



© Docentes

**SERVICIO  
EN LA FUNCIÓN  
EDUCATIVA**

# Repensar a la niñez migrante

## Cruzando fronteras en mi práctica docente

Bitácora de trabajo



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**MEJOREDU**  
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

# Repensar a la niñez migrante

## Cruzando fronteras en mi práctica docente

### Bitácora de trabajo



**Repensar a la niñez migrante.  
Cruzando fronteras en mi práctica docente. Bitácora de trabajo**

Primera edición, 2023  
ISBN digital: 978-607-8915-66-8

**Coordinación general**

Susana Justo Garza y Marcela Ramírez Jordán

**Coordinación académica**

Verónica Luz Cárdenas Moncada y María Esther Padilla Medina

**Redacción**

Martha Leticia Casas Flores, Juan José Bonilla Hernández, Tania García Hernández y Alejandro Gamboa Juárez

---

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación agradece la generosa colaboración de consejeros técnicos y ciudadanos, directores de educación básica y equipos técnicos estatales que contribuyeron con sus comentarios y sugerencias a la elaboración del recurso *Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras en mi práctica docente. Bitácora de trabajo*.

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Barranca del Muerto 341, col. San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C.P. 03900. México, Ciudad de México

---

**Coordinación editorial**

Blanca Estela Gayosso Sánchez. Directora de área

**Editor responsable**

José Arturo Cosme Valadez. Subdirector de área

**Editora gráfica responsable**

Martha Alfaro Aguilar. Subdirectora de área

**Corrección de estilo**

Mary Carmen Reyes López

**Formación**

Selma Isabel Jaber De Lima

**Fotografía de portada**

© Mejoredu / Patricia Aridjis

**Ilustraciones interiores**

Freepik.com

---

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Vinculación e Integralidad del Aprendizaje (AVIA).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras en mi práctica docente. Bitácora de trabajo*.

**DIRECTORIO  
JUNTA DIRECTIVA**

**Silvia Valle Tépatl**  
Presidenta

**María del Coral González Rendón**  
Comisionada

**María del Coral González Rendón**  
Comisionada

**Etelvina Sandoval Flores**  
Comisionada

**Florentino Castro López**  
Comisionado

**Oscar Daniel del Río Serrano**  
Comisionado

---

**Armando de Luna Ávila**  
Secretaría Ejecutiva

**Laura Jessica Cortázar Morán**  
Órgano Interno de Control

---

**TITULARES DE ÁREAS**

**Francisco Miranda López**  
Evaluación Diagnóstica

**Gabriela Begonia Naranjo Flores**  
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

**Susana Justo Garza**  
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

**Miguel Ángel de Jesús López Reyes**  
Administración

# Índice

Presentación .....	5
Introducción .....	7
Para iniciar .....	11
<b>Frontera 1</b>	
¿Quiénes son mis alumnos migrantes? .....	12
<b>Frontera 2</b>	
¿Cómo afecta la presencia o ausencia de acciones inclusivas a mis alumnos migrantes? .....	32
<b>Frontera 3</b>	
¿Cuáles son las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes? .....	54
<b>Frontera 4</b>	
¿Qué puedo hacer para eliminar las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes en la escuela? .....	74
<b>Referencias</b> .....	92



## Presentación

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) asume el mandato constitucional de revalorar a los docentes<sup>1</sup> como agentes fundamentales del proceso educativo y su derecho a la formación y desarrollo profesional. Atiende esta responsabilidad jurídica al diseñar programas de formación continua e intervenciones formativas que reconocen y fortalecen sus saberes y conocimientos, promueven procesos de reflexión sobre la práctica, consideran el contexto sociocultural en el que laboran e impulsan el trabajo colaborativo.

Desde esta visión, se establece como prioridad la mejora continua de las comunidades educativas que enfrentan condiciones de vulnerabilidad, entre las que se destaca la niñez migrante, al reconocer que la atención educativa de esta población representa uno de los mayores retos del Sistema Educativo Nacional (SEN) y plantea la necesidad de seguir avanzando en la construcción de escuelas inclusivas desde un marco de equidad y justicia social, en el cual los docentes juegan un papel trascendente (Mejoredu, 2022a).

En este contexto, Mejoredu puso a disposición de las autoridades de educación básica de los estados y la Ciudad de México para su implementación el *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*<sup>2</sup> (Mejoredu, 2022b) y, como parte de éste, la intervención formativa (IF): *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente*, con el propósito de que los docentes de preescolar y primaria que atienden a la niñez migrante procedente de Estados Unidos, hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes o de origen centroamericano, identifiquen prácticas de atención a la diversidad que tomen como punto de partida las características y necesidades de estas poblaciones. La IF se desarrolla mediante el dispositivo *Tertulia pedagógica*.

En este marco, la *Bitácora de trabajo* que tiene en sus manos fue diseñada para que, como participante en la IF; cuente con un recurso de apoyo que guíe el desarrollo de las actividades y facilite su aprendizaje.

Al poner en sus manos esta Bitácora para la implementación de la IF, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación refrenda su compromiso con los docentes para avanzar hacia alternativas de formación continua que recuperen la riqueza de sus voces y superar visiones instrumentalistas y carenciales de la práctica docente, a fin de contribuir con ello a garantizar el derecho de niñas, niños, adolescentes y jóvenes a una educación de excelencia.

*Junta Directiva de la Comisión Nacional  
para la Mejora Continua de la Educación*

<sup>1</sup> En Mejoredu nos interesa apoyar la equidad de género en todos sus aspectos, de ahí que procuremos emplear un lenguaje incluyente. Sin embargo, para favorecer la fluidez del texto y sin dejar de lado donde sea oportuno el lenguaje inclusivo, emplearemos el masculino, como es correcto en español, en la inteligencia de que de ningún modo implica una consideración peyorativa para el género femenino.

<sup>2</sup> <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-de-docentes-en-servicio-2022-2026-educacion-basica>>.

## Introducción

La práctica docente implica un proceso de aprendizaje permanente, en el que continuamente se enfrentan dilemas, contradicciones, interrogantes y preocupaciones, que le llevan a cuestionarse no sólo sobre su práctica, sino sobre sí mismo y sobre los aprendizajes que ha realizado a lo largo de su desarrollo profesional, a fin de hacer cada vez mejor su labor educativa en beneficio del aprendizaje de todos sus alumnos.

Desde este reconocimiento la formulación de la intervención formativa (IF) *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente* partió del análisis del panorama actual de la migración en México que se ha transformado al pasar de ser un país principalmente de origen y tránsito migratorio a ser uno de destino, lo que representa una nueva era de la migración (París, 2018). Asimismo, se tomó como punto de partida la identificación de los desafíos de la práctica docente en la atención educativa a niñez migrante, así como las dificultades que enfrentan, en particular las niñas y los niños procedentes de Estados Unidos, de origen centroamericano y los hijos e hijas de jornaleros agrícolas migrantes. A pesar de las diferencias y especificidades propias de cada una de las tres poblaciones migrantes referidas fue posible establecer dificultades y desafíos comunes sobre los que es posible incidir y mejorar desde la práctica docente con apoyo de la formación.

Para dar respuesta a los desafíos de la práctica docente en función del propósito de la IF, se propone como dispositivo formativo la *Tertulia pedagógica* como “un espacio que potencia las posibilidades educativas del diálogo, el debate y el contraste para la construcción de conocimiento profesional” (Alonso *et al.*, 2008: 5). Se trata de un diálogo no sólo entre colegas, sino con los alumnos migrantes y, a través de la lectura, también con los autores de referentes teóricos, motivando la comprensión de la práctica docente para repensar constantemente no sólo lo que se hace y cómo se hace, sino el por qué se hace, tomando conciencia de las “teorías implícitas, creencias inconscientes, hábitos,<sup>3</sup> o prejuicios, en las actuaciones y valoraciones docentes y educativas” (Domingo, 2013: 174).

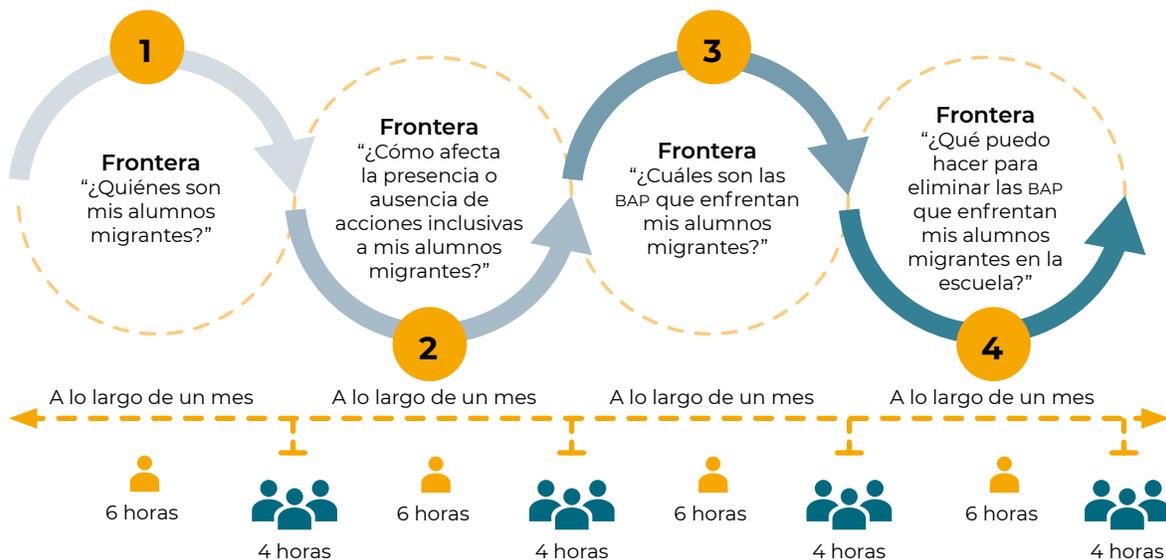
El dispositivo *Tertulia pedagógica* está estructurado en cuatro fronteras, cada una integrada por Momentos de reflexión personal y Momentos de reflexión colectiva. En el primer caso, desarrollará una secuencia reflexiva con actividades que buscan acercarlo a alguno de los contenidos establecidos en la IF, principalmente mediante la recuperación de su experiencia, de los desafíos que identifica en su práctica o de los saberes y conocimientos que se movilizan para hacerles frente.

<sup>3</sup> Esta expresión refiere a “todo aquel bagaje inconsciente que sólo se hace tácito por medio de un análisis reflexivo que pueda llegar a hacer tácitos esos elementos que interactúan con mucha fuerza dado su origen experiencial, vital y no cognitivo. Así lo explican Bourdieu y Passeron: ‘hábitus’, la reproducción de prácticas interiorizadas a tal punto que se reproducen por sí solas. El ‘hábitus’ es transferible de una generación a otra y se inculca en la percepción, el pensamiento y la acción produciendo y reproduciendo modelos intelectuales y morales interesados” (Domingo, 2008: 268).

En función de ello, en los Momentos de reflexión colectiva, que tienen entre sí al menos un mes de distancia, se reunirá con docentes de preescolar y primaria que también atiendan a niñez migrante, independientemente del tipo migratorio, y preferentemente de su misma zona o región escolar, para desarrollar las secuencias reflexivas propuestas. El grupo contará con la mediación de un coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD) designado por la autoridad educativa (AE). En estos momentos, a partir de referentes teóricos y conceptuales se contrasta la experiencia para identificar rutas de mejora de la práctica docente en la atención de sus alumnos, con énfasis en quienes tienen experiencia migratoria.

La presente *Bitácora de trabajo* es el recurso formativo para orientar el desarrollo del dispositivo *Tertulia pedagógica*, el cual requiere cuarenta horas de dedicación durante el ciclo escolar, tiempo que se distribuye entre las cuatro fronteras con sus Momentos de reflexión personal y colectiva, según se muestra en la figura I.1:

**Figura I.1** Estructura y desarrollo del dispositivo formativo *Tertulia pedagógica*



**Fuente:** elaboración propia.

La *Bitácora de trabajo* dispone de espacios para el registro de experiencias derivadas de su práctica cotidiana y de su reflexión en torno a ella y son punto de partida para los Momentos de reflexión colectiva en donde podrá fortalecerlos con las reflexiones y alternativas de mejora de la práctica derivadas del diálogo con sus pares, el cual lo llevará a construir una narrativa específica vinculada a los contenidos que se abordan en las distintas fronteras.

Al cruzar la primera frontera, "¿Quiénes son mis alumnos migrantes?", conocerá con mayor profundidad a la niñez migrante y su diversidad cultural, a fin de favorecer su inclusión en el aula y en la escuela, construyendo una narrativa que recupere sus hallazgos y reflexiones.

En la segunda frontera, "¿Cómo afecta la presencia o ausencia de acciones inclusivas a mis alumnos migrantes?", profundizará en el tema de inclusión, a fin de considerar sus expresiones

e implicaciones en la atención educativa a sus alumnos migrantes y elaborará una narrativa sobre el tema que le da nombre.

La tercera frontera, “¿Cuáles son las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes?”, busca acercarlo al conocimiento de las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), en especial las que enfrenta la niñez migrante, a fin de identificar aquellas que puede atender o eliminar desde su práctica docente. Al igual que en las fronteras anteriores elaborará una narrativa relacionada con el tema que le da nombre.

En la cuarta y última frontera, “¿Qué puedo hacer para eliminar las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes en la escuela?”, identificará las prácticas de atención a la diversidad que tomen como punto de partida las características y necesidades de la niñez migrante que atiende, así como el potencial pedagógico que representan sus conocimientos, competencias y saberes derivados de la migración, a fin de contribuir a la eliminación de las BAP que enfrentan. La narrativa derivada de esta frontera dará cuenta de las acciones que puede poner en marcha para eliminar las BAP que enfrenta la niñez migrante que atiende en su aula.

Al dar cuenta de los saberes y conocimientos que se han movilizado en el proceso formativo, podrá documentar su participación en cada momento de la IF para efectos de la entrega de la constancia correspondiente, a partir de las producciones identificadas como recomendables y necesarias, como se muestra en la Tabla I.1.

**Tabla I.1** Documentación de la participación en la IF

Fronteras de la Tertulia pedagógica	Duración	Producciones para documentar el proceso formativo	
		Recomendables	Necesarias
1 ¿Quiénes son mis alumnos migrantes?	10 horas	Registro en la <i>Bitácora de trabajo</i> “Reconociendo a mis alumnos migrantes” en el que reflexiona, a partir de la conversación con sus alumnos migrantes sobre lo que significa ser un niño migrante considerando sus condiciones de vida, las oportunidades y dificultades en la escuela, entre otros aspectos.	Narrativa: “¿Quiénes son mis alumnos migrantes?” con énfasis en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de la niñez migrante en los procesos de enseñanza y aprendizaje.



