuela me encuentro que no tenía director técnico, sino que un profesor de grupo hacía dos funciones, ser director y ser docente. Platico con él, le planteo el trabajo de investigación que realizo, y los objetivos que persigue, a la vez que le presento el oficio que giraba el Jefe de Sector para poder ingresar a la escuela, lee el documento y firma de enterado.

El director me comenta que él no puede hacer mucho por mí, pues solo estará un tiempo, además, que la organización escolar no marcha del todo bien. Vuelvo a plantearle que la intención no es trabajar con todo el personal de la escuela, sino solo con una profesora que había identificado en esa escuela como posible participante de la investigación, le comento cómo di con ella y cuáles eran los intereses de por qué solo trabajar con ella.

El director dudoso de mi argumento, vuelve a leer el documento, y corrobora. Después de realizar el acto manda a llamar a la profesora que en ese momento estaba en su aula, para que llegara a la dirección de la escuela, que es el lugar donde nos encontrábamos en ese momento.

En el tiempo de espera para que llegara la profesora platicué con el director encargado sobre su escuela, me platicó sobre los conflictos que tienen, hubiera querido saber más, pero se limitó a decirme que esperaba que la profesora pudiera participar, después de ello hubo un silencio, en ese entendido de silencio, me puse a mirar lo que acontecía y qué había alrededor de los edificios de la escuela.

Alrededor del edificio de la escuela hay una cancha techada, que se ocupa como plaza cívica, el profesor de educación física ensayaba con un grupo de alumnas la escolta. Mirando hasta donde mi vista e interés alcanzó, vi que la mayoría de los alumnos estaban tomando las clases, salvo por uno u otro alumno que estaba fuera del aula.

Pasados unos minutos la profesora aparece y cuestiona el porqué de su presencia. El director le explica a groso modo el por qué manda a llamarla y me presenta con ella para que sea yo quien le describa qué se pretende con ella.

Al presentarse esta oportunidad de contactar y conocer directamente a la profesora seleccionada desde el cruce que hice con la información dada en la Subsecretaría de Planeación y el Centro de Maestros, le planteé la investigación, los objetivos de la misma, la manera en que la seleccioné para que participara en la investigación. Comentar que la profesora era de complexión delgada, de un aparente carácter serio, en el entendido de carácter serio porque pidió que se le aclarara porqué solo a ella se le llamaba a la dirección de la escuela.

Le planteé a la profesora la razón de porqué estaba en la escuela y porqué solo ella. Ante mis comentarios, ella escucha y me cuestiona si hay algún documento de parte de supervisoría escolar o sector que avale mi presencia en la escuela, y sobre todo de lo que estoy realizando. Le comento que sí y le muestro los documentos. Una vez hecho esta parte, ella acepta participar en la investigación, pero condiciona su participación, que solo podía atenderme en la escuela en el horario del recreo, dado que no podría ni antes ni después. Ella estaba atendiendo primer grado.

Al tener la primera participante aceptada, me conforta, los nervios que llevaba sobre si la profesora aceptaría o no participar en la investigación se estabilizan. Me di cuenta que el documento por parte del jefe del sector y avalado por el supervisor de la zona escolar, conforta o da la seguridad para tomar una decisión.

Después de estar en esta escuela, visité la segunda escuela que se ubica al oriente-sur de la ciudad de Tapachula, a unos metros de ella está el río Cahoacán. La infraestructura de la escuela da cuenta que data de hace varios años. Está bardada en toda su periferia por material de concreto, se ocupó el block para hacerla, sin embargo esta no tiene un acabado estético sino que se encontraba en obra negra, solo la parte que da a la carretera principal de la colonia está pintada, la pintura que tenía se veía deteriorada por el tiempo. El resto del perimetreado tiene un aspecto de viejo, el clima y el tiempo le dan ese aspecto. No hay mucho espacio para que los alumnos se desplacen en el horario de receso.

Las aulas son de diferentes tipos de construcciones, unas hechas por el CAPFCE y otras construidas por los padres de familias, estas últimas en mal estado. Aunque las que fueron hechas por el CAPFCE no se les ha dado mantenimiento, las paredes se ven sucias por el polvo que se les ha ido impregnado tanto en el interior como en el exterior, además que permanecen con la pintura que fueron entregadas.

La escuela no tiene cancha techada. La dirección funciona en un edificio que es usado a la vez como bodega, la cocina también hace función de cafetería, a la vez que es improvisada. No hay director técnico, la matrícula escolar no permite. No hay profesores de educación artística, de educación especial, ni de computo. Es una escuela que carece de infraestructura y de recursos humanos profesionales para la formación integral de los alumnos que atiende. Otra característica de la escuela es que a medio kilómetro de ella se encuentra un albergue para migrantes provenientes principalmente de Centroamérica.

Cuando se llega por primera vez a la escuela se procura contactar con el director, pero no estaba. Se regresó por el siguiente día, dado que él era una de las personas que estaba registrado en la lista para participar en la investigación. Al tener contacto visual con el profesor, se observó que es una persona que rebasa los 60 años, de complexión gruesa, y que conoce bien tanto la colonia donde se ubica la escuela, y la administración a nivel escuela del Sistema Educativo Nacional, el tiempo que lleva en la escuela ha tenido la función de director encargado.

Al tener contacto con el profesor se le planteó el motivo de mi presencia, se le explicó cómo se accedió a la escuela, a él y a los permisos para que fuera un posible participante en la investigación. Él comentó que estaba de acuerdo y que participaría en la investigación. Al escuchar su aceptación en la investigación me di cuenta de dos cosas. La primera, que los documentos que portaba, al tener el aval del jefe inmediato superior al director no cuestionó mi presencia en la escuela. La segunda, que la persona del profesor, ha aceptado dar de él sobre su experiencia en su relación con alumnos provenientes de Centroamérica porque la mayor parte de sus experiencia ha sido el trabajo con ellos, donde se ubica la colonia se caracteriza por ser formada con familias provenientes de Centroamérica. El profesor en ese momento atendía el tercer grado.

El tercer profesor que se eligió para participar en la investigación no se localizaba en la escuela que se había seleccionado. En la presentación que se hizo con el director de esa escuela, comentó que el profesor se había jubilado. En este caso, se agradeció el tiempo de atención al director de la escuela. El profesor seleccionado se eliminó de la lista y se eligió a otro, quien se encontraba en una escuela vespertina.

Al profesor se le encontró en la escuela de turno vespertino. La cual se ubica en la zona centro de la ciudad de Tapachula. Comentar que esta escuela comparte edificio con una escuela primaria en el turno matutino. El espacio geográfico de la escuela ocupa casi una manzana, sin embargo en la mayor parte del espacio hay construcción de aulas. Llamó mi

atención que algunos edificios que están en mejores condiciones que otros, solo son ocupados por el turno matutino. Independiente a ello, la infraestructura escolar se observa en condición buena a regular, además que hay espacios para que los alumnos puedan moverse en el horario del receso.

El edificio que está considerado como dirección escolar del turno vespertino, también funciona como bodega, situación que asombra, que a pesar que hay mucha construcción en el espacio escolar, no hay un espacio solo para la dirección de este turno. Por otro lado, observé que en el turno vespertino el ambiente escolar es más relajado, el bullicio de las mañanas en una escuela primaria por los alumnos, es menos en este turno vespertino.

Al contactar con el director de la escuela se le planteó las razones de mi presencia y la intención de la visita, a la vez que se le presentó el documento expedido por el jefe del sector. El director, es una persona que ha de tener una edad entre los 50 a 60 años. Por la manera en que atendió mi discurso, se observó que tiene varios pendientes administrativos, dado que al presentarle el documento para el ingreso a la escuela, lo lee rápidamente, firma de enterado y da la apertura para que me presente con el profesor que participaría en la investigación.

Al dirigirme al aula donde se encontraba laborando el profesor, veo que su aula no es de las de construcciones nuevas. Aunque aparenta haber sido pintada hace poco, se ve que la suciedad de polvo ha ido impregnándosele. Al llegar al aula, me presentó con el profesor y le hago de su conocimiento el motivo de mi visita. Comentar que el profesor es una persona que acaba de alcanzar los 50 años.

Al darle el planteamiento al profesor sobre mi visita y qué pretendo, no se convence, principalmente porque él, ante ello, describo cómo fue el proceso para poder contactarlo, aun no convencido cuestiona si otros profesores de la escuela participarán en la investigación, le describo más ampliamente la investigación que realizo. La actitud del profesor me generó

inseguridad, sin embargo me di cuenta que era el investigador y tenía que describirle a detalle al profesor la investigación para que él participara.

Pregunté al profesor si podía esperarlo un rato para poder detallarle el trabajo de investigación, me comentó que sería en un rato más, los alumnos tendrían una actividad con otro profesor. Así que esperé, mientras, organizaba cómo describirle al profesor la investigación, de tal manera que no hubiera ambigüedades en mi discurso y que quedara claro cuál era el objetivo que pretendía.

Llegado el momento de detallarle el trabajo de investigación al profesor, él escucha mi argumento, el cual le convence y accede a ser parte de la investigación, sin embargo deja en claro que solo puede darme información en la escuela, dado que tiene otras ocupaciones. Me sentí fortalecido que el profesor haya accedido, la seguridad la tomé de la misma investigación. Comentar que el profesor atendía segundo grado.

Para contactar al cuarto profesor que participaría en la investigación, también tuvo sus implicaciones, se había pensado en un inicio trabajar con la profesora de una escuela que se ubica al nororiente de la ciudad de Tapachula, es una escuela que tiene poco espacio geográfico, y fue construida en un terreno con pendiente. Casi todo el edificio esta en línea, hay poco espacio para que los alumnos se desplacen. El edificio está cubierto con una pintura que da cuenta que hace rato fue puesta. El material con el que está dividido perimetralmente es de concreto y malla ciclón, sin embargo no se puede ver completamente qué pasa al interior de la escuela.

Al presentarme con el director de esa escuela, se le planteó la situación de mi visita y que en esa escuela había una profesora que a partir de los datos que había revisado, era candidata a participar en la investigación. Al director le pareció interesante el estudio, por lo que me propone a otra profesora para pudiera participar en la investigación. Sin embargo le aclaro que no puede participar esa profesora que él dice dado los criterios de selección de la investigación.

El interés del profesor me hace reflexionar sobre las tentaciones que hay en la vida cotidiana, de irse por las situaciones más fáciles, sin embargo en el terreno de la investigación eso no es permitido o a como he ido viviendo el proceso del ingreso al campo, no inclinarse por las situaciones fáciles, sino asumir el compromiso de la investigación en las ciencias sociales humanas.

Una vez aclarado la situación de cómo se accedió a la profesora que está en la escuela, el director me conduce hacia ella. Cabe decir que el aula de la profesora tenía muchos alumnos, que las sillas de los alumnos llenan el aula. Hay poco movimiento para los alumnos dentro de la misma como en la escuela.

Al estar cerca de la profesora, el director hace mi presentación y le solicita que me apoye. Hasta el momento yo no había hablado, sin embargo pensé y pienso que así no es como se tiene el apoyo del participante, a él se le tiene que plantear la investigación y luego que decida. El director después de dar la indicación se retira, supongo que iba muy seguro que la profesora de la escuela participaría.

A la profesora se le plantea el trabajo de investigación y cómo fue que di con ella. La profesora en ese momento, se mostraba acalorada y un poco desesperada (comento que llegué a la escuela después del receso, por lo que parece que fuera normal encontrar a profesores de educación primaria pública en ese estado a esas horas de un día cualquiera de clases en un contexto de clima caluroso).

La profesora escucha todo el argumento, a la vez me expone que los alumnos que provienen de Guatemala en su mayoría lo que quieren en México es nacionalizarse, sigue argumentando y me dice que participaría en la investigación. Sin embargo algo llegó a su memoria en ese momento que la hizo cambiar de parecer, me dijo que no tendría tiempo para darme entrevista alguna ni en la escuela ni en ningún otro lugar.

Me sorprendió su actitud, solo me restó agradecerle. Cuando fui a agradecerle al director por haberme permitido entrar a la escuela, no

estaba, por lo que deje el agradecimiento con la misma profesora. A partir de la situación presentada, se optó por buscar a otro profesor de la lista. En este caso me dirigí a la una escuela que se encuentra en el oriente de la ciudad de Tapachula.

El edificio de la escuela tiene construcciones de hace varios años y de recientes años. No hay uniformidad ni en las construcciones, ni en el acabado de pintura de la misma. Hay edificios hechos de pared de concreto con techos de lamina y otros con techo de loza. Cuenta con un aula de medios tecnológicos subsidiado por una fundación telefónica. Tiene cancha techada, que tiene las funciones de plaza cívica, de deportes y de recreación para todos los alumnos, pudiera decirse que es el único espacio más amplio que hay en la escuela.

El acceso a la escuela es vía transporte público o privado. La escuela tiene colindancia con las casas que conforman la colonia, y con un arroyo de agua, que el tiempo en que no hay lluvia está seco. La escuela perimetralmente está bardada, por lo que no hay acceso a ella de manera abierta, sino solamente por el portón principal y otra puerta pequeña que está en un costado opuesto al portón principal. La barda, el portón al igual que la puerta pequeña delatan que hace tiempo fueron hechos.

Al llegar a la escuela, me dirijo con el director, le planteó el motivo de mi visita y le presentó los documentos que expidieron en la jefatura de sector. La oficina del director se ubica en un edificio que requiere de mantenimiento, los muebles que adornan la oficina es una mesa y una silla que aparentan tener ratos de estar ahí. Hay un pequeño librero que sirve para archivero y mantiene unos libros. En otro espacio dentro de la oficina hay una computadora.

Una vez revisado los documentos, el director me comenta que es recién llegado al plantel, pero tiene referencias de los maestros que trabajan ahí, por lo que no ve que haya impedimento para que el profesor al que se busca pueda negarse a participar. Comenta además que la escuela tiene alta presencia de alumnos provenientes de Centroamérica.

Me comenta que el profesor al que se busca no se encuentra en ese momento, pero que lo verá más tarde y le dará la información. Me sugiere que llegue por el día siguiente, me asegura que el profesor se caracteriza por ser comprometido con su trabajo, y que hay una probabilidad de que participe en la investigación.

Regreso al día siguiente, ahora es el director el que no se encuentra, pero sí el profesor que se tenía en la lista. Me presento con él, para mi sorpresa ya tenía conocimiento de mi presencia y me dijo que con gusto participaría en la investigación. El aula del profesor es de las que tienen techo de loza. En el aula se observa que hay espacio, pues a diferencia de la profesora anterior donde todas las sillas ocupaban el espacio del aula.

El profesor es una persona que no ha de llegar a los 40 años, por la manera en que se condujo cuando se le presentó la investigación, es una persona motivada por mejorar la educación y se interesó en la investigación, me platicó que en la escuela hay alta presencia de niños migrantes centroamericanos. Una vez hecho el proceso de negociación con el profesor para que participara en la investigación se fijó la fecha y la hora de la entrevista, las cuales se realizaron en la escuela en los tiempos que él estableció. El profesor atendía sexto grado.

El quinto profesor se localizó en una escuela ubicada en poniente de la ciudad de Tapachula, Chiapas. La escuela donde se encontró al profesor, se le ha dado mantenimiento recientemente, la pintura del edificio escolar da cuenta de ello. El espacio geográfico de la escuela es más amplio que las escuelas que se han visitado con anterioridad. Aunque las construcciones de las aulas son de diferente tipo, todas se uniforman en el color de la pintura que las cubre.

El edificio que funcionaba como oficina de la dirección escolar estaba en buenas condiciones. Ello incluye a los muebles que la decoraban. La persona que estaba al frente de la dirección se encontraba entre los 50 y 60 años. Al presentarme con ella con el documento expedido por la coordinación del programa del doctorado, me mantuvo en suspenso

mientras lo leía, sin embargo después de que le hizo lectura, comento que por parte de ella no había inconveniente, que apoyaba el trabajo, dado que le resultaba novedoso, nadie se ha acercado a preguntar por los migrantes que atienden en esa escuela.

Aclaró la directora que aunque ella apoyaba para que un profesor de su escuela participara en la investigación, la decisión era de él. Una vez aclarada la situación, me condujo al aula del profesor al que se tenía identificado. En esta ocasión la profesora no sugirió ningún otro docente para que participara, solo se centró en el profesor al que se buscaba.

Cuando se tuvo contacto con el profesor identificado, se observó que el espacio del aula es ocupada totalmente por la cantidad de sillas que tiene. El aula maneja dos pizarrones uno que funciona como pantalla para proyecciones en video y el otro que es ocupado para las explicaciones del profesor, en este sentido son los alumnos quienes hacen girar las sillas para atender una proyección o una explicación en el pizarrón.

El profesor que se identificó en esta escuela estará por alcanzar los 30 años. Cuando se le plantea la investigación y cómo se llega con él, cuestiona si solo él participará en la investigación o participarán otros compañeros de la escuela, comenta que ha identificado que en varios de los grados escolares hay alumnos que proceden de Centroamérica y se ofrece ser el intermediario para que participen sus compañeros.

Agradezco el interés del profesor de que haya más participantes en la investigación de su escuela, sin embargo le describo el proceso que se realizó para llegar con él. Una vez hecho el proceso, se convence y ahora me ofrece ser intermediario para que sus alumnos también participen en la investigación o sino los padres de familia del grupo. Agradezco nuevamente su interés y le dije que le tomaría la palabra para una próxima investigación.

La actitud del profesor me llevó a pensar que el profesor no quería estar solo en esta situación, aunque le había aclarado cómo había sido el proceso de llegar con él y con los otros participantes, su interés se

enfocaba a que también los otros dieran cuenta de cómo ha sido su vida en relación a la migración. El profesor atendía quinto grado.

Para localizar al sexto profesor se tuvo que visitar tres escuelas. Las razones fueron que, ya se tenía un profesor por cada grado de la educación primaria, sólo faltaba el profesor que atendiera el cuarto grado. Así que en la primera escuela se encontraba el profesor seleccionado pero en ese momento atendía el tercer grado. En la segunda escuela que se visita, el director de la escuela no se encontraba, por lo tanto el profesor indicado no podía atenderme dado que no estaba su jefe inmediato.

Se optó por visitar otra escuela de las que estaban en lista. La escuela se ubica en el oriente de la ciudad, ubicada dentro de un fraccionamiento del INFONAVIT. El acceso a ella es a través de transporte público o privado. La escuela colinda en su acceso principal con las casas del fraccionamiento y un estacionamiento del mismo. Esta parte del perímetro de la escuela esta bardada con construcción de concreto, por la apariencia que da la construcción, data de varios años.

Comentar que la barda y los portones no dejan ver las interacciones sociales que se dan dentro de la escuela. En las otras partes del perímetro de la escuela, no se colinda con casas ni con estacionamientos, sino que con patios baldíos y el perimetraje está hecho con malla ciclón. El terreno de la escuela es más largo que ancho, se infiere que ello influyó para que las aulas fueran construidas en hileras paralelas.

Se observó que hay dos tipos de construcciones en los edificios de la escuela, unos de hace pocos años y otros de años más anteriores. El edificio mantenía una apariencia uniforme en cuanto al acabado de la pintura, sin embargo esta daba cuenta de que también hace unos años fue puesta. En cuanto a la oficina de la dirección de la escuela, esta es reducida, ha sido adaptada, comparte espacio con una bodega. Los muebles que la decoran dan cuenta de que han estado por buen tiempo sirviendo.

Al tener contacto con la directora de la escuela, se le plantea el objetivo de la visita, a la vez que se le muestra el documento que da cuenta de la investigación. La profesora hace lectura del mismo, al término de leer comenta que le parece interesante, sin embargo argumenta que ella en esos momentos es directora encargada. Cuestiona el tiempo de duración de la investigación, le aclaro que será por cuatro meses, a la vez que le describo cómo sería el trabajo con la profesora indicada.

La directora no me hizo comentario alguno sobre la autorización de un jefe inmediato superior a ella para poder ingresar a la escuela, sino que me condujo con la profesora que se tenía identificada, solo aclaró que aunque a ella le pareciera interesante la investigación a realizar dependía de la profesora la participación. Agradecí su apoyo y me conduje al aula de la profesora.

El aula donde se localizaba la profesora tiene la misma construcción que las contiguas, todas fueron hechas por el gobierno. Sin embargo el espacio que hay dentro de la misma es ocupado en su mayoría por las sillas de los alumnos, ello da cuenta de la matrícula estudiantil que atiende. Se observó en el interior del aula, las marcas que los alumnos han dejado en las paredes en el pasar del tiempo dentro de la misma, eso también se observó en las paletas de las sillas.

La profesora es una persona que no llega a los 50 años. Cuando se tiene la conversación sobre el trabajo de investigación a realizar y cómo se llegó a ella, duda de que sea cierto. Ello me generó inseguridad sobre su participación en la investigación, sin embargo reflexioné en ese momento cómo he hecho en las otras escuelas para que el profesor participe. En este sentido, le expliqué a detalle en qué consiste la investigación y cómo a partir de una base de datos llegué con ella y con los demás profesores que han decidido participar en la investigación.

Después de plantearle el trabajo de investigación noté en la profesora nerviosismo, pensé por un momento que algo estaba haciendo mal, que estaba forzando. Sin embargo luego fija su mirada y me dice, -¿esto lo

sabrán alguien?. Ello me lleva a plantearle que será confidencial la información que me brinde, y que revisará las veces que sea necesario la información dada.

Una vez dicha esa información, la profesora acepta ser entrevistada. Ante la situación que se generó le comento que si también puedo grabar la entrevista, dado que transcribiré lo que me diga y luego se la daré a leer. Acepta ambas cosas, ser entrevistada y que esta sea grabada. La profesora atendía el cuarto grado.

Cuando parecía que ya se tenía localizado a los sujetos de estudio, y empezar el trabajo de campo, la profesora que se había localizado en primer grado al ir a visitar a su escuela para empezar las entrevistas me cancela. Me comenta que tiene muchas actividades por hacer y que ni en la escuela ni fuera de ella podrá atenderme. En este caso se le agradece y de los profesores y profesoras que aún quedaban en la lista se escoge a una de ellas.

El que la profesora me haya cancelado me generó otras incertidumbres, por ejemplo que los otros profesores se negaran a dar la entrevista. Me acordé que la profesora donde el director le indicó que me apoyara, le dijo que sí a él, pero a mí me dijo que no. Ahora la situación de la profesora ponía en otra dinámica la investigación. Ante ello asumí el compromiso adquirido con la investigación, de la lista de escuelas que aun no había visitado, seleccioné otra.

Me dirigí a una escuela que se localiza al sur-poniente de la ciudad, cerca del libramiento sur. La escuela tenía un terreno bastante amplio, perimetralmente está cercada con malla ciclón, por lo que deja ver a los externos cómo se dan las interacciones en el patio de la escuela. Las aulas están construidas en forma paralelas, de tal manera que al centro tienen la cancha que hace múltiples funciones: plaza cívica, de deporte y recreación. A los costados de cada edificio hay espacios para que los alumnos puedan moverse dentro de todo el espacio escolar.

La construcción de los edificios datan de haber sido hechas hace varios años. La pintura que cubre a los edificios tampoco se ve reciente. No se ve cafetería en la escuela, en el patio de esta y sobre el perimetreado se observó que es el punto de venta en el tiempo de receso para los alumnos y docentes.

Cabe decir que en esta escuela si hay oficina para el director, sin embargo los muebles que la adornan dan cuenta de que llevan tiempo en uso. Al presentarme con el director, le planteé la razón de mi visita, para ello mostré los documentos que el jefe del sector al que pertenece la escuela me extendió. El profesor era una persona que no llegaba a los 60 años. En el momento que atendía también hacía otros pendientes, por lo que mi plática con él fue breve. Solo me indicó desde la oficina en qué aula podía encontrar a la profesora y que dependía de ella participar.

Previa experiencia en el proceso de ir negociando con los sujetos de investigación, le planteé detalladamente a la profesora la razón de mi visita. Cabe decir que en esta aula las sillas no ocupan todo el espacio como en las anteriores aulas que he visto. Incluso la organización del aula me dio otra impresión de cómo forma a los alumnos la profesora. En el momento que llegué las sillas estaban en forma de u y las mochilas de los alumnos ubicadas debajo de la silla de cada alumno.

Al plantearle a la profesora la investigación, se le precisó que requería grabar la entrevista, que la transcribiría y que la regresaría a ella para que autorizara su uso. Le dije que guardaría confidencialidad de la información que me proporcionara. Ella accedió participar, haciendo la observación que podía atenderme en el aula estableciendo horarios donde no afectara las actividades con sus alumnos, o en su otro trabajo. Le agradecí el apoyo brindado. La profesora en ese momento atendía primer grado.

4.4.1.2. En el campo

En el deambular por el trabajo de campo, lo impredecible aparece cada vez que te acercas a las personas que participan con uno, por

ejemplo, cuando los profesores no podían atenderme me dijeron las siguientes frases, <<hoy no puedo dar la entrevista porque tengo un pendiente que no le dije>>, <<venga mañana porque hoy no puedo>>, entre otros. Encontré a la vez en el proceso de realizar las entrevistas, que es la confianza y el interés por el otro el que prima para que se de la información que se busca.

Si la investigación debe aportar a los que dan la información, los profesores a quienes se entrevistó solo querían dar su experiencia en atención a los alumnos que provienen de Centroamérica, que se les guardara el anonimato, aunque en el proceso de negociación de les pidió autorización para grabar la entrevista, la cual sería transcrita y regresada a ellos, hubo uno de ellos que mencionó que bastaba con que se le haya grabado la entrevista y que confiaba en mi palabra.

Otras entrevistas fueron regresadas previo una próxima entrevista agendada con cada profesor, sin embargo cuando se llegó a la segunda entrevista los profesores no la leyeron. En este caso se anticipó la situación y se llevó impresa cada entrevista, todas con señalamientos para que el profesor ahondara en la situación de la experiencia.

No hubo profesor alguno que cuestionara qué experiencias había dado otro profesor sujeto de estudio, incluso ni quiénes eran los otros profesores que participaban en la investigación. Sin embargo les comentaba que estaba realizando una segunda entrevista y que había visitado a los otros participantes, aunque no preguntaran qué habían dicho, observaba en sus rostros un semblante de confort.

Durante el tiempo de las entrevistas ningún profesor mencionó si el director de la escuela estaba interesado por lo que ellos dijeron, tampoco hicieron mención de otros jefes superiores al director. Cuando se agradeció a los jefes de sector por el apoyo brindado en acceder a las escuelas de su jurisdicción, uno de ellos expresó que tenía las puertas abiertas para cuando deseara regresar, el otro comentó que ojalá la investigación trascendiera.

Estas últimas palabras, me llevaron a pensar en la elaboración de un taller a partir de la información obtenida de los docentes, me sitúa como un investigador de las ciencias sociales y humanas que aportará al espacio de donde se obtuvo la información de la investigación.

Hechas las consideraciones anteriores, las entrevistas se realizaron en las escuelas de cada uno de los profesores. Se utilizó la grabadora de voz para registrar la información que los profesores dieron. Para ello se pidió el consentimiento de ellos, y se les aclaró que es información confidencial y que la mantendría bajo resguardo. A los profesores se les entrevistó por dos veces, a la vez que se aplicó un cuestionario cualitativo a los profesores que laboraban en ese momento en la escuela de adscripción de los profesores entrevistados. El tiempo de aplicación del cuestionario no coincidió con el tiempo de las entrevista, pero se realizó en el margen de febrero y junio de 2014.

4.4.2. El proceso de la obtención de la información

La investigación, por tanto que inacabada con el proyecto que le dio origen e incluso al término de decir hasta acá llegó la tesis, es un repensar constante, será la heurística del investigador de pensarse y de reflexionarse el que le ponga el límite. En este sentido el proyecto de esta investigación consideró utilizar la entrevista a profundidad y el cuestionario cualitativo para la obtención de información.

4.4.2.1. La entrevista a profundidad

La proposición de la entrevista a profundidad es la que sitúa una entrevista cara a cara, donde hay un entrevistador y un entrevistado (Taylor y Bogdan, 1994), es un proceso en el que antes hubo una negociación. La persona que asume de entrevistado conoce el tema a abordar, a quien el entrevistador le ha dejado claro el fin de la

investigación, así como el código ético que ha asumido: guardar confidencialidad de lo que el entrevistado diga o comente.

Los espacios donde la entrevista tenga lugar, desde el planteamiento de Taylor y Bogdan, (1994), Van Manen (2003), deben ser adecuados para que la persona que se entrevista tenga espacios de confianza y pueda hablar con soltura, en el entendido de que lo expresado por ella, es lo que realmente quiere decir y no se encuentre condicionada por el medio en que se lleve la entrevista y por las personas quienes puedan inesperadamente escuchar.

Sin embargo, si bien pueden haber unos espacios de lugar idóneos y bien pensados por el entrevistador o resultan los más adecuados para el entrevistado, los espacios se negocian. En este sentido, la entrevista a profundidad se realiza en el medio que el entrevistado considere el más idóneo. En el caso de la investigación los espacios fueron las escuelas donde trabajan los profesores en las veces que se realizó la entrevista. Solo un profesor fue entrevistado fuera de su aula y de la escuela donde laboraba.

La entrevista realizada a los profesores sólo da cuenta de la experiencia que se ha tenido en los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes centroamericanos en el aula. Para realizar la entrevista a los profesores se negoció primero con ellos sobre el asunto a tratar, posteriormente se agendó el día en que serían entrevistados y la hora.

En el hecho de la entrevista se volvió a contextualizar al entrevistado con el objetivo de la investigación y qué se abordaría. Algunos autores que han escrito sobre la metodología de la investigación le llaman *raport*, en lo particular le llamaré *cortejo*, que no es solamente romper el hielo, es interesar a la personas para que hable de su vida.

La entrevista a profundidad desde el enfoque fenomenológico (del que ya hablé al inicio del capítulo) es lo que busca, que la persona de cuenta de qué ha vivido, qué le ha significado, cómo ha vivido. En sí, recuperar la experiencia de vida de la persona, para después interpretar. Proceso que

sitúa al investigador a alejarse de sí mismo y poder conocer al otro, sin más preámbulo.

En los resultados que se presentan en el siguiente capítulo se encontrará claves que indican el argumento que dijo cada profesor entrevistado. En este sentido se hace necesario aclarar cómo se construyó la clave:

- Al principio, la clave se identifica por el grado que atendía el profesor, que va de 01 a 06, más la frase, entrevista a profesor (ENTRPRO). La clave se podrá ubicar como se muestra en el ejemplo: 01ENTRPRO.

4.4.2.2. El cuestionario cualitativo

Este proceso se da a partir de la revisión de las entrevistas a profundidad realizadas con los profesores elegidos. A partir de ello se reflexiona sobre cómo han vivido este proceso los profesores que laboran en la escuela del profesor entrevistado.

El cuestionario fue aplicado a 32 profesores, dado que no todos cubrían los criterios establecidos en la investigación. A los profesores que se les aplicó el cuestionario implicó no solo darles a conocer por escrito el objetivo de la investigación sino que aclararles de manera verbal.

La negociación con ellos se lleva a cabo por medio de los entrevistados directos, siendo un punto a favor para poder acceder con ellos. Las claves para identificar en la triangulación qué dijeron los profesores a quienes se les aplicó el cuestionario fue el siguiente.

- Cuestionario escrito (Ce); la clave del profesor entrevistado (01ENTREPRO), para ubicar la escuela donde se aplicó el cuestionario; más el número de cuestionario aplicado, que va de 01 a 32. La clave se podrá ubicar como se muestra en el siguiente ejemplo: Ce01ENTRPRO01.

4.4.2.3. El proceso del análisis

El análisis que deriva de la investigación de campo que se realizó, es un proceso que va y viene, se tuvo que escribir, leer y reescribir para poder interpretar, una vez que la experiencia había sido contada. Encontrar esas vivencias, implicó reconocer y distinguir la vivencia de la opinión, dado que en la entrevista al entrevistado se le deja expresar, al investigador desde el método fenomenológico le corresponde identificar las argumentaciones de las vivencias dichas.

Eemeren, Grootendorst, y Snoeck (2006) refieren a que no hay un estilo en la vida cotidiana para poder determinar cuál es el curso en que se da una argumentación, sino que le corresponde identificarla a quien la interpreta.

La argumentación en la entrevista es lo que se toma y se analiza de los profesores que participaron en la investigación, su experiencia se basa desde su punto de vista de cómo ha construido y significado su experiencia en el proceso de incluir a alumnos migrantes en su aula. Deriva de ello por tanto una posición respecto al análisis que surgió. Proceso que implicó reconocer cómo configura su experiencia el profesor

4.4.2.4. El proceso de la interpretación

La argumentación de la experiencia vivida como base para interpretar textos, tiene un orden, hay una regla como plantea Eemeren, Grootendorst y Snoeck, (2006). Hay pasos para hacerlo. La argumentación como base de interpretación, sitúa a quien realiza este acto, no llevarse por su imaginación, sino que los referentes van encaminados desde donde se sitúa el diálogo, ello permite interpretar e inferir sobre cómo se pensó lo que se está diciendo.

Argumentar tiene que ver con las proposiciones de quien expresa, corresponde al intérprete inferir los escenarios y los contextos desde donde se hace la interpretación. La carga cultural por tanto media en este

proceso de la interpretación que se realiza (Eemeren, Grootendorst, y Snoeck, 2006).

Ante este planteamiento el proceso de leer, releer y escribir, fue constante para la tematización de las vivencias (Van Manen, 2003). Es a partir del proceso de la tematización general y luego la particular como se fue logrando la interpretación de las vivencias de los profesores y de la cual se da cuenta en el siguiente capítulo.

4.5. Marcos analíticos e interpretativos

Los marcos analíticos interpretativos se concretaron a partir de la lectura, re-lectura de las entrevistas escritas y de los cuestionarios aplicados. Sin embargo en este apartado, solo se caracteriza a los profesores a quienes se les aplicó la entrevista a profundidad. Se podrá identificar al leer la caracterización que se ha hecho de los profesores, qué han vivido sobre: acceso, permanencia y continuación de estudios de los alumnos, adaptaciones curriculares, el alumno mexicano ante el alumno migrante, los conocimientos académicos, las conductas que ellos presentan en el aula y la escuela, entre otros.

Para llegar a esas tematizaciones fue un proceso de sumergirse en el fenómeno a interpretar. Identificarlo, analizarlo, reconocer qué se quiso decir en la enunciación expresada por cada profesor.

4.5.1. Generalidades educativas de los profesores que participaron en la investigación

Los profesores que participaron en la investigación se ubican entre los 11 y los 35 años de servicio, todos egresados de la escuela normal, cinco como licenciados en educación primaria y uno como profesor normalista⁴.

⁴ Comentar que hay una diferencia de formación académica entre ser licenciado en Educación Primaria y profesor normalista. Para el primero, a partir de 1984 la Secretaría de Educación Pública establece como requisito haber cursado la educación media superior para poder ingresar a la escuela normal; el segundo, antes de 1984, la Secretaría

Llevan un proceso de actualización pedagógica de formación continua que es ofertado por la Secretaría de Educación en el Estado de Chiapas a través del Centro de Maestros No. 0712 ubicado en el municipio de Tapachula, Chiapas.

Independiente a los cursos y/o diplomados que el Centro de Maestros ofrece a los profesores de educación básica, por iniciativa de los profesores, uno ha cursado un programa de maestría en las instituciones de educación superior ubicadas en el municipio, y otro ha tomado cursos que llegan a ofrecer a sus escuelas algunas fundaciones telefónicas.