<p>2. ¿Cómo afecta la presencia o ausencia de acciones inclusivas a mis alumnos migrantes?</p>	<p>10 horas</p>	<p>Registro en la <i>Bitácora de trabajo</i> "Avanzando hacia la inclusión en mi aula" en el que analiza la información derivada de la conversación con sus estudiantes migrantes sobre cómo han vivido la exclusión o la inclusión en la escuela y la forma en que ha respondido a ellas desde su práctica docente.</p>	<p>Narrativa: "¿Cómo afecta la presencia o ausencia de acciones inclusivas a mis alumnos migrantes?" con énfasis en el reconocimiento de la inclusión de todas las niñas y los niños en el aula.</p>
<p>3. ¿Cuáles son las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes?</p>	<p>10 horas</p>	<p>Registro en la <i>Bitácora de trabajo</i> "Mirando desde otra perspectiva a mis alumnos migrantes" en el que recupera un resumen o punteo de ideas sobre las BAP que enfrentan sus alumnos migrantes, así como sobre las respuestas que ha tenido como docente y los retos que le representan.</p>	<p>Narrativa: "¿Cuáles son las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes?" con énfasis en las BAP que se presentan en el aula.</p>
<p>4. ¿Qué puedo hacer para eliminar las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes en la escuela?</p>	<p>10 horas</p>	<p>Registro en la <i>Bitácora de trabajo</i> "Eliminando las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes" en donde plantea las acciones que podría desarrollar para aminorar o eliminar las BAP que enfrentan sus alumnos migrantes mediante la inclusión.</p>	<p>Narrativa: "¿Qué puedo hacer para eliminar las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes en la escuela?" con énfasis en minimizar o eliminar las BAP de la niñez migrante en el aula, desde la práctica docente.</p>

**Fuente:** elaboración propia.

Al interior de las cuatro fronteras, encontrará íconos que indican la organización sugerida para el desarrollo de las actividades.



Escritura en la  
*Bitácora de trabajo*



Conversando  
con mis alumnos  
migrantes



Preguntas  
de reflexión



Diálogo  
con autores



Para saber más



Producciones  
necesarias



Tenga presente

Los textos que apoyan la reflexión sobre su práctica se identifican con . Los espacios de escritura en su *Bitácora de trabajo* los podrá reconocer con .

En la medida en que las interrogantes que dan título a cada frontera desencadenen un proceso que le permita ampliar su mirada hacia sus alumnos migrantes y motive la autorreflexión sobre sí mismo y su tarea educativa, la IF habrá cumplido con creces el propósito que la anima.

## Para iniciar

En el día a día del trabajo docente, las dinámicas cotidianas de las escuelas y del aula, puede llevar a asumir ciertas situaciones como *naturales*; la fuerza de costumbre las vuelve algo *normal*, incluso *invisible* ante los ojos, inhibiendo la capacidad de asombro necesaria para analizar, configurar una postura propia, identificar las causas de un problema y los elementos asociados a éste, así como de anticipar las consecuencias de los propios actos y de las decisiones sobre la práctica docente y el aprendizaje de niñas y niños (Conde y Armendáriz, 2004). El recorrido por las fronteras y momentos de reflexión que conforman la Bitácora son una invitación a preguntarse por aquello que posiblemente no había mirado o había quedado pendiente de escuchar sobre sus alumnos, en especial los migrantes; es una invitación a analizar aquello que se da por hecho, las ideas, certezas o inercias que guían la práctica y estar abierto a recuperar la capacidad de asombro, de indagación, escucha y cambio.

En el desarrollo de las actividades que integran las cuatro fronteras del dispositivo *Tertulia pedagógica* y que se plasman en esta *Bitácora de trabajo*, se le invita a realizar diferentes secuencias de trabajo a partir de la reflexión personal y entre colegas, también algunas de ellas implican acercarse a conversar con sus alumnos migrantes para conocer sus vivencias, reconocer su diversidad, emociones, intereses, expectativas, visiones y saberes derivados de sus experiencias migratorias y tenerlas presentes en su práctica docente a fin de permitir que su vida *entre* al aula. Algunas sugerencias para conversar con sus alumnos migrantes las encontrará al interior de las fronteras.

La intervención formativa (IF) en la que está participando propone espacios de intercambio y trabajo colegiado con la intención de transitar de la vivencia al conocimiento y mejora de la práctica; reconocer los desafíos que enfrenta y ubicar las concepciones y actitudes que se ha formado sobre la migración para descubrir aspectos significativos de su práctica docente e intentar alternativas de atención. En otras palabras: cruzar fronteras.

Para que la *Tertulia pedagógica* cumpla su propósito es necesario que cada participante asuma el compromiso de contribuir a crear un ambiente de diálogo abierto, en el que la escucha activa, la tolerancia, la compañía de los otros, la confianza, la empatía y el compromiso mutuo estén siempre presentes. De esta manera, los Momentos de reflexión colectiva permitirán que, de manera conjunta, detecten los obstáculos que surgen para y desde su práctica que les impidan avanzar, así como las dificultades propias del contexto en donde desarrollan su labor educativa.

*Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras en mi práctica docente. Bitácora de trabajo* intenta orientar este proceso formativo, de allí la importancia de ir incorporando las ideas derivadas de sus conversaciones respecto a lo que piensan de la escuela, de la clase, de su quehacer en el aula, de sus relaciones con sus compañeros y el vínculo con sus alumnos, de lo que han vivido ellos en sus trayectos migratorios, de sus dificultades, de sus intereses, de sus gustos y sus temores, brindándole elementos para reflexionar con mayor exactitud sobre las situaciones y los retos específicos que enfrentan y determinar lo que puede hacer al respecto a fin de contribuir al cumplimiento de su derecho a la educación.

## Frontera 1

### ¿Quiénes son mis alumnos migrantes?



*Gracias al acompañamiento que hemos brindado en varios lugares de la República he conocido que la migración tiene tantos orígenes, caminos, caras y formas de vivirse, como tantas personas haya que habiten esta forma de vida, la de ser migrante.*

NADIA LÓPEZ GARCÍA



#### Momento de reflexión personal

##### Ser niña o niño migrante

El trabajo con niñas y niños migrantes requiere conocer sus historias de vida, anhelos, aprendizajes y las dificultades que viven durante el trayecto desde que salen de su lugar de origen. Es de este modo, que se puede vislumbrar una realidad desconocida por muchas personas. Para ello, es importante desarrollar la sensibilidad necesaria para reconocer las situaciones y experiencias que vive esta niñez y apuntar hacia una educación inclusiva que reconozca sus necesidades.



#### Escritura en la Bitácora de trabajo

Le invitamos a que recuerde y describa las impresiones, ideas y actitudes que tuvo la primera vez que trabajó con algún o algunos alumnos migrantes. Las siguientes preguntas le pueden servir de apoyo para guiar su descripción.

¿Cuáles fueron sus primeras impresiones al enterarse de que llegaría niñez migrante a la escuela?, ¿qué ideas o creencias había en la comunidad escolar sobre los migrantes?, ¿cómo vivió el encuentro?, ¿qué emociones prevalecieron como docente?, ¿qué desafíos vislumbró para atender a esta niñez?, ¿cuál fue la reacción de su grupo de alumnos? Al final agregue un título a su escrito que comunique el sentido de esa experiencia.



Ahora recuerde quiénes eran las niñas y los niños en los que se basó para hacer su narración anterior: ¿cómo era su actitud los primeros días en la escuela?, ¿qué destacaba de su persona o de su forma de ser?, ¿cómo llegaron a la escuela? A partir de estos y otros elementos que sean relevantes para su recuerdo, desarrolle otro texto breve intentando redactarlo en primera persona, es decir, como si usted fuera el niño o la niña que está contando su llegada a esa misma escuela y teniéndolo a usted como docente. Al final también agregue un título a su escrito que comunique lo más sentido de esa experiencia.





## Preguntas de reflexión

Le invitamos a leer, en la tabla 1.1, las expresiones y distintas miradas que, en muchas ocasiones, acompañan a la niñez migrante. Identifique si algunas de ellas se ven reflejadas en sus escritos iniciales, cuáles han sido parte de su experiencia como docente de niñas y niños migrantes, ya sea que las escuche de sus colegas, de sus alumnos o que formen parte de sus propias representaciones sobre las personas migrantes.

**Tabla. 1.1** Expresiones y miradas sobre la migración y los migrantes

Expresiones	Miradas sobre la migración y los migrantes
 <p>Sucios</p>	<p>“Se asocia al migrante, por ejemplo, con las pandillas de las grandes ciudades de Estados Unidos” (Vargas y Camacho, citados en Vargas, 2018: 5).</p>
 <p>Burros, no aprenden</p>	<p>“Además, en algunas escuelas los estudiantes transnacionales reportan ser discriminados por su forma de hablar o de vestir”* (Padilla y Mojica, citados en Vargas, 2018: 5).</p>
 <p>Violentos</p>	<p>“[...] los discriminaban, cuando yo decía ‘soy de Honduras’, no, [...] hasta a veces los papás [de los demás niños] decían que eran rateros (Madre de familia, originaria de Honduras, con estancia regular en México, julio, 2014)” (Cigarroa <i>et al.</i>, 2016: 94).</p>
 <p>Pandilleros</p>	<p>Dicen Cigarroa <i>et al.</i> (2016: 95-96):</p>
 <p>Ignorantes</p>	<p>Algunas personas de Tapachula conciben que los migrantes de Centroamérica no merecen estar en escuelas bien ubicadas o que son catalogadas como de buen nivel académico. En ese constructo, las personas inmigrantes representan pobreza, delincuencia o agresión por lo que pareciera ‘normal’ que deban ingresar a escuelas ubicadas en la periferia o en zonas marginales, lo que genera una segmentación espacial.</p>
 <p>Rateros</p>	<p>Donde se presentan más los casos de los niños migrantes, son en las escuelas periféricas de Tapachula ¿por qué? porque son gente humilde que viene a Tapachula, que vienen a trabajar y pues jornaleros, hijos de madres solteras y buscan los cinturones... si no de miseria, los cinturones aislados de la ciudad (Delegado Regional de Educación Básica Federal, Tapachula, Chiapas, febrero, 2014).</p>

\* Los alumnos transnacionales son población infantil migrante de entre 6 y 15 años de edad que han realizado parte de su escolaridad en escuelas de Estados Unidos y otra parte en México y son mexicanos (nacidos en México) o de origen mexicano (nacidos en Estados Unidos de padres y madres mexicanos) (Zúñiga *et al.*, 2008).

A continuación, le invitamos a revisar los testimonios de Francisco López, un niño jornalero agrícola migrante que viaja al interior del país y el de Ángeles Cruz, una niña hondureña que junto con su padre buscan llegar a Estados Unidos, y valorar de qué manera contrastan las experiencias de vida que comparten con las expresiones y las miradas previas que se tienen sobre los migrantes.

Me llamo Francisco López Santiago. Me despierta mi papá a las seis de la mañana, me pongo mis zapatos y me voy pa' fuera y me pongo mi cachucha; agarro mis asados y mi lonche, que es de huevo y tomate, y me voy solo a trabajar a la cuadrilla de los morros. Tengo 10 años y trabajo desde los 8 años en cortar tomate, desyerbar y quitando varillón, que es como una tela blanca que está en los surcos. En Ocotlán de Morelos, Oaxaca, voy a primer grado, me gusta ir a la escuela. No aprendo mucho porque a veces no me da tiempo, llego tarde del trabajo, en veces hasta las seis de la tarde. Me gusta mucho estudiar letras. Tengo ocho hermanos, dos grandes y los demás chiquitos. Nomás venimos tres a la escuela: Trini, Ramiro y yo. Tengo dos hermanos más grandes de 15 y 19 años. Trabajamos cuatro con mi papá. Me gustaría ser de los señores que mandan en el campo a los que andan cortando tomate. Tenemos un año aquí y me gusta mucho, pero más me gusta Sinaloa, pero lo que más me gusta es ir a mi pueblo.

**Francisco López Santiago (10 años) / Campamento en Baja California Sur /  
Lugar de origen: Ocotlán de Morelos, Oaxaca (Ramírez, 2001: 61).**



Fotografía: cortesía de Esther Padilla.

En entrevista, Ángeles Cruz Flores, una niña de ocho años de Honduras, señala:

Mi nombre es Ángeles Cruz, soy de Honduras, cuando tenía ocho años me fui con mi papá para Estados Unidos. Nos fuimos sin documentos. Nos fuimos pa'l norte para reencontrarnos con uno de mis hermanos mayores. Para llegar hasta México tomamos varios camiones, tardamos tres días, yo me mareaba mucho en el camino, por eso mi papá no me dejó comer la bolsita de chicharrones y el jugo que llevábamos para el camino y a cambio me dio unos chicles y ya con eso puede aguantar el viaje. Caminamos durante mucho tiempo y cuando llegamos a México lloré todos los días casi dos meses porque extrañaba.

Mi papá me apuntó en la primaria que está junto al albergue. Eso me gustó mucho, me puse muy contenta. Me gusta ir a la escuela porque aprendo y me divierto mientras mi papá busca trabajo en la ciudad, pero dice mi papá que el director de la escuela le pidió mi último certificado de estudios, en Honduras estaba en segundo grado.

El papá de Ángeles intentó conseguir una fotografía del documento con apoyo de su familia en Honduras, pero no lo logró, por lo que Ángeles no asiste a la escuela desde hace un par de semanas. Actualmente está al cuidado de una joven madre de origen guatemalteco, mientras su padre continúa buscando empleo.

Ángeles se ve triste, tiene ganas de continuar en la escuela, pero parece que no puede hacer nada al respecto pues la decisión de su asistencia está en manos del director del plantel, quien asume estar respetando la normativa de control escolar.

Su padre y ella tienen cita para solicitar asilo en Estados Unidos en el mes de diciembre. Es decir, habrán pasado seis meses de estancia en México cuando eso suceda y, posiblemente esa misma cantidad de tiempo o más, Ángeles estará fuera de la escuela.

**(Comunicación personal, 25 de septiembre de 2019).**



Fotografía: *El adiós*, cortesía de Campamentos Na'Valí: <[https://inide.ibero.mx/assets\\_front/assets/libros/migracion.pdf](https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/migracion.pdf)>.

Sea cual sea la condición migratoria, existen concepciones y creencias en la sociedad, generalmente en un sentido negativo, que se aplican de manera generalizada a las personas que migran. Se trata de estereotipos y prejuicios que son causa de los actos de discriminación que cotidianamente enfrentan. En este sentido, es importante reflexionar ¿Cuál es el origen de estas expresiones y creencias?

La separación del lugar de origen, de la familia, de las costumbres y de la cultura es un impacto fuerte a cualquier edad, pero sin duda, como lo muestran los testimonios, ser niña o niño migrante tiene un precio elevado pues antes o más allá de ser *migrante* (condición que no estuvo en sus manos decidir) es una persona que está en edad de ir a la escuela, de jugar con sus hermanos y amigos. En este sentido, le invitamos a reflexionar sobre lo siguiente.



### Preguntas de reflexión

¿Qué aspectos identifica en los testimonios respecto a la niñez migrante que no consideró en su narración a título personal desde la visión de una niña o un niño migrante? ¿Por qué?



Tenga presente

En México confluyen diversas condiciones migratorias: inmigrante, emigrante, en tránsito –transmigrante–; retornada-repatriada, de forma voluntaria o forzada; desplazados internos por la violencia; retornados; refugiados; transnacionales; en situación o espera de resolución de su condición de refugio en México o de la resolución judicial de asilo en Estados Unidos; viajando solos o acompañados, migrantes interestatales que desarrollan movimientos migratorios al interior del país como niñas y niños jornaleros quienes trabajan desde edades tempranas en los campos agrícolas y que se concentran, principalmente, en los estados del norte del país.

Conocer de viva voz lo que piensan y sienten niñas y niños migrantes permite *ponernos en sus zapatos*, es decir, “sólo cuando realmente se escucha es posible pensar desde el otro lado y se logra la eventual comprensión del otro” (SEP, 2009: 14).



### Conversando con mis alumnos migrantes

Le invitamos a desarrollar una actividad lúdica con el propósito de conocer más sobre quiénes son sus alumnos migrantes. Para ello, solicite a los estudiantes de su grupo que realicen uno o varios dibujos en el que representen su casa, su familia, así como lo que les gusta y no les gusta de la escuela. No es necesario que los dibujos los hagan en una sola clase, los pueden realizar en momentos distintos. Esto además de no agotarlos, le permitirá a usted revisarlos y analizarlos con cuidado para identificar si hay elementos en que coinciden y otros que los distinguen, poniendo especial atención en los dibujos de quienes tienen experiencia migratoria.

Busque un espacio en las paredes del aula para que cada niña o niño coloque uno de sus dibujos, el que elijan para compartir. Al final, acérquese a sus alumnos migrantes para platicar respecto a los dibujos que elaboraron, cuidando la privacidad necesaria para que puedan expresarse libremente. Intente reconstruir de manera breve con ellos su historia y conocer más sobre quiénes son. Si alguna niña o un niño se niega, muestra poca disposición o inseguridad para platicar sobre uno o más de estos temas, nunca los obligue; deje abierta la posibilidad de escucha para un momento posterior. A continuación encontrará algunas sugerencias por nivel escolar para el complemento de esta actividad.

### Preescolar

Las siguientes preguntas le pueden ser de utilidad para conocer un poco más sobre las experiencias y percepciones de sus alumnos respecto a su familia, sus gustos, miedos y anhelos, las tradiciones familiares, la escuela, las actividades y su docente: ¿a quién dibujaste?, ¿con quién vives?, ¿en qué trabaja tu familia?, ¿quién te acompaña a la escuela?, ¿qué haces al salir de la escuela?, ¿cuáles son tus juegos preferidos?, ¿con quién juegas en la escuela?, ¿cómo te sientes en la escuela?, ¿qué te gusta aprender?, ¿qué te gustaría ser de grande? Recuerde cuestionar ¿por qué? en cada pregunta intente siempre vincular las preguntas con los dibujos para que los referentes sean más claros.

### Primaria

Además de las preguntas propuestas para los alumnos de preescolar, las que se enlistan en la tabla 1.2 pueden ser guía complementaria para entablar la conversación a partir de los dibujos realizados por sus alumnos migrantes. No es necesario que las lleve en el orden que aparecen, ni que realice todas o únicamente se remita a éstas; ajústelas dependiendo del alumno con el que converse y de qué tan seguro lo perciba para hablar de uno u otro tema. Parta de la idea de que cada experiencia es distinta y le permitirá aprender de ella.

**Tabla 1.2** Aspectos generales y culturales de mis alumnos migrantes

Aspectos generales	Aspectos culturales
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿En dónde naciste?</li> <li>• ¿Por qué viajaste hasta acá?</li> <li>• ¿Qué pensabas durante el viaje?</li> <li>• ¿Qué extrañas o a quién extrañas?</li> <li>• ¿Qué te hace feliz? ¿Qué te pone triste?</li> <li>• ¿Qué te gusta de esta escuela?</li> <li>• ¿Qué no te gusta o quisieras que fuera diferente en la escuela?</li> <li>• ¿Cómo te tratan tus compañeros?</li> <li>• ¿Te han dicho alguna cosa que te moleste o te haga sentir mal?</li> <li>• ¿Alguna vez has sentido que tus compañeros o docentes no te incluyen en alguna actividad?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las celebraciones que se realizan en la comunidad dónde naciste?</li> <li>• ¿Hablas otro idioma?</li> <li>• ¿Cuándo estás con tu familia en qué idioma hablan?</li> <li>• ¿En qué es diferente la comunidad donde naciste a ésta? ¿En qué se parecen?</li> <li>• ¿Qué te gustaría que tus compañeros y yo [docente] conociéramos de tu comunidad?</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia.



Tenga presente

### Cuidar la integridad de los alumnos

Es importante invitar a sus alumnos a conversar con usted y que decidan si desean hacerlo o no. Para ello, explique que el propósito es conocer más acerca de su familia, cultura, costumbres, gustos, etcétera, con el fin de aprender de sus experiencias y ser un mejor docente. Asimismo, permita que sean los propios alumnos quienes decidan cómo prefieren conversar con usted, ya sea de forma individual o grupal. Lo más importante es que se sientan seguros y cómodos durante la conversación.

En todos los casos priorice el cuidado de su privacidad y la confidencialidad de sus experiencias y opiniones, principalmente si han enfrentado situaciones de violencia o se encuentran en circunstancias que ponen en riesgo su integridad. Considere que algunos alumnos han salido de su país o entidad de origen por razones de persecución y amenazas, como puede ser el caso de quienes buscan asilo, refugio o han sido desplazados por la violencia. En ese sentido, tomarles fotografías o videos en los que se vean sus rostros puede ponerles en riesgo, por ello es muy importante que proteja su identidad y los cuide de cualquier posible daño.

Se sugiere tomar notas sobre ideas o aspectos relevantes al finalizar cada conversación, las cuales podrá consultar en distintos momentos como parte de su proceso formativo y posterior a este.



### Escritura en la Bitácora de trabajo

Con la información que recuperó de la conversación realizada con sus estudiantes migrantes, le invitamos a realizar un escrito titulado “Reconociendo a mis alumnos migrantes” que refleje sus reflexiones acerca de los siguientes aspectos:

- ▶ ¿Qué significa para niñas y niños migrantes estar en una comunidad distinta a la de origen?
- ▶ ¿Qué caracterizaba su vida en su lugar de origen? ¿Qué condiciones de vida tiene hoy en día?
- ▶ ¿Qué oportunidades y dificultades han encontrado en la escuela?
- ▶ ¿Han enfrentado actos de discriminación en la escuela o fuera de ella? En caso afirmativo, ¿cómo la viven?
- ▶ ¿Qué significa para la niñez migrante ir o dejar de ir a la escuela?



### Reconociendo a mis alumnos migrantes

Para acompañar su escrito, elija uno de los dibujos realizados por sus alumnos migrantes, que le resulte representativo de lo conversado con ellos, y resérvelo para compartir con sus colegas en el Momento de reflexión colectiva. Si es uno de los que se colocaron en la pared, se sugiere fotocopiarlo o fotografiarlo para que permanezca en la exposición de dibujos grupal.



### Preguntas de reflexión

Contraste sus hallazgos con el escrito inicial sobre las impresiones, ideas y actitudes que tuvo la primera vez que trabajó con algún o algunos alumnos migrantes para identificar los aspectos que no haya considerado, especialmente desde la mirada de la niñez migrante, y que le resulten significativos para ampliar su perspectiva sobre quiénes son.

Considere, entre otros aspectos, lo siguiente:

- ▶ El valor de asumir una responsabilidad a corta edad;
- ▶ El conocimiento de distintas lenguas o idiomas;
- ▶ Conocer distintas realidades sociales;
- ▶ Las experiencias derivadas de conocer territorios lejanos;
- ▶ Saber de cambios e incertidumbres; y
- ▶ Aprender a adaptarse a situaciones nuevas.

¿Será que niñas y niños migrante se den cuenta de estos saberes y de que pueden usarlos para construir su vida y aportar a la de otras personas?, ¿qué papel juega, como docente, para que se den cuenta de todo lo que saben y pueden aportar?



Tenga presente

Todos los alumnos necesitan que su docente los reconozca como personas únicas, completas, valiosas e importantes, es decir, que valore su ser y no sólo su saber. Para ello, es preciso escucharlos con atención, abrir espacios de diálogo, permitiendo el conocimiento profundo sobre quiénes son más allá del aspecto físico y de las creencias que escuchamos.

Además de las historias de vida es importante mirar a la niñez migrante desde una óptica distinta, es decir, no sólo como personas que junto con su familia abandonan su lugar de origen en busca de mejores opciones o incluso por sobrevivencia frente a realidades violentas, sino también reconociendo el bagaje cultural y de experiencias que pueden aportar a los procesos de aprendizaje del grupo en general.

Los conocimientos y saberes que traen consigo niñas y niños migrantes son importantes para conocer y reconocer su diversidad cultural, aquello que los identifica y lo que aportan para enriquecer el trabajo en el aula.

Para continuar el acercamiento a la diversidad cultural de la niñez migrante le invitamos a ver el video *¿Qué es la diversidad cultural?* realizado por Telefe. Lo puede ubicar en la siguiente liga: <https://www.youtube.com/watch?v=4daRh9ValwY>.



### Preguntas de reflexión

A partir del video y de su experiencia como docente con la niñez migrante reflexione:

- ▶ ¿Cómo se expresa y vive la diversidad cultural en el aula cuando hay presencia de niñez migrante?
- ▶ ¿Qué aporta la diversidad cultural de niñas y niños migrantes a los procesos de aprendizaje en el aula?
- ▶ ¿Qué desafíos identifica para su práctica docente en la atención a la diversidad de la niñez migrante?



### Escritura en la *Bitácora de trabajo*

Registre las reflexiones a las que llegó y complemente su escrito con lo que le haya resultado más significativo para profundizar en el conocimiento sobre ¿Quiénes son mis alumnos migrantes?





Tenga presente

Recuerde llevar consigo –al Momento de reflexión colectiva– su *Bitácora de trabajo* así como el o los dibujos que eligió para acompañar sus reflexiones en torno a las conversaciones que tuvo con sus alumnos migrantes, a fin de tener a la mano sus reflexiones y hallazgos.



### Momento de reflexión colectiva

#### Contrastando mis conocimientos con la teoría

En este espacio tendrá oportunidad de compartir con colegas de preescolar y primaria, que también atienden a la niñez migrante, sus conocimientos y reflexiones en torno a la atención a la diversidad con énfasis en esta población de alumnos. Para llevar a cabo las actividades de reflexión colectiva contarán con el apoyo y acompañamiento de un coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD), con quien podrán externar sus dudas y establecer los acuerdos necesarios para que las actividades se desarrollen en un ambiente de respeto, confianza y colaboración mutua.

Antes de iniciar, destinen diez minutos para presentarse de manera breve: compartan su nombre, cómo les gusta que los llamen, su lugar de nacimiento, el nivel educativo y la escuela en la que prestan sus servicios.

Para entrar en materia observen el video *La migración contada por sus protagonistas*, de Fundación Avina: <<https://www.youtube.com/watch?v=xTIEF32hOJw>>.



### Preguntas de reflexión

Posteriormente, organicen equipos de dos o tres integrantes, preferentemente de niveles y servicios educativos distintos, y conversen durante veinte minutos, de manera general, sobre las siguientes preguntas:

- ▶ ¿Cuál es su experiencia en atención a niñez migrante?
- ▶ ¿Qué han aprendido del trabajo con esta población?
- ▶ ¿Cómo entienden la diversidad cultural de niñas y niños migrantes y su importancia en la enseñanza y el aprendizaje?

Para compartir sus reflexiones puede apoyarse en las notas de su bitácora y en el o los dibujos que eligieron de alguno(s) de sus alumnos migrantes. Antes de concluir, destinen como máximo diez minutos para construir una frase por equipo que describa lo que para ustedes representa la atención educativa a la niñez migrante en su escuela. Una vez transcurrido el tiempo, integren un círculo con todos los participantes del grupo, y de forma ágil y dinámica, compartan la frase que construyó cada pareja o triada.

Tengan presente estas reflexiones al momento de compartir con otros colegas, más adelante.



Diálogo con  
autores 1

Hasta este momento han podido dialogar con sus alumnos y algunos colegas docentes como parte de esta *Tertulia pedagógica*. Toca ahora el turno de *dialogar*, a través de la lectura, con la autora Cecilia Kaluf en torno a la importancia de respetar la diversidad y la apertura a otras culturas. Para ello, tomen treinta minutos para revisar individualmente los siguientes fragmentos del texto ¿Qué es la diversidad cultural?

A través de este *diálogo* podrán, en un primer momento, contrastar sus saberes y conocimientos derivados de su experiencia con las aportaciones que hace la autora sobre el tema de la diversidad cultural y, en un segundo momento compartir entre colegas las reflexiones que les ayuden a tener mayor comprensión sobre las implicaciones que conlleva su labor docente considerando la diversidad cultural de sus alumnos migrantes.

Así, le invitamos a mirarse como “un profesional que va buscando y construyendo con otros, un modo personal (más no individual) de resolver problemáticas y situaciones propias de su campo, construyendo una visión de la vida que le ayude a ubicar y valorizar de cierto modo sus interacciones con las personas, en sus circunstancias concretas” (Moreno, 2004: 91).

### Orientaciones para *dialogar* con la autora a través del texto

Para dar lectura al texto se sugiere que subraye aquellas ideas, conceptos o párrafos que considere útiles para comprender más sobre la diversidad cultural de la niñez migrante que atiende en su aula y la importancia de reconocerla. Hágase preguntas que le inquietan, e intente encontrar respuesta a lo largo de la lectura, de manera que las pueda vincular con su práctica. Registre las ideas que le hayan sido significativas y que le interese compartir con sus colegas de manera grupal.



## ¿Qué es la diversidad cultural?

UNESCO define 'Diversidad Cultural' como la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica, por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro el respeto hacia otras culturas (Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Adoptada por la 31ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001).

Se ha señalado que las culturas cambian y se transforman cuando los individuos que las componen cambian y se transforman. Gracias a esto, hoy en día el mundo cuenta con aproximadamente 6000 pueblos diferentes y un número similar de lenguas. Estas diferencias dan lugar a diversas visiones, valores, creencias, prácticas y expresiones todas las cuales merecen igual respeto y valoración.

Para algunos, la expresión 'diversidad cultural', derivada de la noción de biodiversidad, se refiere a la totalidad de comunidades culturales existentes en el mundo, tomadas estas últimas como reagrupamientos que poseen identidad y personalidad propias según los elementos particulares que las definen (idioma, religión, etnia, historia, etc.). Esto implica una diversidad de manifestaciones culturales, puesto que la vitalidad de las comunidades culturales se hace evidente a través de su expresión cultural: condenadas al silencio, sólo pueden marchitarse y desaparecer. Pero la diversidad cultural también es definida en un sentido más amplio, englobando no sólo la totalidad de las comunidades culturales existentes y sus expresiones propias, sino también un pluralismo cultural en el sentido de un pluralismo de puntos de vista y el pluralismo de ideas, en donde cada uno se relaciona e interactúa entre sí (Bernier Ivan. *Preservación y desarrollo de la diversidad cultural: su necesidad y perspectivas de acción*. Primer encuentro internacional de asociaciones profesionales del ámbito de la cultura. Montreal, septiembre de 2001).

La diversidad cultural implica por una parte la preservación y la promoción de las culturas existentes y, por otra, la apertura a otras culturas. En este sentido, la diversidad cultural es uno de los pilares del desarrollo sostenible, está relacionada con la identidad de las personas y las sociedades, con la democracia como expresión de la libertad y con el acceso de los ciudadanos a las obras de creación, especialmente a las que se producen en su región. Crea las condiciones necesarias para un diálogo entre diferentes culturas y permite así el enriquecimiento mutuo de las culturas. El respeto de la diversidad cultural y de las civilizaciones contribuye igualmente a la promoción de una cultura de paz (UNESCO: *op. cit.*).