Los profesores que han participado en la investigación cuatro son originarios del municipio de Tapachula, los otros dos son originarios de otros municipios pero por razones personales han decidido realizar la labor docente en esta región, ello de acuerdo a su necesidad, dado que el profesor de educación básica pública puede adscribirse a la escuela que convenga a sus intereses una vez superado los primeros seis meses y un día de servicio. Ello se realiza cada vez que el profesor desee moverse de centro de trabajo.

El que el profesor cambie de centro de trabajo, le implica que tiene que solicitar de manera escrita ante las instancias de Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (según la sección sindical que pertenezca) en el estado y Secretaría de Educación en el Estado de Chiapas, su deseo de cambiarse de adscripción. Esta acción se realiza cuantas veces desee el profesor.

Salvo conflictos de otro orden, los profesores pueden ser cambiados de adscripción, por: problemas con las personas de la comunidad donde se desempeña como profesor y/o problemas en el centro de trabajo, por problemas de salud, entre otros. Por otro lado, permanecer en el centro de

de Educación Pública establecía como requisito que el aspirante a formarse como profesor en la escuela normal tuviera cursada la educación secundaria.

trabajo por el tiempo que desee el profesor depende de él, mientras no incurra en faltas administrativas o morales que requieran su cambio⁵.

La adscripción de los profesores a los centros de trabajo de las escuelas públicas del nivel primaria en que se encuentran, ha sido por interés propio y/o porque esa es la escuela que le corresponde por la antigüedad que lleva en el servicio. Independiente a ello el profesor realiza su labor, y sobre ella construye su experiencia en torno a lo que sucede en el ámbito de la educación que imparte en la región, la cual la va adhiriendo a su cotidianidad y a su vida personal.

4.5.2. Caracterización de los profesores sujetos de investigación

A partir de las vivencias que han tenido los profesores en atención a los alumnos que provienen de Centroamérica, se presenta la caracterización de los profesores que participaron en esta investigación. En la siguiente tabla se presenta la manera en que será nombrado cada uno en el apartado de la caracterización que se haga.

Np.	Identificación del profesor en la caracterización	Grado que atendía
1	01ENTREPRO	1°
2	02ENTREPRO	2°
3	03ENTREPRO	3°
4	04ENTREPRO	4°
5	05ENTREPRO	5°
6	06ENTREPRO	6°

Dentro de la caracterización que se hace de los profesores, está la presentación de cada uno, según la ubicación de la escuela en que desarrollan la práctica docente, el tiempo de servicio en la docencia y el tiempo de servicio que llevan en la región, la cantidad de alumnos provenientes de Centroamérica que han atendido por ciclo escolar, las experiencias que han tenido en el proceso de incluirlos en el aula.

⁵ Aclaro que con la Ley del Servicio Profesional Docente decretada en 2013, las movilidades docentes han sido normadas de otra manera. Revisar la Ley mencionada.

Se aclara que por interés de los profesores que participaron en la investigación su nombre quedará omitido y solo se nombrarán según el grado educativo que atiendan, sin embargo, sí aparecerá el sexo al que pertenecen: hombre o mujer.

4.5.2.1. Caracterización de la profesora 01ENTREPRO

La profesora lleva 23 años de servicio en la docencia, 12 años de servicio en la región y 4 años de adscripción en la escuela donde se le localizó. La profesora comentó que de la población total de alumnos que atiende en el aula, entre 10 y 15% por ciento provienen del extranjero, sin embargo la mayoría es de Centroamérica, de los países de Guatemala, seguido de El Salvador y Honduras.

La profesora cuenta con un nivel profesional de licenciatura en Educación Primaria, formada por la escuela normal Fray Matías de Córdova, ubicada en el municipio de Tapachula. Ella comenta que su ingreso a estudiar la licenciatura fue por ocasión y no por vocación, sin embargo en el proceso del ejercicio se dio cuenta que la docencia era para ella. Su proceso de enseñanza se ha visto zigzagueado, pues comenta que en el hecho, la formación inicial profesional, se ha correspondido poco con lo vivido.

En relación a su experiencia en atención de alumnos que provienen de Centroamérica ha mencionado que ello se da al inicio de su labor como docente, ahí es cuando empieza a atenderlos, comenta:

Yo creo que desde que ingresé a la docencia, desde que ya obtuve mi plaza en Chicomuselo, (...), en esa parte hay demasiados migrantes, porque es el paso, porque ahí está la presa la Angostura, entonces la mayoría de los indocumentados pasan precisamente ahí y algunos ya se quedan, se estacionan y ya tienen una vida.

En esta trayectoria que tiene la profesora de la labor docente en atención a alumnos que provienen del extranjero, tiene argumentos para caracterizar por qué se da la migración de Centroamérica hacia México.

La necesidad económica, la falta de trabajo. Cuando muy inicié mi labor docente, y siento que era la guerrilla, problema sociales que vivían los países de Centroamérica, eso era lo fundamental, en esos primeros años, ya este los reclutaban para que unos formaran parte de la guerrilla, en El Salvador sobre todo, y ya aquí en Guatemala, el empleo.

Estos elementos le han dado un proceso formativo empírico de cómo atenderlos, que ella al llegar a la región de Tapachula no le resulta nuevo hacerlo, sin embargo la atención hacia ellos ha ido cambiando de acuerdo a los tiempos en que están llegando a la escuela. Así, la profesora comenta que en este proceso de convivir y significar la vida del aula en el proceso de incluir a los alumnos provenientes de Centroamérica ella se da cuenta que son los alumnos del país de Honduras y de El Salvador los que más pelean sus derechos, a diferencia de los alumnos que vienen del país de Guatemala, quienes para ella son más obedientes.

La profesora por tanto se reconoce en un hacer que varía con el tiempo, que aunque se siguen atendiendo a los alumnos que provienen de Centroamérica, ha cambiado la manera de tratarlos. Otra situación relevante en este proceso, es que la profesora menciona no tener preferencias sobre un alumno que otro, en el proceso mismo de los años de servicio que lleva le permite tomar partido de ello. El siguiente comentario fundamenta.

Para mí nunca ha sido obstáculo, siempre los he visto de manera igual que cualquier otro niño. Piensan igual, razonan igual, tienen las mismas necesidades, quizá un poquito más, porque tienen familia pues fuera de su lugar, tal vez a mamá y papá cerca, pero sus abuelos, su descendencia pues está fuera, pero si este, se trata por igual, los niños tienen las mismas ideas, los mismos pensamientos, varían las costumbres.

Se tiene que hacer una integración grupal, o sea que los niños que vengan de diferentes países o que vengan con diferentes necesidades educativas especiales a cada uno se le tiene que hacer una adecuación curricular.

A partir de lo anterior agrega,

Yo los veo igual y enseño parejo, la O por lo redondo es igual para todos.

El que ingrese un niño extranjero (se refiere al aula), se le integra de la misma manera, se le incluye, que como cualquier otro niño.

Ante esta idea que expresa la profesora se va interiorizando su actuar con ellos, le permite decir que el que estén en el aula es para ella experiencia de cómo trabajar cuando se presente la oportunidad de atenderlos en una próxima vez en el aula de clase. Se ha dado cuenta la profesora, que las costumbres a la que refieren los alumnos se asocian a la de los de día de muertos, pues cuando ese suceso se da, los alumnos acostumbran no llegar a clase y se van a visitar a los difuntos hasta donde están.

Otro añadido que hace la profesora sobre su experiencia en la atención a estos alumnos, es que también han llegado a su aula alumnos de Estados Unidos, aunque aclara que estos son más mexicanos que norteamericanos, pues solo nacen allá y luego se vienen a vivir a México. Reconoce a la vez que de la mayor cantidad de alumnos que ha atendido provienen de Guatemala, diciendo que porque el estado de Chiapas se encuentra más cerca de ese país. A la vez agrega que son irregulares a clase,

Por lo mismo que son de otro país faltan mucho. Son personas que se van.

En relación al trabajo pedagógico que ha hecho la profesora específicamente con los alumnos que provienen de Centroamérica comenta que ha sido en las asignaturas de historia y geografía el mayor detalle. Sin embargo no deja de lado la cuestión de ortografía, y las adecuaciones curriculares que ha realizado.

Eh, en la cuestión académica no he tenido problemas, solo en las asignaturas de Historia, geografía, pues vienen en cero, en cuarto grado, en quinto, en cero, pues no saben nada de la historia de nuestro país, entonces es lógico que tienen un reto, pero son niños inteligentes, muy inteligentes, así como también me han tocado unos, que hijole

hay que ayudarles mucho, pero si este me han tocado niños muy inteligentes y pues hay que platicar bien con los papás y decirles que tienen que apoyarlos.

Bueno, este hay ocasiones en que hay que hacer adecuaciones, tienes que hacer adecuaciones, por ejemplo yo tuve una experiencia con una niña de Ciudad Hidalgo. Allá hay mucho niños migrantes, este allá en Ciudad Hidalgo tuvimos que, yo al menos tuve que investigar un poco de donde venía esa niña.

Cuando me tocan otros grados y vienen otros niños de otro lugar pues tengo que trabajar con ellos, porque no lo vieron en ese grado, primero, segundo, y empiezo y la ortografía, me he topado con niños que vienen del extranjero que no se les ha corregido ortografía y hay que apoyarlos en eso.

Por otro lado está la situación de la disciplina en el aula de clases de estos niños, ella comenta al respecto,

Al menos este, al principio (del quehacer docente) cuando tuve niños (del extranjero) yo siento que al menos los de Guatemala son niños respetuosos, muy respetuosos esos niños. Son niños que al saludar inclinan la cabecita, vengan de algunas aldeas o de algunos lugares donde este todavía, todavía, guarden esos valores del respeto y este, se agachan, y este, no solo saludan maestro buenos días, sino que este, son más propios para saludar, respetuosos, así como también hay niños, este bueno, yo lo que al menos miro un poquito más explosivo son los de Honduras, son los más, un poquito más, como decirlo, cuando son, con otros niños, algunos son agresivos, no todos, no se puede generalizar, o, al menos a mí me ha tocado cargar con la suerte con niños nobles, dóciles y obedientes.

Estos niños con los que la profesora ha trabajado le han formado una manera de tratarlos, de formarlos, le han indicado qué hacer y cómo hacer ante una situación donde tenga que ver el comportamiento dentro del aula. La experiencia le ha dicho qué ir haciendo con ellos y cómo hacerle mientras lleguen al salón de clase. Hay una caracterización de la identidad a la que deben asumirse estando en territorio mexicano, al respecto ella comenta,

A ellos se les enseña que están radicando en un país y a uno, donde uno vaya tiene que respetar las leyes que, y respetar la historia y la identidad del país donde uno llega, y se les hace ver que también nosotros podemos un día ir a su país y tenemos que respetar sus

leyes, tenemos que aprendernos parte de su historia si vamos a radicar en ese lugar.

Otro elemento que caracteriza cómo se le va formando en identidad nacional al alumno, tiene que ver no solo con el plan de estudio, sino con lo surgido en la cotidianidad.

Uno de maestro debe tener el cuidado de decirle que se exprese bien, que sea específico para que nosotros vayamos también entendiendo al niño y se le dice cómo se dice aquí en México, y lo vayan integrando ya que hay que integrarlo al grupo, de que el resto del grupo los vea a ellos como cualquier niño o sea, lo que divide a ellos es una línea territorial, pero pues no hay otra cosa.

Más, en este mismo sentido ella caracteriza que los niños que provienen del extranjero son ahora parte del territorio donde están, pues dice,

Se tiene que ubicar donde está viviendo, y dónde vivimos todos en este lugar. Dependiendo en qué comunidad este uno. Eres parte de la comunidad donde estás, del municipio de donde estás, del estado de donde estas.

Ante estas reflexiones de las vivencias que ha tenido la profesora se tiene otro argumento que da cuenta cómo este proceso de la identidad que se forma en el alumno que proviene de Centroamérica tarda en hacerla suya, dice la profesora.

Cuesta, cuesta, mes y medio, dos meses, tres meses, a veces te lleva medio ciclo escolar.

La vivencia que ha tenido la profesora en el proceso de atención de alumnos que provienen de Centroamérica, también está relacionada a los procesos de discriminación a la que se exponen los alumnos que provienen del extranjero y su relación con los alumnos nacionales.

Fijese que yo soy una maestra, no sé, yo hablo a título personal. Este yo no regaño, casi no regaño, llamo la atención, no grito. Cuando voy a arreglar un asunto así (se refiere a discriminación), que lo voy a ver personal, que es un niño el que está cometiendo la falta (se refiere a un niño nacional), lo llamo y le hago ver las cosas, hacerle ver y explicarle al niño, se les tiene que explicar, que él emigró de su país (se refiere al

niño extranjero), se tuvo que venir acá buscando mejora económica o este probablemente cuestiones de salud, cuestiones de trabajo, que papá no encontraba trabajo allá.

Yo pienso que más, los niños repiten lo que los papás dicen, más cuando les dicen “cachucos” por decir, los apodos ¿no?, y lo repiten los niños chiquitos escuchándolos, si ya los niños en la escuela ya les dicen algún apodo, les dicen sobre nombres. Se les dice que no, que tienen que decir que no, que es un niño normal como cualquiera, que cambia el acento, la forma de hablar en algunos modismos.

Les ponen apodo o simplemente los ignoran, pero sí se da (se refiere a la discriminación).

Otras experiencias en otras escuelas, la llevan a decir que

Hay niños muy tranquilos, hay regiones, lugares donde los niños son muy educados, muy tranquilos, pero también hay lugares donde los niños son, este como decirlo, pues como que ya tienen su grupito de compañeritos y no permiten que otros ingresen tan fácilmente.

Otro tema que aparece dentro de la experiencia de vida que ha tenido la profesora con los alumnos del extranjero, es la participación del padre de familia en la educación de su hijo.

Tal vez la misma necesidad que tenían, hacia que dosificaran su presupuesto y lo daban⁶, sin embargo la mayoría de esos niños va sin gasto, llevan su lonche, les preparan su desayunito, frijolito, lo que sea, pero son gente, que a mí me ha tocado, lo que yo he vivido.

Por otro lado comenta sus vivencias sobre las acciones suscitadas entre los alumnos del grupo y la reacción de los padres de los alumnos provenientes del extranjero.

Yo lo que he detectado de manera personal, lo que he detectado es que exigen más sus derechos los extranjeros que los propios mexicanos. Exigen mucho, son los más exigentes.

Piensan que porque no son de acá y pues yo también tengo derecho y que empiezan a sacar los derechos humanos, es lo primero que te restriegan, sus derechos y lo mismo tienen todos. Lo único que yo no permito que un adulto quiera regañar a uno de mis alumnos ¡eso sí no lo permito!, ¡permítame, yo lo canalizo!, usted tiene esta queja, le digo

⁶ Se refiere a las cooperaciones que dan los padres de familia a la escuela o las que surgen dentro del aula.

al padre de familia del niño y el padre de familia va a llamarle la atención. ¡Ah sí, no se los permito!.

Cerrando la caracterización de la profesora sobre su experiencia docente en los procesos de inclusión de los alumnos provenientes de Centroamérica, ella sitúa cómo deberían ser las características de los profesores en servicio y los que se forman.

Yo creo primero que nada la conciencia de que todos somos seres humanos, tenemos las mismas oportunidades, que todos tenemos los mismos derechos.

A la vez que sugiere que se dé un curso de “diversidad cultural” para los docentes en la región, el cual sale a partir de su experiencia en el proceso de inclusión de los alumnos del extranjero al aula.

4.5.2.2. Caracterización del profesor 02ENTREPRO.

El profesor que participó en la investigación tiene 22 años de servicio en el magisterio, y 5 años de servicio ininterrumpidos en el centro escolar donde se le localizó para realizar la entrevista a profundidad. Los grados escolares que regularmente ha atendido son: primero, segundo, tercero y cuarto. En el momento que se realizaba la investigación atendía segundo grado.

El profesor es licenciado en Educación Primaria, egresado de la escuela normal de Licenciatura en Educación Primaria Fray Matías de Córdova, ubicada en el municipio de Tapachula, Chiapas. Ha tomado los cursos de inicio de ciclo escolar que oferta la Secretaría de Educación en el estado de Chiapas, a través del subsistema federalizado. La cantidad de alumnos provenientes del extranjero que ha atendido por ciclo escolar es variada, comenta que de un total de aproximadamente 25 alumnos por grupo, tres o cuatro provienen del extranjero, siendo en su mayoría, provenientes de Guatemala.

La experiencia vivida que ha tenido el profesor en el proceso de inclusión de los alumnos centroamericanos en el aula, le lleva a tipificarlos según el país del que procedan: Guatemala, Honduras y/o El Salvador.

Guatemala, ...está dentro de nuestro espacio, o sea nuestra cultura vemos están cerca, mientras los... que vienen de El Salvador o Honduras, Nicaragua, tan un poquito alejados a veces, esos vienen con una forma que, pues creen, creen en las culturas pero de diferente manera.

Otro elemento más de la caracterización que se ha hecho el profesor de la tipificación de alumnos migrantes en su aula, es:

Cuando vienen de Centroamérica, como te dije la vez pasada, los de Guatemala tienen el deseo que sus hijos aprendan a leer, a escribir y que sigan estudiando, porque ya los demás, nada más están como un trampolín, por ejemplo los salvadoreños, los hondureños, los nicaragüenses, digamos que no hay mucho nicaragüense, pero si más hondureños y salvadoreños, solo buscan aprender a leer y a escribir y se lanzan, se van pues.

Ante esta posición que tiene el profesor de las aspiraciones de los alumnos centroamericanos, se relaciona con el tiempo en que permanecen en la escuela.

A veces los niños están acá, a veces uno, dos o tres años, luego se van, o a veces las mujeres que vienen, tu sabes, que solo vienen a hacer una residencia o casarse con un mexicano y este a pagar su FM3.

El proceso de atención a los alumnos provenientes de Centroamérica, da elementos de poder ir configurando el proceso de construcción de la realidad educativa que vive, cómo son los alumnos y los padres de familia. Al no ser lineal la experiencia que ha tenido el profesor en el proceso de incluirlos al aula, asimila a qué edad ingresa y en qué condiciones. El siguiente comentario da cuenta.

Son niños grandes de 13, 12 años,...niños que venían huyendo de la guerrilla, en el 1992, o, 91, 92, que venían huyendo y trabajaban en los ranchos, en los ejidos, que estaban ahí en la orilla cuidando los ranchos, y niños que no sabían leer por la misma guerrilla, que venían huyendo y cruzaban para este lado.

El proceso de inclusión del alumno migrante, no ha sido desde una sola perspectiva, en el profesor son eventos que se van sumando a las experiencias que ha ido viviendo en el devenir de los años. Construyendo una imagen sobre ello y reflexionándola. La experiencia vivida le da argumentos para decir cómo realiza los proceso de inclusión con estos alumnos.

Meterlos ahí a los mismos sin importar el tipo de raza o color o de país, porque también lo marca nuestra constitución que a veces no hay que distinguir.

El momento de inclusión es cuando o sea cuando los tengo que enlazar o meter.

La inclusión la hago en forma de juegos porque tienes que buscar la manera

Tarda para que el niño se adapte,...pero uno lo que trata es que convivan por medio de juegos y que se agrupen.

Lo nombrado como proceso de inclusión con los alumnos provenientes de Centroamérica por el profesor, es parte del proceso de su permanencia en la docencia, los argumentos que da él sobre qué es la inclusión, la ha construido desde la cotidianidad inmediata y la institucionalidad de la educación que ha ido viviendo. Principalmente esa institucionalidad educativa que da cuenta de cómo se incluyen a la educación básica de México los alumnos que provienen del extranjero.

En este sentido, las vivencias que ha tenido en atención de los alumnos provenientes de Centroamérica, le da elementos para argumentar las relaciones sociales de los alumnos mexicanos y los alumnos que provienen del extranjero, principalmente de Centroamérica.

Si es niño migrante, a veces lo quieren sacar, entonces entra uno, ¿no?, aquí se queda y punto, no hay vuelta de hoja, porque a veces dicen, no pero lo saquemos y no sé qué (se refiere a los niños mexicanos), pero también el niño se siente mal, dices no, y que no, trabaja, trabajen y apóyenlo, tenemos que darle que, para que lo apoyen, pues darle que se agrupe al equipo, por lo que a veces lo van

dejando, ¿no?, cuando vienes a ver, ya está solito y esto y otros factores.

Las acciones que ha vivido el profesor y de las cuales da cuenta, también ha hecho de que realice acciones para contrarrestar lo que sucede, él comenta qué hace;

Vamos a jugar así, para que el niño en el momento no se sienta relegado, porque al final de cuentas los mismos niños, hacen, hacen esto, de relegar a los otros niños, porque no pertenecen por ejemplo a tu comunidad, de decir bueno, pero no, y he encontrado aquí mismo de decir, bueno, ese, ese es de Guatemala, es como una discriminación.

El profesor se autocaracteriza como persona que no discrimina, que apoya a que esas situaciones no se presenten en el aula, sin embargo ha asimilado en su experiencia de vida que la discriminación no es sólo particular de este lugar, sino que se da más allá de este.

Porque no solamente los de acá discriminan, vamos nosotros a Estados Unidos, somos discriminados por los mismos estudiantes, el patrón, vamos, vamos pa ca, y a veces casualmente dicen bueno, es que no se debe de, de, de discriminar al migrante, pero la hace, bueno, yo maestro no lo hago, pero lo hace el niño, mi grupo, o sea mi grupo de niño. Que en ese momento entra uno en acción y decir bueno, no pueden ustedes discriminar, sencillamente son como cualquier ser humano, en este momento está acá, o ustedes cuando vayan a estados unidos, o vaya a otro país, te van a hacer lo mismo.

El comentario del profesor, aclara la relación que existe entre los alumnos mexicanos y su convivencia en el aula con alumnos provenientes del extranjero. Ante ello él hace una aclaración que en esas relaciones de alumnos no existe discriminación, sino solo convivencias.

Discriminación es dejarte, sacarte fuera del grupo, no pertenecer al grupo, pero aquí sigues perteneciendo al grupo, nada más que por su forma de hablar, o sus características físicas que a veces llegan unos negros, otros güeros, que a veces si se dan de una región de donde vienen. Eso no puede ser discriminación, es parte de una convivencia que se da. Y en esa convivencia hasta cierto punto se rechazan, al hacer equipo se corren, dicen vete tú, yo no te entiendo, y ya nosotros decimos, a ver todos vamos a trabajar, no decimos, a ver los que son de este lugar de El Salvador, van a hacer un equipo, los que son de allá van a hacer otro equipo. No, no podemos hacer eso. Hay niños que

saben más, debemos aprovecharlos, ya sean de El Salvador, de Guatemala, mexicanos, lo tenemos que adaptar para que el niño tenga un acompañante, para que aprenda más rápido, por lo que no es discriminación. Discriminación es una cosa de vete, no perteneces acá, eso es una discriminación.

Al nombrar estos procesos de relación que se dan en el aula, y definirlos, se retoma el nombramiento que hace el profesor sobre la inteligencia que poseen los alumnos al llegar al aula, al respecto dice:

En el caso del niño migrante se debe de hacer una adecuación, porque ellos tienen problemas, a veces no se adaptan, desertan y uno como maestro tiene la culpa ahí, de no llevar esa adecuación, entonces hay niños que no vienen a la escuela porque dicen que el maestro les enseña lo mismo, mejor se van a la calle a limpiar vidrios y no quieren por lo mismo, que hasta cierto punto uno tiene la culpa. Uno no quiere hacerla de acuerdo a las necesidades del niño. Pero a veces si la hace uno pero no se plasma, se hace sobre la marcha. Y entre ellos mismos sí se adaptan a lo que hacemos acá. O adecuarme a las necesidades que tengo. Entonces se da.

Ante ello sigue argumentando el profesor cómo ha vivido el proceso de atención pedagógica con los alumnos provenientes de Centroamérica.

Hay que encausarles cómo les vamos a enseñar, cómo los vamos a incluir en la enseñanza, eh, tal vez en su país son más tradicionales.

Sigue comentando.

Son niños inteligentes, pero no despuntan porque los padres no los ayudan en sí tanto, pero sí siguen avanzando, por la misma necesidad que tienen ellos de tener conocimiento de aprender más,... son niños inteligentes, nada más que quieren mayor atención, quieren o que lo encausen de otra manera.

Otro elemento que da cuenta de estos elementos que limitan el aprendizaje de los alumnos es la movilidad que presentan.

Ellos entran con carta de compromiso porque a veces este la migración o algo a así, entonces se van o no tienden a dar su cartilla... y otra porque a veces no tienen la edad adecuada.

(a la niña) la mandaban una o dos o tres veces a la semana, porque que tenía que cuidar a sus hermanitos, tenía que cuidar el ganado del que cuidaban en el rancho, pero la niña aprendió, claro que no a leer así, así con una rapidez, con una fluidez tremenda, pero aprendió.

Si no tienes papeles no te reciben tan poco, tienes que estar legalizado, eh, para que te reciban, sino, no te van a recibir.

En la experiencia que tiene el profesor del proceso de inclusión en el aula de los alumnos que provienen de Centroamérica, se entrecruzan multifactores que le permiten dar cuenta de su experiencia en atenderlos. Con la experiencia obtenida, le da elementos para irles formando la identidad nacional mexicana, no ha sido un proceso fácil para él ni para los alumnos. Los siguientes comentarios, dan cuenta de ello.

Nosotros respetamos su manera de hablar, pero son ellos los que se tienen que adaptar a nosotros, y es donde ellos van perdiendo su transculturación, porque ya están acá.

Ellos se tienen que meter, porque nosotros somos mayoría, porque este, en su casa puede hablar como hablan, pero ya afuera tienen que manejar la jerga donde se estén manejando ellos.

Estás viviendo dentro del país pue, si ya en el momento en que lo metiste en una institución tienes que respetar los lineamientos que marca, no nos podemos salir tampoco pue, ese es el detalle.

Si tú estás en Guatemala ellos que tienen respetar los símbolos de Guatemala, si estas en México también tenemos que respetar los símbolos, bueno, hasta cierto punto los obligamos porque no lo podemos decir no lo vamos a obligar.

Como maestro tú también lo debes de fomentar ¿Por qué no? está dentro de la Constitución. Te dice que tu como, tanto que eres maestro tienes que ver que se cumplan esos lineamientos, tanto la dirección.

Las vivencias que ha tenido el profesor sobre cómo trabajar pedagógicamente con ellos, tiene impregnado el apoyo que ha recibido de los padres de familia en atención a los alumnos. A quienes los divide en dos rubros: los que apoyan en las actividades y los que se resisten. Los primeros, provienen del país de Guatemala y los segundos de los países de El Salvador y Honduras.

Pues a mí me ha gustado porque son personas este trabajadoras, personas que cooperan, cooperan, a veces más que el padre, que el padre mexicano, y están pendientes con la educación de sus hijos en el momento que se les llama están pendientes y no hay ningún problema

pero hablamos del migrante guatemalteco, no del migrante que viene de Honduras, de El Salvador, Nicaragua, ellos son de otro tipo de costumbres de raíces que traen pue, ese es el detalle.

Justifica su argumento con el siguiente comentario

El guatemalteco porque está cerca de nuestra frontera y se identifica con nuestras raíces,... pero ya hablamos del salvadoreño, hondureño, ellos vienen de otra, como están un poquito más alejados de la frontera, entonces viene de otro tipo de cultura,... tiene una forma más este como un poquito más agresivo, más rebelde,... no te ayuda como el padre guatemalteco,... los padres salvadoreños y hondureños son más un poquito más renuentes al llamado que uno le hace como maestro.

Finalmente la autocaracterización propia que se hace, es que él considera que

Ser maestro no es como cualquier profesión, sino que nosotros tenemos, convivimos con todo tipo de personas migrantes, no migrantes, con gente de bajos recursos, con gente que tiene recursos y convivimos.

Considera desde sus experiencia que en el proceso de formación continua que se tenga en atención a los alumnos que provienen de Centroamérica debe haber convivencia con ellos: profesores, padres y/o alumnos centroamericanos.

Pero a lo que voy es que yo pienso que debe estar hasta cierto punto el padre o algún niño para que ellos viertan qué es lo que pasa.

Lo que haría falta es llevar a los cursos al padre y al niño para que ellos viertan su experiencia, yo puedo verter mis experiencias como docente, ¿no?, o qué tipo de enseñanza o cómo se van (...), pero a lo que voy es que yo pienso que debe estar hasta cierto punto el padre o algún niño para que ellos viertan qué es lo que pasa, o cómo jugar con ellos, ahí también dentro del, de o cómo trabajar con ellos dentro de una clase.

La caracterización que hace el profesor deja ver los elementos que rodean la experiencia que se obtiene en el proceso de atender a los alumnos que provienen del extranjero. Su experiencia le dice cómo son los padres y cómo son los alumnos. Se hace una idea de los mismos y las

recrea en el ciclo escolar que le tocará atenderlos. Como él dice, no se niega el derecho a recibir educación a los menores, constitucionalmente está establecido, sin embargo las acciones del aula, no solo es el contenido de la norma de la educación básica en México, sino que es el cúmulo de la experiencia vivida como persona y como profesor que da cuenta de ello.

4.5.2.3. Caracterización del profesor 03ENTREPRO

El profesor 03ENTREPRO, lleva 35 años de servicio en la docencia, 28 años de servicio en la región y el mismo tiempo adscrito al centro de trabajo donde se le localizó para que participara en la investigación. Tiene una formación de profesor, egresado de una escuela Normal particular que se ubicaba en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Después de egresar de la escuela normal, no toma ninguna nivelación pedagógica para la obtención de la licenciatura. Solo ha tomado los cursos que ofrece la Secretaría de Educación en el estado de Chiapas al inicio de cada ciclo escolar, y los cursos que tomaba del programa de Carrera Magisterial.

La escuela en la que labora el profesor se ubica en una colonia que nació de manera irregular, que en el devenir del tiempo se ha ido regularizando, sin embargo la mayoría de las personas que la conforman son provenientes de Centroamérica, que con el paso del tiempo se han ido nacionalizando. No obstante, ello no ha impedido para que sigan llegando personas al lugar, más, que en la misma se encuentra establecido un albergue para migrantes.

Los empleos de estas familias que mandan sus hijos a esta escuela son: la construcción (en el caso de los hombres); la pepena de basura; la venta de alimentos comestibles en la informalidad; y el empleo de domésticas (en el caso de las mujeres).

Los habitantes de la colonia son los principales proveedores de alumnos a la escuela, sin embargo dado las situaciones climáticas en la región y la ubicación de la escuela cerca de un río, hace que las familias

que proveen alumnos a la institución se muevan de lugar, buscando un espacio que les dé más seguridad.

Cerca de la escuela del profesor investigado hay dos escuelas primarias más, que ha originado que en su escuela la matrícula escolar haya disminuido. En relación a ello comenta el profesor, que cuando llegan padres de familia provenientes de Centroamérica a inscribir a sus hijos a la escuela primaria se tomen, sin hacer tantas indagaciones. En este caso, el profesor dice.

Aquí arriba tenemos dos escuelas grandísimas que es la de los Laureles y la de Santa Clara, son escuelas que siempre nos han quitado alumnado, entonces este, ya cuando ellos ya empiezan a vetar, de una manera consciente e inconsciente lo hacen. Entonces este, viene la persona y me dice maestro allá no me quisieron recibir, entonces yo le digo, vengase para acá, aquí lo recibo.

No escatimamos nosotros si eres de aquí, si eres de allá, lo que necesitamos son niños

Sin embargo el acceso de esos niños no se ha dado fácilmente dice el profesor, dado que antes

Era un poquito más difícil tenerlo por el tipo de, de, de que situaciones que pedía la SEP⁷.

Antes era un poquito más difícil porque nos exigían documentación, ahorita podemos tener a un niño migrante.

El que esta situación haya mejorado es debido a los cambios en la política educativa habidos en gobiernos recientes. Ante ello el profesor comenta que el proceso de inclusión de los alumnos que provienen del extranjero no se le limita en nada, él comenta que

En caso de que no traiga documentación el niño se le hace una ubicación de grado, no se le cierran las puertas no se le maneja ningún tipo de situación como para decirle que no puede ingresar la criatura, todo esto ha venido este de los derechos de la niñez, aquí no estamos viendo que si son centroamericanos, que sí lo tomamos en cuenta porque nos lo exige el mismo patrón.

⁷ Se refiere a la Secretaría de Educación Pública.

Sin embargo se da el proceso de nacionalización por quienes provienen del extranjero y se integran al aula, sin problema de documentación.

Yo en el grupo tengo la experiencia de dos niños hijos de migrantes y que ya tienen documentos acá por la facilidad que ha dado el mismo gobierno, pero que son niños de Guatemala.

El proceso de inclusión de los alumnos provenientes de Centroamérica, desde como ha vivido y significado el profesor se caracteriza en que todos los menores deben estar en la escuela, por ejemplo, dice,

Yo pienso que ahorita vemos igual a todo mundo, ya la escuela está completamente abierta, no hace mucho acabamos de dar de alta a un niño por ubicación de grado de Centroamérica, nada más se le hizo su examen de diagnóstico, se le calificó y ya se le dio de alta. No trae acta de nacimiento, no trae ninguna escolaridad, entonces al niño no lo podemos dejar fuera.

El profesor caracteriza que el proceso de inclusión de los alumnos se supedita a la norma legal educativa. Su experiencia en cuanto a cómo darles el derecho se posiciona desde este discurso normativo. Sigue argumentando que no hay un curso o diplomado que diga los lineamientos de cómo los alumnos que provienen del extranjero se deben de incluir a la escuela, en esta situación comenta,

En este sentido no tenemos escuela, no hay una tendencia de la Secretaría de Educación Pública de decir, esto y esto, de lo que si hay (se refiere a las normas) es con la cuestión de la documentación, de cómo recibir a la criatura, aunque no tenga la documentación, son mecanismos que la misma Secretaría nos manifiesta cómo hacerlo para poder, no cerrarle las puertas a la criatura.

Los procesos de inclusión que el profesor hace, se mantienen en la dualidad: norma institucional educativa y, la reflexión de la vida cotidiana. Ello hace que caracterice el proceso de inclusión de niños provenientes de Centroamérica desde lo institucional. Sin embargo, aunque el proceso de inclusión se dé, el proceso de estar y permanecer en la escuela le genera

otras experiencias. En el caso, al profesor le afectó el movimiento magisterial llevado a cabo en el ciclo escolar 2013-2014, hizo que alumnos que provenían del país de Guatemala, regresaran a su lugar de origen, él comenta al respecto,

De mi grupo se fueron dos niños.

Cuál es mi sorpresa, que das de baja, y si regresan vuelves a dar de alta.

Aunque la situación del paro magisterial es un solo fenómeno para que los alumnos abandonaran la escuela, también comenta el profesor que son las situaciones económicas principalmente las que hacen que los alumnos no continúen en la escuela. El proceso de que los alumnos provenientes del extranjero continúen en la escuela se encuentra más allá de la agencia que pueda tener el profesor dentro del aula y de la escuela.

En el tiempo que los alumnos permanecen en la escuela se da el proceso de formación escolar correspondiente al grado en que están inscritos, en el que va inmerso el comportamiento de ellos en el aula. Comenta que los alumnos que provienen del país de Honduras tienen una imagen de agresivos en la región, sin embargo -sigue argumentando- que solo es un decir, pues los hay donde quiera.

Aquí tienen mucha mala fama los hondureños, porque son muy agresivos, pero la mera verdad es que hemos tenido niños que ya egresaron de la escuela y que están trabajando, que tal vez no concluyeron una educación formal, pero este pero si son personas de bien, pues que agresivos donde quiera los hay.

Aunque no dice si los alumnos que provienen de El Salvador o Guatemala presentan las mismas características de agresividad, en otro comentario que hace, deja ver que los padres que provienen del país de Honduras son los que también se han hecho fama de agresivos.

Aquí los que tienen muy mala fama son los hondureños, que rápido son armas tomar, cuidado no vayas a tener un niño de ese señor, porque olvídate, le haces alguna mala cara y te vienen con el machete rapidito, y ya no, eso ya lo soslayamos eso, es eso donde yo te veo que

ahorita ya por el tiempo que llevamos laborando aquí ya no nos saca de onda.

La caracterización que hace el profesor de los alumnos provenientes de Honduras como de sus padres, en cuanto a su comportamiento dentro de la clase, para él tienen otro significado, en referencia con los alumnos como a los padres de familia provenientes de Guatemala y El Salvador (ello se interpreta a partir de los comentarios que realiza).

En el tiempo que estos alumnos permanecen en la escuela, se les forma de acuerdo al plan y programas de estudio, el profesor tiene experiencias de cómo se ha trabajado la enseñanza. Aunque en la entrevista que se le hizo no deja ver claramente cuáles son las adecuaciones curriculares que ha realizado con ellos, él dice que

La escuela la hace la criatura, la hace el maestro, la hace el padre de familia.

En este sentido el trabajo pedagógico que se realiza tiene que ver con las adecuaciones que él considera pertinente para trabajar con los alumnos que atiende, con las necesidades que ellos presentan, más considera importante que el padre de familia participe para que la formación que se pretende que el alumno alcance en el nivel primaria se logre. Sin embargo en el proceso de la clase, la enseñanza con el alumno es individualizada.

Porque si el niño viene hasta cierto punto muy desfasado y realmente requiere de un apoyo más cercano se tiene que individualizar hasta cierto punto.

Otro argumento de cómo el profesor caracteriza la adecuación curricular con sus alumnos y principalmente con los que vienen del extranjero, esta referido al proceso de calificar las actividades que se dejan como extraclase o que se realizan en la clase.

Lo vamos a calificar acá, ya que se está calificando acá, revisen mientras yo agarro al niño, a ver, vente para acá, qué es lo que está pasando.

Adecuarse a las necesidades de los alumnos es un proceso del profesor, porque la cotidianidad que vive le da esos elementos. En otro comentario que hace al respecto, dice

Llega el momento en que se tiene que adecuar.

El comentario está referido a los contenidos curriculares que se enseñan en el grado que cursa el alumno, ello tiene que ver en la manera conceptual en que están escritos y la manera que en su cotidianidad los reconoce el alumno que proviene del extranjero. El proceso de la configuración que hace el profesor en la adecuación curricular para la enseñanza de los alumnos es sobre el proceso de las necesidades a las que se encuentra expuesto en el proceso de la formación.

En el proceso formativo que recibe el alumno que proviene de Centroamérica se encuentra la identidad nacional homogénea que plantea la institucionalidad educativa, ante ello el profesor comenta,

Con el paso del tiempo las criaturas saludan a la hora de los actos cívicos, no son niños que no ejercen la situación que se les está diciendo, que en el momento de estar aquí son mexicanos, verdad. Porque eso es lo que se les ha reiterado a ellos, tú no dejas de ser guatemalteco, pero ahorita pasas a ser mexicano y mientras vivas aquí eres mexicano, pero si quieres hacer valer tu nacionalidad guatemalteca, la puedes hacer valer.

Porque nosotros les enseñamos aquí cuando hacemos los honores a la bandera de que cuando hacemos que todos los niños saluden, si el niño por alguna cosa maneja la palma de la mano al pecho, se la dejamos, poco a poco le vamos nosotros...

Independiente a la formación nacionalista que se le da al alumno, también la relación cultural que tiene el alumno se re-actualiza con la identidad que se le oferta en el proceso de formación. Por ejemplo el profesor menciona

En la forma de expresión el famoso voz, o que ellos lo van cambiando, lo van quitando, y también algunos aseveraciones que ellos hacen con palabras netamente centroamericanas.

Sin llegar a mencionar cómo es que se quita el pronunciamiento de una palabra o se hace olvidar al alumno el lenguaje con el que proviene, el profesor trabaja en el proceso de formar en un lenguaje que sea común a todos. O sea, el lenguaje que se ha institucionalizado en la región.

Con base a lo anterior, se identifica la relación de convivencia entre alumnos que provienen de Centroamérica y alumnos mexicanos en el aula. La significación que el profesor ha hecho de ello, es:

Hemos tratado de ir rompiendo esas cuestiones de ir aislando a la persona por su forma de hablar o por su forma de, de decir las cosas o de actuar también, entonces que tenemos una influencia muy fuerte que es el albergue.

Muchos empleaban la palabra cachuco, y lo hemos evitado, ya no se escucha, antes se escuchaba demasiado el decir cachuco. Ahora esas cuestiones ya están sacadas de del léxico de las criaturas de acá, y si ahorita llegara a venir uno nuevo y se les dice, miren el niño acaba de llegar, se les informa al grupo, para que sepan de dónde viene la criatura.

La situación de la convivencia de qué sucede en el aula y significarla, se identifica que en la experiencia de vida del profesor en atención a estos alumnos, no se ha dado de un día para otro, sino que ha sido paulatinamente. Él comenta que trabajar con alumnos que provienen del extranjero no es problema,

Ahorita ya no nos espantan que si vienen nicaragüenses, que si vienen hondureños.

Ya no caemos en la situación que porque si es hondureño, qué problema tiene, qué problema trae de allá, independientemente de que a veces se hace un prejuicio, si, juzgamos a la ligera a las personas. En este caso, no, ya dijimos muy claro nosotros como escuela, que las criaturas no tienen ninguna culpa.

La caracterización de la atención que hace el profesor de los alumnos que provienen de los países de Centroamérica, le da argumentos para que plantee cómo se dan los procesos de migración de parte de los familiares de los alumnos. Por ejemplo, el que un padre de familia se mueva con familia de su país de origen es debido a varias situaciones.

Que venga el papá tal vez huyendo por un problema del eh, estallido social, situaciones económicas e incluso problemas de otra índole, porque hemos visto que señores que viene huyendo porque tuvieron algún problema.

Sigue argumentando.

Tenemos que reconocer una influencia severa de Centroamérica aquí en Chiapas, principalmente en la franja fronteriza.

Me he topado con casos concretos,... un niño que tuve yo en cuarto grado, si, este niño venía netamente de aquí por San Marcos cuando estaba la guerrilla, en aquel entonces que estaba la guerrilla muy sonada.

En este proceso de caracterizar desde su experiencia cómo se han dado los procesos migratorios de los alumnos que ha atendido, también hace referencia a otras situaciones con las que llegan los padres de familia al inscribir a su hijo a la escuela.

Tal vez porque salieron huidos de allá, o son refugiados, o tal vez porque les robaron y les quitaron toda su documentación, o quien sabe

Los comentarios que da sobre las condiciones en que llegan los migrantes centroamericanos a la región, se relaciona con el argumento que da sobre los derechos que tienen ellos para acceder a la escuela.

Pues la mera verdad la frontera ya casi no existe, en realidad ya no existe para nosotros, entonces, tanto derecho tiene el niño nicaragüense, guatemalteco, hondureño, como lo tiene un mexicano, sí, eso ya nos quedó muy claro a nosotros.

Ante las circunstancias vividas sobre el proceso de incluir a los alumnos provenientes de Centroamérica al aula, el profesor también tiene elementos para sugerir cómo debería ser la formación de los profesores que no solo atienden a ellos, sino a los alumnos en general que están bajo su responsabilidad.

En lo que si debemos estar preparados los maestros es saber convivir con niño cualquiera, porque a veces es el mismo maestro el que pudiera crear esa discriminación.

Es necesario que todo el magisterio esté preparado para eso, en el caso de conocimientos bastos, culturales, pues para que yo me entere su situación de Guatemala, de Honduras, de Nicaragua.

Por otro lado, reconoce también que debería haber un proceso de actualización de los docentes en servicio por parte de la Secretaría de Educación Pública, en el sentido de

Darle una dotación al maestro sobre la cuestión de los tratos y los niveles culturales que hay.

Que los cursos sean más, más este más penetrante hacia el maestro.

Puntualiza diciendo:

Sería muy bueno, muy necesario hacer intercambio entre docentes, mínimo de una semana.

La caracterización que se ha hecho del profesor, es el planteamiento general de qué ha significado para él el proceso de inclusión de los alumnos que provienen de Centroamérica. Sus pensamientos recuperados en las entrevistas que se le aplicaron dan cuenta de cómo ha ido interiorizando quiénes son los alumnos que provienen de Centroamérica y quiénes son sus familiares. Ello lleva también a reconocer cómo ha vivido el proceso de la permanencia de los alumnos en la escuela por el tiempo que sus familiares decidan.

La experiencia que vierte el profesor sobre la inclusión de los alumnos que provienen del extranjero es desde esta escuela donde se le localizó para entrevistarle, en ella ha hecho toda una vida de docente. Sus argumentos que la experiencia de vida le da, al permanecer por el tiempo que lleva en la escuela, es un referente para caracterizar que en la colonia donde se ubica la escuela, la mayoría de las familias son migrantes.

4.5.2.4. Caracterización de la profesora 04ENTREPRO

La profesora 04ENTREPRO lleva 20 años de servicio en el sistema, siete años de servicio en la región y tres años de servicio en la escuela.

Para llegar a la escuela a la que actualmente se encuentra adscrita, ha tenido que estar en otras escuelas y esperar los procesos de cadena de cambio para lograrlo. Los motivos de estar en el actual centro escolar son personales, sin embargo en el proceso de moverse de una escuela a otra dentro de la región ha tenido la experiencia de incluir en el aula a los alumnos que provienen de Centroamérica.

La mayoría de los alumnos centroamericanos con los que ha trabajado son de Honduras, seguidos por los de Guatemala y El Salvador. El promedio de alumnos provenientes de Centroamérica que le ha tocado atender en cada ciclo escolar se mueve entre un 8 y 10%, según comentario de ella.

La primaria a la que está adscrita la profesora se encuentra en el poniente de la ciudad. A relativa distancia de un kilómetro de la zona de tolerancia, y colonias que se han formado por paracaidismo, donde la principal población que la habita son personas procedentes de Centroamérica, según señala la profesora. Comenta la profesora que la mayoría de los alumnos que hacen el total de la población escolar provienen de colonias aledañas y no de la colonia en que se encuentra establecida la escuela.

La escuela, dice la profesora, participa en el programa de Atención a la Violencia de Alumnos que Proviene del Extranjero patrocinado por una fundación, que es coordinado por la Universidad de Guadalajara y una universidad de Estados Unidos. A partir de este programa se les ha dado cursos sobre cómo trabajar con niños migrantes. Comenta la profesora que también tuvo la oportunidad de asistir a un curso sobre migrantes que coordinó el Programa Binacional de Educación a Migrantes, el cual fue realizado en el municipio de Tapachula.

De todo el personal docente que hay en su escuela, solo ella asistió, a la vez que tomó el diplomado de Educación Inclusiva, ofertado por el Centro de Maestros No. 0712. Después de estos cursos ha tomado otros, sin embargo no se relacionan con la atención a la diversidad.

El proceso de inclusión de los alumnos que provienen de Centroamérica la profesora lo ha vivido lleno de varias situaciones que le permiten dar cuenta cómo se les incluye a los alumnos en la escuela, más qué implica ese proceso en el quehacer.

A mí no me tocó un alumno que llegara de fuera a mi grupo, sino que a mi niña ya había tenido este su desarrollo aquí en la escuela, no este, no tuve que batallar con eso, aunque sí, algunas cositas si las tenía arraigadas.

Su argumento que si bien no dice en qué condiciones se les incluye desde la normatividad en el aula, si da cuenta de que el acceso no se les niega. El grado al que el alumno se inscriba es recibido, el derecho a la educación se le mantiene. Sí cambia la manera en que se trabaja con ellos. Otro argumento que da, es que los alumnos extranjeros son recibidos las veces que sean necesarias en la escuela, por ejemplo el alumno se puede mover de escuela e inscribirse en otra. Al respecto dice.

Vivían en otro lado, pero se cambiaron y así anduvieron, ya hasta segundo cayó en esta escuela.

Independiente a la aceptación que tenga el alumno en la escuela, no hay en el momento de aceptarlos una condición sobre los documentos que acrediten su nacionalidad, sin embargo, la permanencia del alumno en la escuela es condicionada por las situaciones familiares que vive.

En el caso de la experiencia que ha tenido ella, la condición se originó a partir de la situación familiar. Relata un caso de cómo una alumna no termina el sexto grado dadas las condiciones familiares en las que vivió.

Hicimos todo lo que pudimos para que las niñas terminaran pero dijo la señora que no, que no porque ella no quería que el certificado saliera con los apellidos de ella que llevaban las niñas, como madre soltera, y ella no pedía más que el reconocimiento (del padre).

La vivencia de la profesora ante el hecho, se construye a partir de que las alumnas vivían la situación de nacionalidades; la madre procedente de

Centroamérica y el padre mexicano. La madre, desde la vivencia adquirida por la profesora buscaba asegurar la nacionalidad mexicana a sus hijas. Se identifica que la cuestión no es la inclusión de las alumnas a cursar el nivel primaria, sino el futuro de las mismas, dado que la nacionalidad con la que se registraron en la escuela fue del país de Honduras.

La señora decía, yo no quiero nada de él, más que el apellido.

La situación que cuenta la profesora, caracteriza esa angustia que para ella generó que la alumna no terminara el sexto grado de primaria, no por la responsabilidad de ellos como docentes de negarle el derecho a la educación básica, sino ante la imposibilidad de apoyar a la alumna a que se nacionalizara, ella expresa,

Nosotros como escuela queríamos apoyarlas, pero pues la escuela desafortunadamente no tiene los medios para hacerlo.

Las vivencias que tiene con las situaciones de los alumnos en cuanto a porqué no terminan la educación primaria o el grado que cursen de la misma, se relaciona con las condiciones familiares que viven, ella señala que los padres o tutores de estos alumnos se dedican a trabajar en los antros en su mayoría.

Yo desconozco pero dicen que la señora trabaja en un antro.

La vivencia de qué empleos han tenido los padres de los alumnos para la profesora es de asombro, en otras escuelas donde ha laborado no había visto este fenómeno de empleabilidad de las madres como lo ve en esta escuela donde trabaja. Sigue diciendo,

Yo no sé si sea, ah, sí sea algo muy marcado, que por lo regular las personas que vienen del otro lado se dedican a este tipo de cosas... he notado que este tipo de personas que viene del otro lado, no todos, no digo con esto que la mayoría, si este podríamos decir que un 50, 60 por ciento, si, hace esas actividades...eso hace también que los niños no vean la escuela como tal, ven la oportunidad de ganar dinero más pronto y se les hace fácil dejar de estudiar y apoyar a la mamá.

La vivencia que la profesora ha obtenido en el trabajo con los padres de estos alumnos, se enfoca a los que provienen de El Salvador y de Honduras, deja fuera a los padres de familia que vienen de Guatemala. La experiencia en el quehacer con los alumnos que ha atendido, le permite decir que

No eran muy regulares.

La irregularidad que presentan los alumnos a la escuela se relaciona con las condiciones familiares en las que viven. La profesora da cuenta del abandono familiar en ellos, dado que alguno de los alumnos que ha atendido, han sido recomendados por los padres con conocidos/amigos que hacen en el momento de llegar a la región. Los dejan por una temporada mientras van en busca de un trabajo que le mejore las condiciones económicas en las que viven, mientras el alumno es el que enfrenta las situaciones emocionales que le causa el abandono tanto en el aula como fuera de esta. La profesora comenta la situación que hizo que un alumno abandonara la escuela.

De repente me dijo sabe que profe me voy porque yo quiero estar con mi mamá y no puedo estar aquí y estar allá.

Él realmente sufría mucho por su mamá a veces llegaba contento, a veces llegaba triste y le decía yo, Kevin qué te pasa, y me decía, es que yo no puedo entender porqué mi mamá me dejó, ella me quería mucho.

La realidad de vida que viven los alumnos centroamericanos en el aula, le ha permitido a la profesora significar que independientemente a qué se dediquen los padres estando en México y en la región, traen consigo problemas familiares.

Porque este desgraciadamente todos los que vienen de allá para acá, vienen con algún problema familiar.

Sin dar más detalle del problema familiar, la profesora ha significado que los procesos de migración de las personas que provienen de Centroamérica tienen otros matices. Se considera que el hecho de decir

que es la situación del problema familiar el que los orilla a migrar, hay en ello las cuestiones de estallidos sociales, pandillas, entre otros. El fenómeno significado del movimiento migratorio y las situaciones que genera en el aula, la profesora lo ha vivido en el quehacer docente como un reto grande,

La verdad bastante grande porque no estamos acostumbrados ni nos enseñaron a tratar ese tipo de niños y a veces uno no comprende que tiene que hacer un esfuerzo un poquito más grande para poder sacarlos del hoyo donde están.

Sin hacer mención del nivel de conocimiento que el alumno trae, la profesora señala en su comentario de forma implícita que el nivel educativo con el que llegan a la escuela no es similar al que mantiene el resto del grupo. Sin embargo, señala que los alumnos son inteligentes, solo les hace falta el apoyo en casa.

(El niño) estaba muy marginado y era niño inteligente.

Yo le decía, nena tu eres inteligente.

No hay apoyo en casa, tampoco en la parte afectiva, tampoco les dan a los niños el afecto que les deben de dar, entonces los niños se refugian en nosotros.

Adecuación, adecuación así, nunca lo hice como tal, sino yo trataba de apoyarla a ella de manera individual, para que este, para que yo pudiera sacarla del hoyo en que estaba... pero yo sabía que la niña sí podía pues, y este, y me apoyaba en ella, como le diré, por ejemplo en la lectura.

De este último comentario, el proceso de hacer adecuaciones curriculares para los alumnos que ha atendido provenientes de Centroamérica se le ha hecho complejo, porque le implica un trabajo que no está considerado dentro del programa de estudio que maneja.

Si es un poquito complejo he, complejo he, porque es doble trabajo y no todos estamos dispuestos a llevar esa carga de doble trabajo, y lo vamos sobrellevando nada más.

Hilando la experiencia que ha tenido la profesora en el proceso de inclusión de los alumnos que provienen del extranjero, comenta que a ellos no se les considera con necesidades educativas especiales, solo a los que tiene alguna discapacidad.

Cuando nos llega un alumno con necesidades, tal vez con los migrantes ¡no!, pero cuando nos llega un alumno que tiene necesidades educativas especiales, o una discapacidad, o este no buscamos los medios para apoyarlos.

A ellos (se refiere a los alumnos centroamericanos) se les toma el conocimiento que poseen y se les socializa ante el grupo,

Cuando hay oportunidad de que ellos socialicen sus conocimientos hay que aprovechar lo que ellos traen, pues aunque esté en otro país, somos personas iguales, no tenemos ninguna diferencia en lo más mínimo, más que la forma de este, la forma de estudiar, la forma que tienen los diferente programas en cada lugar.

He aprendido a explotar lo que ellos traen de otro lugar y sobre todo que ellos lo externan con sus demás compañeros..., hacerlos sentir pues, que no porque están lejos de sus casa son menos o son más, que por lo regular se sienten menos.

Se ha significado que no hay una necesidad educativa en los alumnos, sino que es en la marcha del proceso escolar como los alumnos van tomando el ritmo que se les demanda desde el plan y programa de estudio, el cual les va formando una identidad. Ante ello la profesora caracteriza por tanto que el alumno que proviene de Centroamérica se siente menos en el aula de clase y es ahí donde ella interviene para sufragarle ese malestar.

Ese sentir menos de los alumnos en el aula, se relaciona con la convivencia que se da en ella. El proceso que vive el alumno dentro de la clase, la profesora lo ha vivido en la dualidad que hay entre los que son nacionales y las defensas que se generan los que llegan.

Porque había cierta discriminación hacia ella pero por su misma actitud de agresividad, porque a ella le decían algo, contestaba un montón.

Eso a ella le ha generado un conflicto,

Pues es difícil persuadir a los alumnos, pero sin embargo se hacen a veces dinámicas para que ellos se vayan relacionando, porque el problema no son tantos los alumnos, es ella, porque es ella la que hacía el rechazo, ella es la que hacía que no permitía relacionarse, al principio yo no lo veía de esa manera, pero ella misma ocasionaba el rechazo de los demás.

Aunque en el grupo teníamos reglas de que nadie se burlara de nadie, pero con los niños es bastante difícil, difícil que se de eso, sobre todo si no hay mucha socialización entre ellos.

El enfrentamiento de idiosincrasias entre los alumnos, es elemento que ha vivido en el proceso de relación entre los alumnos nacionales y los que vienen del extranjero. Esos actos, se presentan en el aula, ella, aunque no lo comenta realiza acciones que se dan implícitamente en el plan y programas de estudio. Sin embargo reconoce que

Porque muchas veces no nos tomamos la molestia de entenderlos, y pero es porque desconocemos profe, desconocemos lo que ellos están atravesando y lo que ellos traen de otro lado, el por qué están acá.

El problema es que a veces uno no busca información.

No hemos tenido esa oportunidad o quizás no hemos tenido el interés de informarnos.

Desconocer desde la formación profesional de cómo atender a los alumnos que provienen del extranjero se relaciona con el proceso de reconocer que ellos no se consideran parte de una discusión pedagógica en el colectivo docente.

Decir que tenemos problemas con los niños migrantes, nunca para nada, porque en los consejos técnicos normalmente maneja más primeramente lo administrativo, después ya viene si tenemos algunos problemas.

Las acciones se realizan solas, no en colectivo docente. Hay un reconocimiento de las necesidades que los alumnos puedan presentar, lo cual se hace individualmente, y sobre ello se hace la reflexión de cuanto apoyo pueden necesitar.

Uno se da cuenta de las necesidades que tiene cada persona y que a veces uno no se toma ni tantito el tiempo para investigar el porqué de la actitud del alumno, le digo porque lo he vivido.

Ello ha implicado que la profesora se dé cuenta de que si en el transcurrir el ciclo escolar se incluye a su aula un alumno proveniente de Centroamérica ella reflexione qué hacer.

Ahora sí cuando alguien me llegaba así, a mí me daba un dolor de cabeza para mí, decía yo, hay, no puede ser, y ahora reflexiono y digo ahora, cómo fui capaz de sentirme así, porque para mí significaba, es que de acuerdo a las exigencias tenía yo que ver, ahora sí que, no aprendía al mismo nivel que todos, era de esperar doble trabajo para mí.

Las vivencias que narra la profesora, las ha construido en el proceso de los años de servicio que lleva. La manera en que las nombra parte de esa relación que hay entre la institucionalidad de la educación y las reflexiones que ella se hace:

No todos somos iguales, que no todos tenemos las mismas capacidades, y que tenemos que concientizarnos más como docentes para entender la problemática de nuestros alumnos.

Sigue argumentando que se tiene que hacer algo desde la Secretaría de Educación Pública para que se les apoye a los profesores en el proceso de inclusión de los alumnos que provienen de Centroamérica.

Que se hiciera una adaptación al currículo, del normal, para tener una, por lo menos una capacitación de cómo poder adecuar este los contenidos a este tipo de niños y a los de capacidades diferentes, porque ahorita estamos sufriendo los maestros en este sentido.

La caracterización que se hace la profesora es de sentirse sola en el proceso de formación a los alumnos provenientes de Centroamérica y con los de capacidades diferentes. Sin embargo la idea de poder atender mejor a los alumnos está en ella al decir que

A mí sí me gustaría conocer más para poder tener los conocimientos de sacar a mis alumnos adelante.

El argumento que da, se deriva de dos cuestiones: de las necesidades que ella como docente se observa debe poseer y del curso de educación inclusiva que tomó. Más sigue diciendo,

Me hubiera encantado que nos dieran un curso de cómo uno realmente pudiera sacar adelante a este tipo de niños, porque nunca sabe uno cuando le va a tocar. Y no estamos exentos de que tengamos este tipo de niños, no podemos negar la entrada a ese tipo de alumnos.

La caracterización que se ha hecho de la profesora a partir de los argumentos que da, que su experiencia en el proceso de inclusión de los alumnos que provienen de Centroamérica se encuentra matizada no solo por la norma institucional educativa, sino que confluyen las cotidianidades que ella va adquiriendo y asimilando en el proceso de la atención de los alumnos durante el quehacer docente.

4.5.2.5. Caracterización del profesor 05ENTREPRO

El profesor 05ENTREPRO es Licenciado en Educación Primaria, formado con el plan de estudio de 1997. Tiene cursado una maestría. Es egresado y docente a la vez de una escuela normal formadora de docentes ubicada en el municipio de Tapachula, Chiapas. Tiene 11 años de servicio en el sistema educativo estatal y cuatro años de servicio en la región. Llegó a la escuela donde está adscrito vía cadena de cambios, llevando en ella tres años de servicio.

La escuela de adscripción se ubica en el oriente de la cabecera municipal de Tapachula, Chiapas, rumbo a la carretera que conduce a la línea fronteriza entre México y Guatemala. Cerca de ella se encuentra la zona de antros, a la que regularmente llegan a divertirse gente joven-adulta del municipio y de municipios aledaños.

La población de alumnos de Centroamérica que hay en la escuela donde labora el profesor proceden de las colonias aledañas donde se encuentra la escuela. Los padres de estos alumnos buscan rentas de casa

habitación que esté al alcance de sus posibilidades pagar en estas colonias.

La cantidad de alumnos que ha atendido procedentes de Centroamérica en cada ciclo escolar oscila entre un 10 y 12 por ciento según lo comentado por él. Para el profesor la docencia es trascendencia tanto para el alumno como para él. Implica en él una formación continua.

Ser maestro no es solamente llegar y enseñar, sino trasciende más, implica un contacto con la familia del alumno, implica conocimientos que antes de que yo vaya a enseñarlo, primero tengo que dominarlo, y una preparación constante en que la preparación tiene que estar no solamente basada en el conocimiento del sujeto que yo enseño, sino también en los conocimientos actualizados que hay dentro de la ciencia, la tecnología.

Desde mi punto de vista un maestro tiene que conocer primero los estilos de aprendizaje de sus alumnos, sus estilos de aprendizaje, su canal de aprendizaje, si son este ahora sí kinestésicos, visuales, auditivos. Para poder identificar toda esa heterogeneidad lleva un proceso.

La caracterización que él hace de la docencia en general lleva implícito qué le ha significado trabajar con los alumnos que provienen del extranjero. Las reflexiones que plantea, las construye desde la cotidianidad en la que vive, adhiriéndolas a sus inscripciones de vida.

En otra situación, para el profesor, el que los alumnos provengan de otros países y se instalen en México se relaciona con las condiciones económicas que poseen, sin embargo señala que los empleos a los que recurren los padres de ellos (principalmente las madres) se circunscribe a trabajos de bares. Comenta al respecto,

Nos encontramos con alumnos migrantes que vienen de otros países, que sus mamás trabajan acá en Tapachula, ya sea en un lugar no muy decente, en un bar nocturno.

La idea sobre el trabajo de la madre de los alumnos, que son parte de las vivencias que ha tenido, le da elementos para decir las implicaciones que tiene ello en el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo social en la escuela. Otra experiencia que el profesor ha significado es que

El alumno está todo el día ahí contigo porque la señora no tiene para pagar a alguien que le cuide en la mañana y en la tarde, por lo que la señora toda la mañana está durmiendo, porque en la tarde tiene que trabajar.

En el proceso del quehacer docente el profesor ha vivido situaciones diversas en torno a la empleabilidad de los padres de estos alumnos, que influye en la educación de sus hijos. Por ejemplo comenta,

Hay papás este migrantes que trabajan en una cuestión, en bares. Pero también hay papás que trabajan en empresas, que no solo porque vienen de Honduras significa que ese alumno siempre va a estar abajo ¿no?, también hay padres que trabajan, que tienen esa posibilidad, y que les da un nivel económico, un estatus que les permite a los alumnos en su casa tener internet.

Más enfatiza

Si estas señoras trabajan de meseras o trabajan en un centro nocturno, son los que se me dificultan un poquito más, se da el caso de que ellos, cuando la dirección de la escuela pide una cooperación económica para X o Y cosa, siempre son los últimos en entregarlos cuando la mayoría ya lo entregó.

Las condiciones en las que vive el alumno para el profesor resultan prioritarias en cuanto a desempeño escolar y progreso de la escuela. Sin llegar a mencionar cómo ha significado su labor con los alumnos que provienen de Honduras y que sus papás tienen un trabajo que no es el de bares, el profesor diferencia el crecimiento cognitivo y social entre uno y otro alumno.

El realizar el proceso de inclusión de los alumnos que provienen del extranjero independientemente a la procedencia familiar, le ha construido experiencias de quiénes son y cuál es el reto al que él se enfrenta, comenta por ejemplo,

Hay alumnos que vienen de Estados Unidos y no solo de Centroamérica y que estos traen otro nivel, evidentemente más alto, con un conocimiento, para empezar el inglés ellos lo dominan, [no así] a los de Honduras, o a los de Guatemala, entonces se vuelve aún más complejo, este proceso de la inmigración.

Esta complejidad la ha vivido desde cómo ha ido significando ser profesor en la región. Sin hacer una distinción de cuál es el conocimiento *más alto* que trae el alumno que proviene de los Estados Unidos, identifica cuestiones raciales que se presentan en el aula.

Tuve una niña que venía de Estados Unidos, y otros de descendencia alemana, ojos verdes, y bien todos, y la mamá era totalmente racista.

Por otro lado caracteriza el nivel académico que trae el alumno proveniente de Centroamérica.

Ahorita estoy teniendo un caso especial, muy, muy especial, de una niña hondureña, esta niña tiene serios problemas, primero: bajo nivel académico, así vino, y que nunca desde los cuatro años atrás, nunca nadie le había tratado su caso a la niña, prácticamente si hiciéramos una evaluación como tal, la niña no debería estar en quinto grado, le falta conocimientos, demasiados.

La situación la asocia nuevamente al empleo que tiene la madre de familia en la región.

La madre que trabaja en centros nocturnos, al otro día en la mañana no tiene tiempo para poder a tender a su hijo..., pus uno trata de hacer hasta donde uno pueda,... trabajar algunos contenidos básicos para de esa manera tratar de solventar el problema con mis alumnos pues no tengo el apoyo total con mis padres,...debido a sus trabajos, porque si se dedican a sus hijos también al otro día no van a tener que comer.

Las vivencias que ha tenido sobre el empleo de los padres y ello, con la relación de sus hijos, le da argumentos para enunciar que pedagógicamente él ha adecuado su práctica a lo que la experiencia le ha enseñado, reflexionando sobre qué se tiene que enseñar a los alumnos y la utilidad de la enseñanza en su desarrollo. Comenta por ello,

Que él entienda que lo que le estás enseñando le sirve a una sociedad en pleno siglo XXI.

La esperanza que se tiene de la enseñanza, es la intencionalidad con la que enseña el profesor, principalmente con los alumnos que provienen de Centroamérica.

A ver quién me quiere decir, quien me quiere responder una pregunta en el tema equis, el primero que llamo o que levante la mano, es el migrante, que si no pudo decir nada, porque no sé, haber Juan Pablo apóyalo, pero qué le puedes decir, ¿entendiste qué dijo Juan Pablo? Si, ahora que puedes decir tú, a bueno de esa manera que puedes decir tú, que él tenga la libertad de expresarse y que se sienta respetado por los demás, esa es una estrategia que para mí es la de mejor éxito.

Sin embargo la situación pedagógica vivida con ellos, lleva a que realice acciones más allá de las desarrolladas de la clase en común para todos los alumnos, tomando espacios de otras asignaturas formativas.

Aquí si yo a la hora de física (se refiere a la clase de Educación Física), tengo que hablar con el maestro de física y con su consentimiento le digo, por favor póngale asistencia a este niño, pero se va a quedar conmigo trabajando horas extras.

El tiempo dado a los alumnos, al profesor le genera satisfacción, pues el alumno avanza en el conocimiento que establece el plan y programas de estudio. Ello ha implicado en el alumno cambiar rutinas o tipificaciones de vida hechas en otros espacios de vida.

Cuando tú le estás cambiando sus hábitos, le estas cambiando su modo, su moral, su forma de pensar en la escuela, con la práctica de valores con lo que establece, entonces el alumno puede ver en ti todas esas fases, entonces como lo trabajas te conviertes en su amigo.

Cumpliendo con lo que señala el plan de estudio que deben poseer de conocimiento los alumnos, sigue argumentando que

Todos los contenidos se tienen que ver, ahora se ven los contenidos más importantes, por ejemplo se ve el inicio de la revolución, pues son los principales, ya no tanto lo demás, necesito que tengan lo básico de lo básico.

No señala cuáles han sido los contenidos que él ha significado los básicos que el alumno debe dominar. Sólo señala que se les tiene que dar *lo básico de lo básico*. La enseña al alumno se da implícito dentro de la acción que realiza al comunicar un contenido, aunque no dice sobre las adecuaciones que hace explícitamente de la planeación, permite inferir que se da sobre la marcha el proceso de la adecuación curricular.

Se reconoce que el derecho a la educación básica es para todos, desde ahí realiza el proceso de inclusión de los alumnos que provienen de Centroamérica. Señala al respecto.

Como el derecho de todo niño es, de que todo individuo tiene derecho a la educación, pues tengo que recibirlo, tengo que atenderlo, porque es su derecho.

Como el mismo artículo 3° dice, todo individuo tiene derecho a recibir educación, y en este todo individuo entran, estos sujetos y otros.

El derecho a la educación de los alumnos que provienen de Centroamérica le ha dado elementos para significar que trabajará con ellos en cualquier momento, sin embargo esos mismos elementos de atención le permite identificar situaciones de relación entre los alumnos nacionales y los alumnos que provienen del extranjero,

Los niños nacionales tienen que entender y es ahí donde entra la interculturalidad del proceso sociocultural del español de que viene otra persona que trae un proceso distinto, muy distinto al de él, y que tiene que convivir y que no lo tiene que discriminar por su origen, en este caso que es Centroamérica, entonces lo que es formación cívica y ética lo convierte el aula en un aprendizaje significativo, porque se da cuenta el niño nacional que hay otro niño que piensa, con la misma edad, que viene de otro país, y que tiene las mismas necesidades y en algunos casos el niño nacional se convierte como un alumno monitor, por así llamarlo, que este ayuda al otro niño, a que si no sabe, por ejemplo las tablas de multiplicar y tú eres amigo de él, apóyalo, no sabe cómo resolver la situación, apóyalo, entonces hay ciertos niños monitores que apoyan y entre todos se crea un ambiente de no discriminación, sino al contrario de apoyo mutuo.