La diversidad cultural no es un fenómeno o un hecho novedoso en la historia de la especie humana. Ésta es y ha sido un hecho evidente a lo largo de la historia cada vez que el contacto entre pueblos y personas de distintas culturas ha sido posible. Sin embargo, hoy en día se habla de diversidad cultural a partir del nuevo escenario que se ha gestado con la globalización y con el consecuente desarrollo de los medios de comunicación y de transporte en el último siglo. Con ella se ha facilitado que los contactos, que una vez fueron esporádicos o limitados a quienes eran vecinos geográficos, en la actualidad



sean constantes y tengan lugar entre personas de lugares distantes y culturas disímiles, poniendo en evidencia así una aún más grande multiplicidad de visiones y expresiones culturales humanas. Existen dos posibles situaciones para enfrentar el reconocimiento de la diversidad en el encuentro entre culturas diferentes:

- a) Por un lado, se puede establecer una jerarquía de las diferencias que implica, en muchos casos, discriminación y dominación. Las jerarquías conducen a prácticas discriminatorias que se justifican por la ideología. Así se argumenta que una religión o una clase social o una etnia, es superior a otra. En esta situación, las relaciones entre culturas se vuelven hostiles y destructivas, y se puede llegar a un “fundamentalismo cultural” que no les reconoce legitimidad a las otras culturas. Esto ocurre cuando se niega a ciertas personas las oportunidades de acceso a los recursos básicos basándose en sus características culturales; cuando se les discrimina por su origen étnico, o por su lengua, o por otros aspectos de su cultura que lo hacen diferente. La UNESCO ha acuñado el término de ‘injusticia cultural’ (UNESCO, Informe Mundial de Cultura 2000-2001. Ediciones UNESCO. España, 2001), para referirse a esta realidad. Hay injusticia cultural allí donde hay dominación cultural. La dominación y la injusticia, y no las diferencias étnicas, son las que convierten a las culturas diferentes en antagonistas.
- b) Por otro lado, frente a la diversidad puede darse también la aceptación, el respeto y un proceso de creatividad y mutuo enriquecimiento. Para ello, lo primero que debe darse es la capacidad de representar las diferencias para luego entrar en un proceso de aceptación del otro. Se trata de reconocer que el otro tiene el mismo derecho que cualquier ser humano a construir su identidad y su conciencia.

La diversidad cultural es, entonces, un hecho social, un dato de la realidad frente a la cual caben dos posturas. O la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano.

Ambas reacciones pueden observarse tanto a nivel individual como social. A nivel macro, la forma como se decida enfrentarla determinará las políticas nacionales, las condiciones económicas de los grupos involucrados o la organización geográfica y social. A nivel micro, ya que la identidad personal está constituida por distintas ‘capas’ culturales, diferentes culturas conforman cada uno de los espacios de los que se hace parte y cada persona podrá o no reconocer el origen diverso de su identidad, su ser multicultural, producto de distintas tradiciones, unión de múltiples visiones de mundo y con competencias para desarrollarse en distintos ámbitos sociales.

Para el caso de América latina, esta diversidad siempre fue evidente, desde los primeros contactos entre los grupos de los pobladores originarios del continente y luego con el proceso de Conquista española. Durante este período la diversidad se manifestó por ejemplo a través de los llamados sincretismos religiosos entre la religión católica y las



religiones indígenas y las que llegaron desde África con la esclavitud, en donde los santos cristianos eran al mismo tiempo representaciones de divinidades africanas e indígenas, ambas superpuestas y complementarias.

Hoy en día la diversidad cultural de América latina abarca además a nuevas culturas con las cuales no se mantuvo contacto tradicionalmente pero que han permeado ciertos aspectos de cada cultura como la estética, la comida o la religión. Tal es el caso de la influencia del mundo oriental o de la cultura norteamericana en la vida diaria, influencia que muchas veces tiene un impacto mucho mayor de lo que parece evidente a primera vista.

Las distintas culturas que están presentes en diferentes espacios de la vida cotidiana, como el barrio, la escuela, la ciudad, la región, el país, etc. se encuentran en permanente contacto e interacción entre sí, transformándose mutuamente y generando además nuevas culturas a lo largo del tiempo y del espacio. Desde este punto de vista los 'bordes' entre las distintas culturas no son fácilmente identificables, y mucho menos, estáticos, (García Castaño, *et al., op. cit.*). ya que las culturas, al igual que las identidades, cambian.

Estas transformaciones constituyen la manifestación más evidente de la diversidad cultural y el desafío que ella plantea es el de poder entender el sentido que cada práctica, símbolo u objeto tiene para una persona de una cultura distinta a la propia. Al desarrollar esta capacidad de empatía podemos enriquecer la visión propia del mundo y generar nuevos espacios de diálogo e intercambio. Una mirada capaz de ponerse en el lugar del otro es fundamental para el desarrollo de los espacios de diversidad humana.

Por otro lado, el hecho de que cada persona y grupo humano sea diferente entre sí es el punto de unión que encontramos en medio de la diversidad. Lo que realmente une a todos los seres humanos es su capacidad de distinguirse de los demás, de establecer sus propias visiones de mundo, y es esta capacidad la que tienen en común todos los grupos y todas las personas. Cada persona es diferente a otra en algunos aspectos y al mismo tiempo es semejante en otros y el lograr establecer donde están los puntos de unión y donde se encuentran las diferencias es fundamental para poder establecer diálogos fructíferos: *'Por un lado, lo que nos identifica nos permite establecer un entendimiento mínimo común a partir del cual podemos ser capaces de ir más allá y aceptar un intercambio de diferencias. Por el otro, las diferencias son muy valiosas porque desafían lo que somos y lo que pensamos y nos producen una cierta curiosidad para movernos hacia la postura de la otra persona, incluso si no estamos de acuerdo con ella o quizá precisamente por eso.'*

El reconocimiento de la diversidad cultural implica establecer espacios de comunicación en medio de las diferencias, el descubrimiento de lo que cada persona o grupo tiene en común con otros y el lograr establecer puentes de diálogo para negociar expectativas comunes, normas y valores para organizar la convivencia en la diferencia.

Desde el punto de vista de la educación, la diversidad debe partir por reconocer que el proceso de aprendizaje es una tarea común:



*Cuando se forma un grupo para aprender juntos (por ejemplo, los profesores, los alumnos y sus respectivas comunidades), si se quiere actuar desde la perspectiva de la diversidad, es necesario establecer dos puntos de partida:*

- ▶ *Descubrir de manera explícita lo que tenemos en común con los demás y lo que nos distingue de ellos (considerando que siempre seremos parecidos y diferentes a la vez de los demás y tratando de no identificar estas diferencias con carencias o deficiencias). Pero es necesario ser realmente consciente de todo esto y no asumirlo de manera implícita, como estamos acostumbrados a hacer.*
- ▶ *Negociar objetivos comunes, intereses comunes y las normas de comportamiento que nos van a permitir conseguir esos objetivos e intereses juntos, como grupo, sin dejar de prestar atención y respeto a las diferencias (algunos de nuestros objetivos en clase son impuestos desde fuera, pero incluso así es posible hacerlos explícitos para todos y negociar la forma en la que se van a tratar de alcanzar (Guía Inter. op. cit.).*

Pero lograr entender e integrar la diversidad implica también el ser consciente de que continuamente se está intentando comprender al otro otorgándole un sentido a sus acciones a partir de los sesgos inherentes de cada uno. Cada una de nuestras percepciones está determinada por las expectativas, valores y visiones que se van adquiriendo con la experiencia, por lo tanto, lo que se percibe de los demás siempre estará filtrado por la propia subjetividad. La diversidad cultural implica entonces aceptar y reconocer nuestros propios sesgos, el origen diverso de lo que constituye nuestra forma de percibir el mundo y el ser capaz de ver este mismo proceso en los demás. A partir de este reconocimiento se deben establecer espacios de diálogo donde se incluya lo que nos diferencia y lo que nos une, para poder generar objetivos comunes que beneficien a todos e integren las diferentes formas de entender el entorno y vivir la vida.

La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, artículo 1.

**Fuente:** Kaluf, 2005: 23-26.

Puede consultar el texto completo en <[https://www.sev.gob.mx/red-pea/files/2016/04/Diversidad\\_Cultural\\_Material.pdf](https://www.sev.gob.mx/red-pea/files/2016/04/Diversidad_Cultural_Material.pdf)>.



### Preguntas de reflexión

Una vez concluido el análisis del texto, con apoyo del CDD, organicen nuevos equipos de tres o cuatro integrantes –de ambos niveles educativos– y dialoguen al interior de cada uno sobre los siguientes aspectos:

- ▶ ¿Qué retos les implica en su práctica la atención a alumnos migrantes?
- ▶ ¿Qué papel juega la diversidad cultural en los retos identificados?
- ▶ ¿La diversidad cultural es una dificultad o una oportunidad?
- ▶ ¿Cuáles son las manifestaciones más evidentes de la diversidad cultural cada uno de sus grupos?
- ▶ ¿Cómo responde el grupo de alumnos de cada uno de ustedes frente a dichas manifestaciones?
- ▶ ¿Cómo avanzar hacia el aprecio por esa diversidad?
- ▶ ¿Qué diferencias y similitudes identifican entre preescolar y primaria?

A partir de sus reflexiones, elaboren un cartel que comunique sus principales ideas sobre la importancia de valorar la diversidad cultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en la atención a alumnos migrantes, para compartir en plenaria y detonar con ello un diálogo grupal.



Tenga presente

Escuchar diferentes puntos de vista acompañados de experiencias y con sustento teórico, les aportará elementos para ampliar sus conocimientos sobre la diversidad cultural y las implicaciones que tiene en su práctica docente, en particular la que refiere a la niñez migrante. Por ello, es importante tener presente que la intención de este espacio es el intercambio respetuoso de ideas. Si hay algo en lo que no está de acuerdo, piense que cada situación es única y, por lo tanto, puede funcionar en algunos casos y no en todos.



### Producciones necesarias

Recupere los elementos que le fueron más significativos al cruzar esta primera frontera, especialmente los derivados del diálogo con sus colegas, y elabore una narrativa en torno a ¿Quiénes son mis alumnos migrantes?



¿Quiénes son mis alumnos migrantes?



Tenga presente

La atención educativa a niñas y niños migrantes debe mirarse en un sentido positivo, como una oportunidad que abre múltiples posibilidades para reconocer la riqueza de saberes y conocimientos que aporta la diversidad de la niñez migrante. En este sentido, es importante señalar que “Cuando hablamos de diversidad no nos referimos a ‘los diversos’ como un grupo distinto de ‘los normales’. Diversidad es riqueza y complejidad. No existen jerarquías intrínsecas a la diversidad, y por lo tanto ésta va siempre de la mano de la noción de igualdad” (Mineduc, citado en Mora, 2019).

Para finalizar esta primera frontera, es importante señalar que, desde el enfoque de la inclusión en educación, “cualquiera que sea la fuente o fuentes de la diversidad (procedencia étnica, capacidades, necesidades e intereses personales, tradiciones, etc.), no sólo se respeta, sino que se convierte en posibilidad de aprendizaje profundo y compartido por todos” (Sánchez, citado en Mora, 2019). Como lo muestra la siguiente cita, en la actualidad los flujos migratorios son una de las fuentes que contribuye a la diversidad cultural, siempre y cuando tengamos la sensibilidad para reconocer lo valioso de la migración:

“Y una vez que empieza a caminar, el migrante va recogiendo por el camino nuevos conocimientos, habilidades, valores, costumbres y tradiciones y sembrando las suyas por donde pasa, como mariposa que en su migración poliniza y da lugar al nacimiento de otros nuevos. Construyendo en el proceso una nueva forma de ver el mundo y la vida” (SEP, 2009: 44).



### Para saber más

Le invitamos a revisar los siguientes materiales:

- ▶ *Niñas y adolescentes migrantes en México*, elaborado por la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM, 2021). Este material contiene información sobre lo que viven las personas en situación de movilidad, especialmente las niñas migrantes, así como los cambios que se han dado a nivel internacional sobre los flujos migratorios. Presenta de manera general, algunos retos y recomendaciones para atender a esta población. Lo puede encontrar en: <[https://issuu.com/infanciacueta/docs/nin\\_asmigrantes](https://issuu.com/infanciacueta/docs/nin_asmigrantes)>.
- ▶ En el siguiente texto de Segura y Hernández (2018) se encuentran algunas actividades lúdicas, como el juego llamado *Si mi zapato hablara*. Mediante este juego se extraen relatos de niñas y niños migrantes sobre los lugares que han recorrido. Esta actividad puede ser una opción para facilitar que la vida de la niñez migrante *entre* al aula. <<https://www.scie-lo.org.mx/pdf/regsoc/v30n73/1870-3925-regsoc-30-73-0001.pdf>>.

En las siguientes publicaciones puede encontrar opciones de juegos y materiales educativos para el nivel preescolar:

- ▶ *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Guía-cuaderno del docente* (DGEI, 2014): <[https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/materiales-apoyo-didactico/mad\\_00026.pdf](https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/materiales-apoyo-didactico/mad_00026.pdf)>.
- ▶ En el siguiente material se presenta una serie de actividades que favorecen el reconocimiento, la valoración y el respeto de la diversidad cultural, social, étnica y lingüística de las personas, así como de sus formas de expresión para erradicar la discriminación. (Mejoredu, s/f): <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/blog/estrategias/segunda\\_serie/de-tengamos-la-discriminacion.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/blog/estrategias/segunda_serie/de-tengamos-la-discriminacion.pdf)>.

## Frontera 2

### ¿Cómo afecta la presencia o ausencia de acciones inclusivas a mis alumnos migrantes?



*La única escuela que había era multigrado con un solo maestro que se hacía cargo de todos los grupos y que, además, de vez en cuando, nos acompañaba hasta nuestras galeras. Esos salones eran un lugar seguro, a pesar de todas las violencias vividas dentro, seguía siendo un lugar seguro para quienes parecíamos hijos del viento, porque casi siempre andábamos solos. Pertenzco a una infancia a la que pocos miraban.*

NADIA LÓPEZ GARCÍA



#### Momento de reflexión personal

##### Reconocer la diversidad para avanzar hacia la inclusión

La niñez migrante tiene derecho a recibir educación sin ningún tipo de restricción, condicionamiento o discriminación. El Estado mexicano está obligado a garantizar que así sea en cada escuela y aula del territorio nacional. El ejercicio pleno del derecho a la educación implica no sólo dar acceso a la niñez migrante a la escuela, sino favorecer su inclusión, a través de la atención a sus necesidades, intereses y experiencias de vida; reconocer y valorar su identidad cultural, y prevenir o eliminar cualquier expresión o acto que atente contra su dignidad en el entorno escolar.

En este sentido, invitan a la reflexión estudios que dan cuenta de cómo los alumnos migrantes suelen ser invisibles en las escuelas mexicanas. “Con esto queremos decir que para los maestros frente a grupo, así como para los directivos y la organización escolar, estos alumnos no existen” (Zúñiga *et al.*, 2008: 165). En otros casos, su presencia puede evidenciarse, pero a través de enfatizar diferencias que luego se traducen en actos de segregación o discriminación.

En esta frontera se propone reflexionar en torno a ¿Qué es lo que invisibiliza a la niñez migrante, a su cultura, conocimientos y experiencias en la escuela y el aula?, ¿qué puede hacer como docente para prevenir o erradicar expresiones y actos de discriminación en la escuela?, ¿cómo avanzar a la inclusión de la niñez migrante en la escuela?



### Escritura en la Bitácora de trabajo

Para comenzar, le invitamos a recordar sus años como estudiante, en particular si en la escuela o en su entorno personal tenía algún sobrenombre o apodo. De ser el caso: ¿cómo le hacía sentir?, ¿por qué le pusieron ese apodo o sobrenombre?, ¿qué hacía cuando lo llamaban así?, ¿qué impacto tuvo en ese momento y en su vida adulta dicho apodo?

En el siguiente espacio describa su experiencia. Recuerde que las preguntas sólo son una guía y puede agregar en su escrito lo que considere significativo.



### Preguntas de reflexión

A la luz de su descripción, le invitamos a que se sitúe en la escuela en la que actualmente presta sus servicios como docente e identifique la forma en que se dirige o nombra a sus alumnos, cómo se nombran entre ellos, si se hace alguna diferencia o énfasis en la manera de llamar a alguien en particular.

Le invitamos a leer los siguientes testimonios de niñas y niños migrantes, de sus familias y de investigadores.