Siempre el mexicano primero, tiene una concepción mala de un salvadoreño, de un hondureño, de que son malos, de que estos van a golpear, de que son rateros, en si el propio niño mexicano lo que hace es cuidarse, auto proteger sus cosas, estar a la expectativa de lo que pueda pasar, y el niño guatemalteco viene así donde cree que todos son sus enemigos, y es una de dos o se dedica a estar callado o se va a defender a golpes, porque no tiene otra forma de defenderse, pues ¿cómo se trabaja el diálogo?, es aquí la base, ejemplos, transmitir muchos valores, de hecho los niños tienen que estar trabajando en valores porque si no, los castigos no son funcionales, no se puede mandar a llamar a los padres de familia, si este te apoya es bueno, sino también, entonces es bastante difícil y hay algunos padre que son bastantes racistas al decir que no quiere que se junte su niño.

Sin embargo ha significado que la influencia del padre de familia del niño nacional es un factor que incide en la discriminación con los alumnos provenientes del extranjero.

Hay padres de familia que les gusta discriminar ¿no?, mi niño no lo siente cerca de fulanito de tal porque tiene que piojos, o porque su mamá fulanita de tal se dedica a X cosa.

Ante las situaciones que ha vivido el profesor, ha construido su manera de caracterizar cómo se da el proceso de inclusión de los alumnos provenientes del extranjero. Entre otros elementos que él ha vivido es que los alumnos presentan ausentismo en la clase.

El bimestre pasado faltó (se refiere a la alumna que proviene de Centroamérica), que será, si faltó unos 10 días, 15 días seriados fue mínimo, ahorita está más puntual hasta el momento, llevará alrededor de unas 4 o 5 faltas.

La caracterización de la irregularidad a la asistencia de la clase, no demerita la idea que el profesor tiene sobre la inteligencia que posee el alumno. Dice al respecto,

La niña la verdad, la niña es inteligente, pero desafortunadamente no hay el apoyo en casa, puede ser un fracaso para mi existencia.

La significatividad de qué implica la inclusión de los alumnos en el aula, se fundamenta con esto que comenta, sobre los retos que le generan a él cuando se presenta un alumno que proviene de Centroamérica a su clase,

Al inicio del ciclo es un reto y cada vez que venga un niño al inicio, que venga un niño de otro país siempre va a ser un problemita, un reto que hay que atenderlo lo más pronto posible, y entre más pronto se atiendan los resultados son favorables.

El conocimiento y actitud que trae el alumno consigo, el profesor lo observa como posibilidad de cambio.

Al inicio del ciclo escolar, cuando vienen de estos países generalmente tienden a ser agresivos en su mayoría, con el paso del tiempo estamos

hablando de casi medio ciclo estos niños empiezan a mostrar otra actitud, ya no pleitos y más diálogos pero poco a poco se van metiendo.

Ahorita en mi grupo pareciera que los 31 que son, son mexicanos, saben los niños que fulano, perenganito es de tal lugar, pero pues ya no, juegan, platican, se divierten, pero estamos hablando de que, de medio año.

Una de las estrategias que ha empleado es la siguiente.

Los niños que son migrantes, la estrategia que yo siempre utilizo es la siguiente: tratar de incluirlo en las actividades lo mejor posible, es decir, ejemplos, por ejemplo apóyame a borrar el pizarrón, quizá para otro maestro que lo vea desde afuera pueda decir que borrar el pizarrón es un trabajo extra que no lo debe hacer el alumno.

La migración centroamericana la ha significado como la necesidad de estar bien por parte de quienes la realizan, al respecto dice,

Ellos emigran para estar siempre mejor posicionados, mejor económicamente, que tengan qué comer porque muchos de allá dice que no comen, que por ejemplo eso se me dificulta y se me facilita.

La dificultad se encuentra en el proceso de atenderlos en el aula al abordar los contenidos, sin embargo también es un elemento que le permite hacer la adecuación sobre la marcha de la clase sobre el contenido curricular que le marca el plan de estudio. Cita una experiencia que tuvo en una clase donde había que relacionar los platillos de la región, por lo que optó por relacionarlos con los platillos que han consumido los alumnos que provienen del extranjero.

Los niños cuando llevaron... un platillo típico de Guatemala hubo una discriminación que unos dijeron, yo no soy coche para comer eso verde, y ¿cómo trabajas ese proceso de interculturalidad?

La clase por tanto dio un giro no esperado que hizo que el profesor reorientara a la misma. Comenta que son situaciones inesperadas que deben tener una solución en el momento.

Otro elemento que el profesor ha vivido en este proceso de atención de alumnos que provienen de Centroamérica es el lenguaje que ellos ocupan en el aula.

Hay algunos niños que traen un vocabulario que para ellos es normal, que para un alumno tapachulteco que le diga una palabra, de ese tipo (no menciona cuál es esa palabra), ya rapidito (el alumno agredido se acerca a él) mire julanito de tal me está diciendo esto, me está insultando... entonces tengo que platicar primeramente con el padre de familia (del alumno que agrede).

Ante las vivencias que el profesor ha tenido sobre los procesos de inclusión de estos alumnos, considera que la formación continua de los profesores debe estar enfocada a la interculturalidad.

Considero que deberían estar enfocados a la interculturalidad, no como un requisito, sino como una necesidad porque estamos viviendo hoy niños que dos, tres, cuatro nacen con problemas niños NEE (Necesidades Educativas Especiales), y en el caso el Tapachula, son necesidades de paso, en mi escuela hay muchos niños que son de varios países, foráneos y es un reto trabajar con ellos.

Hace mención del trabajo intercultural en el aula.

No solo en niños migrantes sino todo lo que implica esto, en el nuevo maestro sería lo ideal, porque si hablamos desde un enfoque sociocultural del español, entonces, nos está obligando a que los nuevos maestros tengan un conocimiento de interculturalidad de que no le quieren entrar, son distintas culturas y conviviendo en un mismo espacio, y cómo trabajas con ellos, desde dónde lo entiendes, sino que considero que tiene que haber una asignatura de interculturalidad.

La reconfiguración que hace el profesor de lo vivido en el proceso de incluir al aula a alumnos que provienen del extranjero, le permite caracterizarlos. La presencia de ellos en el aula y en su vida como docente le provee de argumentos en relación a quienes son, cómo son sus padres, cómo se comportan dentro del aula, qué necesidades educativas y sociales presentan. Ello da elementos para que señale qué se pudiera realizar en el proceso de formación continua con los profesores en servicio

La información obtenida a partir de esa caracterización, recupera lo que el profesor ha ido significando de lo vivido al trabajar en el aula con alumnos que provienen del extranjero.

4.5.2.6. Caracterización del profesor 06ENTREPRO

El profesor 06ENTREPRO, es Licenciado en Educación Primaria, egresado de la escuela normal Rural Mactumatzá, ubicada en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Lleva 12 años de servicio en el sistema educativo federalizado y tres años de servicio en la región. Los últimos dos años los ha realizado en la escuela donde se le localizó para que participará en la investigación.

Ha tomado cursos de formación continua, el cual incluye el diplomado de Educación Inclusiva, así como otros cursos que ofrece el Centro de Maestros No. 0712 ubicado en Tapachula. Respecto a cursos que sean afines a la inclusión educativa, no ha tomado otros. El último curso que acababa de tomar estaba enfocado al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, ofrecido por una fundación telefónica.

La escuela en que labora se encuentra ubicada en el poniente de la ciudad. A medio kilómetro de la escuela se encuentra ubicada la zona de tolerancia, además que en la colonia se encuentran rentando casa-habitación personas provenientes de Centroamérica. El que renten en esos lugares, según el profesor, es porque tienen fuentes de trabajo como: el bar, la pepena de basura, la construcción, entre otros. Comenta el profesor que en este espacio donde viven las familias centroamericanas no se encuentran molestados por migración.

Considera la labor docente que realiza como una gran responsabilidad. Educa para el futuro, ese argumento deriva de la significación que hace de la práctica docente que realiza.

Para mí hasta hoy una gran responsabilidad, una gran responsabilidad y más que nada preparar a los niños para el futuro pues, eso es la visión de yo traigo siempre de prepararlos para el futuro, de que el niño tenga lo necesario, lo básico, las herramientas para que se pueda desenvolver en la sociedad.

Caracterizar la formación para lo básico desde lo que el profesor ha significado a partir de su experiencia en el proceso de inclusión de los

alumnos que provienen de Centroamérica, es un posicionamiento de adecuar qué considera el profesor que son los aprendizajes que el alumno debe poseer para enfrentar los retos de la cotidianidad y del futuro. En tal caso él comenta.

Es una educación, ahora sí, individualizada que tenemos que realizar con ese tipo de niños, para darle, ahora sí, hacerlo de maestro, de padre, de compañero, de amigo con ese tipo de niño, para apoyarlos un poco, y eso implica de que tenemos que dar un poco más de nuestro tiempo, de nuestro tiempo laboral.

Sigue argumentando el profesor sobre las vivencias que ha tenido y qué ha hecho para que se dé el conocimiento académico básico que considera debe poseer el alumno, según el plan y programa de estudio.

Yo me quedo todos los días a la hora del receso con ellos, salen a desayunar 10 minutos y regresan y ya me quedo con ellos de 10 a 25 minutos haciendo la tarea que no hicieron en casa, terminando la tarea ya me la entregan.

Ante ello, las situaciones que ha vivido no le resultan de todo lineal, expresa por ello, el desarrollo del conocimiento académico que presentan en la clase.

Entonces decimos el niño no está aprendiendo, entonces es un, un, un problema que lo trae desde su raíces pues, o en el cambio de sexto, que nada más viene a sexto grado a diferencia de aquel niño que viene desde primer grado, ahí hay diferencia, pero si ha habido situaciones en las que ciertamente está en cero, y pues hay que buscarle de qué manera empezar con ellos, apoyarlo para que vaya mejorando un poco más, porque si está mero difícil.

El profesor al estar enseñando los conocimientos propios del grado, ha significado lo siguiente.

Selección los conocimientos más importantes, que siento que es la formación que tenga el niño en la secundaria y preparo con ellos, y hay conocimientos que posiblemente son más importantes pero son más superficiales y ahí lo veo de manera superficial no me adentro tanto a esto, eso es uno de los factores que yo he observado y así lo estoy trabajando.

Comenta a la vez por qué ha significado el trabajo con los alumnos de esa manera.

Nos damos cuenta que traen lo básico, traen lo básico.

Educar para lo básico de lo básico desde la perspectiva del profesor, se relaciona con el apoyo que tiene de los padres de familia de los alumnos. El tiempo que ha trabajado con estos alumnos, le da argumentos para tipificar a los padres en cuanto a la participación que tienen en el aprendizaje académico de su hijo. Las vivencias que ha tenido son las siguientes.

El principal factor es el poco apoyo de los padres de familia, porque en la región el tipo de trabajo, prácticamente estamos en una zona de tolerancia, pues hay madres, que son madres solteras que se dedican a este tipo de oficios, entonces por lo regular trabajan en las noches y en el día prácticamente están durmiendo, prácticamente no tenemos contacto con los papás, solamente con tíos o abuelas.

Los padres no están eh, al pendiente de ellos, por el tipo de trabajo o porque muchos los tienen nada más encargados.

En la situación de que el alumno quede con otra persona mientras el padre o madre del alumno se mueve dentro del territorio mexicano en busca de otro empleo que le reditúe una mejor economía, afecta el aprendizaje de los alumnos, al respecto dice el profesor.

Entonces ellas, tienen la confianza de dejarlo encargado con un vecino, con un familiar. Al menos verlo así, me da mucho entender que hay poco interés, o no tanto que no los quieran o amen a sus hijos, pero si como que no le dan mucha importancia.

Cuando dice ellas, se refiere a las madres de los alumnos y no a los padres, desde sus experiencia en el trato con los padres de los alumnos que provienen de Centroamérica él ha significado que son las madres de los alumnos quienes más presencia tienen en la escuela que los padres. Sin embargo aunque la madre sea la responsable del hijo en la escuela, su presencia no es constante, según la vivencia del profesor.

El trabajo es trabajar con los niños, porque en las reuniones con los padres de familia, hay mucha ausencia de los padres de familia, aunque se hagan formal los escritos con ocho días de anticipación siempre los papás asisten poco, entonces prácticamente tenemos que trabajar con los niños.

Otro detalle es que al menos los papás no sienten ahora sí, esa responsabilidad de la formación en la educación, recaemos en que, con que lleguen, con que lo manden a la escuela es suficiente.

La experiencia que ha tenido el profesor de los padres de familia en el apoyo que brindan a su hijo en la escuela, le da argumentos para referirse a ellos, como lo hace. A parte de caracterizar al padre del alumno, también caracteriza a los alumnos provenientes de Centroamérica en el aula de clase.

El niño extranjero le llamaríamos es más agresivo, menos temeroso en el aspecto de que, en cierta forma le valen las cosas, si él no hizo la tarea, no pasa nada, no tiene temor, no dice el maestro me va hacer que yo lo haga a la hora el receso, simplemente no lo hice, no lo hice, no pude venir.

Tienen un vocabulario grosero le llamaríamos, yo le he escuchado, fuera del salón con compañeritos de que los he escuchado, son muy liberales, muy espontáneos para decir las cosas.

El acento de ellos es más golpeado, aunque para ellos es normal, ¿no?, por ejemplo la palabra voz, “oí voz”, pues a veces alguien aquí los escucha y lo ve agresivo ¿no?, para ellos es algo normal, son modismos que ellos traen, pero yo lo que práctico, oye tú, si el compañero, si les ha costado, porque de noviembre para acá, el niño de repente lo vuelve a decir. Entonces poco a poco, poco a poco, vamos corrigiendo un poco esto, y sí el resultado lo ha hecho el cambio, pero eso sí es un seguimiento que hay hacer atrás de ellos.

Para que ello se vaya corrigiendo el profesor ha significado que se da sobre la marcha.

Tenía que estar pendiente, pero muy pendiente de él, para que sus demás compañeros fueran corrigiendo un poco su manera de hablar, su manera de actuar, su forma de trabajar, entonces yo siempre equilibraba eso para ponerlos con niños realmente que lo pudieran apoyar a él. Que siempre que pedía algo, trabajo en parejas, o en equipos o así, entonces empezar a incluirlos de esa manera el niño se

incluía, pero si es un proceso en que mínimo un año para que el niño se adapte al medio.

El proceso de educar el lenguaje de los alumnos extranjeros sobre cómo hablar en el aula, el profesor lo ha vivido constantemente en el tiempo que los ha atendido. En este sentido él ha significado que al alumno, se le incluye en el aula para que se iguale a todos. Por ejemplo dice.

La inclusión es equidad para todos en la intención de incluir a todo tipo de niños, de una manera generalizada, no diferenciando a manera de particular, raza, lengua, color. La cuestión es incluir, incluirlos a todos a un mismo sistema, sistema de la enseñanza aprendizaje, sea generalizado para todos, sin discriminar, sin separar, sin clasificar más que nada a nadie de manera general... es un reto de decir que todos somos iguales, que voy a tratar a todos iguales y que el niño que tenga capacidades diferentes voy a buscar estrategias diferentes, pero como maestros tenemos esa labor de hacer que ese niño aprenda.

El proceso de inclusión se ha significado en el acceso que tienen los alumnos a la escuela, ante ello, el planteamiento del profesor sobre la equidad es considerada desde esta idea del acceso que tienen los alumnos extranjeros al ingresar al territorio mexicano, han sido para él experiencias que le hacen reconocer que la inclusión de estos alumnos al inicio de su labor fue problemática por las cuestiones administrativas que el sistema establecía, pero en el paso del tiempo esto ha cambiado.

Cuando estuve trabajando en la zona de Siltepec, ahí es cuando empezaron a mandar niños extranjeros para ya incluirlos en las escuelas, lamentablemente me tocó atender hijos de campesinos que llegaban a cortar café, iban por temporadas, había quedarle de alta, entonces si fue tedioso porque había que darle de alta y nos complicaba la situación porque había que darle esto y esta atención.

Sigue argumentando.

Porque antes se manejaba superficialmente su espacio, cuando iban a llegar, a veces cuando lo recibes, al rato lo devuelves por sus papeles, a veces la Secretaría (se refiere a la Secretaría de Educación Pública) ponía esos parámetros, recibirlo como oyente para no hacer tanto trámite, ahora como ya es un derecho que ya tienen ellos, lo tenemos que trabajar con ellos, y ya vi la diferencia que al trabajar con ellos, un

ciclo escolar, ya es diferente, ya es un alumno más, no importando de donde venga, uno más, para incluirlo en el mismo grupo, pues, sea en la equidad de género.

De manera general y ya como lo generaliza el mismo sistema, ya no hay la separación de como lo había antes, el mismo sistema ahorita ya pone la nacionalidad, si es mexicano o es extranjero. Cuando inició el programa, esto era tedioso, mucho papeleo.

El proceso de inclusión del alumno proveniente de Centroamérica se ha significado desde esta relación que se tiene con el sistema, la manera en que él institucionaliza el acceso de los alumnos provenientes del extranjero al sistema educativo, le permite decir la siguiente experiencia.

Dentro de la 911 que venían para llenar, era muy cuidadosa, y donde pedía características de los niños extranjeros tenía que ponerlo uno tal como se daba, con soportes, pero si yo manejaba niños extranjeros y mis soportes no compaginaban entonces me lo rebotaban, entonces qué hacía si ponía al niño extranjero y no tenía soporte, entonces dónde conseguía yo un documento de donde venía, muchos venían de muy lejos, incluso hasta de Estados Unidos, o sea yo ahí le tenía un pavor, de ahí es cuando me pongo a leer las normas de inscripción, reinscripción y de ahí cambió el panorama.

Para el profesor la inclusión de los alumnos que provienen del extranjero se da desde la normatividad, lo que pasa en el aula y los padres de ellos corresponden a la cotidianidad en la que viven. Otro elemento que se da en el aula es la relación entre los alumnos mexicanos y del extranjero. Las vivencias que ha creado de esa convivencia, las expresa en los siguientes comentarios.

En otras escuelas sí existe la marginación del grupo, si hay un niño de Guatemala o del extranjero, existe la marginación de los demás, pero es a raíz que los padres de familia de los niños mexicanos les inculcan eso... Hay esa discriminación, pero porque los padres han inculcado eso hacia sus hijos, no tienen, un porque con los niños, porque los niños si se socializan, pero los papás ponen ese margen a veces.

En otras escuelas los niños son muy tímidos, tímidos, muy aislados, por lo mismo de que, de la misma discriminación que ha habido entre compañeros, entonces a mí me costaba, se desenvolvía en su medio, pero en la hora del recreo el niño no actuaba por el temor a equivocarse.

En el actual centro de trabajo él ha significado que;

En ese caso aquí en la escuela, no sucede eso, hay se puede decir un 10 o 15 por ciento en cada grupo de niños extranjeros migrantes, entonces ya se adaptaron, la mayoría ya se adaptaron a trabajar, no hay esa diferencia de trabajar entre el niño de Guatemala y el niño colombiano, sino que conviven todos y trabajan todos, si aunque hay cierto recelo, entre los niños siempre existe, pero acá en este caso este por las mismas actividades, que antes de hacer un trabajo por equipo hacemos una dinámica... Se liman asperezas que había anteriormente.

Acá no existe eso, acá es una libertad total y aquí todos los niños son igual, pero es por el mismo medio, porque hay muchas familias extranjeras, la mayoría.

La significación que se hace de la presencia de los alumnos provenientes de Centroamérica en el aula, y su relación con los alumnos mexicanos se relaciona con la cantidad de alumnos que haya en la escuela, sin embargo también depende del profesor.

A veces uno da margen que los mismos niños provoquen la discriminación, uno hay que tener esa visión y cuidar todos los ámbitos, todos los ámbitos, incluso en mi caso cuidó mucho la ubicación de los niños, dónde se ubican, dónde están sentados.

El profesor en el proceso de incluir a los alumnos que provienen de Centroamérica al aula, se reconoce que es un profesor que establece su relación con los padres de los alumnos que atiende. Aunque su relación con ellos es cara a cara una vez cada dos meses, cuando se da la oportunidad, él ha vivido la relación de la siguiente manera.

En mi reunión no va a escuchar que estén discutiendo, que estén reclamando, más bien mis reuniones son de carácter informativas, señores esto y esto hicimos, esto vamos a hacer, nos toca tanto y yo voy a poner tanto, adelante.

La forma en que el profesor se relaciona con los padres de los alumnos que atiende, es reflejada en la manera en que aborda la clase, por ejemplo, comenta en las condiciones en que llega el alumno a la clase y el proceso que tiene para adaptarse a las clases que él imparte. Dice al respecto.

Ya cuando viene y ve algo nuevo, se le dificulta un poco, pero poco a poco va agarrando el ritmo y va logrando entrar.

Por ejemplo revisamos ahorita lo que es el globo terráqueo, lo que es la división política de los continentes, y empezamos a formar este, a formar lo que era América del Norte y lo que era América del Sur, pero ellos hicieron más bonito América del Sur porque ahí se encuentra Guatemala, Belice, El Salvador y lo demás le pusieron colores, negro, café, entonces donde decía Guatemala, El Salvador o Belice, entonces llama la atención de que realmente identifican su país, eso fue algo que logré observar cuando estábamos elaborando el globo terráqueo.

Sigue argumentando sobre la manera en que el alumno que proviene del extranjero se va apropiando de los saberes que establece el plan y programas de estudio a partir de la enseñanza que realiza.

Se han mecanizado, se han aprendido las fechas conmemorativas pero a menos acá en la escuela acostumbramos a hacer cada fecha conmemorativa. Se hace una actividad, por ejemplo el 24 de febrero se hizo la exposición de la bandera, se hizo la demostración de las banderas, el 20 de noviembre no se hizo desfile, pero se hicieron actividades dentro de la escuela, tratamos que el niño tenga una vivencia, del porqué se celebra esa fecha conmemorativa y poco a poco ellos se van agenciando del significado.

Pero no solo es el proceso de aprender el contenido que establece el plan de estudio, sino que también se ve involucrada la cotidianidad y que el profesor ha significado como punto importante para que el alumno que proviene del extranjero modifique su lenguaje.

Hay palabras que suenan muy fuertes para nosotros, en Guatemala el típico, el voz: oí voz, pásame el lápiz. Para mí se escucha muy golpeado, pero para cambiar ahora sí, ese modismo de lenguaje de once, doce años no es tan fácil, pues es formativo, pues hay niños que están acostumbrado a eso, entonces cuando sucede, le doy una mirada y le digo... controla tu lengua nada más, le digo (se refiere a un alumno).

Los niños de acá, que tengo ahorita en la escuela son diferentes, los míos, son como ciudadanos mexicanos a menos ellos se sienten como mexicanos.

La formación de los alumnos no es lineal a como se establece en el sistema educativo, dado los factores a los que son expuestos, redundando

en su presencia en el aula. Aunque el profesor significa qué pasa y cómo le hace cuando ellos están en el salón, reconoce que ellos no son regulares al aula, por varias situaciones.

Le comentaba que los niños de Centroamérica son hijos de los que llegaban a cortar café (eso en las otras escuelas donde ha estado), solo entraban dos otros meses mientras tarda la cosecha y de ahí ya se van.

Ahorita le hablaron al director de que ya no va a regresar el niño, que ya no va a regresar que se va a quedar allá con la mamá, porque ya no encontró con quien dejarlo acá,... Ese niño era muy inteligente porque el último día que llegó fue el día que les aplique el examen de tercer bimestre y salió súper bien el niño.

El profesor ha significado que los alumnos que ha atendido son inteligentes, sin embargo, las condiciones en las que viven no les apoya en el desarrollo de su aprendizaje. Por ejemplo sitúa el caso de un alumno que concluyó el quinto grado, inició el sexto y abandonó la escuela.

El sexto grado la continua acá. La hermana igual inició, se fueron y ya no regresó.

El que el alumno abandone la escuela al profesor le trae un sentimiento de carga administrativa.

Cuando uno empezaba a ver sus conocimientos, sus cosas y realmente a los tres meses se iban y desaparecían, no, no y uno llegaba a decir, trabajar con niños extranjeros es una carga administrativa, y laboral, porque tenemos que empezar de nuevo e individualizar un poco la educación con ellos porque vienen con otros tipos de enseñanza pues.

En el proceso de incluir a alumnos que provienen de Centroamérica, el profesor se da cuenta que la formación en él ha sido para la atención a los alumnos que presentan una necesidad educativa especial física o cognitiva, más no ha estado enfocada completamente a la atención a los alumnos que provienen del extranjero. Al respecto dice qué le significó el curso de educación inclusiva que tomó.

La inclusión educativa, nos hace más referencia a los niños con capacidades diferentes, los niños con capacidades diferentes, de que ahora de porque tienen problemas de lenguaje se da de integrarlo directamente a la escuela, es integrarlo a un grupo, es un niño normal.

El tomar al curso al profesor le da elementos para considerar que la formación del profesor debe abrirse a otros campos del conocimiento.

Abrirnos a otros campos de investigación, a otras culturas, a otro tipo de niños, a otro tipo de lengua, a otro tipo de educación y rescatar, lo, lo mejor y aplicarlo, aplicarlo... Hay que innovar y ahorita hay que ser innovador, ir innovando en todos los aspectos de técnicas de trabajo, así como también en cuanto a los conocimientos y la manera en que tenemos que innovar.

La caracterización que el profesor hace del proceso de inclusión de los alumnos provenientes del extranjero, da cuenta qué le ha significado trabajar con ellos. Las aristas que presenta en la caracterización que hace permite reconocer que ha hecho un trabajo donde se relaciona la dualidad institución y cotidianidad, de tal manera que las acciones que él realiza no son arbitrarias, sino que se encuentran inscritas dentro de lo que establece el Sistema Educativo Mexicano y la configuración de la región en la que hace el quehacer docente.

CAPÍTULO 5. LA EXPERIENCIA DOCENTE EN LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS Y NIÑAS CENTROAMERICANOS EN ESCUELAS PRIMARIAS DE TAPACHULA, CHIAPAS

Cada persona tiene una vida llena de experiencias, a partir de ella ha entendido la vida, de tal manera que puede dar cuenta de manera discursiva cómo la ha vivido. En la singularidad, las personas tenemos experiencias que nos hacen entender la vida cotidiana.

En este sentido, de las experiencias que han compartido los profesores sujetos de la investigación en cuanto a los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes centroamericanos en la escuela, se derivaron caracterizaciones que fueron planteadas en el capítulo anterior.

Dentro de la caracterización hecha se identificaron temas de análisis, que se relacionan con el acceso y permanencia de los alumnos en la escuela, los procesos de formación continua que han tenido los profesores respecto a la inclusión educativa, la manera en que los profesores han hecho el proceso de inclusión de los alumnos que provienen de Centroamérica en el aula, finalmente cómo esa experiencia vivida por los profesores da elementos propositivos en cuanto a la formación continua de profesores en servicio, además, que las vivencias que ellos han tenido se considere en la reformulación de los planes y programas de estudio para la educación primaria.

5.1. La experiencia de la inclusión educativa de alumnos provenientes de Centroamérica

La experiencia que han tenido los profesores en el proceso de incluir a los alumnos provenientes de Centroamérica ha sido nutrida por situaciones que no corresponden a un solo evento de la vida, sino que se ha visto entre tejida por situaciones formales e informales de la educación sistematizada y las personales.

En este sub-apartado se da cuenta de las experiencias vividas de los profesores en el proceso de inclusión de los alumnos provenientes de Centroamérica, centrado como tema de análisis el acceso y permanencia de ellos en el aula.

5.1.1. El acceso

Contextualizando el planteamiento normativo del derecho de los migrantes menores en territorio mexicano y su acceso a la educación, se observa en la normatividad constitucional y en las leyes que emanan de ella, principalmente de la Ley General de Educación en el artículo 38, la prescripción de que accedan a la educación básica.

Ante ello, el profesor es consciente de este derecho que le asiste al alumno, reconoce que su ingreso a cursar la primaria no está condicionado. En el siguiente argumento se expresa la experiencia vivida por el profesor sobre el acceso a la educación primaria del alumno inmigrante.

En caso de que no traiga documentación el niño se le hace una ubicación de grado, no se le cierran las puertas no se le maneja ningún tipo de situación como para decirle que no puede ingresar la criatura, todo esto ha venido este de los derechos de la niñez, aquí no estamos viendo que si son centroamericanos, que si lo tomamos en cuenta porque nos lo exige el mismo patrón (03ENTRPRO).

Las vivencias en el profesor de que el alumno tiene derecho a recibir la educación primaria, es un proceso que ha ido configurando en la vida cotidiana. Ha significado los lineamientos de la política educativa de no

negar ese derecho a los alumnos. Que el alumno se incluya a la escuela es porque hay una normatividad establecida para que sean aceptados.

El argumento del profesor 06ENTREPRO es otro ejemplo de esa institucionalización vivida en los profesores.

Ahora como ya es un derecho que ya tienen ellos, lo tenemos que trabajar con ellos, y ya vi la diferencia que al trabajar con ellos un ciclo escolar, ya es diferente, ya es un alumno más, no importando de donde venga, uno más.

Hay un reconocimiento desde los argumentos de los profesores que el acceso a la educación del menor proveniente de Centroamérica se institucionaliza, que ellos han comprendido este derecho y acceso que tienen los alumnos en el tiempo que han ido encontrándolos en el recorrido de la práctica docente.

Que exija el patrón o que como derecho que tienen el acceso a la educación, es reconocer que el quehacer docente vivido ha sido un proceso en el devenir del Sistema Educativo Mexicano. Identificando además que no hay condición en la educación básica para el ingreso de estos alumnos, el que porte o no documentación el alumno en México no es impedimento, más llegar a plantear que si estos alumnos permanecen por un tiempo en la región se homogeneizan con los otros.

Desde la experiencia que han tenido los profesores en cuanto al acceso de estos alumnos a la escuela, comentan que ellos acceden a la educación primaria cuando sus padres o tutores soliciten el espacio, su permanencia en el aula por tiempo prolongado hace que se mimetice a los comportamientos de los alumnos nacidos en el medio.

La expresión de los profesores sobre el acceso de estos alumnos se sitúa a partir del Artículo Segundo de la Constitución Política Mexicana, a razón de los privilegios de raza, si bien ellos expresan que hacen que se adapten a la escuela, también expresan

Yo pienso que ahorita vemos igual a todo mundo, ya la escuela está completamente abierta, no hace mucho acabamos de dar de alta a un niño por ubicación de grado, de Centroamérica, nada más se le hizo su

examen de diagnóstico, se le hizo, se le calificó y ya se le dio de alta (03ENTPRO).

El profesor en el argumento que da, no declara que su manera de pensar sobre la aceptación de los niños centroamericanos en el aula tiene que ver con el planteamiento de la Constitución, de evitar los privilegios de raza, de grupos o de individuos. Él se considera como persona que no tiene por qué negar el derecho de que el alumno reciba la educación básica, considera una escuela abierta, que acepta a todos, no considera las condiciones sociales, económicas, políticas, religiosas, migratorias, entre otros por las que se llegue.

El derecho a recibir la educación básica independiente a la condición en que llegue un alumno al país es aceptada conscientemente por el profesor. Los mismos procesos formativos en que ha participado le han ido creando la manera de ver la inclusión de esa manera. El profesor 02ENTRPRO dice.

Meterlos ahí (se refiere a los alumnos migrantes) a los mismos sin importar el tipo de raza o color o de país, porque también lo marca nuestra Constitución que a veces no hay que distinguir los tratados que se manejan dentro de cada país.

El planteamiento de meterlos, tomado como un sinónimo de incluirlos al aula por parte del profesor, es considerado como el deber que le corresponde dentro de las actividades que realiza en la escuela, más allá de las pedagógicas. La norma constitucional interiorizada en el profesor a partir de sus argumentos sobre el acceso a la escuela de estos alumnos, considera como normal el que ellos ingresen a la escuela.

La escuela de educación primaria es abierta para todo aquel que desee incorporarse a ella, no excluye quiénes si y quiénes no. Constitucionalmente todo padre en territorio mexicano está obligado a que su hijo ingrese a la educación básica. Este planteamiento los profesores lo han vivido, en el sentido de que un alumno es dado de baja o de alta en la

escuela cuando el tutor solicite cualquiera de los procesos en el periodo de un ciclo escolar.

Las movilidades que tengan los alumnos bien sea de alta o baja en la escuela, se ha ido viviendo en los profesores de tal manera que esta situación ha llegado a normalizarse en su vivir sobre la movilidad de estos alumnos que provienen del extranjero. La profesora 04ENTRPRO al respecto dice.

Vivían en otro lado, pero se cambiaron y así anduvieron, ya hasta segundo cayó en esta escuela.

La movilidad que puedan tener los alumnos en la región no les limita su ingreso a las escuelas que deseen. El planteamiento de la profesora deja en claro la vivencia y la significación que hace de la movilidad de los alumnos y que la escuela siempre estará abierta para cuando los padres de ellos decidan ingresarlos por primera vez o nuevamente en las escuelas de México. El que exprese la profesora *cayó en esta escuela*, da cuenta que al alumno se le espera siempre.

Las movilidades de estos alumnos se ve influenciada por situaciones que no dependen de él, sino por el tutor o padre de familia. Ante tal situación los profesores han tenido experiencias que en cualquier momento del ciclo escolar un alumno puede ingresar a la escuela. El pensar una escuela abierta, derecho de la niñez a la educación, no condicionar al alumno por documentación o plantear dentro de la experiencia vivida por los profesores que el patrón lo exige, o la misma Constitución de México, es porque la vida cotidiana donde se mueven les da esos elementos a partir de las experiencias en el proceso de incluirlos.

Con base a lo anterior, se plantea una escuela abierta, que no se cierra, que espera siempre a los alumnos. El profesor se asume en ello. En el caso de alumnos que provengan del extranjero, hay una concepción a partir de sus experiencias de esperarlos siempre, en cualquier momento

del ciclo escolar pueden llegar a la escuela, y ellos estarán ahí para aceptarlos e incluirlos a sus actividades pedagógicas.

Al respecto los profesores que a quienes se les aplicó el cuestionario cualitativo dicen.

Me da gusto atenderlos, la educación es una obligación universal, durante años trabajando en la frontera con C. A. (Centroamérica), he logrado buenos resultados con ellos (Ce01ENTRPRO04).

No hay ninguna distinción. Todos los niños tienen derecho de recibir una educación. Nuestra escuela cuenta con niños emigrantes (Ce02ENTRPRO09).

Administrativo. Debido a los requisitos del sistema que habían anteriormente provocaba angustia para los padres de familia ya que tenían que renovar sus documentos que les permitía estar en nuestro país y debido a situaciones económicas no lo hacían a tiempo y de parte de la dirección de la escuela se les obstaculizaba su estancia en la escuela, creo yo que el sistema no es el problema, si no la idea que conlleva a que va a tener más trabajo el que está a cargo de la dirección, el cual se quejan demasiado (Ce03ENTRPRO14).

La educación es para todos, no importa de qué parte del planeta, es una persona. Somos iguales ante la ley así que es correcto brindarle apoyo a los niños migrantes (Ce04ENTRPRO20).

Obligación universal, no distinción, requisitos de sistema anteriores, carga administrativa a la dirección de la escuela e igualdad ante la ley, son ideas que se enfocan a considerar que el alumno que proviene de Centroamérica ha tenido un proceso de inclusión gradual en la educación básica en el sistema educativo mexicano. Situaciones que han incidido administrativamente en la vida de quienes hacen la función de profesores y directivos dentro de las escuelas.

Hecha la observación anterior, hay un reconocimiento tanto de los profesores a quienes se les realizó la entrevista como a los que se les aplicó el cuestionario que el acceso a la educación de los alumnos que provienen del extranjero no es condicionada. Se da a todos. La configuración que de este acceso hacen, es a partir del reconocimiento de la norma educativa con la que se regula la educación en México.

En algunos fragmentos de cuestionario se puede leer que su acceso ha sido administrativo, esto ha sido modificado en tanto lo administrativo ha sido cambiado en el devenir del tiempo. Sin embargo otro aspecto que han considerado los profesores es que el alumno ingresa a la escuela cuando el tutor o padre de familia solicite el espacio, sin embargo las movilidades que presentan permean para que no concluya un ciclo escolar.

En relación a los planteamientos que han dicho los profesores sobre la inclusión de alumnos que provienen de Centroamérica, se interpreta que la escuela primaria pública en México está abierta para todo menor, que los menores tienen derecho a la educación básica. Ello lo consideran así los profesores desde una dimensión global, al decir de los derechos de la niñez, y en una dimensión local, al decir que les da gusto atenderlos, más, cuando ven logros en los alumnos que han atendido.

En el acto de acceso de los alumnos provenientes de Centroamérica a la escuela, en los profesores se identifican dos cuestiones: satisfacción por apoyar a alguien y saberse abiertos a recibirlos en el momento que lleguen al aula.

5.1.2. La permanencia

El ingreso de los alumnos provenientes de Centroamérica a la escuela ha sido gradual en el devenir del tiempo de las políticas educativas en México, los profesores dentro de las experiencias vividas que han tenido respecto al ingreso de estos alumnos lo han expresado. Se reconoce dentro de las vivencias que han dicho del ingreso de estos alumnos a la escuela, la interiorización de las normas institucionales a su vida. Permitiéndoles orientarse sobre qué hacer y cómo hacer cuando a la escuela se presenta un alumno proveniente del extranjero que no lleva documentación que pruebe su nacionalidad o que pruebe que ha cursado tales grados de estudio en el país de origen.

A este planteamiento surge otro con el que han vivido los profesores y del cual han tomado conciencia y experiencia: la permanencia. Las experiencias que han tenido respecto a la permanencia les genera situaciones hostiles.

Lo meten a clase, están conviviendo con nosotros, lo negativo es que no siguen estudiando, o sea terminan este por lo mismo que a veces no tienen documento, terminan primaria y ahí se entroncan (02ENTRPRO).

Hay un reconocimiento al derecho a la educación, al decir que se les da el acceso, sin embargo dentro de las vivencias de los profesores hay implicaciones fuera de su alcance para que permanezcan estos alumnos en la escuela. Hay una frustración en el profesor en cuanto al trabajo pedagógico que hace con el alumno, pues, aunque el profesor hace referencia que el documento probatorio de origen es un impedimento para que el alumno continúe con la conclusión del nivel básico, se comprende que no comparte la idea que estos alumnos no continuen estudiando.

Las aspiraciones que el profesor pueda tener para la formaicon de estos alumnos, no va en dirección de las aspiraciones de los padres de estos, en tal caso la documenación a la que se enfrentan al finalizar el ciclo escolar que si bien esta no es impedimento para que ingrese, si lo es cuando se culmina.

En la situación de presentar documentación al finalizar el ciclo hay elementos como: las situaciones migratorias de las familias de estos alumnos, las movilidades de estas familias en territorio mexicano o de retorno a su país de origen, entre otros. En referencia a ello, se consideran los siguientes argumentos:

Tuve en quinto a una alumna, en sexto ya no lo tuve porque hubo problemas por sus documentos (04ENTRPRO).

Otra cuestión que los detiene son los documentos migratorios que no tienen (06ENTRPRO).

La permanencia en la escuela de estos alumnos genera en los profesores una desesperanza de ver que el trabajo pedagógico realizado para continuar la formación básica, un documento lo obstaculiza en algunas situaciones, en otras, son las ideas de las familias centroamericanas en cuanto a la educación de sus hijos en la escuela.

EL tiempo que el alumno tarde en al escuela no condiciona que el profesor realice un trabajo pedagógico con ellos, la formación educativa planteada para la educación básica se da, ello no incluye tiempo o los tiempos en que el alumno deje de asistir a la escuela.

La continuidad de la educación básica para el alumno migrante no es limitada por la institucionalidad de la educación en México ni en las vivencias que ha ido adquiriendo el profesor, sino que la limita la idiosincrasia del padre de familia sobre la educación de su hijo, más si existe en ello la urgencia de que el menor sea nacionalizado mexicano. Por ejemplo en la alumna que no concluyó la educación primaria, comenta la profesora entrevistada.

La niña nació allá porque yo vi su acta, pero el papá era mexicano nada más que el papá no las quiso reconocer, entonces la señora no quería que sus certificados con sus apellidos de ella, quería que las niñas llevaran el apellido del papá (04ENTRPRO).

Cumple el Estado nación en el acceso a la educación, más las condiciones contextuales a las que las familias migrantes se tienen que adaptar, plantea la urgencia de nacionalizarse. Desde las vivencias de los profesores sobre la continuidad de los estudios en los alumnos, hay de fondo la idiosincrasia de las familias por nacionalizarse, las condiciones del país de origen del que proceden les da elementos para que sus hijos adquieran la nacionalidad mexicana.

La significación que se hace de que un alumno no llegue a concluir un grado o los estudios de la educación primaria, dependen de las situaciones internas y externas que se viven en la región. Se lee en los argumentos cómo la norma desde el sistema educativo para el profesor

constituye un referente en cuanto a la documentación que le corresponde elaborar, más la carga administrativa le genera inestabilidad en su cotidianidad, por tanto la experiencia que acumula de ello, le indica cómo actuar ante situaciones de ese tipo.

Otro posicionamiento en cuanto a la permanencia de estos alumnos en la escuela, son los siguientes:

Más que nada el problema es de fondo, pues a pesar de que existen convenios pactados ente Secretaría y Centroamérica, no se le da la importancia del caso a su integración, un caso muy concreto es que los documentos que sustentan su escolaridad, no tienen validez para obtener promedio de nivel (Ce01entrpr01).

Desafortunadamente en mi escuela se aceptan alumnos con carta compromiso, aunque no traigan CURP y acta de nacimiento, logran obtener su documentación final, pero en la mayoría de los casos de nada sirve porque hacen trabajar al docente para tener un documento y todo en vano (Ce02entrpr12).

La deserción; muchos solo están unos meses y después se van; aunque en este ciclo no cuento con ningún niño migrante todos los que atiendo están establecidos, es decir ya viven definitivamente aquí en Tapachula. Otro problema es los documentos de los niños, muchos no tienen acta de nacimiento (Ce03entrpr16).

Problemas de fondo, documentación final y movilidad constante convergen en la tipificación que se hace de los alumnos que provienen de Centroamérica en el proceso de permanencia en la escuela. Los profesores mantienen una tipificación de que el sistema educativo mexicano da el acceso a la educación básica a los alumnos provenientes del extranjero, sin embargo la permanencia es la que ha generado otras dinámicas. Una de ellas es la documentación que se requiere y con la que no cuentan al finalizar el ciclo escolar o la educación primaria; la otra, es el abandono en cualquier momento del ciclo escolar por múltiples factores, donde el profesor hace poco o nada para detenerlos, pues también los profesores reconocen que el alumno puede ingresar a cualquier escuela de educación básica en México.

Las vivencias que se han tenido en cuanto al acceso y la permanencia de estos alumnos al sistema, da cuenta de la dualidad exterior-interior del Sistema Educativo en el profesor. La dualidad permea la conciencia del profesor sobre el derecho de incluirlos a la escuela y en este sentido, de atenderlos pedagógicamente.

El Sistema Educativo Mexicano interiorizado en el profesor se da a través de la leyes legisladas, y a través de la formación continua para los profesores en servicio. Tal formación continua que si bien va en dirección del plan y programas de estudio para la educación básica, plantea situaciones diferentes en la conciencia de los profesores que participaron en la investigación.

5.2. La experiencia de la formación continua docente

Vivir la docencia, no solo es estar frente a un grupo de alumnos y dar cuenta de lo que el currículo de la educación básica requiere para formarlos, implica un proceso de actualización continua para los profesores. En el caso mexicano, la actualización de los profesores de educación básica está a cargo de la Secretaría de Educación Pública, y se desconcentra en los estados de la República Mexicana, quienes se encargan de actualizar a los docentes a partir de un catálogo nacional de formación continua para maestros en servicio.

Es cada entidad la instancia que se encarga de establecer los cursos que se impartirán, según las necesidades educativas que se hayan identificado para fortalecer la formación de los docentes. En este sentido la Secretaría de Educación en la entidad se encarga de abrir un abanico de opciones de formación, es el profesor quien elige el que más se adecue a su necesidad, interés, comodidad, entre otros.

Respecto a la formación continua para los profesores en servicio durante el ciclo escolar 2012 a 2013, la Secretaria de Educación en el Estado de Chiapas, ofertó siete cursos, entre ellos, el diplomado de

Educación Inclusiva, el cual estuvo dirigido a profesores de educación básica, independientemente de la función que desempeñaran en el nivel.

Sin embargo, para efectos de esta investigación, el interés se centró en los profesores que tomaron el diplomado de Educación Inclusiva y que atendían a alumnos provenientes de Centroamérica; el que se considerara en la investigación a profesores que llevaron este diplomado, no fue para evaluarlo, sino como un referente, que los profesores tenían conocimiento teórico de la inclusión educativa.

Las experiencias de la formación continua en los docentes es amplia, en el devenir de los años de servicio han vivido procesos de formación docente durante el ciclo escolar, los cuales han sido diversos y han abonado a la realización de su práctica docente. Respecto a las experiencias vividas en torno a los procesos de formación continua del diplomado de Educación Inclusiva, los profesores dan cuenta de las experiencias que les dejó.

A mí me permitió entender y comprender, ayudar y me llenó un poquito de herramientas para poder trabajar con ese tipo de niños. Bueno con todo tipo de niños (01ENTRPRO).

Comprender un diplomado implica un proceso de darse cuenta que no se tiene conocimiento de todo, que aunque la experiencia pueda apoyar en la conducción de la vida dentro de la cotidianidad, tener otro referente permite dimensionar otras situaciones que se conocen pero de las cuales no se llega a la comprensión porque no se tienen como prioritarias dentro de la vida cotidiana, tal es el caso del profesor, al decir que el diplomado le permitió entender y comprender.

Otro elemento en el profesor es que la comprensión que hizo del diplomado le permite orientarla pedagógicamente, al decir que le ayudó o llenó de un poquito de herramientas para trabajar con todo tipo de niños, incidir en cómo dirigirse al otro. En tal caso, el diplomado da sentido a la atención de todo tipo de niños en el aula, en especial a los que provienen del extranjero, en cómo atender la necesidad educativa que presentan.

Otra experiencia que el diplomado dio a los profesores es el siguiente.

Para mí significó, al inicio lo sentí pesado, pero después entendí que era necesario llevar el curso de inclusión porque cambió en mí todos mis esquemas, todos mis paradigmas que yo tenía sobre la interculturalidad, sobre los niños con necesidades educativas especiales, fue un conocimiento significativo para mí (05ENTRPRO).

La experiencia obtenida de la cotidianidad en el proceso de atención a los alumnos que provienen de Centroamérica tiene un proceso de reflexión en los profesores mientras los atienden, sin embargo tal reflexión se modificó cuando tomaron el diplomado. Cambiar esquemas, paradigmas, es invitar a la sensibilidad por la atención del otro.

En este sentido, significar un curso, apropiárselo, darse cuenta de qué contiene, es un proceso de reflexión de la persona que lo vive, donde interviene la confrontación de la cotidianidad ante lo que el documento escrito del diplomado planteó. En esta situación el horizonte vivido y la manera en que ha sido significado mueve las estructuras de vida de los profesores, es un posicionamiento que alimenta de cómo tratar al otro, de cómo dirigirse a él, de cómo nombrarlo.

Otras experiencias en torno al diplomado de Educación Inclusiva:

El curso de inclusión educativa que yo llevé no se basó mucho en la cuestión de los niños migrantes, si se tocó el punto, pero muy leve, no a grandes rasgos, se dedicó más a qué era la inclusión, cómo tenía que trabajarse en la cuestión política, en alguna cuestión de las necesidades educativas especiales, con niños con discapacidad intelectual (05ENTPRO).

Lo vimos en un curso de carrera magisterial la inclusión y abarcamos muchos aspectos de como maestro es un reto, aunque el sistema nos separe, es un reto de decir que todos somos iguales, que voy a tratar a todos iguales y que el niño que tenga capacidades diferentes voy a buscar estrategias diferentes (06ENTRPRO).

El curso de inclusiva, este, bueno ahí no habla de los niños migrantes ahí habla de los niños con discapacidad (04ENTRPRO).

Darse cuenta de que el diplomado no estuvo enfocado a la inclusión de los alumnos migrantes al aula, es reconocer que es un asunto olvidado

en los procesos de formación del profesor. Sin embargo el contenido que abordó el diplomado llamó la atención del profesor en el sentido de que no solo son los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, sino que el tema de la migración no es motivo de atención en el proceso formativo de un diplomado enfocado a la educación inclusiva.

Los argumentos dejan ver que la formación está enfocada a la atención de alumnos que presenten necesidades educativas especiales con discapacidad física o cognitiva. El curso los lleva a plantear que atender la diversidad es un reto, pues aunque hayan expresado que ahí no se habla de niños migrantes, se infiere que la situación ha sido un reto en su aula.

En el proceso de formación continua del profesor se reconfigura la manera de atender al otro, por tanto no aparece solo desde su intuición qué le lleva actuar *con* y *sobre* el otro, son estos procesos de formación, después de la formación inicial la que organiza su trato con el otro.

Los profesores a quienes se les aplicó el cuestionario dicen al respecto.

Nunca he tenido la oportunidad de realizar un trabajo en los cursos sobre alumnos migrantes, porque en los centros de maestros no se discute, ni se toma en cuenta esa labor para ellos (Ce01entrpr02).

Siento que me falta aprender más de ello y decisión por aprender, ya que han dado estos cursos y no le e dado la importancia debida, e optado por lo que yo creía más importante, las matemáticas (Ce03entrpr14).

La formación que hemos recibido de parte del centro de maestros nos ha sido útil porque que se comentan experiencias que nos ayudan a sobre llevar situaciones y a darles o tratarles de dar solución en beneficio del trato a darles a los alumnos migrantes y la inclusión de los mismos en el grupo (Ce04entrpr22).

Los cursos son pocos y no son sustanciosos. Además falta el acompañamiento durante todo el proceso (Ce06entrpr29).

La manera en que argumentan los profesores la formación que ofrece el Centro de Maestros No. 0712 en la región, respecto a la atención en el aula del alumno que proviene del extranjero es poca, no se discute. Los

profesores han ido asimilando una práctica docente desde las dimensiones que les presenta la vida, y las circunstancias que ha vivido.

Reflexionar profundamente la práctica docente realizada con los alumnos que provienen de Centroamérica no ha sido una de las cualidades de ellos, en el caso del profesor Ce03entrpr14, había dado más importancia a las matemáticas que a lo que estos alumnos puedan estar presentando de necesidades educativas de aprendizaje. Más, que el Centro de Maestros no ha considerado dentro de la formación continua de los profesores la inclusión educativa de los alumnos que provienen de Centroamérica.

A partir de las experiencias vividas de los profesores se interpreta que la formación docente en torno a la inclusión educativa para la población migrante no ha sido considerada, sino que la formación ha sido enfocada a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, que cuando se tomó, orientó la práctica y recordó a los profesores que hay que atender la diversidad en el aula.

No obstante, los profesores antes de tomar el diplomado de Educación Inclusiva ya han vivido el proceso de trabajar con diferentes alumnos en el aula, en el caso de la inclusión de los alumnos que provienen de Centroamérica, han tenido experiencias diversas, y sobre ellas van formando una idea de cómo atenderlos.

Cuando asistieron al diplomado de Educación Inclusiva este no se centró en la inclusión educativa del alumno migrante, sin embargo las experiencias que dieron del diplomado que tomaron permite inferir que hay un sentimiento de falta de formación profesional en ellos de que no se ha considerado en su formación respecto al quehacer docente que realizan con estos alumnos.

Los intereses pedagógicos que han mostrado para el alumno que proviene de Centroamérica ha sido reflexionado desde la sensibilidad que la vida cotidiana les presenta, que al preguntarles sobre la aportación del diplomado de Educación Inclusiva, en ese momento hicieron conciencia de

que trabajan con ellos pero obvian las necesidades educativas culturales con las que llegan.

Las vivencias adquiridas en el tiempo que han ejercido la formación de alumnos que provienen de Centroamérica, les ha dado tipificaciones de vida respecto a ellos. En el siguiente apartado se revisan las experiencias de vida de los profesores respecto al proceso de inclusión educativa con estos alumnos.

5.3. La experiencia vivida de atender al alumno migrante en el aula

En este apartado se analiza la experiencia de vida de los profesores sobre la inclusión en el aula de los alumnos que provienen de Centroamérica. La tematización que se ha elaborado a partir de estas experiencias se centran: Complejidades del quehacer docente; Adecuaciones curriculares; Alumnos centroamericanos en el aula; Alumnos mexicanos y alumnos centroamericanos; y, El nacionalismo en el alumno centroamericano.

Experiencias que permiten inferir la dualidad de la institución escolar y el sensibilidad de los profesores en el proceso de la inclusión educativa.

5.3.1. Complejidades del quehacer docente

La experiencia que han tenido los profesores en el proceso de la inclusión educativa de los alumnos provenientes de Centroamérica en el aula, no solo se finca al aspecto del acceso, permanencia y a la formación continua que ha tomado durante el tiempo que llevan en su quehacer docente, sino que a ello se adhiere, las complejidades del quehacer docente experimentado con estos alumnos.

El siguiente argumento da cuenta de ello.

Como la primaria es elemental, es universal, no hay problemas, en ese nivel no hay problemas, tal vez un atraso,... cuando me tocan otros

grados y vienen otros niños de otro lugar pues tengo que trabajar con ellos, porque no lo vieron en ese grado (01ENTRPRO).

La experiencia que ha tenido el profesor sobre el quehacer docente con los alumnos que provienen de Centroamérica no es lineal, aunque el currículo con el que trabaja especifique qué debe estudiar el alumno, el comentario da cuenta cómo hace el proceso de la enseñanza con el alumno que proviene del extranjero.

Se reconoce que la educación básica tiene un planteamiento general, sin embargo el profesor reconoce un desfase entre el conocimiento que trae el alumno y el conocimiento que debería traer a partir de los estándares del plan de estudio de la educación primaria en México, implicándole un compromiso más al quehacer docente.

Cabe agregar que la experiencia del profesor no se circunscribe a la intuición, sino que hay elementos institucionales que, conocidos o no, dan cuenta de cómo se plantea la enseñanza, permitiéndole reconocer al profesor el reto pedagógico a asumir con los alumnos que provienen del extranjero.

Aquí los que tienen muy mala fama son los hondureños, que rápido son de armas tomar, cuidado no vayas a tener un niño de ese señor, porque olvídate, le haces alguna mala cara y te vienen con el machete rapidito, y ya no, eso ya lo soslayamos eso, es eso donde yo te veo que ahorita ya por el tiempo que llevamos laborando aquí ya no nos saca de onda (03ENTRPRO).

Otro elemento que suma a la complejidad del quehacer docente que ha vivido el profesor es la relación con el padre de familia del alumno que proviene de Centroamérica. En tal caso, la enseñanza no se cierra a qué debe saber el alumno según el plan de estudio, sino que la relación del padre de familia en el proceso de la enseñanza de su hijo influye en ello.

Ante ello, hay una tipificación sobre qué se espera del padre inmigrante ante una reacción del profesor en el proceso de trabajar con su hijo. La tipificación por tanto, más allá de qué establece el plan de estudio

y las actualizaciones recibidas, son experiencias que se van interiorizando en la conciencia del profesor en el proceso de atención de estos alumnos.

Las experiencias del profesor en su relación con el padre del alumno migrante le permite construir un referente de cómo dirigirse a ellos. El tiempo es el aliado que tiene para relacionarse. Tiempo vivido donde ha tenido dolor en esta relación, de tal manera que se ha reflexionado el dolor y ha optado por otras maneras de dirigirse al otro, en este caso, los padres de los alumnos migrantes que atiende. Que el decir, *ya no nos saca de onda*, es en esta consideración de que ante imposibilidades que había considerado no poder hacer, hoy la experiencia le permite decir que no es tan complicado. La experiencia la ha asumido de sus propios sentimientos de dolor y prejuicios, más los escenarios que le ha presentado el mundo exterior a sus sentidos.

Los argumentos de los profesores, sitúa un panorama que tiene que ver por una parte con la adhesión que se hace a la vida del sistema educativo, por otro lado, con las reflexiones del trato hacia el otro, permitiéndole poder actuar con el otro a partir de las configuraciones vividas, ello no ha sido un proceso rápido, sino que es en el proceso mismo de interaccionar con el otro, de escucharlo y tratarlo, que le orienta y/o genera horizontes en cómo interaccionar.

Otros argumentos que expresan los profesores son:

En momentos he estado en situaciones donde los niños que vienen a tercer grado y pareciera estar en un 1er grado, hay niños que inician el ciclo escolar y no lo terminan porque salen rumbo a Estados Unidos. Su forma de cultura, de hablar, etc., son diferentes a los de Tapachula. En ocasiones me he encontrado con alumnos que la mamá trabaja de mesera o se prostituyen y no hay apoyo con tareas o lo peor, son maltratados verbal o físicamente (Ce01ENTRPRO07).

No coinciden los ciclos escolares; se realiza la adecuación curricular; que se promueva una cartilla de seguimiento (Ce02ENTRPRO09).

Fue de vivir una nueva experiencia porque al impartir los contenidos con ellos se puede percibir que los contenidos que han obtenido en algunos aspectos son similares y en otros difieren (Ce06ENTRPRO30).

Las complejidades vividas en los profesores, permite leer que la labor realizada les ha llevado a reflexionar que ser docente que atiende a estos alumnos, implica incluirlos al aula porque hay un lineamiento que así establece, sin embargo ello no termina ahí, los conocimientos académicos que portan los alumnos, el tiempo que están en la región, la no coincidencia de los ciclos escolares del país del que proceden con el de México, más los empleos que tienen los padres de estos alumnos en la región, le genera al profesor una tensión al inicio, que conforme el tiempo avanza descubre cómo incluirlos al aula.

Es la persona del profesor la que se proyecta en el momento de actuar con el otro, sin embargo en ese acto convertido en acción se encuentran las intersecciones de vida que ha reflexionado: conocimientos de los alumnos, acciones pedagógicas que realiza con ellos, situación laboral de los padres, abandono escolar, entre otros. Todo ello se fundamenta en una labor pedagógica no lineal.

La vida vivida por la persona no se limita a una posición, sino que vive muchas, sin embargo, de la vida toma a reflexión aquellas situaciones que le generan una inestabilidad, de tal manera que son estas inestabilidades las que reflexiona y sobre ellas modifica tipificaciones de vida e inscribe otras, de tal manera que la biografía de la persona se va construyendo en este proceso de relación con los otros y con ella misma.

La complejidades que se encuentran en las experiencias de vida de los profesores en torno a el proceso de inclusión de los alumnos que provienen de Centroamérica se construye en un proceso no lineal, ha viajado como la hoja que se desprende de la rama del árbol, de tal manera que en el proceso de vida, va adquiriendo nuevas emociones y hacen que muevan su perspectiva de relacionarse con el otro.

5.3.2. Las adecuaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares educativas que se tendrían que hacer en atención a los grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios que hace mención el artículo 38 de la LGE, se sale del esquema de lo que se pudiera considerar como alumnos con educación especial, dado que en la LGE en el artículo 41, las Necesidades Educativas Especiales (NEE) solo son consideradas para los alumnos que presentan una discapacidad (aunque no aclara si es física o cognitiva, se queda en el entendido que a estas se refiere).

Las experiencias que han tenido sobre la adaptación curricular los docentes en atención a niños migrantes, durante el proceso de inclusión en el aula, no se circunscribe al planteamiento de la LGE. Incluso el atender pedagógicamente al alumno que proviene del extranjero unos profesores le llaman apoyos extras, otros hacer la clase individualizada, dar más del tiempo, entre otros. Cito expresiones de ellos.

Tenemos que individualizar hasta cierto punto la currícula, ¿Por qué?, porque si el niño viene hasta cierto punto muy desfasado y realmente requiere de un apoyo más cercano se tiene que individualizar hasta cierto punto (03ENTRPRO).

Una educación, ahora sí, individualizada que tenemos que realizar con ese tipo de niños, para de darle, ahora sí, hacerlo de maestro, de padre, de compañero, de amigo (06ENTRPRO).

Trabajando en la hora de recreo, en las horas especiales y dejando tareas especiales, o sea adecuaciones que yo utilizo en esto se me facilita mucho (05ENTRPRO).

Las experiencias vividas por los profesores en torno a la manera en que han trabajado pedagógicamente con estos alumnos, da cuenta de la sensibilidad que tienen por realizar un acto de formación que parte de las necesidades del otro. Una sensibilidad hacia el menor que posee conocimientos que no se corresponden para el grado que cursa, ni siquiera conocimiento que el profesor desearía, sino, conocimientos que tienen que corresponderse con el grado en el que se encuentra inscrito.

Sensibilizarse por el conocimiento que posee el alumno, es considerar las diferencias que ellos presentan en el aula, aunque en esa sensibilización pudiera encontrarse la posición del sistema sobre el quehacer docente del profesor: la homogeneización de conocimientos para todos los alumnos que se encuentran inscritos en las centros escolares del país.

Obviando esta posición de sistema hacia el profesor, y reconociendo la sensibilidad que tiene hacia el alumno que posee conocimientos diferentes respecto a los que pide el grado que cursa, hay en el profesor un reconocimiento de la utilidad de estos conocimientos en la vida cotidiana de los alumnos. Esta situación de la utilidad de los conocimientos el profesor la vive y ha vivido, de tal manera que reflexiona que el alcance del aprendizaje del alumno, incidirá en su vida futura.

En relación a los planteamientos anteriores, los puntos de vista de los profesores sobre la adecuación curricular en el sentido de dar tiempo extra y enseñanzas individualizadas permite reconocer el interés que se le presta al otro, que considerando la posición de López Melero (2012), que todos tenemos necesidades educativas especiales, se enfoca a esta posición, el reconocimiento del otro que tiene conocimientos diferentes.

La experiencia de los profesores sobre la manera de realizar las adecuaciones curriculares con alumnos que provienen del extranjero, tiene un posicionamiento desde las normas educativas que señala la LGE, más, la sensibilidad que la misma experiencia le ha dado enriquece la clase. Los profesores al tener alumnos que provienen del extranjero realizan una clase diversa que enriquece los conocimientos de todos los alumnos en el aula.

Entonces tú ya haces una adecuación al hacer la investigación y al abordar la clase, al abordar un tema tú ya pones de ejemplo, los temas que hablan de las etnias, que hablan de otro tipo, que hablan de la lengua indígena, te permite, ahí es donde tú los metes y enriquece (01ENTRPRO).

Al derivar una discusión en la clase a partir de los orígenes culturales de estos alumnos, hay un interés de que los alumnos en el aula conozcan la diversidad de formas de vida que las personas poseemos, sin embargo también se reconoce que de la enunciación <<es donde tú los metes y enriquece>>, es el alumno inmigrante el que se tiene que adaptar a la realidad que hay acá, que el profesor sí se interesa en su formación, pero es el alumno el que se tiene que meter.

En esta idea de meterlos al adecuar la clase para todos los alumnos del grupo, hay dos situaciones, la diferencia y el sometimiento de la diferencia. Estas situaciones han sido intersubjetivadas por el profesor desde las vivencias reflexionadas y a partir de las indicaciones del sistema.

Desde sistema, las adecuaciones curriculares que hacen los profesores en la atención de los alumnos migrantes, se relacionan al derecho a la educación, sin embargo se identifica en el argumento la necesidad de que sea el alumno que llega al aula el que se tiene que adaptar a las condiciones establecidas para ellos, y no la escuela la que se adapte.

Las configuraciones que los profesores hacen de las adecuaciones curriculares que realizan para los alumnos migrantes, se analiza con el planteamiento de Kymlicka (2006), que los profesores procuran desde su manera de atender a estos alumnos, cómo accederán al país. La ideología con que se les forma, parte desde esta estructura de sistema educativo. Al profesor le crea una idea de cómo hacer las cosas, la rutina a la que se ve en frecuencia le dice que su acción es correcta.

Otros argumentos que han intersubjetivado los profesores en su experiencia de hacer adecuaciones curriculares son:

O sea que los niños que vengan de diferentes países o que vengan con diferentes necesidades educativas especiales a cada uno se le tiene que hacer una adecuación curricular (01ENTRPRO).

Tienes que hacer modificaciones, en tu planeación tal vez lo lleves general, aunque se debe llevar una, una adecuación curricular, que si sabemos que se debe hacer pero no se hace, que si sabemos que en un

momento determinado que son diferentes formas en que el niño va a aprender, entonces, tu sabes que lo vas a hacer sobre la marcha, no sobre un papel (02ENTRPRO).

El paso del saberse al hacerse, es la manera en que se ha construido la rutina de trabajo en las aulas, donde la generalidad es la que prevalece, es una rutina homogeneizada de trabajo en la cotidianidad del profesor, sin embargo las singulariza en el momento de abordar los contenidos de la clase y considerar las necesidades de los alumnos que atiende.

Las tipificaciones hechas por los profesores de cómo se realizan las adecuaciones curriculares para los alumnos que a ella llegan, son construcciones a partir de las experiencias de la vida, donde se identifica la sensibilidad que tienen para el desarrollo del conocimiento de ellos.

Como tenemos grupos pequeños, si, se nos da más facilidad a nosotros para podernos adecuar, ahora cuando ya hacemos una clase en general, ahí es precisamente donde nosotros debemos que tener el cuidado de ver que la criatura realmente viene con ese problema para ver si realmente esta eh, captando lo que se le está dando a conocer o si simplemente eh lo que entendió a la hora de plasmarlo, a la hora de manipular el conocimiento, si, ahí es donde de verdad se valora si se va a dar un tiempo extra (03ENTRPRO).

En la posición de realizar adecuaciones curriculares para estos alumnos, puede comprenderse, que esta se realiza a partir de los resultados que muestra el alumno una vez que el desarrollo de un contenido escolar ha llegado a su fin y ha sido evaluado.

A partir del planteamiento del profesor, la adecuación es después del proceso, ello le da la pauta para considerar si es necesario el trabajo extra con el alumno, de no presentar alguna necesidad resulta innecesaria, principalmente si en el aula se ha homogeneizado a los alumnos.

En ese caso aquí en la escuela, no sucede eso, hay se puede decir un 10 o 15 por ciento de cada grupo de niños extranjeros migrantes, entonces ya se adaptaron, la mayoría ya se adaptaron a trabajar, no hay esa diferencia de trabajar entre el niño de Guatemala y el niño mexicano, sino que conviven todos y trabajan todos, si aunque hay cierto recelo (06ENTRPRO).

El profesor al tener experiencia en el trabajo con alumnos provenientes de Centroamérica, plantea que los alumnos no tienen problema en adaptarse a la escuela, más cuando en ella hay una presencia de 10 o 15 por ciento de la población total escolar. Las adecuaciones curriculares desde la experiencia que ha tenido son necesarias al inicio, pero conforme el ciclo escolar avanza se vuelven innecesarias, pasando de una sensibilidad por el conocimiento que trae, a una igualación de conocimientos que se piensa el alumno ya posee. Las condiciones culturales que mantiene el alumno que proviene Centroamérica son obviadas y se les homogeneiza al grupo de la clase.

De las tipificaciones que hacen los profesores sobre el proceso de adecuar los contenidos educativos de la clase, se contextualizan los testimonios obtenidos en el cuestionario.

La realidad es que no existe un programa de estudio, o adecuación en particular, para atender a estos niños y en una observación muy particular, el principal problema es de términos (Ce01ENTRPRO01).

Nunca nos han dado cursos para migrantes. Cuando los tienes en grupo tienes que hacer labor remedial. Aplicar tu metodología para sacarlos adelante. Agenciarte de muchas estrategias (Ce01ENTRPRO03).

Los comentarios de estos profesores se relaciona con las experiencias vividas de los profesores entrevistados, en el sentido de que no existe una adecuación curricular previa. Si la adecuación curricular se realiza es sobre la marcha, sin embargo lleva impregnado la sensibilidad del profesor en cuanto a mejorar los conocimientos académicos del alumno, darles un plus que le reditúe en el futuro de vida, ello no considera si regresa a su país de origen, se queda viviendo en México o continua el proceso de migración que sus padres le han mostrado, darles *lo básico de lo básico*, como plantean los profesores 05ENTRPRO y 06ENTRPRO⁸. Teniendo la esperanza de que algo contribuye ese conocimiento al futuro del alumno.

⁸ El planteamiento de lo básico se planteó en la caracterización de los profesores.

El comentario dado por uno de los profesores sobre la metodología que ocupa de trabajo y cómo los saca adelante, da cuenta de que en sí el trabajo docente se realiza individualmente, que la adecuación es dada desde su idea de bueno y/o correcto, su biografía docente les permite emitir juicios de qué deben aprender los alumnos que provienen de Centroamérica y qué deben hacer ellos para que el alumno avance según el currículo.

La tipificación por tanto, no es que no se puede trabajar con ellos, sino que se da a partir de qué se ha vivido en el tiempo efectual como dice Gadamer, con ese referente se tiene que seguir, el cual le permite incluir al alumno en sus clases. La manera en que se haga, tipifica la enseñanza.

De manera personal se siente reconfortante de poder ser una fuente de información para con los niños, pero muchas veces provocamos sin querer confusión a la hora de platicar o describir algún lugar, persona u objeto, esto porque estos niños su lenguaje y significado es diverso (Ce02ENTRPRO12).

El profesor se considera una fuente de información para el alumno en general, sin embargo en la singularidad de la experiencia que ha tenido al trabajar con los alumnos que provienen de Centroamérica, cambia un poco la manera de dirigirse a ellos, aunque no explicita qué adecuaciones curriculares realiza, se identifica en su argumento las confusiones que se generan en la clase al trabajar con ellos, hay un desconocimiento conocido respecto a qué deben aprender los alumnos, sin embargo las reflexiones hechas respecto a las confusiones que se les genera en el momento no se corrigen.

La tipificación que tiene el profesor sobre el trabajo con ellos es que el lenguaje y la manera en que han ido significando las cosas que se encuentran socialmente, difiere de la manera en que se hace en el lugar de donde el alumno proviene. La manera en que nombra las cosas el profesor constituye un reto al dar su clase, pues no es la manera en que el alumno ha venido constituyendo su saber de realidad.

El argumento del profesor permite reconocer que si bien es sobre la marcha como la adecuación curricular se realiza y es sensible hacia lo que los alumnos deben saber, esta sigue quedando hacia el final de ver resultados de qué debió haber aprendido el alumno. Por consiguiente, las experiencias que ha tenido el profesor sobre la enseñanza a los alumnos migrantes se ubica en la tipificación de persona que se construye socialmente. Que la forma en que los profesores reflexionan la educación para ellos, es la manera en que les ha funcionado la enseñanza, no ha habido situación que someta a duda. Otro argumento más es,

Fue de manera normal, por lo que fue un grupo que no había trabajado anteriormente y a todos los alumnos los empecé a tratar por igual para que trabajáramos de manera armónica (Ce03ENTRPRO17).