**Testimonio 1**

A mí me molesta que me digan guatemalteco, porque, a veces, cuando nada más estamos platicando así entre [nosotros] los dejamos que entren, pero cuando ellos están platicando de algo que no quieren que nosotros sepamos, nos dicen “Ay tú, vete para allá, pinche arrimado guatemalteco” y a mí me molesta (Niño de 5° grado de escuela estatal, originario de Guatemala, septiembre, 2014).

**Fuente:** Cigarroa *et al.*, 2016: 98.

**Testimonio 2**

Sandra González, mamá del niño Akim Stephen Carabalí González, narra el caso de esta manera: Mi hijo, desde los dos años, fue hostigado por su color de piel; las maestras jardineras [de preescolar] se sentían incómodas por tener que atender a un niño negro y a eso se suma la independencia y autonomía que desde muy temprano mostró el niño. Por ejemplo, si el niño terminaba de comer antes que los otros niños, se molestaban porque no entendían el ritmo acelerado del chico. Dada la incompreensión de las docentes respecto a las características del niño y a su precoz soberanía, se desencadenó una problemática que hizo que la primera etapa de su ciclo vital, que debía ser de risas y alegrías, se viera truncada por manifestaciones de racismo escolar.

**Fuente:** OCDR, 2020: 56.

**Testimonio 3**

Investigadora (I): ¿Ustedes creen que ellos por ser extranjeros tienen derechos igual que ustedes?

R: Pueden vivir igual que nosotros y estudiar igual.

J: Pueden ser menos salvajes, se pueden vestir bien, igual que nosotros. Más sociables, pueden ser menos... ¿Cómo se llama?

R: Menos agresivos.

I: O sea que en particular ¿Ustedes los sienten agresivos a ellos?

R: Los hondureños, los salvadoreños; pero cuando se trata de Guatemala ya son más tranquilos.

**Fuente:** Cigarroa *et al.*, 2016: 99.

**Testimonio 4**

Aunque los/las niñas migrantes sepan la procedencia de otros menores y existan diferencias lingüísticas, también se observó que el hecho de ocultar su idioma se debe a burlas colectivas o de quienes laboran en la institución (como los docentes o el personal de limpieza, cocina o transporte), y que a su vez son oriundos del pueblo, como se muestra en el relato siguiente:

Mientras le prestábamos la cámara a Rosa para que tomara fotos, escuchamos que el chofer le decía a uno de los menores ‘¿tú hablas chimiriwe?’, las maestras y trabajadoras que se encontraban sentadas en los primeros asientos se rieron, el menor pronto dijo que no. De pronto Rosa se nos quedó viendo y le preguntamos ‘¿tú hablas otro idioma?’, ella muy asustada nos contestó que no, pero la menor que estaba sentada a su lado me dijo rápidamente ‘sí, ella y su familia hablan, pero no dice porque se ríen de ella’.

Cuando el chofer le preguntó al niño si hablaba chimiriwe no se refería a algún idioma, sino que era burla, en alusión a un video divulgado en las redes sociales, titulado ‘El chimiriwe’, en el que un reportero hace mofa de la forma de hablar de un hombre indígena de la sierra de Chihuahua. No obstante, las docentes reafirmaron la burla hacia el menor, al reírse de él en

tono burlesco, y de inmediato dijo que no habla otro idioma, al igual que Rosa. Esto muestra cómo algunas encargadas de la educación propician que los menores invisibilicen su idioma y al mismo tiempo lo nieguen, pues saben que no sólo recibirán burlas de algunas personas del pueblo, sino también dentro del espacio escolar que supuestamente 'los incluye', como lo es en este caso el autobús de la escuela.

**Fuente:** Segura y Hernández, 2018: 20.



### Preguntas de reflexión

A partir de los testimonios anteriores reflexione en torno a:

- ▶ ¿Qué diferencias y similitudes identifica entre la narración de su experiencia personal y estos testimonios?
- ▶ ¿De qué manera puede impactar a sus alumnos migrantes nombrarlos con algún calificativo?
- ▶ ¿Los sobrenombres facilitan o dificultan su aprendizaje y participación?
- ▶ ¿Por qué cree que ocurre esto?

A fin de apoyar su reflexión, le invitamos a leer el siguiente texto.



### Las palabras cuentan



El lenguaje refleja nuestra visión del mundo, ideas, valores, creencias, emociones y también prejuicios y estereotipos. El mal uso del lenguaje es una de las formas en que comúnmente se discrimina. La manera en que nos referimos a los demás puede contribuir a la reproducción de *etiquetas* que los descalifican, excluyen o colocan como inferiores; sin embargo, no siempre se hace de manera intencional. En ocasiones se aprende a nombrar sin tener conciencia previa de la carga de significado o lo que conlleva nombrar a una persona de una u otra forma. De ahí la importancia de reflexionar sobre los estereotipos o prejuicios que puedan estar presentes en la interacción en la escuela.

El prejuicio, como su nombre lo indica, es un *pre-juicio* una opinión que se emite anticipadamente, sin tener la información suficiente para emitir un verdadero juicio, fundado y razonado. Los prejuicios son opiniones antojadizas, opiniones individuales. Por lo general nacen de repetir irreflexivamente prejuicios que hemos oído una y otra vez antes. Al final, a fuerza de tanta reiteración, terminamos por aceptarlos como verdaderos. Y los



repetimos sin molestarnos en verificar cuánto, en verdad, tienen de cierto. El prejuicio contra ciertas personas o grupos de personas nace de los estereotipos (CEDH, s/f: 126).

Un estereotipo puede definirse como “un conjunto de rasgos que supuestamente caracterizan a un grupo, en su aspecto físico y mental y en su comportamiento. Este conjunto se aparta de la realidad restringiéndola, mutilándola y deformándola. Esto quiere decir que la realidad se deforma de la misma manera que cuando se hace una caricatura: primero se le simplifica (se selecciona uno o unos pocos elementos o rasgos, mientras se ignoran todos los demás) y después, se la generaliza (esos elementos o rasgos simplificados se asignan automáticamente a todos los individuos que conforman un grupo).

De tal forma que cuando los padres, maestros o compañeros definen a una niña o un niño con un apodo (*gordito, flaco, chaparrita*, entre muchos otros); cuando lo cree, asume interiormente que es ese apodo y que tal vez es su culpa, entonces ha sucumbido al peor de todos los riesgos, creer algo que no es (CEDH, s/f: 126).

### Actitudes docentes frente a la diversidad en el aula

Ahora desde su experiencia como docente elabore un organizador gráfico (mapa mental, esquema, cuadro sinóptico...) o punteo de ideas respecto a cómo atiende a la diversidad de sus alumnos en el aula, considerando los siguientes elementos:

- ▶ Organización del grupo;
- ▶ Interacción con sus alumnos y sus familias;
- ▶ Inclusión en el aula; y
- ▶ Reconocimiento de saberes y conocimientos de sus alumnos.

Puede agregar otros elementos que usted considere pertinentes con la edad y nivel educativo de los alumnos de su grupo.

Para Sánchez y Hamann (2016), la infancia necesita docentes que amen lo que hacen, comprometidos a avalar actitudes y valores que promuevan el respeto a la diversidad, la tolerancia y la inclusión como principios básicos de derechos humanos. Mencionan que existen diferentes actitudes docentes frente a la diversidad cultural en el aula, vinculadas con la atención de alumnos transnacionales, pero que pueden aplicarse a otras condiciones migratorias. A continuación, la figura 2.1. describe las actitudes.

**Figura 2.1** Actitudes docentes frente a la diversidad cultural en el aula



**Fuente:** elaboración propia con base en Sánchez, 2021.

 **Escritura en la Bitácora de trabajo**

A partir del organizador gráfico o punteo de ideas de las formas de atención a la diversidad y de los tipos de actitudes representados en la figura 2.1, reflexione en torno a las siguientes preguntas: ¿con qué actitudes docentes se identifica principalmente?, ¿por qué?, ¿cotidianamente actúa de la misma forma con sus alumnos o tiene actitudes distintas?, ¿a qué se debe? Con base en sus reflexiones: ¿qué actitudes de su práctica docente puede fortalecer para atender la diversidad de sus alumnos?

Registre sus reflexiones.



### Conversando con mis alumnos migrantes

Para conocer más sobre quiénes son sus alumnos, en especial quienes tienen experiencia migratoria y para ampliar su perspectiva respecto a la forma en que han vivido la inclusión o no en su salón de clases, se proponen las siguientes actividades:

Si es docente de preescolar o de primaria:

Recupere los dibujos realizados por sus estudiantes migrantes y lo conversado con ellos en la frontera 1, respecto a lo que les gusta y no les gusta de su escuela. Si por algún motivo no realizaron este dibujo o no se conversó al respecto con ellos, es la oportunidad de hacerlo.

Elija dos momentos de la jornada escolar que sus alumnos migrantes hayan destacado en sus dibujos, tanto para lo que les gusta como para lo que no (el inicio de actividades, el receso, alguna clase con actividades en equipo, etcétera) y en dos días distintos observe

con atención lo que sucede en esos momentos o actividades. ¿Cómo es el trato entre niñas y niños?, ¿quiénes participan más?, ¿quiénes quedan relegados o se les considera poco?, ¿por qué?, ¿cómo reaccionan sus alumnos migrantes en situaciones que los incluyen y en las que se marcan diferencias para excluirlos?, ¿qué hace usted en esas situaciones?

De manera adicional, converse nuevamente con sus alumnos migrantes. Si son un grupo numeroso, por lo menos con dos de ellos. Dialoguen en torno a las razones o motivos de sus respuestas a: ¿cómo se van sintiendo?, ¿ha cambiado en algo su percepción sobre la escuela y los otros alumnos?, ¿o sobre lo que están aprendiendo?



### Escritura en la Bitácora de trabajo

Analice la información producto de su observación y de la conversación con sus alumnos migrantes e identifique aquella que le haya sido más significativa respecto a cómo viven su día a día en la escuela. Especialmente aquellas situaciones en las cuales se hayan sentido excluidos, segregados o discriminados.

Elabore un escrito titulado “Avanzando hacia la inclusión en mi aula”, en el que registre la información más significativa destacando las respuestas que ha tenido como docente frente a estas situaciones y aquellas circunstancias que le han representado mayor reto.



#### Avanzando hacia la inclusión en mi aula

Le invitamos a leer los siguientes textos sobre la inclusión:

Los conceptos de integración escolar e inclusión educativa tienen como elemento común la incorporación de los alumnos con alguna discapacidad o alguna condición social o cultural diferente (legua materna indígena) a la escuela regular. De alguna manera, ambas son estrategias para el logro de un fin: la educación de las y los alumnos en un ambiente lo más natural posible.

Sin embargo, el término inclusión educativa es más abarcativo; más amplio que el de integración, ya que considera no sólo la atención educativa de las niñas y los niños con discapacidad, sino la atención educativa en contextos regulares de las personas en condiciones de vulnerabilidad como las mujeres, los indígenas, los migrantes, etc.

[...]

Por otra parte, el concepto educación inclusiva es mucho más amplio que el de integración e inclusión escolar; implica un cambio de enfoque en la educación de todos los niños y jóvenes. La educación inclusiva es un enfoque educativo para mejorar todos los aspectos de una escuela, de modo que los niños, sus familias y el personal se puedan sentir bienvenidos, implicados y valorados (Booth *et al.*, 2006).

[...]

La educación inclusiva asume la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprovecharse en beneficio de cada uno de los integrantes.

**Fuente:** Martínez *et al.*, 2018: 16-18.

La SEP (2019: 112) señala: “Inclusión, es al mismo tiempo un valor, una actitud y una práctica de aprecio y respeto por la diversidad, que promueve activamente la construcción de comunidades en las que, junto con la solidaridad, prevalece el pleno respeto al derecho a la diferencia”:

Para lograr estos cambios importantes, el sistema educativo debe fortalecerse con una perspectiva de inclusión. La inclusión defiende el replanteamiento de la función de la escuela para dar cabida a toda persona, con independencia de sus características o condiciones. Se sustenta en el reconocimiento de la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos, el respeto a las diferencias, la valoración de cada estudiante, el compromiso con el éxito escolar, el énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales; el combate a cualquier forma de discriminación, y la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas de cada centro educativo. Lo anterior, nos permite hablar, no sólo de inclusión, sino de educación inclusiva (SEP, 2019: 8).



### Momento de reflexión colectiva

Vuelva a su escrito “Avanzando hacia la inclusión en mi aula” y complemente sus ideas con los aspectos sobre la inclusión que le hayan resultado más significativos porque se relacionan con sus respuestas y retos como docente, frente a las situaciones de exclusión, segregación

o discriminación que enfrentan o hayan enfrentado sus estudiantes migrantes. Para iniciar la actividad colectiva, se desarrollará la misma dinámica de trabajo que se llevó a cabo en la frontera 1. Las actividades de reflexión colectiva contarán con el apoyo y acompañamiento de un coordinador del desarrollo del dispositivo (CDD).

Observen el siguiente video de Elige Red, *Marías, un cortometraje contra la discriminación*, en <<https://www.youtube.com/watch?v=evzA8mRv5vM>>. En él, Valentina comparte su historia como mujer indígena migrante, incluyendo algunas experiencias en el entorno escolar.

Abran una primera ronda para intercambiar las ideas y emociones que detonó el video, utilizando dos o tres palabras por participante, a fin de que todos tengan oportunidad de compartir. Enseguida dialoguen respecto a:

- ▶ Las situaciones de discriminación que vivió la protagonista del video, así como las causas que, desde su experiencia como docentes, explican que esto prevalezca en la sociedad y la escuela.
- ▶ Las similitudes que identifican con lo que sus alumnos migrantes enfrentan en la escuela y comunidad donde ustedes laboran.
- ▶ Las actitudes y prácticas educativas con las que ustedes responden o pueden responder frente a expresiones o actos de discriminación en el aula y la escuela para avanzar hacia un trato digno y una educación inclusiva.

En este Momento de reflexión colectiva se busca que a través de un diálogo con sus colegas reflexionen sobre la forma en que afecta la presencia o ausencia de acciones inclusivas para atender a la niñez migrante.



Diálogo con  
autores 2

Para tener un punto de referencia que les permita identificar algunos elementos a considerar al abordar el tema de la inclusión de la niñez migrante, les invitamos a revisar los fragmentos recuperados de los siguientes textos:

*Alumnos transnacionales: escuelas mexicanas frente a la globalización*, de Víctor Zúñiga, Ted Hamann y Juan Sánchez (2008). En este texto se recuperan fragmentos que hacen referencia a las dinámicas de exclusión e inclusión de la niñez migrante transnacional en las escuelas. Aunque la lectura está planteada para esta población migrante, su contenido y las reflexiones que intenta detonar son aplicables para la niñez migrante en general, independientemente de su condición migratoria.

*Inclusión, reconocimiento y justicia en la escuela: una tarea docente*, escrito por Víctor Zúñiga (2020), del cual se seleccionaron fragmentos del apartado *Construcción de escuelas más incluyentes y justas* que presenta tres secciones: hechos, creencias y la visión que se necesita para construir escuelas incluyentes y justas.

A través de la lectura y del *diálogo* con los autores, será posible contrastar sus saberes y conocimientos sobre la inclusión de los alumnos, considerando a los que están en condición migratoria. Se busca que los hallazgos que les arroje el análisis de la lectura les ayuden a tener una mayor comprensión para incluir a todos sus alumnos.