La generalidad de no tener que hacer adecuación curricular es lo que aparece en el comentario, el cual da cuenta que la normalidad de la práctica se da a partir de la experiencia que se tiene, los asombros no caben o se hacen cuando algo inestabiliza el carácter del aula, sin embargo hay recursos dentro de los profesores para volver a normalizar la práctica, se pasa de una sensibilidad para que el alumno logre un conocimiento académico, a un desvanecimiento del mismo a partir del avance del ciclo escolar y de otras circunstancias a las que se enfrenta el docente dentro de la escuela.

5.3.3. Los alumnos centroamericanos en el aula

Las experiencias que han tenido los docentes sobre las vivencias en incluir educativamente a los alumnos que provienen de Centroamérica, tienen la huella de cómo se comportan en el aula, el rendimiento académico que presentan, y la participación de los padres de familia de estos alumnos en el desempeño académico de los mismos.

5.3.3.1. Conducta

Las experiencias que han tenido los profesores sobre la conducta de los alumnos que provienen de Centroamérica en el aula han sido tipificadas a partir de la relación que han tenido en el proceso de incluirlos. Los argumentos que se plasman dan cuenta de las experiencias de los profesores al respecto, permitiendo reconocer a qué se refieren cuando nombran alumnos mal portados o bien portados.

Yo siento que al menos los de Guatemala son niños respetuosos, muy respetuosos esos niños. Son niños que al saludar inclinan la cabecita, vengan de algunas aldeas o de algunos lugares donde este todavía, todavía, guarden esos valores del respeto y este, se agachan, y este, no solo saludan maestro buenos días, sino que este, son más propios para saludar, respetuosos, así como también hay niños, este bueno, yo lo que al menos miro un poquito más explosivo son los de Honduras, son los más, un poquito más, como decirlo, cuando son, con otros niños, algunos son agresivos, no todos, no se puede generalizar, o, al menos a mí me ha tocado cargar con la suerte con niños nobles, dóciles y obedientes (01ENTRPRO).

La experiencia de vida de la persona incide en la manera que se estructura la realidad de la vida cotidiana, a partir de ella se da cuenta de cómo pensamos al otro y de cómo estamos con el otro, hay un proceso de tipificación, de tal manera que la persona se sienta a gusto con lo que le está tocando vivir.

En este sentido, el proceso de cómo se ha incluido al alumno que proviene de Centroamérica al aula, parte de este proceso de tipificación que se ha hecho de ellos. Referenciar a unos alumnos como más agresivos o menos agresivos no se limita solo a las vivencias del aula, ello tiene implícito las vivencias de la cotidianidad del profesor, que incluye el chisme que se genera en torno a la población migrante que llega a la región, más la influencia de los medios de comunicación en la vida de los profesores, entre otros.

La diversidad de contactos visuales como auditivos con los que el profesor convive, van configurando sus experiencias sobre las conductas que presentan los alumnos que provienen de Centroamérica al aula. De tal

manera que al nombrar la conducta de un alumno por parte del profesor, lleva implícito elementos que están dentro y fuera de la escuela.

La ideología construida de los profesores a partir de las experiencias vividas dentro y fuera de la escuela sobre el moldeamiento de la conducta de estos alumnos en el aula, responde principalmente a normas institucionales.

Hasta cierto punto los obligamos, porque no podemos decir no lo vamos a obligar y porque a veces están haciendo relajo y le decimos que se comporten (02ENTRPRO).

Cuando vienen de estos países (se refiere a los centroamericanos) generalmente tienden a ser agresivos en su mayoría, con el paso del tiempo estamos hablando de casi medio ciclo estos niños empiezan a mostrar otra actitud (05ENTRPRO).

El comentario del profesor se enfoca a un evento cívico donde el alumno tiene que comportarse a las normas escolares, del cual no hace referencia a qué alumno según nacionalidad de procedencia es más tranquilo y quién más agresivo, sin embargo la premisa implícita es ver que la autoridad la lleva el profesor, su influencia sobre estos alumnos configura la manera en que ellos se dirigen a él, a los compañeros de clase y a las normas establecidas en la escuela.

Que en el devenir del tiempo el alumno cambie comportamiento, se apega al referente que ha construido el profesor de ser docente en esta región educativa.

Sin embargo, hay una preocupación por el profesor de que estos alumnos mejoren su conducta al estar en el territorio, el que haya una mejoría les permite una relación más horizontal en el espacio social donde se encuentran.

El profesor ha adherido a su conciencia las normas y reglas de la escuela, a partir de ellas hace que el alumno proveniente del extranjero se incluya y se identifique con las mismas. En el aula, él representa una autoridad y es encargado de que se cumpla la regla, teniendo como

prioridad la homogenización no solo de los contenidos escolares, sino del comportamiento. En la conciencia del profesor, *el deber ser* es prioridad.

Otro argumento sobre esa preocupación por adherirse a las instituciones formales e informales de la escuela, es el siguiente comentario.

Son las situaciones en las que nada más empezaba a observar al niño, observar, su comportamientos, y observaba, tenía que estar pendiente, pero muy pendiente de él, para que su demás compañeros fueran corrigiendo un poco su manera de hablar, su manera de actuar, su forma de trabajar, entonces yo siempre equilibraba eso para ponerlos con niños realmente que lo pudieran apoyar a él (06ENTRPRO).

Estar pendiente del comportamiento del alumno, es una situación que se va creando en el proceso de la atención a ellos, atención que surge de la situación o situaciones en las que el profesor se ha enrolado, las que en un momento le generaron un cuestionamiento, un problema o un asombro y ahora le permiten tomar en cuenta elementos que antes dejó pasar por alto, los que daba por hechos.

El profesor configura su experiencia de la conducta de estos alumnos y tipifica. Ello le dice cómo actuar ante los eventos que sabe que le llegarán, que sabe que tendrá que afrontar, del cual se tiene que hacer cargo y que considera que son los mejores para la formación del alumno centroamericano en su paso por la escuela de México.

Los profesores a quienes se les aplicó el cuestionario cualitativo comentan.

Al inicio fue impactante por sus costumbres, el solo escuchar su tono de voz y la manera en que se tratan entre ellos con un poco de violencia, además de manejar un lenguaje vulgar, trayendo como consecuencia algunos conflictos entre mexicanos y extranjeros, que al principio no sabía cómo resolver esas diferencias en el aula (Ce04ENTRPRO20).

Al principio cuesta integrarlos, porque ellos mismos no les gusta participar o integrarse (Ce06ENTRPRO31).

La preocupación por integrarlos al aula, no saber como trabajar en el aula a partir de la carga cultural que estos alumnos traen, al profesor le siguen generando una preocupación sobre cómo incluirlos al aula, de tal manera que se vea mejoría en el comportamiento que presentan. La preocupación en cada profesor es singular, dado que se vale de las experiencias vividas para poder orientar la conducta de los alumnos.

Obligarlos, observarlos, diferenciarlos, no entenderles, integrarlos, son conceptos contruidos por los profesores a partir de la experiencia, con los cuales nombran el proceso de incluir al aula a estos alumnos. Lo vivido y significado por ellos es un conocimiento *aceptado* en la vida cotidiana por todos los que hacen la escuela: alumnos del grupo, los padres de familia, el director de la escuela, los administradores de la educación en sus diferentes ámbitos y la población a la que la escuela atiende.

El modelar la conducta del alumnos extranjero en territorio mexicano deja ver la preocupación que le genera al profesor, dado que ha concebido una formación de conducta que este fuera de violencia o agresividad. Desde la interpretación que se hace de las experiencias de los profesores sobre la conducta de estos alumnos en el aula, se comprende que ellos procuran un mejoramiento de conducta con estos alumnos apegada a las normas sociales de convivencia aceptadas en esta región de México.

5.3.3.2. *La inteligencia*

Determinar qué persona es inteligente puede realizarse a través de dos maneras, mediante un test o a partir de la experiencia de vida. En el primer caso, se le aplica un test a la persona de determinado conocimiento y a partir de un indicador se le contabilizan la cantidad de reactivos contestados como bien, en el segundo caso, la experiencia va tipificando qué personas son inteligentes a partir de cómo respondemos en la vida cotidiana a las situaciones que se presentan.

En el caso de la experiencia que tienen los docentes en torno al desarrollo cognitivo de los alumnos, parte de cómo han vivido y experimentado la inteligencia que posee el alumno que proviene de Centroamérica. Ello permite dar cuenta de cómo esto le sirve para decir de los alumnos su proceso de aprendizaje en el aula.

En la idea de inteligencia que tienen los profesores de los alumnos provenientes de Centroamérica aparecen experiencias que viajan como el vuelo de la mariposa, de tal manera que cada profesor mantiene una singularidad en la particularidad de la región de estudio. En los argumentos siguientes se anotan cómo han significado a partir de su experiencia la inteligencia de estos alumnos.

Guatemala yo no considero que ahora sí, sea un país mejor que el nuestro, a mi modo de ver las cosas no lo considero así, he, pero nunca he tenido un alumno fresquecito que me venga de allá para poder hacer las comparaciones (04ENTRPRO).

Las situaciones presentacionales en la vida cotidiana del profesor: las condiciones económicas, políticas, bélicas y educativas del país que proceden los alumnos provenientes de Centroamérica, le hace considerar que este alumno académicamente no es mejor que el nacional.

Sin embargo, hay en ese reconocimiento de las situaciones por las que migran las familias de estos alumnos, que si las condiciones de vida que poseen fueran otras, el desarrollo cognitivo que presentan en el aula fuera diferente.

Yo estoy tratando hasta donde me compete, más yo ya no puedo, entonces este es un caso que la verdad que sí, y la niña la verdad, la niña es inteligente, pero desafortunadamente no hay el apoyo en casa, puede ser un fracaso para mi existencia (05ENTRPRO).

El desarrollo académico, en este caso, la inteligencia del alumno se encuentra mediado más allá de sus capacidades biológicas, siendo el aspecto social el que condiciona la inteligencia que el alumno proveniente de Centroamérica presenta en clase. Es un sentir de abandono el que ha

vivido el profesor por parte de los padres de estos alumnos, en cuanto al desarrollo académico de estos.

El abandono que ha vivido el profesor por parte de los padres de estos alumnos en cuanto al apoyo académico para sus hijos, permite inferir que realiza el quehacer docente hasta donde su posibilidad académica le permite. En tales realizaciones hay prejuicios construidos.

Si, al menos con niños extranjeros, se abocan mucho a las matemáticas, si, mucha. En suma, resta, multiplicaciones. Son muy inteligentes en esa parte, entonces comparando con lo que yo he vivido, nomás los preparan para un oficio, no tanto para una profesión como acá en México, porque yo he platicado con señores de allá, pero que allá lo preparan para un oficio nada más (06ENTRPRO).

Desde la experiencia del profesor las matemáticas son la asignatura de mayor peso en cualquier país, a la vez la diferenciación de que en el país de origen se les forma para un oficio y aquí para una profesión. La experiencia por tanto de cómo se da la clase y la manera en que se ha trabajado ha dado pauta a reconocer que los alumnos tienen una inteligencia segmentada, son capacidades que se le desarrollan en un sector, y no en todas las áreas de la educación básica. Inteligencia segmentada que se ha enfocado a desarrollar capacidades para la producción.

Sin embargo el hecho de que al alumno se le desarrollen ciertas capacidades enfocadas a un sector, da cuenta del trabajo individual que hace el profesor en el perfeccionamiento de esas capacidades. La presencia del padre en el progreso académico de su hijo, es casi nula, ello permite comprender que los padres de estos alumnos tienen en prioridad otras situaciones de la vida.

La experiencia que comparte el profesor de que la alumna es inteligente pero el medio en el que vive no le apoya, permite entonces inferir que la premisa bajo la cual se tiene una experiencia colectiva en la atención de niños migrantes es que son sus condiciones sociales de las que proceden y las que viven aquí en la región, que no les da las

herramientas para poder atender los planteamientos educativos de la educación básica en México.

Las situaciones sociales aparecen como una limitante, más no determinante de las capacidades cognitivas en estos alumnos.

A veces dudan de sus capacidades. La mayoría de las veces no se logran integrar en grupo (Ce04ENTRPRO19).

Dominan pocos conceptos (ciencia-geografía). En matemáticas comentan que el nivel de enseñanza es muy alto y se compara con su nivel medio superior de acuerdo a su contexto [país de origen] (Ce05ENTRPRO25).

Fue de vivir una nueva experiencia porque al impartir los contenidos con ellos se puede percibir que los contenidos que han obtenido en algunos aspectos son similares y en otros difieren (Ce05ENTRPRO30).

Los argumentos citados, dan cuenta de que el desarrollo cognitivo del alumno no solo depende de su capacidad biológica que como humano se tiene, sino que el medio social y las condiciones de vida que al alumno le esté tocando vivir son influyentes, más no determinantes en el desarrollo de sus capacidades.

Hecha la observación anterior, se comprende que la experiencia que configura el profesor sobre el quehacer docente en los procesos de inclusión de los alumnos migrantes centroamericanos no solo se supedita a la cuestión psicológica en el desarrollo de la mente fuera del mundo social, sino que es un desarrollo que está dentro y fuera del alumno.

Las capacidades cognitivas que se nombran de forma diferente en los profesores, son coincidentes en el sentido de que no se considera la capacidad de desarrollo cognitivo del alumno desde su condición biológica, sino que los contextos sociales en que vive influye en la manera que responde a los requerimientos del programa de estudio de la escuela.

Los padres de familia como elemento externo en el desarrollo del aprendizaje del hijo en la escuela desarrollan un papel preponderante en el quehacer del profesor. En el siguiente apartado se describe lo vivido por los profesores sobre el apoyo del padre de familia en la escuela.

5.3.3.3. *La familia y el apoyo escolar*

El apoyo del padre de familia en el aprendizaje académico planteado por el plan y programa de estudio en México se encuentra establecida en las norma educativa. Sin embargo este apoyo que el padre debería brindar a su hijo, los profesores que participaron en esta investigación la han vivido muy alejada al planteamiento de la norma educativa.

Reconocen los profesores que las condiciones sociales, económicas, de empleo, entre otros, a los que se adaptan los padres de familia que provienen de Centroamérica en esta región de México, limita el apoyo que dan a la formación académica de sus hijos. Los profesores han ido incorporando dentro de su conciencia estas situaciones.

Que él emigró de su país (se refiere al padre de familia), se tuvo que venir acá buscando mejora económica o este probablemente cuestiones de salud, cuestiones de trabajo, que papá no encontraba trabajo allá (01ENTRPRO).

Mandar a llamar al papá, que se cumpla con las tareas, y a veces decimos no, no, no viene, no, no, la mamá llega en la madrugada, el papá es mesero y trabaja de guardia en los bares..., de qué manera lo van a ayudar, y dicen que el chamaquito todo el tiempo anda en la calle (02ENTRPRO).

El papá está diciendo qué pasa a qué no le entiendes, que para qué está el maestro, o sea el niño queda fuera en ese contexto de la extra clase, y se refleja aquí con nosotros (03ENTRPRO).

Pues mire es bastante difícil, porque, la niña era muy buena alumna, desafortunadamente no su situación económica, igual por la falta del jefe de familia, la señora tenía que trabajar y de noche, y la alumna era ¡muy buena eh! inclusive ella sacó el segundo lugar de aprovechamiento en la olimpiada del conocimiento (04ENTRPRO).

Entonces en el proceso educativo que llevo es que tengo que ir a la par del trabajo con padres de familia que sí son accesibles, pero hay padres que no, y hay que estar yendo con ellos, llamándolos, no presionándolos. Yo la vez pasada te decía que hay que hacer visitas domiciliarias (05ENTRPRO).

El principal factor es el poco apoyo de los padres de familia, porque en la región el tipo de trabajo, prácticamente estamos en una zona de tolerancia, pues hay madres, que son madres solteras que se dedican a

este tipo de oficios (trabajar en bares), entonces por lo regular trabajan en las noches y en el día prácticamente están durmiendo, prácticamente no tenemos contacto con los papás, solamente con tíos o abuelas (06ENTRPRO).

El abandono de los padres centroamericanos hacia sus hijos en las actividades académicas es un sentir en los profesores. No está dentro de sus prioridades la atención del hijo y su rendimiento académico. Sino que el interés prioritario de los padres centroamericanos es la remuneración económica que les permita la subsistencia en la región.

Las condiciones sociales, laborales y económicas que estos padres de familia viven y enfrentan, para el profesor, desde la experiencia vivida es una limitante. Limitante que tiene que ver con: no reforzamiento de las actividades académicas realizadas en la escuela, pensar que el profesor es el único responsable del aprendizaje académico de su hijo, entre otros.

Estas limitantes de los padres de familia en el apoyo a su hijo en las actividades escolares, se le presentan al profesor como un reto que ha enfrentado solo, que sí ha tenido una formación continua sobre la educación inclusiva y otros cursos más sobre formación docente de educación básica, que si bien le permiten reflexionar la cotidianidad vivida, no son suficientes, hay dentro de la experiencia del profesor un abandono sobre cómo las vivencias que ha tenido de la práctica docente.

Tal abandono no se plantea desde la cuestión de mostrar resultados, sino de cómo ha vivido estos procesos donde el padre de familia tiene en mente otras prioridades y donde la formación continua que recibe tiene un planteamiento homogeneizador, más, que en esos planteamientos no se considera prioritario la atención de los alumnos que provienen del extranjero.

Los profesores a quienes se les aplicó el cuestionario comentan.

En momentos he estado en situaciones donde los niños que vienen a tercer grado y pareciera estar en un 1er grado,... En ocasiones me he encontrado con alumnos que la mamá trabaja de mesera o se prostituyen y no hay apoyo con tareas o lo peor, son maltratados verbal o físicamente (Ce01ENTRPRO07).

Uno de los principales problemas es la inasistencia de ellos por los problemas económicos y familiares (Ce02ENTRPRO13).

Disponibilidad de los padres de familia, la elaboración de algunos problemas matemáticos, y sobre todo el manejo del español en situaciones de comunicación hacia los compañeros (Ce04ENTRPRO17).

La apatía de los padres y madres de familia de estos niños en el involucramiento de su aprendizaje. Hay poco apoyo en casa, normalmente son niños y niñas que después de la jornada escolar se atienden solos, ya sea en su alimentación como en su estudio. La mayoría de estos niños que he atendido refiere un abanico de valores muy bajos, es decir, no consideran el respeto, la solidaridad, la tolerancia sino al contrario se valen de “oportunidades” para obtener su comodidad (Ce05ENTRPRO25).

Falta de responsabilidad; poco interés; falta de recursos para apoyar a las actividades extra-escolares por parte de los papás (Ce06ENTRPRO32).

El planteamiento de los profesores permite comprender que el profesor es el único que sabe qué pasa en el quehacer docente que realiza. Se identifica que hay abandono de parte del padre hacia el hijo, como de la dirección de la escuela hacia el trabajo que realiza con estos alumnos. Se reconoce también que el alumno que proviene de Centroamérica en el aula asimila lo que puede y como puede. El trabajo de adecuación curricular⁹ que los profesores hacen es sobre lo que ellos consideran que es pertinente que el alumno aprenda, hay una sensibilidad por apoyarlos, sin embargo el trabajo es en el silencio: él y el alumno.

En la biografía de los profesores se ha inscrito que hay olvido del padre de familia proveniente de Centroamérica en el apoyo académico que debe dar a su hijo. La tarea se deja exclusivamente al profesor una vez que el hijo ha sido aceptado en la escuela.

⁹ En el apartado de adecuación curricular se abordó ampliamente la sensibilidad del profesor para que el alumno adquiera los conocimientos que plantea el plan y programa de estudio.

5.3.4. Alumnos mexicanos y alumnos centroamericanos

La experiencia de vida del profesor en las relaciones sociales dentro del aula entre alumnos nacionales y alumnos centroamericanos ha tenido sus propias peculiaridades: enfrentamientos, discriminación, entre otros. Sin embargo, los profesores se reconocen como los que determinan el ambiente del aula y en la escuela.

Los profesores se autonomban como los que llevan el control dentro del aula y no permiten la discriminación que pudiera suscitarse dentro de ella.

Fijese que yo soy una maestra, no sé, yo hablo a título personal. Este yo no regaño, casi no regaño, llamo la atención, no grito. Cuando voy a arreglar un asunto...que es un niño el que está cometiendo la falta, lo llamo y le hago ver las cosas, hacerle ver y explicarle al niño,... que él emigró de su país, se tuvo que venir acá buscando mejora económica o este probablemente cuestiones de salud, cuestiones de trabajo, que papá no encontraba trabajo allá... Eso se tiene que explicar al niño o a los niños que hemos encontrado con alguna discriminación, se les tiene que decir, pero de buena manera, tú lo haces de una manera como de castigo, ah lo agarra peor (01ENTRPRO).

Dejar sentir la autoridad de quién es el que organiza el aula de clase, se identifica en este argumento. El arreglar el asunto lleva inmerso un proceso desde dos perspectivas: la primera de que la experiencia docente en el trabajo con alumnos que provienen del extranjero le compete al profesor, su función dentro de la escuela es organizar el ambiente; desde otra perspectiva es mantener el equilibrio de la clase y evitar una situación que genere inestabilidad laboral. Es mejor controlarla desde su inicio y no después de que haya avanzado.

Se reconoce que las vivencias en la práctica docente sobre las relaciones entre alumnos nacionales y extranjeros van estructurando la vida del profesor en el aula, esas vivencias le dan elementos para decir que su poder lo hace sentir con los alumnos hasta donde su espacio le circunscribe, aunque hay una atención a los alumnos provenientes del extranjero para evitarles discriminación, solo se circunscribe a los espacios físicos en los que el profesor se mueve en la escuela.

Las situaciones de discriminación que pasen en otro espacios dentro de la escuela solo es controlado por quien observe la acción. Otro situación que ha experimentado el profesor sobre la discriminación entre alumnos, es que no solo depende de los alumnos mexicanos con los que convive el alumno migrante en el aula, sino, con los demás alumnos de la escuela. Ante ello el profesor reconoce que sí se les discrimina,

Les ponen apodo, o simplemente los ignoran (01ENTRPRO).

La discriminación a la que se ve expuesto el alumno extranjero al no limitarse solo al aula o la escuela, se contextualiza a la región donde se encuentra la escuela, más las ideas con que se ha enseñado a ver al otro, a estigmatizarlo a generarle prejuicio. Ante la situación, el profesor actúa solo en el espacio que le corresponde, la incidencia de su actuar en los alumnos no define que éstos cambiarán el trato con sus compañeros de clase.

El profesor es consciente que la discriminación sucede en el aula, que los alumnos que provienen del extranjero son expuestos por sus demás compañeros de aula a discriminación, sin embargo la conciencia de eso es saberlo, porque se ha visto, y él controla esas actitudes a razón de qué es mejor para las relaciones sociales en el aula y la escuela.

Los límites hasta dónde involucrarse con el alumno que discrimina y el discriminado se limita en algunas veces a los alumnos de su aula. En ella su agencia la enfoca para que el alumno no se sienta relegado y que él se considere uno más de la clase. Las actividades académicas realizadas no se circunscriben a qué deberían hacer algunos alumnos, sino que en ellas se incluyen a todos los alumnos dentro de la clase.

Vamos a jugar así, para que el niño en momento no se sienta relegado, porque al final de cuentas los mismos niños, hacen, hacen esto, de relegar a los otros niños, porque no pertenecen por ejemplo a tu comunidad, de decir buen, pero no, y he encontrado aquí mismo de decir, bueno, ese, ese es de Guatemala, es como una discriminación (02ENTRPRO).

Dos situaciones aparecen en este argumento, el primero, que el alumno se autorrelegue y el segundo el que sea relegado. En ambas situaciones la participación del profesor es decisiva para mantener la armonía de la clase. Orienta y organiza las relaciones sociales en el momento que puede incidir.

Que los alumnos se sientan *con y parte* del otro es el argumento del profesor, los alumnos por sí solos no lo hacen, ante ello, institucionaliza y organiza la vida del aula. La manera en que se organiza la vida, es decidida por él, en ella hay situaciones que se aceptan para que haya la organización del grupo, por ejemplo los juegos que realiza, y otras que se tienen que controlar porque son las que dañan la organización, por ejemplo, el que los alumnos mexicanos rechacen en las actividades a los que son extranjeros.

Se es consciente de la discriminación a la que se ve expuesto el alumno que proviene del extranjero. Se sabe que no es de acá. Es claro para el profesor, su vivencia y experiencia con ellos le da elementos de decir y qué hacer en la formación de una convivencia armoniosa con los alumnos del grupo. Por ejemplo el profesor sigue argumentando sobre cómo ha mediado la situación de la discriminación en el aula.

A veces casualmente dicen bueno... no se debe de,... discriminar al migrante, pero lo hacen, bueno, yo maestro no lo hago, pero lo hace el niño de mi grupo, o sea mi grupo de niño. Que en ese momento entra uno en acción y decir bueno, no pueden ustedes discriminar, sencillamente son como cualquier ser humano, en este momento está acá, o ustedes cuando vayan a Estados Unidos, o vayan a otro país, te van a hacer lo mismo (02ENTRPRO).

Vivir el proceso de migración en los profesores no es exclusivo para quien llega a la región, sino que se va construyendo dentro de la vida cotidiana a la que se tiene alcance y sobre ella se construye qué es estar en una sociedad dinámica y marcada por los movimientos migratorios. El que se reflexione y se exprese a los alumnos mexicanos que así como ellos discriminan a los alumnos que provienen de Centroamérica, lo mismo

sucedirá cuando ellos lo hagan, es porque las vivencias en la región sobre movimientos migratorios ha dejado huella en la vida de los adultos.

Pensar que eso sucederá, se encuentra fuera de los objetivos del plan y programas de estudio para la formación de los alumnos en edad escolar, sin embargo el argumento del profesor, es lo que ha vivido y le permite orientar las acciones de convivencia en el aula. Sin embargo, para él la discriminación se relaciona a la marginación que se le da a un alumno, en este caso, el que el alumno nombre a sus compañeros que vienen de otro país en manera de insulto, solo puede ser convivencia, es parte de la relación social de la comunidad, ya que él aclara que la discriminación es dejar fuera de algo a alguien.

Discriminación es dejarte, sacarte fuera del grupo, no pertenecer al grupo, pero aquí sigues perteneciendo al grupo, nada más que por su forma de hablar, o sus características físicas que a veces llegan unos negros, otros güeros, que a veces si se dan de una región de donde vienen. Eso no puede ser discriminación, es parte de una convivencia que se da (02ENTRPRO).

En el proceso de pensarse como persona que incluye hay prejuicios contruidos, a partir de ellos se controlan los eventos de discriminación a los que puede estar expuesto el alumno centroamericano en relación con el alumno mexicano. Se encuentra en el argumento expuesto, una idea que ha sido creada y entendida sobre qué es convivencia escolar.

En la conciencia del profesores hay un autoreconocimiento de que controla la situaciones de discriminación que se presenten en el aula. Tal poder que él se confiere va enfocado a la asunción que ha hecho de la institución educativa, de procurar la convivencia entre los alumnos.

Hemos tratado de ir rompiendo esas cuestiones de ir aislando a la persona por su forma de hablar o por su forma de, de decir las cosas o de actuar también (03ENTRPRO).

Muchos empleaban la palabra cachuco, y lo hemos evitado, ya no se escucha, antes se escuchaba demasiado, al decir cachuco, ahora esas cuestiones ya están sacadas de del léxico de las criaturas de acá, y si ahorita llegara a venir uno nuevo y se les dice, miren el niño acaba de

llegar, se les informa al grupo, para que sepan de dónde viene la criatura (03ENTRPRO).

Evitar una palabra, donde el lenguaje es la principal herramienta de modelar conductas de los profesores, no solo está relacionado al plan de estudio, sino, con los eventos que se suscitan en la región que se vive. La palabra como la acción es significada en el proceso de seguir haciendo la docencia. Es el lenguaje en sus múltiples expresiones que hacen que el profesor llegue a decir a sus alumnos qué sí y qué no es correcto en la relación con los alumnos que provienen de Centroamérica.

El lenguaje como herramienta en la comunicación incide, de tal manera que cada palabra expresada a través del lenguaje es significado por la persona. Así por ejemplo, cuando el profesor menciona que ha tratado de ir rompiendo cuestiones de aislamiento, ha significado que el alumno centroamericano al llegar al aula, trae con él toda la formación vivida y al enfrentarse por primera vez a lo desconocido tiende aislarse. En tal caso es el profesor el que tiene que mediar para que vaya adaptándose a la nueva realidad en la que se sitúa.

Se identifica que el orden que establece el profesor en el aula contrarresta la discriminación que entre alumnos pueda hacerse, sin embargo hay situaciones en las que el profesor no es consciente de que las hace, por ejemplo cuando se refiere a unos alumnos como güeros o negros, él secciona o decanta cómo nombrar a los alumnos.

Otros profesores refieren lo siguiente sobre la relación de alumnos mexicanos frente a los alumnos centroamericanos en el aula.

Integrarlos a la sociedad mexicana utilizando palabras nuestras. Reconociendo otras formas de expresarse, se siente muy bien como los demás niños pueden aceptar a estos niños de una manera natural y esto depende de nosotros los maestros, es de gran satisfacción de integrar a los alumnos de manera natural (Ce06ENTRPRO27).

Tratar de incluirlos socialmente dentro de la comunidad escolar grupal es un tanto difícil ya que algunos son escépticos con estos niños. (Ce05ENTRPRO25).

Me resultó interesante darme cuenta de la interacción entre niños centroamericanos y mexicanos, pues la idiosincrasia, los modismos (lenguaje) y usos y costumbres son diferentes (Ce01ENTRPRO04).

Tengo que atender a todos por igual porque no debe de haber distinción, platico con ellos para conocer más de su identidad y partir de ahí su comportamiento agresivo, amable, inteligente, etc. (Ce04ENTRPRO18).

Reconocerse como diferente, como otro que contribuye a la convivencia humana es parte en la formación de los profesores, sin embargo se sigue manteniendo esa violencia de tener que incorporar a los alumnos a un plan nacional de educación, incorporarlos a las ideas nacionalistas arraigadas en la región de que los otros no son nosotros, de que el que llega es el que tiene que sufrir la violencia que le impone el nacional.

Ante ello darse cuenta de qué hacen los alumnos de Centroamérica y cómo llegan al aula, permite reconocer que el trabajo del profesor no solo es académico sino cultural, dado que la cultura de la región llega a la vida cotidiana del aula.

Al ser las relaciones sociales móviles, y cada persona no se ajusta a una linealidad social, lo que se vive fuera de la escuela, incide en el aula.

Pues es difícil persuadir a los alumnos, pero sin embargo se hacen a veces dinámicas para que ellos se vayan relacionando (04ENTRPRO).

El argumento da cuenta de que no son solo los alumnos mexicanos los que discriminan sino que el alumno que proviene del extranjero también llega a generarlo. Sin llegar a satanizar quien es el que más discrimina, se comprende que la manera en que se ha formado a los alumnos desde los contextos en que se circunscribe influye en su reacción y relación con los alumnos y maestros en la escuela. El profesor ha vivido que en el proceso de incluir a los alumnos centroamericanos al aula, se tienen que considerar las condiciones de vida en las que llegan a México, y la realidad que enfrentan al estar acá.

Los niños nacionales tienen que entender y es ahí donde entra la interculturalidad del proceso sociocultural del español de que viene otra persona que trae un proceso distinto, muy distinto al de él, y que tiene que convivir y que no lo tiene que discriminar por su origen, en este caso que es Centroamérica, entonces lo que es formación cívica y ética lo convierte el aula en un aprendizaje significativo, porque se da cuenta el niño nacional que hay otro niño que piensa, con la misma edad, que viene de otro país, y que tiene las mismas necesidades y en algunos casos el niño nacional se convierte como un alumno monitor, por así llamarlo, que este ayuda al otro niño, a que si no sabe, por ejemplo las tablas de multiplicar y tú eres amigo de él, apóyalo, no sabe cómo resolver la situación, apóyalo. Entonces hay ciertos niños monitores que apoyan y entre todos se crea un ambiente de no discriminación, sino al contrario de apoyo mutuo (05ENTRPRO).

Al ser el individuo una persona social, se construye en el devenir que la cotidianidad le da, su incidencia y asunción de qué le pasa es desde lo que en ella se encuentra. En este proceso se va formando la manera de estar con el otro y de convivir, sean estas acciones para que se mantenga el rechazo o para mantener una armonía. Sin embargo la cuestión pedagógica aquí encuentra lugar, dado que no es el contenido pedagógico y sus múltiples maneras de enseñarlo, sino que es esa relación entre personas que incide en cómo tratarnos con los otros en las circunstancias que vivimos.

Apoyar al otro, hacerlo sentir bien es el argumento que da el profesor cuando se trata de trabajar con los alumnos de diferentes nacionalidades en el aula de clase, en el proceso de hacerlo se significa que es el alumno nacional el que tiene que ser el monitor para lograrlo. La manera en que se entiende el proceso es en el sentido de aquí hacia allá, no hay el regreso. Solo el efecto de ir y el otro el que tiene que cambiar. Es el que llegó, y no el que llega el que tiene que hacer los cambios.

Las actividades de convivencia en el aprendizaje de un contenido es para el profesor el punto en el cual se puede trabajar la diversidad o la interculturalidad como él le llama de atención a los alumnos extranjeros. El comentario mantiene un común a los argumentos anteriores en el

sentido de que es el profesor el que da la orientación de cómo los alumnos nacionales se tienen que comportar con los alumnos extranjeros.

Las vivencias de los profesores en cómo han enfrentado la discriminación en el aula, mantiene una comunión de que son ellos los que tienen que incidir para que eso no se marque en el aula y en la escuela. Pudiera decirse que son los responsables de evitar la discriminación y en el momento de afrontarlo, controlan adecuadamente las situaciones que se presentan, a la vez, que son agentes de ello. La manera en que incida el profesor en el aula, influye en el comportamiento del grupo.

He, a veces uno da margen que los mismos niños provocan la discriminación, uno hay que tener esa visión y cuidar todos los ámbitos, todos los ámbitos, incluso en mi caso cuidó mucho la ubicación de los niños, donde se ubican, donde están sentados (06ENTRPRO).

El interés hacia el otro está, son las experiencias de vida las que dan elementos de cómo organizar el grupo, y cómo conducir a los otros, en el nosotros del aula. La manera en que el aula se organice corresponde al profesor la mayor parte de hacerla, sin embargo hay otros elementos, por ejemplo el lugar donde el alumno vive, la manera en que vive en ese lugar, entre otros. Ello le permite significar el profesor quiénes son los alumnos que provienen de Centroamérica y están en su aula de clase.

En cuanto a la integración al grupo, hay que concientizar a los niños y formarlos en valores para que no haya discriminación (Ce01ENTRPRO05).

Se deben incluir y no discriminarlos (Ce02ENTRPRO11).

Para mí todos son iguales; y los niños de México no hacen ninguna diferencia porque están acostumbrados a convivir con toda clase de personas (Ce03ENTRPRO16).

Estar con el otro, respetarlo, y construir con él la vida cotidiana, depende en el aula del profesor, él orienta la clase. Sin embargo su incidencia se limita al aula y la escuela, más los alumnos al regresar a los

otros espacios sociales: casa, amigos, entre otros, van significando la convivencia con los compañeros de la clase.