### Orientaciones para *dialogar* con los autores a través del texto

Para analizar los textos, lea de manera individual y subraye aquellos conceptos, ideas o párrafos que considere se relacionan con su experiencia y que le permitan comprender sobre la importancia de visibilizar e incluir a la niñez migrante en la escuela, en su salón de clases. El espacio estará guiado por el CDD, quien provocará las reflexiones de todos los participantes y gestionará el tiempo para optimizar el trabajo.

Es importante que considere sus reflexiones realizadas a lo largo de esta frontera, relacionando la teoría y la práctica e intercambiando ideas y experiencias con sus colegas para resignificar su práctica docente.



#### Texto 1 Dinámicas de exclusión e inclusión en las escuelas

[...]

Al hacer referencia a la exclusión, se requiere mencionar la orientación de Michel Foucault (2002), quien señaló que los sistemas de exclusión se apoyan en una base institucional y que éstos van acompañados de una serie de prácticas. Una de las instituciones en que se manifiesta claramente la exclusión es la escuela, a través de las prácticas pedagógicas y los mecanismos con los que se apoyan: libros, materiales didácticos, infraestructura escolar, entre otras cuestiones.

[...]

Los migrantes transnacionales son excluidos en México y en Estados Unidos, debido a las condiciones socioeconómicas y culturales. Cuando están en el país del norte reciben un trato diferenciado, mediante un conjunto de prácticas de exclusión como: la discriminación, el racismo y la xenofobia, entre otras.

[...]

En algunas escuelas mexicanas no se les da acceso a estudiantes que vienen de Estados Unidos, porque llegan de diferentes lugares y en tiempos en que ya se inició el ciclo escolar. Además, en algunos casos documentados en este trabajo se les coloca en grados inferiores que no corresponden a su edad ni nivel de estudios. De esa manera, muchos estudiantes transnacionales están predestinados a sufrir exclusión por parte de directivos, maestros y compañeros de clase.



En el caso de los maestros y los compañeros, prevalecen estereotipos y prejuicios sobre la migración que afectan el trato con aquellos alumnos que tuvieron la experiencia de haber vivido y estudiado en Estados Unidos.

El resultado de todas esas prácticas de exclusión en las escuelas mexicanas es que se observa una población estudiantil vulnerable, en situación de riesgo, cuyos miembros pueden ser candidatos a la reprobación y deserción escolares.

[...]

Aunque el concepto resiliencia no es nuevo, su aplicación en la escuela sí es reciente. Mediante este proceso se trabaja la afectividad y la socialización de personas que han sufrido situaciones traumáticas. La resiliencia, según uno de sus principales promotores, Boris Cyrulnik, 'es el arte de navegar en los torrentes' (2002: pp. 212-213).

La resiliencia es un proceso en el desarrollo de una persona que se ubica en el conocimiento del contexto y la historia de la cultura en que desenvuelve.

[...]

Para muchos migrantes transnacionales, los maestros, compañeros, amigos y sus familiares son verdaderos tutores de resiliencia. Los tutores de resiliencia pueden convertirse en algo importante en la vida de miles de migrantes transnacionales.

Los maestros y compañeros de clase de los alumnos transnacionales pueden estar preparados para brindarles apoyo a quienes lo requieran, sobre todo a aquellos que por su condición de migrantes han tenido experiencias traumáticas y de sufrimiento en los países en los que ha vivido y estudiado.

[...]

Las dinámicas de exclusión y de inclusión de los estudiantes transnacionales están ligadas al conjunto de las relaciones sociales; entre los excluidos y los incluidos no se explican en un solo sentido, sino que están presentes en los proyectos de nación, las relaciones de dominación y de subordinación, los modelos económicos, los aspectos culturales e ideológicos que están presentes en toda la sociedad, y que tienen una significativa expresión en las escuelas.

[...]



### Educación para migrantes transnacionales

[...]

Este nuevo ideal del siglo XX trae consigo una nueva perspectiva de la escuela. Ahora, se espera que en los planteles educativos se valoren las diferencias, se repare en cómo éstas permiten aprender mejor unos de otros.

Asumir el respeto por el otro desde lo que el otro es, resulta fundamental para ir erradicando toda forma de discriminación y racismo, condición esencial para convivir con los diferentes en un país que, por fortuna, ya reconoce su diversidad (Schmelkes, 2002)".

**Fuente:** Zúñiga *et al.*, 2018: 50-54.

Posteriormente, Zúñiga, Hamann y Sánchez mencionan en el apartado "Los alumnos migrantes internacionales: ¿alumnos en riesgo? ¿En riesgo de qué?", que la probabilidad de fracaso puede estar asociada con algunas circunstancias, de las cuales se retoman tres:

[...]

b) [...] observamos que, con frecuencia, muchas veces los estudiantes que llegan de Estados Unidos a nuestras escuelas son invisibles; son mucho más visibles los niños hablantes de lenguas: mixteca, zapoteca, otomí y náhuatl.

Eso ocurría con mayor regularidad cuando se trataba de zonas escolares en donde no hay alta intensidad migratoria. Los niños transnacionales se pierden, porque se apellidan como nosotros, se visten como los demás niños, no poseen ningún diferenciador externo o quizá sí lo tienen, pero los profesores y directivos no los distinguen.

[...]

c) Paradójicamente, esos mismos estudiantes, quienes en las escuelas mexicanas con frecuencia son invisibles, han pasado por planteles estadounidenses en donde se maximiza su visibilidad: son definidos como hispanos, latinos, de bajo dominio del inglés, hispanoparlantes, miembros de una minoría, todas categorías socioescolares que definen y en ocasiones estigmatizan su posición en el universo educativo y social.

Lo anterior, aunque no sea automático, aumenta la vulnerabilidad y pone al alumno en condiciones de riesgo; doble riesgo, en realidad: por un lado, la invisibilidad, por el otro la alta visibilidad.

d) Añádase a lo anterior la fuerza de las tendencias nacionalistas en las escuelas mexicanas. Cuando los estudiantes son visibles, porque el maestro está atento, la escuela exige el documento de transferencia\* o porque la escuela está ubicada en un poblado con alta



intensidad migratoria (donde muchos niños se van y muchos regresan), entonces se corre el riesgo de percibir a esos niños como menos mexicanos que el resto, porque hablan el español de manera diferente, tienen hábitos diferentes o porque ignoran importantes datos de la historia oficial de México y de su geografía.

Esa forma de exclusión aumenta la vulnerabilidad del menor, podría representar un factor de reprobación. Lo más importante, quizá, es que los ‘fondos de conocimiento’, la acumulación de experiencias escolares y no escolares que estos niños logran durante su paso por las escuelas de Estados Unidos no es percibido por las escuelas mexicanas (esto no siempre es así, pero hay cierta tendencia en ese sentido), como un recurso del aprendizaje, como un logro, como una fortaleza, sino como una tara, un obstáculo, un defecto”.

**Fuente:** Zúñiga *et al.*, 2018: 75-76.

\* El documento de transferencia es: “un documento que fue acordado entre la Secretaría de Educación Pública y el Departamento de Educación de los Estados Unidos, en el marco del Memorandum de Entendimiento sobre Educación entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y Gobierno de los Estados Unidos de América [...]. Mediante este documento se advierte que un sistema escolar reconoce la validez del otro” (Zúñiga *et al.*, 2008: 166).

Puede consultar el texto completo en: <<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=teachlearnfacpub>>.



## Texto 2

### Inclusión, reconocimiento y justicia en la escuela: una tarea docente

Víctor Zúñiga, autor del siguiente texto, señala que los hallazgos de algunas investigaciones contemporáneas como la de Angela Valenzuela, aportan explicaciones valiosas para comprender y actuar ante situaciones vinculadas a la inclusión, el reconocimiento y la justicia en la escuela, abriendo la posibilidad de convertir la “teoría en acción”.

Valenzuela realizó observaciones todos los días durante tres años en una preparatoria de Houston, Texas, donde la mayoría de los estudiantes provenían de familias mexicanas o centroamericanas, mientras que gran parte del personal docente era angloamericano. Observó la dinámica en las aulas, los recreos, la cafetería, las calles alrededor de la escuela, los barrios donde vivían los estudiantes, las iglesias. Asistió a reuniones con los padres y madres de familia. Hizo un extraordinario trabajo etnográfico. Y descubrió, entre otras cosas, que las maestras y los maestros no valoraban a sus alumnas y alumnos; a lo sumo, practicaban una valoración meramente cosmética, como fórmulas de cortesía,



modales al hablar, diálogos formales, entre otros; pero no una auténtica valoración pedagógica.

Esta circunstancia explica por qué las y los estudiantes no se interesaban en la escuela. Su desinterés era una respuesta a la indiferencia docente. Desde la perspectiva del alumnado, las cosas sucedían así: 'Si nosotros no les importamos a los maestros, entonces ¿por qué ellos nos van a importar a nosotros?.'

**Fuente:** Zúñiga, 2020: 26-27.

Como resultado del ejercicio a partir de la obra de Valenzuela, Zúñiga descubrió que la importancia de la valoración pedagógica no se aplica solamente a los alumnos mexicanos o de origen mexicano en las escuelas de Estados Unidos, sino en cualquier escuela del mundo. Su análisis lo presenta en tres secciones: la primera reúne los hechos, la segunda aborda las creencias y la tercera delinea la visión que se necesita para construir escuelas incluyentes y justas.

Respecto a la primera sección que reúne los hechos, el autor plantea los siguientes:

I. Las escuelas excluyen. A algunos los excluyen por sus características individuales. Excluyen también a los 'lentos', a los sordos, a los ciegos, a los que aprenden de manera diferente; pero también a muchos por sus rasgos sociales. Excluyen a los pobres, a los marginados, a las niñas y niños indígenas, a los rebeldes, a los que hablan una lengua distinta a la dominante y, en ciertas regiones del mundo, excluyen a las niñas o a quienes profesan una religión diferente. Son muchos quienes quedan excluidos de la escuela. Es una institución que funciona así desde que se diseñó en el siglo XIX.

Así lo explican, con otras palabras, María Guadalupe Valdés y Frida Díaz Barriga, retomando a Baquero: [La] aspiración igualitaria se delinea, paradójicamente, un tipo ideal de alumno homogeneizado y normalizado, que no se corresponde con la diversidad humana, con alumnos de carne y hueso, con historias, conocimientos previos, experiencias, intereses y necesidades particulares. La desviación de la 'normalidad' esperada conduciría a la patologización desde su construcción social de la infancia y adolescencia, del sujeto de la educación y poniendo en tela de juicio su educabilidad.

II. La exclusión escolar no es producto de la irresponsabilidad de maestras y maestros. Aun el o la docente más responsable y profesional, excluye. Inclusive, excluyen de manera sistemática y piensan que lo hacen por razones pedagógicamente legítimas. En algunos países hemos llegado al grado de que la función principal del personal docente es evaluar; es decir, calificar, comparar, separar a los estudiantes 'buenos' de los 'malos'.

III. La escuela expulsa a los diferentes, a quienes no se amoldan a la definición de lo 'normal'. La escuela homogeneizadora solamente da la bienvenida a niñas y niños estandarizados (por ejemplo, en México, las escuelas esperan que hablen español en



sus casas); Maestras y maestros alentamos a los brillantes, recompensamos a quienes tienen éxito, elogiamos a los ganadores, nos sentimos orgullosos de los que obtienen premios y primeros lugares, mientras que abandonamos a los 'débiles', a los 'rezagados', hacemos a un lado a los diferentes, despreciamos a los que no tienen biografías estandarizadas, humillamos a los perdedores. Las y los docentes atendemos a los que avanzan, abandonamos a quienes se retrasan. En resumen, damos más a los que más tienen y menos a los que tienen menos. Ambas formas de exclusión se traducen en prácticas de discriminación.

Patricio Solís proporciona esta evidencia:

Las y los jóvenes hablantes de lengua indígena que no hablan español son quienes presentan mayores obstáculos para acceder a la educación; por ejemplo, muestran una probabilidad cuarenta y dos veces más alta que las y los jóvenes no indígenas de no haber cursado un solo grado de escolaridad.

Y luego añade:

Entendemos por discriminación el conjunto de prácticas, informales o institucionalizadas, que niegan el trato igualitario o producen resultados desiguales para ciertos grupos sociales y tiene como consecuencia la privación o el menoscabo en el acceso a los derechos y la reproducción de la desigualdad social.

IV. Una vez excluidos, una vez que sufrieron la exclusión en alguna de sus dos formas, hay alumnas y alumnos que deciden ya no aprender más, sobre todo cuando la experiencia de exclusión implicó la negación de sí mismo, la carencia de un mínimo de reconocimiento, la invisibilización, la mortificación del propio yo.

V. La exclusión escolar se convierte en una forma cruel de injusticia escolar. Ante esa crueldad, niñas y niños no tienen modo de defenderse.

Tedesco sintetiza esta forma de crueldad de manera persuasiva:

La justicia de una institución como la escuela se mide por cuánta preocupación muestra por el débil, el que se queda atrás, por el que no alcanza los primeros puestos, ése que está ahí al borde de quedar afuera si yo no hago algo por él. Ése es el primer criterio que define el nivel de justicia que existe en una escuela o en un sistema educativo. Porque esta idea, incluso la de meritocracia, fue importante en la construcción de nuestros sistemas educativos y también puede tener efectos perversos en este sentido; lo vemos quienes estamos cotidianamente yendo por las escuelas, transitando, el fenómeno es muy alarmante: el orgullo del triunfador y el desprecio que siente por el perdedor.



VI. Una vez excluidos de la escuela, abandonados por ella, las alumnas y alumnos también abandonan sus estudios, interrumpen la escolaridad básica/obligatoria y, así, se convertirán en jóvenes adultos que estarán, en gran medida, excluidos de todo lo demás. Esto es, la exclusión escolar conduce a la exclusión económica, política y social.

La consecuencia más nefasta de la exclusión (la alumna o el alumno termina autoexcluyéndose) la describe Dubet de esta forma:

Los alumnos están situados en el centro de una contradicción fundamental: son considerados como fundamentalmente iguales, al tiempo que deben participar en una serie de pruebas cuya finalidad es volverlos desiguales. Entonces, ¿cómo seguir siendo igual a todos, teniendo desempeños y resultados desiguales?

VII. Las escuelas son instituciones que se creen meritocráticas. Esto es, consideran que le dan a cada uno lo que se merece con base en un esquema de igualdad de oportunidades. Para ser 'buenas' instituciones que reconocen a quien lo merece, someten a sus estudiantes a una competencia desigual porque se supone que la escuela se parece a una carrera de atletismo en la que todos los atletas están situados a la misma distancia de la meta. Pero eso no sucede nunca en la escuela, ahí nos llegan niñas y niños que están cerca de la meta escolar, mientras que otros están lejos. De manera general, sabemos que las hijas e hijos de padres altamente escolarizados y familiarizados con las dinámicas escolares, están más cerca de la meta que los de padres con baja escolaridad. Es por eso por lo que Dubet observa que los ganadores continuarán siendo ganadores, mientras que los perdedores van a seguir siendo perdedores. Esta ficción de la meritocracia se traduce en una forma velada de injusticia que hace creer a los vencedores (los que obtienen las buenas calificaciones) que se las merecen, mientras que inculca en los vencidos (los que van con rezago) que merecen su fracaso.

VIII. La peor de las injusticias es la que Ángela Valenzuela llamó sustracción escolar. Este concepto sintetiza el proceso mediante el cual la escuela despoja a las alumnas y a los alumnos de sus herencias culturales y los somete a un proceso de estandarización, homogeneización que termina por añadir poco. Al cabo de algunos años, el resultado es el siguiente: las y los estudiantes menosprecian la educación que han recibido de sus padres, pero a la vez no consiguieron adquirir las competencias escolares que les prometieron.