La experiencia del profesor en el proceso de inclusión de alumnos en el aula le ha funcionado con todos, procura establecer las normas aunque estas a veces no se cumplan por las condiciones de origen familiar de cada uno de sus alumnos. Sin embargo desde sus experiencias, ha argumentado qué ha hecho. Las palabras que nombra, la manera de tratar por igual a todos, de no hacerlos diferente es desde estas vivencias que alimenta la experiencia para situaciones futuras.

En ninguno de los comentarios de los profesores se identificó que su acción en atender la relación que mantienen los alumnos mexicanos frente a los alumnos centroamericanos esté referida a un curso de formación continua del quehacer docente, sino que ello tiene que ver con la vida cotidiana a la que se ha enfrentado en el tiempo que lleva de servicio.

5.3.5. La identidad mexicana en el alumno centroamericano

La educación básica que se imparte en México es homogénea, así lo establece el artículo Tercero constitucional, dentro de esa homogeneización hay apertura a la diversidad, sin embargo se limita a territorio nacional. De los alumnos nacionales como de los extranjeros se espera se alineen al Sistema Educativo Mexicano.

En los argumentos que los profesores dan de las experiencias en relación a como los alumnos centroamericanos se llegan a identificar con el nacionalismo mexicano, comentan,

Se han mecanizado, se han aprendido las fechas conmemorativas, pero a menos acá en la escuela acostumbramos a hacer cada fecha conmemorativa, se hace una actividad, por ejemplo el 24 de febrero se hizo la exposición de la bandera, se hizo la demostración de las banderas, el 20 de noviembre no se hizo desfile, pero se hicieron actividades dentro de la escuela, tratamos que el niño tenga una vivencia, del porqué se celebra esa fecha conmemorativa y poco a poco ellos se van agenciando del significado (06ENTRPRO).

La violencia simbólica a la que el alumno centroamericano se ve expuesto es referida por el profesor qué tiene que aprender, haciéndole presentaciones en su mejor condición para que él las vaya apropiando. La manera en que el alumno signifique el proceso de estos contenidos establecidos en el plan de estudio, son ajenos al profesor, él solo comunica el plan de estudio. Reconoce el profesor la presión que el sistema le impone en el momento de formar cívicamente a todos los alumnos.

El profesor no limita la enseñanza del nacionalismo a una cuestión teórica, sino que se le monta una escena al alumno para que él signifique desde la acción intencional que tiene la escuela en ellos, que el plan de estudio es el que se tiene que aprender, lo que se traiga del lugar de origen se irá modificando en el proceso de estar en la escuela.

El proceso de modificar lo traído del lugar de origen, por la identidad nacional que pide el plan de estudio es variado, depende principalmente del tiempo que el alumno permanezca en la escuela. El profesor da importancia al nacionalismo explícito en el plan de estudio, y no al conocimiento que el alumno trae consigo. Aunque en apartados anteriores se ha mencionado sobre los espacios que da la escuela para rescatar los saberes que traen estos alumnos, se comprende que el profesor va formando en el alumno centroamericano el sentimiento nacionalista que se establece en la normatividad educativa.

Además de ese sentimiento nacionalista se busca difuminar el rasgo o vestigio que el alumno traiga de su lugar de origen.

Ahorita en mi grupo pareciera que los 31 que son, son mexicanos, saben los niños que fulano, perenganito es de tal lugar, pero pues ya no, juegan, platican, se divierten, pero estamos hablando de que de medio año (05ENTRPRO).

La violencia simbólica como dice Bourdieu a la que se ven expuestos los alumnos por el plan de estudio con el que se forman en la escuela mexicana, es asumida por los profesores como la línea que orienta el aprendizaje de todos en la escuela. En el caso del profesor, quien es el

portador de esa presión del plan de estudio y que la convierte en violencia simbólica, da cuenta de que es el devenir del tiempo el que hace que el alumno se integre al aula y sea uno más de la clase, se difuminen sus rasgos culturales y asuma lo que la escuela le ofrece.

El proceso no es fácil sino que se da en el tiempo. Son los alumnos que se quedan por más tiempo o de manera definitiva en la región quienes hacen el camaleonismo en la identidad que asumen al estar en territorio mexicano. Sea su estancia por un rato o definitivo. El profesor piensa y ha pensado que los alumnos que provienen del extranjero tardan hasta un año para que adopten el aprendizaje establecido en el plan de estudio.

En este caso se retoma el argumento de la profesora 04ENTRPRO, sobre las implicaciones que tiene para ella enseñar los contenidos de historia, donde ha vivido cómo estos contenidos se le dificultan a los alumnos que provienen del extranjero.

Tal vez por la misma nacionalidad, siento que le era más difícil, porque a mí, siendo mexicana no me gusta.

Una identidad forzada para el alumno que llega, impuesta por un profesor que consciente o inconscientemente ha aceptado que su rol es enseñar el plan de estudio que homogeneiza conocimientos y saberes en todo el país. La participación del profesor en este rol es el de mediador, vigila que se cumpla el plan de estudio, y el alumno el que tiene que asumirlo porque es la oferta que se le da.

En el proceso de formar la identidad nacional, el profesor ha reflexionado que es el plan de estudio el que tiene que enseñársele a cualquier alumno que llegue a su aula, ello no considera ninguna diferencia en relación a qué enseñarle, sino que el alumno es el que llega a aprender y él está para enseñarle. La formación profesional del profesor le da elementos de cómo enseñar, sin embargo esta se queda limitada cuando solo se pasa de manera vertical sin considerar la horizontalidad que encierra la complejidad del aula.

A ellos se les enseña que están radicando en un país y a uno, donde uno vaya tiene que respetar las leyes que, y respetar la historia y la identidad del país donde uno llega, y se les hace ver que también nosotros podemos un día ir a su país y tenemos que respetar sus leyes, tenemos que aprendernos parte de su historia si vamos a radicar en ese lugar (01ENTRPRO).

El posicionamiento sobre qué enseñar al alumno, es desde esta idea de que el foráneo se tiene que adaptar a los de aquí. Implícitamente se le delinea y se le presiona. La reflexión de lo vivido en la inclusión de los alumnos que provienen de Centroamérica a los lineamientos educativos del país parte de esas realidades en las que se ha involucrado el profesor. Ha tipificado el profesor a partir de estas realidades vividas la idea de que si se quiere tener un mejor desarrollo social al de procedencia, hay que adaptarse al medio.

La adaptación al medio se relaciona a la crítica que realiza Kymlicka (2006), cuando comenta que los extranjeros tienen que dominar la lengua del país que los acoge, para poder gozar de los bienes que este posee. Al profesor en tal caso le corresponde reforzar la nacionalidad del país que acoge al migrante.

Está legislado y constitucionalmente es una obligación atenderlos (Ce01ENTRPRO04).

Soy una persona ecuánime, equitativa. No soy racista, me interesa el bienestar de los alumnos no importándome de donde vengan, ni de donde son (Ce03ENTRPRO15).

La asunción del cargo de profesor se ve envuelta por los elementos de la vida cotidiana, sin embargo no se pierde el objetivo de que quien llega a formarse a la escuela es el que tiene que adaptarse. Por ejemplo el llamarlo obligación, o decir que interesa el bienestar, son frases que encierran esa carga institucional de qué se tiene que hacer cuando en el aula hay presencia de alumnos migrantes.

Nosotros respetamos su manera de hablar, pero son ellos los que se tienen que adaptar a nosotros, y es donde ellos van perdiendo su transculturación, porque ya están acá (02ENTRPRO).

El que el alumno se encuentre en territorio mexicano, le lleva a perder su identidad nacional y se tiene que adecuar a la que le toca vivir. Si le interesa o no, es lo de menos para quien los atiende. El proceso como se ha expuesto, es tanto para los profesores como para los alumnos, en el caso de los alumnos que provienen de Centroamérica su situación es de adaptarse, eso ofrece la escuela, en el caso del profesor, eso es lo que tienen que enseñar.

Con el paso del tiempo las criaturas saludan a la hora de los actos cívicos, no son niños que no ejercen la situación que se les está diciendo que en el momento de estar aquí son mexicanos, verdad. Porque eso es lo que se les ha reiterado a ellos, tu no dejas de ser guatemalteco, pero ahorita pasas a ser mexicano y mientras vivas aquí eres mexicano, pero si quieres hacer valer tu nacionalidad guatemalteca, la puedes hacer valer (03ENTRPRO).

La separación o el separarse de la nacionalidad que se trae, es una situación que los profesores han hecho mención. Ello no reduce que la identidad que porte el alumno como cultura vivida se mantenga. Sin embargo en el proceso en que los profesores han ido formando la nacionalidad en los alumnos que llegan, la que poseen se va difuminando en el devenir del tiempo que permanecen en la región.

Este síntoma de despojar al alumno proveniente de Centroamérica de lo que trae y adaptarlo al plan de estudio, permite considerar que los procesos de reflexión que hace el profesor es que él tiene que cumplir con la institución educativa. Sus preocupaciones están planteadas en una formación homogénea. Ello no exime que el profesor pueda pensar otra manera de educar, sin embargo sabe y se sabe a partir de las reflexiones que realiza que se debe a la institución.

Una pesadumbre de violencia simbólica es la que porta, es la que reflexiona y con ella educa. Con ella forma a todos los alumnos con los que trabaja. El respeto a la diversidad, se queda en el conocer, pues en el saber, esa acción, no llega a hacer intencional, tomando la intención de la acción como ha señalado Giddens en su teoría de la estructuración.

La experiencia es pensada, reflexionada, única, sin embargo cuando esas reflexiones que son personales se identifican en un grupo más amplio, se infiere, que es la estructura social la que se hace más pesada en la vida de cada persona, ante ello se tiene una particularidad de experiencias sobre las vivencias que el mismo sistema va generando. Ante tal caso, la manera en que se ha realizado el proceso de inclusión de los alumnos que provienen de Centroamérica.

5.4. Las experiencias vividas en apoyo al quehacer docente, para la inclusión educativa de alumnos migrantes

El proceso de inclusión del alumno inmigrante a la escuela, los profesores lo han vivido desde su ingreso hasta su permanencia, aunado a la formación continua que han recibido y la manera en que los han atendido en el aula, todo ello ha permitido configurar su propia experiencia; además de aplicar la normatividad de qué debe hacer en cuanto a la inclusión de los alumnos provenientes de Centroamérica.

En los siguientes argumentos de los profesores se lee qué sugieren o se normalice en la institución educativa en atención al profesor que atiende alumnos extranjeros.

Lo que haría falta es llevar a los cursos al padre y al niño para que ellos viertan su experiencia, yo puedo verter mis experiencias como docente, ¿no?, o qué tipo de enseñanza o cómo se van (...), pero a lo que voy es que yo pienso que debe estar hasta cierto punto el padre o algún niño para que ellos viertan qué es lo que pasa, o cómo jugar con ellos, ahí también dentro del, de o cómo trabajar con ellos dentro de una clase (02ENTRPRO).

La formación docente continua que ha recibido el profesor permite comprender que solo ha habido interés por parte del sistema educativo sobre qué enseñar y cómo enseñar. Sin embargo, para él no basta con que solo se tomé a él, sino que también el alumno debe dar cuenta de su experiencia de estar en el aula, de cómo aprende, de qué se le dificulta.

Pensar una formación continua, en la que tenga cabida el reconocer al otro, como otro que no solo está en el aula como ideal, sino como persona que hace la vida cotidiana en el aula; en este sentido, otro profesor comenta que se tienen que dar cursos de “diversidad cultural” (01ENTRPRO), ello permitiría apreciar aún más la diferencia de tratar a los alumnos que provienen del extranjero.

El siguiente argumento expresa la configuración que hace el profesor de qué se debería estar dando en la formación continua de los profesores en servicio.

Es necesario que todo el magisterio esté preparado para eso, en el caso de conocimientos bastos, culturales, pues para que yo me entere su situación de Guatemala, de Honduras, de Nicaragua (03ENTRPRO).

La comprensión hecha de la experiencia de vida en los profesores, reconoce que se ha descuidado un proceso de formación continua que atiende la diversidad en esta parte de la región donde se atiende a alumnos que provienen de Centroamérica. Reconocer la diversidad cultural, se hace necesario, cuando los procesos de formación continua están enfocados a la enseñanza de los contenidos del plan y programa de estudio.

Considero que deberían estar enfocados a la interculturalidad, no como un requisito, sino como una necesidad porque estamos viviendo hoy niños que dos, tres, cuatro nacen con problemas, niños con NEE, y en el caso el Tapachula, son necesidades de paso, en mi escuela hay muchos niños que son de varios países, foráneos y es un reto trabajar con ellos (05ENTRPRO).

Las experiencias del profesor en el proceso de inclusión de alumnos que provienen de Centroamérica, lleva a que considere a la interculturalidad como parte del proceso de formación docente. El que el profesor considere como parte de sus formación cursos enfocados a la interculturalidad es porque considera a tres tipos de alumnos: alumnos que están presentando una necesidad educativa especial referida a discapacidad física o cognitiva; alumnos sin necesidad educativa aparente;

alumnos que provienen de Centroamérica, que aunque él los refiera *de paso*, también requieren de la atención a una educación que los entienda como personas con necesidades diferentes.

Los profesores a quienes se les aplicó el cuestionario expresan.

Que el modelo educativo sea más democrático y más popular, porque actualmente lo que tenemos como educación es un sistema que obedece al mandato del neoliberalismo y la globalización (Ce01ENTRPRO04).

Adaptar los programas a diferentes tradiciones, costumbre y culturas de otros países; ver cómo se puede apoyar a esas familias (Ce02ENTRPRO13).

Me parece que el intercambio de experiencias entre los docentes de Centroamérica sería de gran ayuda y nos permitiría conocer más a profundidad parte de la cultura de ellos. Eso facilitaría el acercamiento con los niños (Ce03ENTRPRO29).

Talleres donde conozcamos las culturas centroamericanas para conocer las razones de su comportamiento, además de proporcionar información pedagógica para el trato de los niños (Ce04ENTRPRO20).

Se comprende a partir de los argumentos que dan los profesores que están sujetos a un sistema educativo que finca sus propósitos más allá de las políticas educativas del país. Ello lleva a considerar que cuando plantean que debe haber movilidad de docentes de México a uno de Centroamérica es porque reconocen que la educación que se da en la educación básica no debe ser totalmente homogénea y considerar la diversidad del país.

La región educativa donde realizan la práctica docente los profesores la han vivido en constante cambio, la presencia de personas que provienen de Centroamérica no solo prestan sus servicios al sector agrícola, sino que se han inmiscuido en los sectores primarios y secundarios de la región. En este sentido, la atención a su formación docente continua la sitúan a conocer más del otro para poderlo atender desde la diferencia que porta al estar en la región.

Considerar la democracia como estilo de vida que reconoce al otro, es para el profesor otro punto que tendría que reforzar la formación docente continua. No solo se trata de establecer el programa de estudio y que se adhiera a la conciencia de él y de los alumnos que atiende, sino, considerar la diversidad que hay en la escuela.

Considerar al padre y al alumno en los cursos de formación docente continua, que se considere la interculturalidad, que sea más democrático, estar mejor preparados, tener talleres, compartir experiencias o que haya movilización de docentes de un país a otro, apuntan a que la educación básica en México considere las diferencias regionales en que se lleva a cabo, que al profesor se le tiene que considerar desde las vivencias que ha tenido en el proceso de realizar la práctica docente. Reconocer que en esta región educativa de México la educación básica incluye en el aula a alumnos provenientes Centroamérica.

CONCLUSIONES

La experiencia que las personas vamos adquiriendo en el transcurso de la vida, se va modificando conforme el tiempo se vive en los diferentes espacios que nos situamos, dado que no solo vamos creciendo psicobiológicamente, sino que ello incluye, los contactos sociales, el tiempo cronometrado en el que se organiza la vida; así como el fenomenológico. Los cuatro procesos se desarrollan constantemente en la persona, incidiendo en la adquisición de experiencias.

En este sentido, las reflexiones del autor que se encuentran en este apartado, se basa en los resultados obtenidos de las experiencias vividas en los procesos de inclusión de los profesores que participaron en esta investigación. Hecha la observación anterior, al situar lo vivido de la práctica docente en una región de inclusión educativa en el municipio de Tapachula, Chiapas, se comprendió que ésta no se circunscribe a solo enseñar el currículum, sino que se ve influenciada por el medio que le rodea, configurándose constantemente en el devenir del tiempo.

Las configuraciones de la vida que han hecho estos profesores a partir de su experiencia, deviene en primer momento porque la llegada de familias provenientes de Centroamérica en calidad de migrantes temporales o de destino, inciden en la vida de los demás. Hay un proceso de aquí hacia allá en los espacios geográficos sociales. En el situarse en el nosotros, como dice Schutz (2003), se va intersubjetivando la relación con el otro. Relación que tiende a dos posiciones: vertical y horizontal.

Respecto a la posición vertical, la relación es delineada desde la estructura institucional en la que se encuentran inmersas las personas, incidiendo en la vida de éstos, permitiéndoles actuar con límites. Así por ejemplo, en el tiempo cronometrado que comparten las personas en un espacio, la influencia de la institución formal: leyes, normas, acuerdos, entre otros, se hace presente en las ideas que convergen en ellos para que armonicen y construyan la vida cotidiana.

En cuanto a la posición horizontal, la institución informal: familia, la calle, reuniones sociales, entre otros, va adhiriéndose a la vida de las personas, de tal manera que las reflexiones que se tomen en torno a esta posición, genera tipificaciones de la vida cotidiana.

Las dos posiciones: vertical y horizontal, moldean la vida de la persona, de tal manera que su acción intencional se desprende de las reflexiones que hace de estas dos instituciones que están presentes a lo largo de la vida.

Con referencia al posicionamiento anterior, la armonización que hacen los profesores que participaron en la investigación a partir de sus experiencias en el aula, no precisamente es desde el amor desinteresado que plantea López Melero (2012), sino que es una armonización social, donde se encuentran matices de convivencia armoniosa y convivencia hostil. La vida cotidiana como plantean Berger y Luckmann (2012), permite estos tipos de relación social y sobre ellos se va configurando la vida.

En este sentido la región educativa estudiada permite reconocer que si bien el sistema como institución va configurando la vida cotidiana de los profesores, ella es modificada por lo que las personas portan consigo. En el proceso de vivir la vida, las reflexiones en torno a ella, hace que se signifiquen y re-signifiquen maneras de estar con el otro, con los otros. La docencia como parte de esta significación que tiene el profesor sobre las experiencias que ha vivido, hace que se piense y piense a los demás de una forma específica.

Gadamer (1999) dice que no hay dobles experiencias sobre un mismo acto, dado que la experiencia se mueve, donde los horizontes de vida y las posibilidades de vivir experiencias en las personas sólo mantiene un límite con la muerte. Mientras se mantenga la vida, la experiencia se sigue realizando, y a partir de ella, se idealizan y tipifican acciones, como dicen Berger y Luckmann (2012), los cuales cambian de generación en generación.

La vida cotidiana en la región está en constante movimiento, como plantea Touraine (2005), la llegada de personas al nuevo espacio incide en el comportamiento de los otros. Estos otros en su individualidad van viviendo su espacio social, y sobre ello van creciendo psicobiológicamente, donde el desarrollo natural del cuerpo humano y sus capacidades cognitivas van acentuándose desde los referentes vividos. En ese proceso de vida que tiene la persona piensa sobre lo que hace y sobre lo que le incide en la vida. Esa parte de la vida en cada uno, es la fenomenológica.

Los procesos psicobiológicos, social, tiempo cronometrado y fenomenológico, se dan simultáneamente en las personas. Los profesores a partir de ello significan qué es la docencia. Le ponen nombre a las vivencias en el aula con los alumnos, por ejemplo: “tienen derecho a recibir la educación”, “la documentación no los deja terminar”, “se les da tiempo extra”, “son agresivos”, “tienen otra cultura”, entre otros. Estos conceptos los construye a partir de las vivencias adquiridas, significando que de esa manera operarán en el devenir del tiempo alumnos que provengan en esas condiciones.

Kimlicka (2006) en el ensayo que realiza sobre fronteras territoriales, hace referencia a que los migrantes se encuentran sometidos a las ideologías en el país de destino, ello se comprendió en la investigación dado que los profesores se centran en el cumplimiento del plan de estudio. La preocupación que muestran los profesores, tiene que ver con esa violencia simbólica que plantea Bourdieu (2007), en el sentido de que ellos también son violentados para que el plan se cumpla.

Cuando los profesores refieren que los alumnos tardan entre medio ciclo escolar y el ciclo escolar completo en adaptarse al aula, hay inmersa una carga ideológica en el profesor sobre qué tiene que hacer cuando al aula se presente un alumno que proviene del extranjero, señala preocupación en el profesor para que los alumnos que provienen de Centroamérica se adecuen a los planteamientos de la educación básica en México.

El nacionalismo con el que se enseña en las aulas da prioridad a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2013), en el sentido que interesa que quienes se eduquen puedan contribuir al desarrollo económico del país.

Contribuir a partir de la educación que se recibe al desarrollo del país, posiblemente sea ignorado por quienes hacen la vida cotidiana de la escuela. Centran su atención en la enseñanza, sin embargo ésta tiene relación con los eventos que están fuera de la escuela, por ejemplo, la política, economía, migración, actos bélicos y las condiciones de vida. Es un mosaico de vivencias que hacen que el profesor configure constantemente la vida cotidiana.

Las reflexiones derivadas de las acciones que hace el profesor en su actividad pedagógica son intencionales, Giddens (1986) dice que toda acción tiene una intención, aunque en el proceso salgan intenciones que no se consideraron. Eso que plantea Giddens sucede con los profesores, sus acciones como las acciones de los alumnos en el aula de clase genera que existan experiencias nuevas y otras se renueven en relación a lo que se está viviendo, sin embargo hay una tipificación, por ejemplo en cuanto a la actividad pedagógica que realiza, hay una sensibilidad de apoyar al otro.

El profesor ha obtenido saberes que se mueven entre lo institucional formal e informal como plantea Buendía Espinosa (2011), los cuales son únicos en cada profesor. Contreras Domingo y Pérez de Lara Ferré (2010), dicen que la experiencia es única, no repetible, sí modificable. En este

sentido, la experiencia de los profesores en atención a los alumnos migrantes se va haciendo a través de los procesos reflexivos.

Esas reflexiones que hacen los profesores al situarlas dentro de la formación docente que han recibido, permite comprender el abandono que ha tenido el sistema educativo con ellos, en cuanto a una formación docente en atención de los alumnos que provienen del extranjero. La formación docente obtenida es orientativa para el profesor a qué debe enseñarse en el aula, la manera en que se da la enseñanza es su responsabilidad.

Cuando los profesores describen o refieren que el diplomado de formación continua les dio un poquito de herramientas, se reflexionan desde esta idea que ellos han hecho el proceso de inclusión con lo que han tipificado para enseñar. La formación continua que les da el sistema se muestra incipiente en el sentido de que la formación inicial para profesores es la que ha sido la base para realizar el quehacer, los cursos que se han tomado en el tiempo de ejercer la práctica han ido incidiendo gradualmente, dado que el vivir que tienen de la docencia les orienta o les da la conciencia de qué implica un curso de formación docente continua.

Posicionar la experiencia de la formación continua de los profesores como novel, restringida, cerrada, técnica o profesional, es encasillar la experiencia de cada profesor, y no fue el objeto del trabajo. Sin embargo se identifica que su enseñanza tiene como base el plan y programa de estudio emitido por la Secretaría de Educación Pública, convergiendo la formación docente inicial, la experiencia de vida personal y la vida de la docencia, todo ello les ha orientado a realizar la práctica con los alumnos reales y potenciales.

Las experiencias que han tenido los profesores en el tiempo que han realizado la docencia puede ubicarlos simultáneamente como: novel, restringido, entre otros, dado que también han manifestado preocupación porque estos alumnos aprendan y hacen muchas actividades en el aula para formarlos.

El cambio generacional de docentes es dinámico en el sistema educativo mexicano, ello ha ido moviendo las tipificaciones de cómo incluir al otro en la escuela, por ejemplo, la documentación de nacionalidad era un requisito para el ingreso a la escuela primaria para los alumnos que provenían del extranjero, ahora no se considera prioritario para el ingreso, o esta relación que se tiene con el padre de familia que con el paso del tiempo dejó de inestabilizar la vida del profesor, entre otros.

Al igual que el ingreso, la manera de permanecer en la escuela por parte de los alumnos de Centroamérica ha modificado la experiencia de los profesores. El que un alumno no concluya o se cambie de escuela no solo está influenciado por las condiciones en que la escuela lo recibe, sino que también median los intereses que los padres tengan sobre la educación de los hijos, y el interés de los propios alumnos.

Las personas migrantes inciden en la vida cotidiana de los espacios a los que llegan. Al llevar sus vivencias al aula, las comunican con su lenguaje al profesor y él a partir de esas ideas significa cómo dirigirse a ellos en la clase.

En este sentido el profesor identifica qué es necesario que el alumno aprenda, qué tiene que saber para vivir en la región en la que se encuentra, sobre ese conocimiento organiza la clase, ello no implica que la organización de la clase esté escrita, sino que en el devenir de la misma se va modificando y ajustando. La pedagogía realizada por tanto, como se le entiende en esta discusión, no solo está circunscrita al ideal de qué es lo que debe saber el alumno, sino, que el profesor hace más allá de lo que debería enseñar.

Las reflexiones que hace el profesor en torno a quiénes son los alumnos centroamericanos que ha atendido, le ha permitido reconocer los logros que pudieran alcanzar académicamente si fueran constantes en la escuela, sin embargo la situación familiar en la que se encuentran no les apoya, más el abandono que él siente del sistema educativo, en cuanto a

formación continua para la atención de alumnos que provienen de otras nacionalidades.

En otra perspectiva, el profesor reconoce las conductas de estos alumnos, las cuales procura orientar de acuerdo a las normas establecidas en el espacio social que los alumnos se encuentren. Se sensibiliza ante ello y busca la mejor manera de formarlos hacia una convivencia sana. Reconoce que si el alumno tuviera otras condiciones favorables se obtendrían logros enfocados a una mejor convivencia social.

Esta mezcla de factores genera procesos híbridos, como plantea García Canclini (1999), así, la práctica docente es vivida en un proceso de aprendizaje diario, de reflexiones constantes, la cual es única, sin embargo se hace particular en el momento que se pudieron analizar las vivencias en torno a un tema común: las experiencias docentes en los procesos de inclusión educativa.

Las vivencias de los profesores en el proceso de inclusión de los alumnos provenientes de Centroamérica permiten comprender una inclusión que integra al otro, que no le niega el derecho de recibir la educación básica. Se haya en esa inclusión que realizan los profesores el planteamiento de la UNESCO: Educación para todos. Sin embargo la manera en que se ha vivido la inclusión de parte de los profesores, se entiende desde los planteamientos teóricos analizados en el capítulo dos, como es el de la integración.

La integración es hacer que el otro se adapte a lo establecido, la inclusión social se enfoca a que los otros movilicen sus prácticas cotidianas en atención a las condiciones del que llega. Que el otro tenga su espacio no como integración sino como inclusión es una tarea pendiente. En las escuelas donde se desarrolló la investigación, refieren los profesores que la educación básica es un derecho y no se niega, al alumno inmigrante se le integra.

Es un proceso de inclusión nacionalista, conservadora, que es el alumno que llega quien se tiene que adaptar a la institución educativa. El

alumno es incluido en la escuela donde soliciten el servicio, estando en el aula el proceso de vivir la cotidianidad es una posición de que se tienen que adaptar.

Esta idea que plantea Opperti (2014) de una posibilidad personalizada de aprender en un marco colectivo de aprendizaje, no se realiza en las aulas de los profesores que participaron en la investigación. Las configuraciones que han hecho de lo vivido se enfoca a que son los alumnos quienes se tienen que adaptar. Aunque se les ve a los alumnos como portadores de conocimiento, éste es minimizado, el interés se centra en que aprenda lo que se establece en el plan de estudio.

Situar una enseñanza y un aprendizaje que respete al otro como portador de conocimiento, va más allá de sentarlos juntos para que realicen actividades de aprendizaje. González Enríquez en Sevillano García (2008), plantea que hay que desarrollar iniciativas que animen a conocer al otro.

El conocer al otro, desde la experiencia de los profesores se hace desde sus vivencias, lo sugerido por alguien a través de la palabra escrita o en discurso, solo es oído, en algunos casos interiorizado y reflexionado, sin embargo son las tipificaciones derivadas de su experiencia la que dice cómo actuar con alumnos extranjeros cuando los tiene en el aula.

El reconocimiento al otro, se da porque llega al aula, y que desde la norma que regula la educación hay la pertinencia, sin embargo en el aula es otro, ante el nosotros, es otro que se tiene que adaptar. El profesor sabe que no nació en la región y que llega para adaptarse. Se da el acceso a la educación de manera conservadora. Aunque el plan de estudio sitúe un respeto a la diversidad, en la vida cotidiana del aula se aleja del discurso. La conciencia reflexiva de la práctica docente por los profesores mantiene otra teoría respecto a cómo se reconoce al otro en el aula de clase y en la escuela.

Hargreaves (2006) en su posicionamiento teórico sostiene que las escuelas deben estar en constante aprendizaje; los profesores con quienes

se realizó la investigación están en este aprendizaje constante, sin embargo, la manera de estarlo no es desde el planteamiento de Hargreaves ni el de Fullan (2002), de que hay que saberse ver y trabajar en colaboración, más allá de lo que la función academicista que demanda el sistema, por el contrario, los profesores investigados basan su función de aprendizaje y enseñanza en solitario, respondiendo a deberes del sistema.

La manera en que los profesores reflexionan su enseñanza, es que el sistema impone el ritmo y ellos lo siguen. Si bien los profesores salen al encuentro del sentido humano ante algunas situaciones de vida de los alumnos centroamericanos, esas se dan sobre la marcha de la cotidianidad del aula. Reconocen que la región en que laboran se ha ido moviendo desde las condiciones políticas públicas del país de México, como de las dinámicas en la vida cotidiana que ha generado la migración

Retomando el planteamiento de un profesor sobre la discriminación de la que son objetos los alumnos que provienen de Centroamérica por sus demás compañeros, menciona que no puede andar cuidando a todos los alumnos en las horas que están en la escuela, sino solamente en ciertos espacios, da cuenta de que ese proceso reflexivo si considera al otro, pero solo hasta donde se alcanza a ver, lo que suceda fuera de ello, aunque le genere una hostilidad no está a su alcance.

Las situaciones de vida del profesor y la manera en que las ha significado mueven y reproducen prácticas de cómo considerar al alumno migrante en el aula. Sus experiencias que han tenido tanto en la formación inicial y continua, ha sido que ellos son los que se tienen que adaptar, porque también a ellos se les ha enseñado que se tienen que adaptar al sistema educativo. Esas relaciones son las que mantienen por tanto en el proceso de incluir a los alumnos migrantes en el aula y la relación que mantienen con el padre de estos.

Ante esas particularidades, los docentes reflexionan cómo se han relacionado con los padres de familia migrantes. Un padre de familia que por sus condiciones en las que se encuentra en México es singular en la

manera en que ve a la escuela mexicana: como espacio de aprendizaje de su hijo y/o como espacio de guardería mientras busca un ingreso económico.

La relación del padre de familia migrante con la enseñanza de su hijo se encuentra interceptada por las situaciones laborales o de sobrevivencia que encuentra en esta parte de la región. La manera en que se ubica tanto en los espacios para vivir y cómo vivir, inciden en la manera de apoyar al hijo en las actividades escolares y en su desarrollo personal. Ello se interpreta a partir de las vivencias que los profesores han tenido en la relación con los padres de los alumnos migrantes.

Las vivencias que han tenido los profesores en su relación con los padres de los alumnos que provienen de Centroamérica, está enfocada a que ellos mantienen un abandono hacia sus hijos en atención a las actividades escolares, las condiciones de empleo que tienen limita el apoyo a sus hijos. Cuando los profesores refieren a que hacen labores remediales con los alumnos o que sobre el avance que el alumno presente en el aula es como van implementando estrategias de enseñanza, es porque sus reflexiones en torno a los padres o tutores de estos alumnos, se circunscribe a que ellos dan prioridad al empleo que a la educación que reciben sus hijos en la escuela.

Otra de las situaciones que se encuentran dentro de las reflexiones que hacen los profesores sobre los padres de estos alumnos, es que ellos están más interesados porque les respeten su derecho a la educación, pero a la vez no se involucran en el aprendizaje de sus hijos y en los apoyos que la escuela les solicita. Las reflexiones hechas, giran en torno a que las leyes que protegen a los migrantes en territorio mexicano están más enfocados a qué pueden facilitarles en su estancia en el país, a que ellos se comprometan con la educación.

La comprensión que se hace del planteamiento anterior es que las condiciones de vida a la que se enfrentan las familias provenientes de Centroamérica no contiene ese espacio de relación que el profesor desea en

cuanto al aprendizaje de estos alumnos. Condiciones de vida que van acentuando una tipificación sobre quiénes son esos padres y cómo conciben la educación que se les da a sus hijos. Los profesores reflexionan al padre migrante como el que va a dejar al hijo a la escuela, que tiene como prioridad el empleo.

Han incorporando los profesores que la relación social con estos padres de familia, difiere de acuerdo al país de origen de cada uno de ellos. En las reflexiones que se hace de la vida cotidiana con ellos, toma conciencia en cómo tratarlos de acuerdo a como los padres lleguen a exigir sus derechos que ellos dicen tener en su estancia en el país. Genera en el profesor un posicionamiento de poder que el sistema le otorga ante los padres de familia.

En las biografías de los profesores hay entrecruzamiento de las condiciones económicas, políticas, comunicativas entre otras que hay en la región, que se inciden en el proceso de inclusión en el aula de los alumnos que provienen de Centroamérica. A partir de ellas han planteado sugerencias sobre el quehacer docente en atención con alumnos provenientes de Centroamérica en el aula.

Pensar que se requiere una formación intercultural, formación que atienda a la diversidad, y plantear la atención de la práctica pedagógica en el desarrollo de talleres, es porque se autoreflexiona que lo vivido en el quehacer docente, no ha tenido una formación que atienda la complejidad docente.

Por tanto, una formación de inclusión educativa en los profesores tendría que considerar qué han vivido ellos en la atención de los alumnos que provienen de Centroamérica, dado que el lugar donde se ubican ha sido, es y seguirá siendo una frontera en la que se mantendrá migración constante, las crisis económicas generadas por el fenómeno de la globalización permite esa consideración. Ante ello, consideran necesario que se atienda la formación docente en la región desde una perspectiva que atienda la diversidad, dado que las personas que llegan a la región van

configurando y reconfigurando la manera de hacer el espacio en el tiempo que les ha tocado vivir.

Vivir la docencia es un proceso que no solo se relaciona con la formación inicial, sino que en el proceso se entrecruzan situaciones personales de quien educa, a la vez, las dinámicas en que se encuentra la institución educativa en el devenir del tiempo, más las condiciones de la política pública en que se enrola el país. Por ejemplo los acuerdos y pactos internacionales que México firma sobre derechos humanos y sobre el modelo económico.

Los planteamientos de los acuerdos que México firma sobre derechos humanos se cumplen desde el acceso. La norma legal que ha significado el profesor da cuenta de ello, más lo que sucede en el aula. Ello da elementos para que esa estructura educativa mejore sus condiciones de acceso, y se reconozca al otro, como otro que aporta a la construcción de una sociedad, dado que en el tiempo que permanece en el espacio que han considerado como para habitarlo, inciden en las condiciones de vida de los otros.