Los dos grupos de alumnas y alumnos más afectados por la sustracción escolar en las escuelas mexicanas son las niñas y los niños indígenas, así como quienes llegan a México provenientes de Estados Unidos. La profesora Rebeca Barriga Villanueva ilustra de una manera admirable lo que sucede en contextos rurales de nuestro país al citar a Palemón:

Las difíciles situaciones que enfrentan los maestros y el miedo que les producen, los llevan a acciones extremas que despliegan un haz de situaciones negativas:



El otro día fui a ver a un señor, allí escuché que a ustedes [los maestros] no los dejan hablar el náhuatl porque parecen animales. Pues sí porque ellos piensan que les decimos picardías, pero nosotros de por sí usamos el mexicano.

[...]

Los alumnos dejaron de acudir a la escuela secundaria porque los maestros de grupo los discriminaban y los regañaban. Este es un problema no solo para los mixtecos sino para los nahuas porque los maestros les han prohibido hablar la lengua náhuatl.

**Fuente:** Zúñiga, 2020: 28-39.

También menciona que Guadalupe Valdés reconoce que los docentes que conoció en las escuelas son personas bien intencionadas que entregan todo en su trabajo. Sabe que enfrentan situaciones muy difíciles de sortear y también reconoce que la formación que han recibido no los capacita para trabajar exitosamente con niños inmigrantes o hijos de inmigrantes.

La autora enfatiza que ella no es quién para culpar a ninguna maestra o maestro. Pero sí puede afirmar que la formación que recibieron, tanto de manera inicial como continua, no les proporcionan ni los conceptos, ni las estrategias, ni los instrumentos para trabajar con ese tipo de alumnos.

**Fuente:** Zúñiga, 2020: 44.

En lo que refiere a la segunda sección que aborda las creencias, el autor considera el siguiente planteamiento:

I. El personal docente y directivo de las escuelas 'solemos nutrarnos' de creencias auto-complacientes sobre el origen del fracaso escolar y sobre las causas del abandono escolar.

[...] cuando las y los docentes comunicamos a nuestros estudiantes, repito, con el poder simbólico que poseemos, que son inteligentes, que son capaces, que pueden aprender, que van a lograrlo, los estamos incentivando. Especialmente a los más 'lentos', los más 'distráidos', los más 'débiles', los más 'rebeldes'. Son quienes necesitan más que nosotros les digamos que sí pueden aprender.

Cuando nos dejamos guiar por estas creencias en los primeros niveles de la educación escolar (preescolar y primaria), los riesgos de producir daños irreparables son mucho mayores.

Cuando un docente comunica a una niña o a un niño de siete, ocho o nueve años que no va a poder con la escuela, está marcándolo probablemente para siempre.

La crítica a estas creencias no es fácil, pues están muy arraigadas. Se toman como ciertas en automático.

**Fuente:** Zúñiga, 2020: 44-48.

La tercera sección planteada por Zúñiga delinea la visión regida por la inclusión, la justicia y el reconocimiento escolar. Los cinco planteamientos del autor son:

I. Es posible construir escuelas más incluyentes. Para lograrlo, se deben emprender micro, meso y macrocambios. En cada uno de estos niveles es preciso migrar de creencias excluyentes a creencias incluyentes, de prácticas injustas a prácticas más justas, y de relaciones pedagógicas cosméticas a relaciones pedagógicas auténticas.

Estas migraciones son definidas por la maestra Rosa Blanco:

La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan requisitos de 'entrada' ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Mientras que en la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados, en la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tengan éxito en su aprendizaje. La educación inclusiva implica una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad.

II. Las y los docentes incluyentes son quienes reconocen que el fracaso de una alumna o un alumno es su propio fracaso, y es el fracaso de la escuela.

Terrail argumenta a favor de este cambio afirmando que la gran reforma de la educación se dará cuando las maestras y los maestros dejen de ver el fracaso escolar de los alumnos como un problema de las y los estudiantes y empiecen a verlo como su problema. El autor invita a que la fuente de satisfacción para el magisterio sea precisamente el constatar que sus alumnas y alumnos aprenden.

Muchas veces, reconoce, las profesoras y los profesores sufren al ver que su esfuerzo no tiene los resultados que quisieran. Ciertamente, son como los médicos que ven que el paciente falleció. Ellos se dicen: 'Hice todo lo que pude y no logré salvarle la vida'. Así también debemos decirnos nosotras, nosotros, las maestras, los maestros: 'Hice todo lo que pude para que aprendiera y, lamentablemente, con esta alumna, no pude'. Esto revolucionaría la educación. En lugar de decirnos: 'Él, ella, no puede', diremos: 'Yo no pude o no supe cómo hacer para que aprendiera'.

III. Las escuelas incluyentes son escuelas que se transforman a sí mismas; las escuelas que 'integran' son las que esperan que el alumnado se adapte a las normas. Las escuelas incluyentes, por el contrario, cambian para adecuarse a las y los estudiantes, no son estos quienes cambian para adecuarse a las escuelas.



Rosa Blanco lo explica de manera clara:

Un nuevo término que encontramos en la literatura reciente es el de 'inclusión'. Como suele ocurrir frecuentemente cuando aparece un nuevo término enseguida empieza a utilizarse sin cambiar realmente las concepciones y significaciones previas. Esto es lo que está sucediendo con el término de inclusión, que se está empezando a utilizar como sinónimo de integración, cuando se trata de dos conceptos y aproximaciones distintas. Como se ha visto anteriormente, la integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial e implica la transformación de ésta.

IV. Una escuela incluyente es una escuela común para todos y con todos. La escuela común es la que garantiza que los bienes escolares (conocimientos, habilidades, competencias, actitudes) sean adquiridos por todos; una escuela común combate el fracaso escolar y evita las tentaciones discriminatorias que están en la escuela 'única' (en México tenemos escuelas únicas, no una escuela común; en la literatura sobre estos temas se usa el adjetivo 'única' como cuando decimos: 'talla única', 'única opción', 'única ruta').

Terrail establece la diferencia y propone el método para diseñar la escuela común a todos. El autor sostiene que la escuela única es completamente diferente a la escuela común. La primera desecha al alumno que no cuadra con la definición de buen estudiante. La segunda, por el contrario, es común para todas y todos. Busca transmitir una cultura común.

Las escuelas incluyentes son escuelas menos injustas y también son aquellas donde todas, todos, somos reconocidos. Una escuela incluyente es una que reconoce a todos. La peor forma de exclusión es, sin duda, negarle el reconocimiento (aprecio, respeto, consideración) a alguien. El falso reconocimiento inclusive se convierte en una humillación para las alumnas y los alumnos más 'débiles', como se puede constatar en el último caso observado por los estudiantes de Yves Lenoir.

Yves Lenoir ilustra el NO reconocimiento describiendo casos de niñas y niños en escuelas primarias de Quebec. El autor narra eventos de NO reconocimiento que sus estudiantes observaron en las aulas. Uno de los alumnos de doctorado observó la dinámica en el salón de clases durante un año escolar.

Comprobó que la maestra nunca le dio la palabra a un niño llamado François (todos los nombres son seudónimos). Al principio del ciclo escolar, el niño levantaba la mano, pero la maestra no lo veía, nunca lo veía, es como si hubiese sido invisible. Al cabo de algunas semanas, el alumno dejó de levantar la mano.

**Fuente:** Zúñiga, 2020: 51-56.

Puede consultar el texto completo en <<https://red.conl.mx/documentos/471>>.

Una vez concluido el análisis de los textos, hagan equipos de tres o cuatro integrantes, y dialoguen al interior de cada uno sobre lo siguiente:

- ▶ ¿De qué forma las creencias y prejuicios sobre la niñez migrante influyen en las prácticas de exclusión?
- ▶ ¿Cómo repercuten las prácticas de discriminación y exclusión en los alumnos, en particular en la niñez migrante?
- ▶ ¿Qué aspectos de su práctica docente modificaría para transitar hacia una práctica docente más inclusiva?

A partir del diálogo y las reflexiones, en cada equipo redacten una frase o *slogan* que pudiera utilizarse para sensibilizar a otros docentes sobre la importancia de prevenir y erradicar la discriminación o exclusión de la niñez migrante en las escuelas. Un ejemplo de ello es la frase con el que cierra el video de Valentina: "Hasta que la dignidad se haga costumbre". De manera complementaria, elijan uno de los siguientes aspectos y redacten un listado de propuestas sobre áreas de oportunidad para fortalecer su práctica docente respecto a:

- ▶ No discriminación;
- ▶ Exclusión / Inclusión; y
- ▶ Reconocimiento de la diversidad.

Socialice con todo el grupo sus propuestas.



### Producciones necesarias

A partir del recorrido que ha realizado durante esta frontera, vincule los planteamientos de los autores, su experiencia y las reflexiones derivadas del diálogo colectivo, a fin de resignificar su práctica para elaborar una narrativa que responda a la pregunta: ¿Cómo afecta la presencia o ausencia de acciones inclusivas a mis alumnos migrantes?

En este espacio elabore su narrativa.



**¿Cómo afecta la presencia o ausencia de acciones inclusivas a mis alumnos migrantes?**



### Para saber más

Le invitamos a revisar los siguientes materiales:

- ▶ La escuela de “El Pedregoso” tiene dos salones y dos maestras. Es diferente a la de otros estados en la República Mexicana en varios aspectos: las fechas del ciclo escolar se establecen según los ciclos agrícolas, hay niñas y niños de muchos estados del país y, además de los conocimientos básicos, los alumnos aprenden muchas cosas sobre la cultura de otros pueblos, sus costumbres, su lengua y su comida particular. Tienen un jardín botánico de plantas medicinales y aprenden a identificarlas y los síntomas que alivian. Le invitamos a conocer esta escuela en el video *La escuela migrante* de Ventana a mi comunidad (s/f): <<https://ventanaamicomunidad.org/V/1IIMCwW8>>.
- ▶ El capítulo “Hacia un modelo de escuela incluyente” de Martínez *et al.* (2018) del libro *Ambientes de aprendizaje para una educación inclusiva*. En este texto se hace referencia a conceptos clave para una educación inclusiva, así como a las barreras para el aprendizaje y la participación. También aporta algunos apoyos para la atención a la diversidad personal, social y cultural de los estudiantes. Consúltelo en: <[http://cresur.edu.mx/2019\\_/libros2019/4.pdf](http://cresur.edu.mx/2019_/libros2019/4.pdf)>.
- ▶ La guía de la SEP (2005), *Relaciones interculturales. Cuaderno de trabajo. Guía para el colectivo docente*, que propone actividades que contribuyen a la reflexión y el desarrollo de prácticas interculturales e inclusivas, como aquellas que buscan reducir las asimetrías y establecer relaciones horizontales, de intercambio y valoración mutua entre las diversas personas, grupos y sociedades: <[https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib\\_00061.pdf](https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00061.pdf)>.
- ▶ La guía didáctica de Martínez y Tuts (2003), *Racismo e inmigración. Unidad Didáctica*, que incluye información y actividades para cuestionar y eliminar el racismo y la discriminación que afecta a las personas por su situación migratoria, a través del conocimiento y reflexión de sus causas: <<https://aulaintercultural.org/2003/09/29/racismo-e-inmigracion-unidad-didactica/>>.

## Frontera 3

### ¿Cuáles son las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes?



*Hemos creído que las infancias tienen emociones volátiles, que no hay que prestarles mucha atención, porque pronto se les olvida el dolor, la lejanía. La realidad es otra, la niñez también se duele, también extraña, también se siente amenazada y es necesario acompañarles con palabras, con miradas, con juegos para hacer más transitable el camino que están recorriendo.*

NADIA LÓPEZ GARCÍA



#### Momento de reflexión personal

#### Las barreras que enfrenta la niñez migrante

Esta frontera busca acercarlo al conocimiento de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) que enfrentan sus alumnos migrantes, a fin de identificar más adelante aquella que puede atender o eliminar desde su práctica docente.



#### Escritura en la Bitácora de trabajo

Para empezar, recuerde una experiencia reciente en la que considere que logró que la mayoría de sus alumnos se interesara e involucrara en las actividades propuestas. Recupere los aspectos relevantes, con énfasis en la participación de sus alumnos migrantes, describiendo la forma en que se involucraron o no en las tareas y con el resto del grupo. Describa de la forma más detallada posible aquello que usted hizo (acciones, actitudes...) para lograr la participación de sus estudiantes.



Para continuar, le invitamos a leer los siguientes textos. El primero corresponde a una carta escrita por una niña que cursa el segundo grado de primaria.

Querido amigo:

Te escribo a ti porque no tenía a quien más contarle lo que me ocurre y cómo me siento. Hoy fue un día horrible; aunque todos mis días son bastante feos, hoy fue el peor que he tenido. Tengo muchos problemas en la escuela. No se [*sic*] por qué no aprendo como lo hacen mis demás compañeros. Ellos entienden todo muy bien y rápido, mientras que yo debo pedirle a la maestra que me explique de nuevo y tardo un buen rato en entender. A inicios del año nadie se daba cuenta, pero ahora todos lo notan, saben que soy lenta y me consideran “la tonta” del grupo, se burlan de mí a diario. Me esconden mis materiales de trabajo y me gritan “tonta”, lo cual me hace sentir muy mal siempre. A pesar de esto, tenía un amigo y una amiga que siempre estaban conmigo, en clase conversábamos y en el recreo jugábamos, siempre me defendían de los demás niños. Todo era así hasta ayer, cuando les dijeron que si seguían andando conmigo se iban a hacer “tontos” como yo. Hoy mis amigos no quisieron andar más conmigo, estuve sola todo el día y me sentí muy mal. ¿Por qué será que no soy igual a todos los demás niños de mi clase? Gracias por leer mi carta.

Con cariño, Juana.

**Fuente:** Ávila y Esquivel, 2009: 39.

El siguiente texto es un testimonio de Salvador, un alumno migrante de Morelos, procedente de Estados Unidos.

I had this teacher that talked really fast, like blah blah blah, if someone asked about something, she would get upset and would be like ‘pay attention, this is the last time I repeat this’. That’s why I never asked her anything. She didn’t know who I was until the first test I took, I failed it, I mean really failed it, I didn’t answer a thing. She called me after class and started yelling at me and telling me that I was too distracted during class and that’s why I failed. Then I told her: “Lo siento, no entiendo español”. She stared at me for a moment and then said: “A ver, como que no entiendes español, si eres de aquí, se me hace que nomás te haces para no hacer nada” (Román y Carrillo, 2017: 14).

Yo tenía una maestra que hablaba muy rápido, como blah, blah, blah, si alguien preguntaba algo, ella se enojaba y decía “pongan atención, es la última vez que repito esto”. Por eso nunca le preguntaba nada. Ella no sabía quién era yo hasta el primer examen que tomé, lo reprobé. O sea, realmente reprobé. No respondí nada. Ella habló conmigo después de clases y me regañó y me decía que me distraía mucho durante clases y que por eso reprobaba. Entonces le dije: “Lo siento, no entiendo español.” Me miró por un rato y luego me dijo: “A ver, cómo que no entiendes español, si eres de aquí, se me hace que nomás te haces para no hacer nada”.

**Fuente:** Román y Carrillo, 2017: 15.

El tercer texto corresponde al testimonio de una docente de preescolar de Tabasco que atiende a niñas y niños jornaleros agrícolas migrantes y es sobre lo que ocurrió con una de las niñas.

Cuando llegó a la escuela apenas hablaba y tenía muchas dificultades para comunicarse y hacer amigos. Ahora ya es muy hablantina. Ayer le pedí que nos contara un cuento mientras veía las imágenes de un libro y enseguida nos relató una historia. No sólo hablaba de las imágenes que miraba, pues agregaba muchas cosas: “¿Dónde viste todo esto?”, le pregunté, y ella me dijo: “Pues en los lugares donde he estado”. Me da mucho gusto: ella habla, convive y puede contarnos todo lo que ha visto.