Los contextos sociales donde se va construyendo la vida cotidiana se configuran y reconfiguran constantemente. Los que hacemos esa sociedad vamos dejando huella y nos van dejando huella, dado que no nos limitamos a una sola situación, ni nos manejamos en linealidad. Al ser la vida cotidiana formada constantemente por los sucesos a los que nos vemos expuestos en la relación con los otros, vamos creando una manera de vivirnos y vamos incidiendo en el otro para que considere, a partir de sus reflexiones, sobre cómo vamos viviendo en el nosotros.

La pedagogía vivida por los profesores es esperanzadora en el sentido de que hacen un esfuerzo académico para que el alumno comprenda los contenidos escolares, a la vez se plantea al alumno la necesidad de incorporarse a la sociedad mexicana a través del planteamiento del plan y programa de estudio.

Se comprende que su acción pedagógica no es neutra, sino que se configura y reconfigura en la constancia de la práctica docente. El lenguaje

que se usa en el estudiante que proviene de Centroamérica es violento cuando se le somete a que aprenda el plan de estudio, y es situacional cuando considera las condiciones familiares, económicas y sociales en las que el alumno llega a la escuela.

Si bien la estructura social de la educación rige parte de la vida académica de los profesores, ellos inscriben en su vida cotidiana lo que se les presenta en las relaciones sociales que mueven a la región en la que se encuentran. Ello da elementos para decir que la formación educativa que se realiza en esta región de la frontera sur de México considere los procesos de migración que se han venido dando, que no solo se consideren procesos de cómo enseñar los contenidos, sino que se considere la diversidad cultural en la que realizan la práctica docente, pues aunque los alumnos hablen el español y puede que nieguen el dominio de una lengua originaria, se tiene que considerar las condiciones culturales con las que el alumno ha convivido antes de ingresar a las escuelas de educación básica en México.

Para finalizar

Los profesores que participaron en la investigación han tenido procesos de formación continua respecto a la inclusión educativa lineados por el Sistema Educativo Mexicano, el diplomado de Educación Inclusiva que cursaron fue delineado por el sistema a nivel central, en la entidad federativa se ofertó; aunque la oferta fue para todo profesor, solo los interesados en él lo cursaron.

La formación continua del docente respecto a la educación inclusiva se aborda cuando el sistema oferta, desde la región educativa donde se llevó acabo la investigación, no se había considerado con antelación a que éste fuera impartido, dado que quienes organizan la formación continua de los docentes en este espacio, solo cumplen las indicaciones que les llegan en sentido vertical. Se reconoce a partir de la investigación realizada que el

profesor toma los cursos que se ofertan, pues tampoco se ha vivido desde ellos la organización de cursos o diplomados de formación continua que atiendan las necesidades pedagógicas que han vivido y viven.

Las experiencias en los procesos de inclusión de alumnos que provienen de Centroamérica en los docentes que participaron en la investigación da cuenta que han sido los cambios en la legislación educativa, más experiencias, vivencias en el proceso de atenderlos, lo que ha hecho que reorienten la práctica docente que realizan con ellos cuando los tienen en el aula.

Estas vivencias se identificaron cuando expresaron que el alumno proveniente de Centroamérica accede a la educación primaria aunque no traiga papeles, sin embargo la manera de tratarlos en el aula consideran que es un derecho del alumno recibir una educación que le apoye en su desarrollo de vida, a la vez que esos procesos de inclusión que han hecho les permite saber cómo tratarlos y dirigirse a ellos y a los padres de ellos cuando los tienen en el aula y en la escuela.

La inclusión educativa que realizan los docentes tiene un carácter integracionista más que de inclusión, consideran que si el alumno está en el aula es incluido. A partir de esa idea, los profesores van realizando sus prácticas docentes.

La experiencia docente que han tenido los lleva a que consideren prácticas docentes integracionistas donde el alumno no quede excluido de las tareas académicas establecidas en el plan y programa de estudio. Otras prácticas docentes están en el involucramiento a actividades de apoyo en el aula, que los toman como monitores para que expresen un conocimiento sobre su lugar de origen, sin embargo tal conocimiento se permite si es planteado en el plan y programa de estudio.

La experiencia vivida en atención a los alumnos que provienen de Centroamérica mantiene prácticas integracionistas más que inclusivas, entendiendo a la primera como aquella que da apertura que el otro se integre y aprenda de nosotros, la cual no se corresponde con la segunda,

de que el otro llegue a nosotros y aprendamos de él, tomando a la diferencia como unión y crecimiento de vivir en sociedad, no como separación y sometimiento del otro como aquel que llegó y que tiene que adaptarse.

En referencia a lo expuesto, el presupuesto del que partió la investigación, que la experiencia de los docentes sobre los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes centroamericanos en las escuelas primarias públicas de Tapachula, Chiapas, se configura en el sentido de que no están preparados para atender la diversidad cultural para la inclusión, pues la realizan desde su cotidianidad, ha sido comprendido.

Los objetivos que se plantearon en la investigación han dado cuenta de ello. Al caracterizar la migración centroamericana en la región del Soconusco, Chiapas, desde el derecho legal en México y la atención tenida en la educación básica, se comprendió la posición del país respecto a cómo se ha dado la atención a la población migrante en materia educativa.

Cuando se hace la revisión sobre los procesos de formación de los docentes respecto a la inclusión educativa en Tapachula, Chiapas; se reconoce que la formación continua está enfocada a los lineamientos del plan y programas de estudio de la educación básica, no se centra en atender situaciones pedagógicas de la región, por ejemplo la atención de la migración centroamericana en la frontera sur de Chiapas con Guatemala y/o Centroamérica.

Derivado de cómo se ha planteado la atención de la educación a la población migrante, se comprendió que la inclusión no solo es institucional, sino que se relaciona con el sujeto que la realiza o es agente de ella. La experiencia vivida que ha tenido el profesor le ha permitido decir cómo la ha vivido.

La experiencia entendida como vivencia única en cada persona, en la cual no hay una separación entre la razón y las emociones son las construcciones hechas de la realidad por la persona: comprender,

entender y hacer conciencia con el otro y/o los otros, se generan de la realidad vivida.

Al tematizar la experiencia de los docentes en la inclusión educativa de los alumnos provenientes de Centroamérica, se comprendió desde el método fenomenológico, que la experiencia de vida es singular en cada persona, pero se hace particular en algunas situaciones que se van viviendo en el momento de permanecer en la región.

Comprender la experiencia de los docentes en el proceso de inclusión de los alumnos provenientes de Centroamérica, a partir de la tematización permitió entender que la homogenización del plan de estudio es prioridad en los profesores, sin embargo se abre una fisura en la cotidianidad de la región, la cual va moviendo la manera de entender y atender los procesos de inclusión.

En este sentido, el acceso a la educación básica como derecho es una norma que se cumple en México, lo que ocurre en el interior de lo dado dándose es lo que dio a conocer este documento. El cual sólo se basó desde las experiencias que han tenido los profesores en la atención de alumnos provenientes de Centroamérica. Ello abre la posibilidad en esta línea de investigación fenomenológica en que se inscribió la investigación, investigar lo que han vivido los alumnos centroamericanos en la escuela, así como los padres de estos alumnos para que su hijo ingrese y permanezca en la escuela, entre otros.

De la información empírica que se plasmó, se analiza que aunque los profesores hayan cursado el diplomado de Educación Inclusiva, hay una idea institucional de Estado nación de dar educación a todos, pero es el alumno el que se tiene que adaptar, además de cómo la documentación es un factor que encierra otros factores para que el alumno continúe con la culminación de la educación básica.

En este sentido, la globalización, los pactos internacionales que asume México, indican las orientaciones que tendrá el plan y programa de estudio con el que laboran los docentes. La manera de asumirlo se divide

en dos partes: la primera desde la formación inicial recibida; la segunda tiene que ver no solo con la formación continua, sino con la asunción de cómo persona del profesor, las aspiraciones que tenga sobre lo que vive y lo que la institución educativa demande de él en cualquier momento que la heteronomía de la educación requiera hacer un cambio social.

El trabajo de tesis solo da cuenta de la experiencia que han tenido los profesores en los procesos de inclusión de niños migrantes centroamericanos, a partir de la configuración que de ella hacen, a la vez se alcanza el objetivo de la investigación y el supuesto hipotético con el que inicia, se mantiene a lo largo de la investigación.

En este sentido, se hace oportuno continuar con la realización de estudios etnográficos que den cuenta de cómo el alumno se incluye en las escuelas primarias; la participación de la familia migrante en las actividades escolares; la escuela fronteriza México-Centroamérica, como punto de encuentro de alumnos migrantes.

Emergen líneas de acción por realizar para ser equitativos e incluyentes con todas las personas que construimos una región donde hay presencia de personas que provienen de Centroamérica. En este sentido la formación continua de los profesores que atienden la educación básica no solo puede ser pensada a nivel central, sino que la entidad federativa y los administradores de la educación en la región, tendrían que estar considerando las vivencias que tienen los docentes en su práctica docente cuando en el aula hay alumnos de otras nacionalidades.

Otras investigaciones estarían enfocadas a crear talleres educativos para trabajar con familias migrantes centroamericanas en la región fronteriza; talleres para maestros en el quehacer docente con alumnos migrantes centroamericanos, entre otros.

REFERENCIAS

- Aguilar Montero, L. A. (1991). *El informe Warnock*. Asesor de NEE del CEP de Albacete.
- Aguilar Nery, J. (2004). Hacia una Memoria Argumental sobre la educación Intercultural en México. Una narrativa desde la frontera Norte. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 39-59.
- Aguilar Sahagún, L. A. (2011). La educación como objeto de derecho. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XXI, núm. 4, 99-110.
- Aja, E. (2000). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación "La Caixa" .
- Alcántara Santuario, A., y Navarrete Casales, Z. (2014). Inclusión, equidad y cohesión social en las políticas de educación superior en México. *Revista Mexicana De Investigacion Educativa*, 19, 60, 213-239.
- Álvarez-Gayou, J. J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alzugaray Treto, C. (2009). *La Construcción de Regiones: un acercamiento teórico inicial para su aplicación comparada a América Latina y el Caribe*. México: Centro de Estudios y Programas Interamericanos.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidos. Capítulo II.
- Arévalo Vera, A. (2010). La experiencia de sí como investigadora. En J. Contreras, & N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa* (págs. 188-198). Madrid: Morata.

- Ayala Carabajo, R. (2011). La mirada pedagógica : una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 119-144.
- Ayora Díaz, S. I. (1995). *Región y globalización: reflexiones de un concepto desde la antropología*. Tuxtla Gutiérrez, México: Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo, núm. 1: 9-40.
- Azúa Reyes, S. T. (1987). Los derechos humanos y el derecho a la educación. *Revista de la Facultad de Derecho de México*. Tomo XXXVII, Núms. 154-155-156, 361-375.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI Editores.
- Bataillon, C. (1993). *Las regiones geográficas de México*. México: Siglo Veintiuno, pp. 130-150.
- Bauman, Z. (1994). *Pensando sociológicamente*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bauman, Z. (2001). *La globalización: Consecuencias humanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2008). *¿Qué es la globalización?* Barcelona: Bolsillo Paidós.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Vigésima Tercera Reimpresión : Amorrortu.
- Bernecker, W. (2004). *Regionalismo y Estado de las Autonomías en España, en Regionalismo y federalismo. Aspectos históricos y desafíos actuales en México, Alemania y otros países europeos*. México: El Colegio de México-UNAM-Servicio Alemán de Intercambio Académico, pp. 421-447.
- Bersanelli, S. L. (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 6, No. 2, 58-70. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160206>.
- Blase, J. (2006). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Universidad de Granada., <http://www.arches.uga.edu/~blase/home/>.

- Boisier, S. (1997). El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial. *Eure*, XXIII (69), 7-29. Recuperado el 31 de Enero de 2012, de *Eure*, XXIII (69), 7-29.: <http://www.eure.cl/media/uploads/pdf/Doc0001>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, 42-69.
- Bonal, X. (2002). Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 64, n. 3, julio-septiembre 2002, pp. 3-35.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2013). *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. México: Siglo XXI.
- Brey, A. (2011). La sociedad de la ignorancia, una reflexión sobre la relación del individuo con el conocimiento en el mundo hiperconectado. En G. Mayos, A. Brey, J. Campás, D. Innerarity, F. Ruiz, & M. Subirats, *La sociedad de la ignorancia* (págs. 47-85). Barcelona: Ediciones Península.
- Buendía Espinosa, A. (2011). Análisis institucional y educación superior. Aportes teóricos y resultados empíricos. *Perfiles Educativos*, vol XXXIII, núm. 134, 34-51.
- Canales, A. (2011). Las profundas contribuciones de la migración latinoamericana a los Estados Unidos. En J. Martínez Pizarro, *igración internacional en América Latina y el Caribe. Nuevas tendencias, nuevos enfoques* (págs. 257-331). Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Naciones Unidas.
- Cárdenas Leitón, H. (2011). Referentes teóricos y metodológicos de los docentes en servicio con una perspectiva de inclusión educativa: creencias y prácticas. *Revista electrónica "Actualidades investigativas en educación"*, 1-38.
- Casado Muñoz, R., y Lezcano Barbero, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectiva de futuro*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.

- Casanova, M. A. (2009). El currículum y la organización para la escuela inclusiva. En M. A. Casanova, *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades* (págs. 11-46). Madrid: La muralla.
- Casillas R, R. (1991). Migraciones centroamericanas en México. Semblanza de un proceso social emergente. *Relaciones 46 (XII)*, 67-81.
- Castells, M. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets.
- Cebada Contreras, M. C., y Fernández, E. (2011). *Diversidad Cultural y Migración (Economía, cultura, salud y política)*. México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. E-libro, Corp.
- Centro de Maestros 0712. (11 de Octubre de 2013). *Blogspot*. Obtenido de <http://centrodemaestros0712.blogspot.mx/2012/10/materiales-para-cursos-de-formacion.html?view=flipcard>
- Centro de Maestros 0712. (1 de Enero de 2014). *Blogspot*. Obtenido de Catálogo de cursos del primer periodo: <http://centrodemaestros0712.blogspot.mx/2014/01/catalogo-de-cursos-del-primer-periodo.html?view=flipcard>
- Chalmers, A. F. (2009). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos* (Vigesimocuarta reimpresión ed.). (E. Pérez Sedeño, & P.-1. López Máñez, Trads.) México: SIGLO XXI.
- Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica. (2011). *Análisis de los resultados definitivos del censo de población y vivienda 2010*. México: Secretaria de Hacienda. Subsecretaria de Planeación, Presupuesto y Egresos. Dirección de Geografía Estadística e información. .
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). *Cámara de Diputados. Diario Oficial de la Federación*.
- Constitución Política del Estado de Chiapas. (2012). *Periodico Ofial del Estado*.
- Contreras Domingo, J., y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras, & N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educaiva* (págs. 21-86). Madrid: Morata.

- Delgado Montoya, W. (2007). Inclusión: principio de calidad educativa desde la perspectiva del desarrollo humano. *Revista Educación* 31(2), 45-58.
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *ACUERDO número 675 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Niños y Niñas de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes*. México.
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288951&fecha=26/02/2013.
- Diario Oficial de la Federación. (28 de 12 de 2013). *ACUERDO número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa*. Obtenido de ACUERDO número 711 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa.:
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5328358&fecha=28/12/2013
- Díaz de León, C., y Hinojosa Cruz, V. (2006). El federalismo y el sistema federal: una clasificación conceptual. En *Evolución del derecho en América Latina II* (págs. 296-310). México: Serie Estudios Latinoamericanos.
- Díaz-Barriga, A. (2014). Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa Número 42 – Año 23, Vol2, 9 a 27*.
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa. (2008). *Proyecto Educación Básica sin Fronteras (Atención educativa intercultural a estudiantes de educación básica migrantes y emigrantes)*. México: Secretaría de Educación Pública,
<http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/start.php?act=notasec62>
- Ducoing, W. P. (2005). En torno a las nociones de formación. En W. P. Ducoing, *Sujetos, actores y procesos de formación* (págs. 73-170). México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Granada: II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down organizado por Down España, titulada Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes.
- Eemeren, F. H., Grootendorst, R., y Snoeck, H. A. (2006). *Argumentación: Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.

- Escarbajal Frutos, A., Mirete Ruíz, A. B., Maquilón Sánchez, J. J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. I., Orcada Sánchez, N., y Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 1, 135-144. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398011>.
- Fernández Guzmán, E., y Cebada, C. (2011). Introducción: Multiculturalidad y migración. En C. M.-l. Cebada, *Diversidad cultural y migración (economía, cultura, salud y política)* (págs. 7-31). México, D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández Segado, F. (2002). *Reflexiones críticas en torno al federalismo en América Latina, en Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, pp. 105-158. www.info.bibliojuridica.org.
- Fernández-Casanueva, C. (2009). Movilidad y asentamiento; estrategias de migrantes y trabajadores transfronterizos para vivir y laborar en la región del Soconusco, Chiapas. En J. Serrano, V. G. Martínez, & R. d. México, *Una aproximación a las migraciones internacionales en la frontera sur de México*. (págs. 53-70). San Cristóbal de las Casas, Chiapas: ECOSUR, El Colegio de la Frontera.
- Ferrero, M. (2006). *La glocalización en acción: regionalismo y paradiplomacia en Argentina y el Cono Sur Latinoamericano*. Obtenido de www.idea.org.ar (PDF)
- Fontana, A., y Urquiza, P. (2011). La igualdad en la escuela primaria. Una experiencia de política socio-educativa. Los centros de actividades infantiles. En M. G. Vallone, *La educación como factor de inclusión social: Debate iberoamericano*. Madrid: Dykinson.
- Freud, S. (1967). *Tótem y tabú*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fullan, M. (2002). *El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje*. Universidad de Granada: Grupo FORCE.
- Gadamer, H. G. (1999). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2000). *Elogio de la Teoría: Discursos y artículos*. Barcelona: Ediciones Península.
- Gadamer, H. G. (2010). *Mito y razón*. Barcelona: Paidós.
- García Canclini, N. (1999). *La globalización imaginada*. México, D.F.: Paidós mexicana.

- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.
- García, G. J., y García, R. M. (2005). *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*. Madrid: Ediciones Académicas .
- Giddens, A. (1986). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: CONACULTA.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global: Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). Construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En E. Tenti Fanfani, *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (págs. 111-124). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Grinberg, S., y Levy, E. (2009). *Pedagogía, Currículo y Subjerividad: entre pasado y futuro*. Buenos Aires. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Häberle, P. (2006). *El federalismo y regionalismo como forma estructural del Estado constitucional*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas (PDF), 1-6, 39-45, 49-60.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro: Estudios de teoría política*. Barcelona, España: Paidós.
- Hamaus, J. I. (2009). La percepción del inmigrante y del país receptor. Ilusiones, manipulación e intereses políticos y económicos. En G. V. Martínez, & E. A. Sandoval Forero, *Migraciones, conflictos y cultura de paz* (págs. 77-85). México: Bonobos Editores.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2006). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.
- Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Kymlicka, W. (2006). *Fronteras territoriales*. Madrid: Minima Trotta.
- La Parra, D., y Tortosa, J. (2003). Violencia estructural: una ilustración del concepto. *GEPYD, Grupo de Estudios de Paz y Desarrollo, Universidad de Alicante*, 57-72.
- Leal Sorcia, O. (2011). Escuelas en campamentos y fincas en México: experiencias educativas con niños jornaleros migrantes. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 310-334.
- Leco Tomás, C., Kido Cruz, A., y Molina Martínez, R. (2008). Educación, Migración e Indígenas. Purhépechas en Burnesville, Norte Carolina. *Revista Nicolaita de Políticas Públicas. CIMEXUS. Vol. 3, núm. 1*, 107-129. <http://cimexus.umich.mx/index.php/cim1/article/view/28>.
- Lévinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre. México*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ley de Migración. (2013). *Camara de Diputados del H. Congreso de la Unión, México.*, Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 25 de mayo de 2011, Última reforma publicada DOF 07-06-2013.
- Ley de Nacionalidad. (2009). *Ley de Nacionalidad*. México: Camara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Ley General de Educación. (2013). *Ley General de Educación. Última Publicación 20/05/2014*. México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Ley General de Población. (2008). *Ley General de Población*. México: H. Congreso de la Unión.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Archidona, Málaga: Ediciones Aljibe.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, vol. 26, núm. 2, 131-160. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27426890007>.
- Lourou, R. (1988). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amarrortu.

- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez Pizarro, J. (2011). *Migración Internacional en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Martínez Velasco, G. (2012). Presencia Centroamericana en la Frontera Sur de México: un espacio en Construcción Transnacional. En Á. Pilch Ortega, & B. Schröttner, *Transnational Spaces and regional Localization. Social Networks, Border Regions and local-global Relations* (págs. 127-143). Germany: Münster: Waxmann.
- Martínez, M. (2011). ¿Es el multiculturalismo bueno para los migrantes? Is Multiculturalism Good for Inmigrants? *Reis* 135, 27-46. doi:10.5477/cis/reis.135.27.
- Martínez-Pellégrini, S. E. (2003). Convergencia regional e integración: los casos de México y España. En N. Fuentes F, A. Díaz B, & S. E. Martínez-Pellégrini, *Crecimiento con Convergencia o Divergencia en las Regiones de México. Asimetría Centro-Periferia* (págs. 133-149). México: El Colegio de la Frontera Norte, Plaza y Valdés Editores.
- Martuccelli, D. (2009). Universalismo y particularismo: mentiras culturalistas y disoluciones sociológicas. En E. (. Tenti Fanfani, *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas* (págs. 23-78). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Maturana, H. R. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Hachette.
- Max Neef, M. A. (2004). *Fundamentos de la Transdisciplinariedad*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Méndez Puga, A. M., Castro Valdovinos, I. L., y Vargas Silva, A. D. (2011). "Yo también tengo derechos". Procesos educativos en campamentos de familias jornaleras migrantes en Michoacán. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 1. Aprendizaje y Desarrollo Humano / Ponencia*.
- Mendoza, J. E., y Díaz Bautista, A. (2006). Evolución de la teoría y la práctica del análisis económico regional. En *Economía regional moderna. Teoría y Práctica* (págs. 9-38). México: El Colegio de la Frontera Norte, Universidad de Guadalajara, Plaza y Valdés.

- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Mezzadra, S. (2005). *Derecho de fuga: Migraciones, ciudadanía y globalización*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Milenio.com. (04 de 03 de 2014). *Estados*. Obtenido de http://www.milenio.com/estados/municipios-Cruzada-Hambre-Chiapas_0_256174800.html
- Mohar, G. (18 de Agosto de 2013). ¿México global? *Excelsior*.
- Montes, N., y Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Octubre-Diciembre, Vol. 15, Núm. 47, 1075-1092.
- Morin, E. (1995). *Sobre la interdisciplinaridad*. Zaragoza: Seminario Interdisciplinar: Universidad de Zaragoza.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
- Morin, E. (2010). *¿Hacia el abismo? Globalización en el siglo XXI*. España: Paidós.
- Noriega, C. M. (2009). México: Migración, Ciudadanía y Educación. En C. M. Noriega, *Migración, ciudadanía y escuela : miradas del norte y del sur : Mexico, Francia, Argentina, Italia* (págs. 23-107). México, D.F: Universidad Pedagógica Nacional.
- Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica. (2012). Normas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación en la Educación Básica. *Secretaría de Educación Pública*.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Opertti, R. (2013). *La educación inclusiva, perspectiva internacional y retos de futuro*. Lima, Perú: Guzlop Editoras.
- Opertti, R. (20 de 03 de 2014). *La educación inclusiva, según Renato Opertti y Carlos Skliar*. Obtenido de <http://www.ucm.edu.co/>

- <http://www.ucm.edu.co/2014/03/la-educacion-inclusiva-segun-renato-opertti-y-carlos-skliar/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtiem, Tailandia: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades Educativas especiales*. París: Ministerio de Educación y Ciencia España. (ED-94/WS/18).
- Ortiz Palacios, L. (1999). Acción y Significado y Estructura en la Teoría de A. Giddens. *Convergencia*, 57-84.
- Ortiz, R. (1996). *Otro territorio: Ensayos sobre el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Pacheco Méndez, T. (2010). Derecho a la educación en México. Discurso y realidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. www.ase.es/rase, vol. 3, núm. 2, 234-248.
- Paniagua Arguedas, L. (2012). Más allá de las fronteras: accesibilidad de niños, niñas y adolescentes nicaragüenses a la educación primaria en Costa Rica. *Anuario de Estudios Centroamericanos, Universidad de Costa Rica*, 153-181. ISSN: 0377-7316.
- Pérez Gómez, Á. I. (1999). La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En S. J. Gimeno, & G. A. Pérez, *Comprender y transformar la enseñanza* (págs. 398-429). Madrid: Morata.
- Plan de Estudios 1997. (1997). *Licenciatura en Educación Primaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Plan de Estudios de 1984. (1984). *Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar*. Secretaría de Educación Pública. México: Secretaría de Educación Pública.
- Plan Estatal de Desarrollo Chiapas 2013-2018 (2013) . Secretaría de Planeación, Gestión Pública y Programa de Gobierno. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México.
- Plan Nacional de Desarrollo. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. *Gobierno de la República*.

- Poblete Melis, R. (s.f.). Educación Intercultural en la Escuela de Hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 181-200.
- Pons Bonals, L., y Hernández Reyes, N. (2012). En torno a los debates epistemológicos y paradigmas. En E. M. Díaz Ordaz Castillejos, & F. Lara (Coords), *El protocolo de investigación: Enfoques, métodos y técnicas en ciencias sociales y humanas* (págs. 41-96). Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. México: UNACH, Facultad de Humanidades: Programa Integral de Fortalecimiento Institucional: CeCol Editorial. Colección Al Saber.
- Potel, H. (s.f.). *Heidegger en Castellano*.
- Programa Nacional de Escuela Segura. (2011). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Programa Sectorial de Educación. (2013). Programa Sectorial de Educación, 2013-2018. *Secretaría de Educación Pública*.
- Pujadas, J. J. (2003). Biografía de una frontera. Procesos de globalización en dos enclaves pirenaicos: Andorra y Cerdeña. En C. Bueno, & E. Aguilar, *Las expresiones locales de la globalización: México y España*. México: CIESAS. Universidad Iberoamericana, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Quiroz, C. (24 de Julio de 2013). Acuerdan México y EU seguir trabajando en agenda común. *Excelsior*.
- Ramírez Parra, M. E. (2003). Migración de menores de edad en el Soconusco, Chiapas. *Primer Coloquio Internacional. Migración y Desarrollo. Transnacionalismo y Nuevas perspectivas de Integración.*, (págs. 1-10). Zacatecas, México.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*.
- Restrepo, E. (2011). *Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones*. Puerto Alegre, Brasil: 4o Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação y al 1o Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação (ULBRA-Canoas/RS).
- Rius. (2011). *¡Santo PRI, líbranos del PAN!* México, D. F: Grijalbo.
- Rodríguez Chávez, E., Berumen Sandoval, S., y Ramos Martínez, L. (2011). Migración centroamericana de tránsito irregular por México.

- Estimaciones y características generales. *Apuntes sobre migración, México: Centro de Estudios Migratorios del INM; No. 01, Julio, 1-8.*
- Rojas Wiesner, M. L. (2010). Migración y educación en regiones fronterizas. El caso de los migrantes centroamericanos en Chiapas, México, un tema pendiente. *Educación Superior y Sociedad, Vol 15, No 2, 133-162.*
- Rosales Ortega, R. (2006). Geografía Económica. En D. Hiernaux, A. Lindón, y (Directores), *Tratado de Geografía Humana*. México: Anthropos-UAM.
- Sánchez Juárez, I. L. (2011). Calidad institucional, desaceleración del crecimiento y subdesarrollo en México. En L. E. Gutiérrez Casas, M. Limas Hernández, & (coor.), *Nuevos enfoques del crecimiento. Una Mirada desde las regiones* (págs. 47-100). México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez/ Red Iberoamericana de Estudios del Desarrollo.
- Scarry, E. (1999). La dificultad de imaginar a otras gentes. En M. C. Nussbaum, *Los límites del patriotismo: Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona: Paidós.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Secretaría de Desarrollo Social. (2013). *Unidad de microrregiones. Cédulas de información municipal (SCIM)*. <http://www.microrregiones.gob.mx/zap/datGenerales.aspx?entra=pdzp&ent=07&mun=089>: Secretaría de Desarrollo Social.
- Secretaría de Educación del Estado de Chiapas. (2013). *Catálogo Estatal de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio. Chiapas 2013-2014*. Chiapas, México: Gobierno del Estado de Chiapas.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Plan de Estudios de 2012. *obtenido de la red: http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/pla_n_de_estudios/perfil_egreso*.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (15 de 05 de 2014). *Secretaría de Educación Pública :: Programa Binacional de Educación Migrante*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública :: Programa Binacional

- de Educación Migrante:
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Programa_Binacional_de_Educacion_Migrante
- Secretaría de Educación Pública. (15 de 05 de 2014). *Secretaría de Educación Pública :: Programas*. Obtenido de Secretaría de Educación Pública
 Programas:
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Programas_Estrategicos
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Madrid: Katz, pp. 165-225.
- Sevillano García, E. (2008). *El País. Archivo*. Obtenido de Las fronteras nacen en la escuela. Una investigación constata que los alumnos españoles e migrantes se relacionan poco en el aula y que los de origen extranjero están menos integrados:
http://elpais.com/diario/2008/04/07/educacion/1207519201_850215.html
- Slee, R. (2012). *La Escuela Extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. España: Morata.
- Sotolongo, P. L., y Delgado, D. C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Subirats, J. (2010). *Ciudadanía e inclusión social. El tercer sector y las políticas públicas de acción social*. España: Fundación Esplai.
- Sutcliffe, B. (1998). *Nacido en otra parte: : un ensayo sobre la migración internacional, el desarrollo y la equidad*. Bilbao: Hegoa.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tinley, A. (2006). Migración de Guanajuato a Alabama. Experiencias escolares de cuatro familias mexicanas. *Sociológica*, vol. 21, núm. 60, enero-abril, 143-172.
- Torres, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Touraine, A. (2005). Los derechos culturales. En *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy* (págs. 181-227). Barcelona: Psaidós Colecc. Estado y sociedad 135.

-
- Touraine, A. (2009). *La Mirada social: Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2012). *Cumbre de las Américas. Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Informe regional. Panorama educativo de las Américas*. . Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Van Dikj, S. (2006). Migración, escuela y niñez. *Revista Regional de Investigación Educativa*, 49-66.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books, S. A.
- Villafuerte Solís, D. (2013). La catastrofe neoliberal en Chiapas.: pobreza, precarización laboral y migraciones. En E. Baltar Rodríguez, M. D. Marroni, D. Villafuerte Solís, E. Baltar Rodríguez, M. Da Gloria Marroni, & D. Villafuerte Solís (Edits.), *Viejas y nuevas migraciones forzadas en el sur de México, Centroamérica y el Caribe* (págs. 315-348). México: Universidad de Quntana Roo. PROMEP. SITESA.

ANEXO 1

FOLIO: _____

CUESTIONARIO A PROFESORAS Y PROFESORES QUE ATIENDEN A ALUMNOS MIGRANTES EN SU PLANTEL.

Estimado (a) profesor (a), reciba un cordial saludo, deseando que sus actividades sean exitosas. El presente cuestionario deriva del trabajo de tesis que realizo en la Universidad Autónoma de Chiapas, la cual se denomina: *Experiencias docentes en los procesos de inclusión de niños y niñas migrantes centroamericanos en escuelas primarias de Tapachula, Chiapas.*

La investigación tiene como objetivo analizar la configuración de la experiencia docente de los profesores de educación primaria en el municipio de Tapachula, Chiapas, respecto a los procesos de inclusión educativa de niños y niñas provenientes de Centroamérica.

La información que usted proporcione será confidencial y para uso exclusivo de la investigación. Por el apoyo brindado en contestar el cuestionario, quedo agradecido.

Datos generales

Sexo. Hombre Mujer

Edad: _____

Años de servicio en la docencia: _____

Antigüedad laboral en la zona escolar: _____

Antigüedad laboral en el centro de trabajo: _____

Escriba el nombre de los últimos tres cursos que haya llevado:

Sobre la investigación

1. Describa cómo fue su primera experiencia de atención a alumnos que provienen de Centroamérica.

2. Describa cómo se siente usted como profesor (a) que atiende a niños migrantes en función de la formación continua que recibe en el Centro de Maestros.

3. Describa los principales problemas a los que se ha enfrentado durante el proceso de trabajar con alumnos migrantes centroamericanos.

4. Describa cómo considera el proceso de incluir a niños migrantes centroamericanos en las escuelas primarias de Tapachula.

Y, ¿Qué propondría para mejorarlo?

Muchas gracias por su apoyo!!!!!!

ANEXO 2

Guión de entrevista a docentes.

Romper el hielo y plantear el objetivo de la investigación: analizar las experiencias de los profesores que atienden la educación primaria en el municipio de Tapachula, Chiapas, México, respecto a los procesos de inclusión educativa de menores migrantes provenientes de Centroamérica.

1. Platíqueme sobre su formación como docente
2. ¿Qué ha significado para usted ser docente que atiende a alumnos provenientes de centroamericana ?
3. ¿Cuáles han sido sus experiencias dentro de su quehacer docente en el proceso de incluir a niños provenientes de Centroamérica en el aula?
4. ¿Qué vivencias ha tenido respecto a las situaciones culturales en el proceso de incluir a estos niños al aula?
5. Me puede narrar experiencias de adecuaciones curriculares en su planeación para trabajar con los niños migrantes.
6. Cuénteme sus experiencias en torno a sus procesos de formación continua para la atención de la población migrante en la región.
7. ¿Qué vivencias ha tenido en el quehacer docente en su relación con los padres de estos alumnos?
8. A partir de sus experiencias en el proceso de incluir a alumnos que provienen de Centroamérica, ¿qué sugiere en torno a la formación continua de docentes en educación básica en esta región, en atención a niños provenientes de Centroamérica?

ANEXO 3

Guión de entrevista 2ª visita

Romper el hielo y entrar en confianza con el entrevistado para profundizar en la entrevista a partir de la primera entrevista. Las situaciones a considerar derivaron de la entrevista anterior.

1. Retomando la formación continua que ha recibido, platíqueme sus experiencias respecto al diplomado de inclusión educativa y su relación en atención de alumnos provenientes de Centroamérica.
2. Cuénteme algunas experiencias que haya vivido en torno a la discriminación con estos alumnos dentro del aula y la escuela.
3. Platíqueme sobre alguna vivencia o vivencias que haya tenido sobre su incidencia en algún o algunos alumnos provenientes de Centroamérica: satisfacciones e insatisfacciones.
4. Platíqueme cómo ha experimentado la movilidad de alumnos provenientes de Centroamérica a esta parte de México: la relación con los padres de familia, la empleabilidad de estos, la movilidad de ellos en territorio nacional.
5. ¿Cuáles han sido sus principales retos académicos, culturales para atenderlos y sobre todo, si aun siguen siendo retos?
6. Cuénteme sus vivencias respecto a fomentar el nacionalismo mexicano con los alumnos que provienen de Centroamérica.
7. En cuanto a la formación continua de profesores, a parte de enfocar cursos sobre diversidad, interculturalidad, convivencia de padres y alumnos en los cursos docente, ¿otras propuestas que tenga?