**Fuente:** DGEI, 2012b: 207-208.



### Preguntas de reflexión

Con base en la lectura de la carta y los testimonios, le invitamos a reflexionar sobre:

- ▶ ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan Juana y Salvador?
- ▶ ¿A qué se deben esas dificultades?
- ▶ ¿Ha identificado alguna situación similar en sus alumnos migrantes?

En el testimonio de preescolar en Tabasco, ¿a qué puede deberse el cambio de actitud de la niña?

Existen diferentes estudios que destacan dos aspectos vinculados a la práctica docente en la atención educativa a los alumnos migrantes. El primero de ellos refiere a un proceso que los *homogeniza* (Cigarroa *et al.*, 2016; Valdéz *et al.*, 2018) y el segundo se relaciona con las opiniones de los docentes en torno a que la presencia de niñas y niños migrantes en su aula *complejizan el trabajo docente*.

Sobre el primer aspecto, Cigarroa *et al.* (2016: 86) afirman que en México es común hallar que en las escuelas: “se asuma que los niños y las niñas de origen extranjero, así como sus familias, deben adaptarse a los requisitos de ingreso, a los programas y a sus contenidos, muchas veces descontextualizados de su realidad y de la situación que enfrentan que, generalmente, los ponen en condición de desventaja y de vulnerabilidad”.

Por su parte, Valdéz *et al.*, (2018: 9) aseveran que una vez que la niñez migrante de retorno se *ha dado de alta* en algún sistema estatal de control escolar:

se da por hecho que está formalmente inscrito en el sistema y entra en una homologación institucional, es decir, que se le tratará igual que a cualquier otro; llevará el mismo plan de estudios para el grado respectivo, la atención de los profesores y del director será la misma, así como sus obligaciones y responsabilidades. Esto admite que se reproduzca el discurso de homogeneizar al alumno, sin considerar el elemento situacional: su condición de ser menor migrante de retorno y provenir de un sistema educativo diferente.

A la luz de la siguiente descripción, la homogenización en el aula es considerada también como una barrera para el aprendizaje y la participación:

[...] una práctica docente que tiene como base la homogeneidad, que pide a todos los alumnos y alumnas un mismo ritmo y estilo de aprendizaje, que utiliza los mismos materiales para todos, que desarrolla una sola metodología, que evalúa a través de un mismo instrumento, es altamente probable que constituya una barrera para el aprendizaje y la participación en las oportunidades que ofrece el currículum para los alumnos y alumnas (DGEI, 2012a: 31).

De ahí la importancia de identificar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) en el propio contexto escolar y determinar estrategias pertinentes para minimizarlas o eliminarlas.

El segundo aspecto que se quiere destacar se encuentra en las opiniones de algunos docentes sobre la presencia de la niñez migrante en las aulas, puesto que *complejizan el trabajo docente*. Como dicen Muñoz *et al.* (2021: 11);

Da cuenta del impacto que a su juicio posee la llegada de la infancia migrante dentro de sus salas de clases. La definen como compleja, adicional a las labores docentes que tradicionalmente poseen en el aula, dadas las carencias con las que llegan los niños y niñas migrantes.

Mi impresión es que de todas maneras nuestro trabajo docente se complica y se pone aún más complejo y cuesta más trabajar cuando tenemos niños de otras nacionalidades... si antes teníamos problemas con los chilenos hoy el tema es doblemente más complejo y no es que yo los discrimine..., solo estoy diciendo que es más complejo trabajar con niños y niñas de otras nacionalidades... porque sin [*sic*] niños que tienen muchas carencias y yo me doy cuenta de que eso genera muchas barreras (Po7T10).

[...]

...ellos vienen de otros países con otras experiencias escolares y socioeducativas que una desconoce y a veces cuesta aprender y seguirlos de buenas a primeras, y a veces una no sabe cómo enseñar y qué experiencias traen desde sus países de origen, entonces todo es más complicado. De verdad es más complicado porque cuesta imaginar esas experiencias, esos lugares, esas escuelas y esos maestros que han tenido la responsabilidad de su aprendizaje. Entonces, como digo, uno se complica al no tener antecedentes de los programas de estudio con los cuales ellos se formaron y todas esas cosas que son antecedentes importantes a la hora de enseñar (Po5T9).

Complemente su lectura con el video *El enfoque: Diversidad y Aulas Heterogéneas* de la DGDCCYAI Educación, el cual se encuentra en: <[https://www.youtube.com/watch?v=n1xzmgl\\_I4Y](https://www.youtube.com/watch?v=n1xzmgl_I4Y)>.

Con base en los textos y el video anteriores, identifique las características de una práctica homogénea y una heterogénea o de atención a la diversidad. Revise su escrito inicial sobre una experiencia en la que logró que la mayoría de sus alumnos se involucrara en las actividades propuestas y haga un contraste con las características de ambas prácticas (homogénea y heterogénea) ¿Cómo se presentan o no en la experiencia que describió y por qué?

Registre sus hallazgos en la tabla 3.1.

**Tabla 3.1** Prácticas homogéneas vs. prácticas heterogéneas


¿Cómo se presentan en mi práctica?	
Prácticas homogéneas	Prácticas heterogéneas



### Escritura en la *Bitácora de trabajo*

Lo invitamos a que revise de nuevo los escritos realizados en las fronteras 1 y 2:

En la frontera 1, revise su escrito “Reconociendo a mis alumnos migrantes”, en particular su reflexión sobre las oportunidades y dificultades que ellos han encontrado en la escuela y sobre cómo han enfrentado actos de discriminación dentro o fuera del espacio escolar.

En la frontera 2, revise su escrito “Avanzando hacia la inclusión en mi aula”, en el que registra la manera en que sus alumnos han vivido la exclusión o la inclusión, así como las respuestas que ha tenido como docente frente a estas situaciones o aquellas circunstancias que le han representado mayores retos.

La intención es que, a partir de una nueva mirada, elabore un resumen o un punteo de ideas en el que rescate lo relativo a:

- ▶ Los obstáculos o barreras que sus alumnos migrantes han enfrentado para ingresar y permanecer en la escuela (considere las diferencias que pueda haber según el género);
- ▶ La forma en que se han sentido al interior del aula; y
- ▶ Las opiniones de sus alumnos acerca de su actuación en el aula, es decir, sobre su práctica docente.



### Mirando desde otra perspectiva a mis alumnos migrantes



#### Momento de reflexión colectiva

A partir de los obstáculos, sentimientos y opiniones de sus alumnos migrantes, planteé algunas acciones que desde su ser docente, podrían contribuir a minimizar o eliminar las barreras para el aprendizaje y participación que enfrentan.

#### Contrastando mis conocimientos con la teoría

Para iniciar esta reflexión colectiva, se les invita a ver el video *Barreras para el aprendizaje y la participación*, <<https://www.youtube.com/watch?v=msYWzB0Py5Q>> y, posteriormente, mediante una lluvia de ideas, a que enlisten las barreras que consideran se presentan en su contexto escolar. Elaboren dos listas de dichas barreras, una para el nivel de preescolar y otra para el nivel de primaria.

Estas listas serán un apoyo para el trabajo en equipos, posterior a la siguiente lectura individual, por lo que se les pide que ambas listas se coloquen a la vista de todos en cartulinas o en un pizarrón, de ser el caso.

En este momento se busca que a través de un diálogo reflexionen sobre las BAP que enfrentan sus alumnos migrantes.



Diálogo con  
autores 3

A fin de contar con un referente con respecto a las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), le invitamos a leer algunos fragmentos del texto "Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación" de Pedro Covarrubias (2019).

<<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>>.

### Orientaciones para *dialogar* con el autor a través del texto

Para orientar su lectura, tome en cuenta la experiencia que ha significado para usted la atención educativa a la niñez migrante, las características de las prácticas homogéneas y heterogéneas que identificó y los obstáculos enfrentados por sus alumnos migrantes que recuperó en el Momento de reflexión personal de esta frontera.

Subraye en el texto, las ideas que le resulten relevantes o especialmente relacionadas con su reflexión personal.



#### Clasificación de las BAP

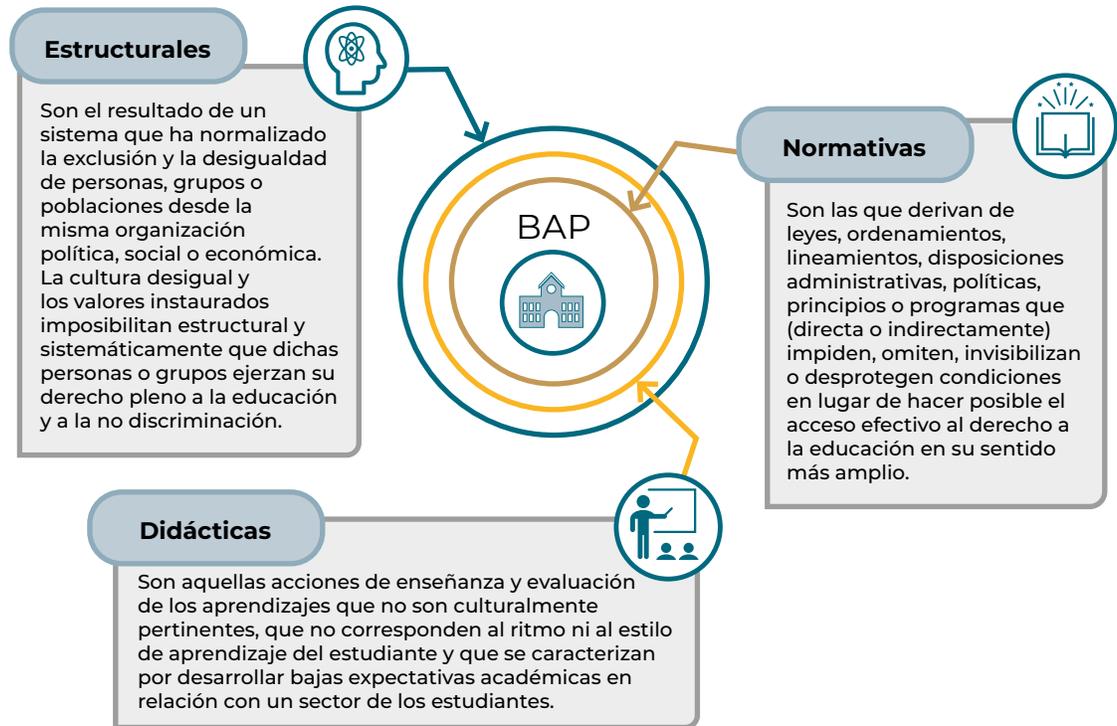
Existen diferentes definiciones y clasificaciones sobre las BAP. En la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* son definidas como:

Aquellos factores que dificultan o limitan el pleno acceso a los derechos, y en especial al derecho a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de alumnos. Surgen de la interacción entre las y los estudiantes, y los contextos que involucran las normas y políticas, la configuración de la estructura cultural y de valores, de las prácticas actitudinales, culturales y didácticas generadas en el entorno educativo, así como las circunstancias sociales y económicas que impactan sus vidas (SEP, 2019: 108-109).

En ese documento se mencionan tres grandes categorías de las BAP: "estructurales, normativas y didácticas" (SEP, 2019: 20).



**Figura 3.1** Barreras para el aprendizaje y la participación (BAP)



**Fuente:** elaboración propia con base en SEP, 2019.

También la *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva* destaca que entre las barreras didácticas se identifican:

- ▶ Actitudes de rechazo, segregación o exclusión por parte de la comunidad educativa, por razones de discriminación.
- ▶ Un clima escolar hostil y que propicia el acoso escolar.
- ▶ Uso de recursos y materiales didácticos homogéneos.
- ▶ Estrategias de enseñanza que no consideran la diversidad.
- ▶ Planeaciones docentes que no atienden características y/o condiciones diversas del grupo.
- ▶ Prácticas pedagógicas no incluyentes tanto de docentes, como de los demás actores educativos.
- ▶ Barreras en la comunicación y falta de docentes especializados de acuerdo con las necesidades específicas de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en la comunidad educativa.
- ▶ Falta de pertinencia y adecuación intercultural.
- ▶ Nulos o escasos espacios para la participación de NNAJ en las escuelas y en la comunidad educativa.

- ▶ Rutinas de trabajo y distribución de los espacios y mobiliario que no consideran la diversidad del estudiantado (SEP, 2019: 22).

“Las BAP no se refieren a las características o condiciones personales, sino a la inadecuada configuración o respuesta del sistema educativo y del entorno que impiden el cabal ejercicio del derecho a una educación de excelencia, lo que afecta negativamente tanto la trayectoria escolar y el proyecto de vida de las personas como a la sociedad en su conjunto” (SEP, 2019: 20).

Covarrubias (2019), por su parte, propone clasificar las BAP en tres tipos: culturales, políticas y prácticas, tal y como se describen en la tabla 3.2:

**Tabla 3.2** Propuesta de delimitación de barreras para el aprendizaje y la participación con base en las culturas, políticas y prácticas

Barreras	Descripción
Culturales	<p>Dentro de las barreras culturales se pueden identificar aquellas que guardan relación con las ideas, creencias, comportamientos, interacciones, paradigmas, entre otras. Estas barreras determinan la forma de actuar de todas y todos los actores que rodean a la persona que presenta una condición determinada y lo ubica en un grupo vulnerable [en este caso la niñez migrante]. Parten de premisas arraigadas en el ideario de los individuos que derivan en actitudes de segregación, discriminación o exclusión [hacia la población en situación de vulnerabilidad]. Dentro de las barreras culturales se propone una subcategorización que corresponde a barreras <i>actitudinales</i> y barreras <i>ideológicas</i>.</p> <p>Las barreras <i>actitudinales</i> hacen alusión a una predisposición a responder de modo consistente y se refieren a un sentimiento a favor o en contra ante una persona [migrante], un hecho social [migración] o un producto; se puede decir que son la forma de ser y de comportamiento que orientan las acciones de las personas. Por otro lado, las barreras <i>ideológicas</i> son las representaciones que se manifiestan como puntos de vista, ideas, razonamientos o creencias individuales o colectivas. A través de este sistema de representación se emiten juicios críticos y de valor en torno a determinadas situaciones. Las barreras ideológicas y actitudinales guardan una estrecha relación entre ellas, ya que en gran medida unas pueden determinar a las otras.</p>
Políticas	<p>Dentro de las barreras políticas se pueden identificar aquellos aspectos que guardan relación con la normatividad y legislación que rigen la vida educativa de las instituciones, tanto el cumplimiento de las mismas como la necesidad de implementación de nuevos mecanismos para favorecer la inclusión y atención a la diversidad. Se abarca no sólo la organización del centro escolar, sino también aspectos de orden superior, como las autoridades administrativas, los procesos de gestión y la organización del sistema educativo.</p>



Prácticas

Las barreras prácticas se propone agruparlas en dos subcategorías: barreras *prácticas de accesibilidad* y barreras *prácticas de didáctica*. Las barreras de *accesibilidad* hacen referencia a aquellos aspectos físicos de la infraestructura que pueden impedir el acceso y la participación del alumnado en condiciones vulnerables; se pueden identificar desde el entorno social o comunitario como dentro de la misma escuela o el aula. Las barreras *didácticas* son aquellas que guardan estrecha relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje; estas barreras se presentan principalmente dentro del aula y el trabajo docente, ya que guardan relación con los aspectos de metodología, evaluación, concreción del currículo, actividades y organización del grupo, trabajo colaborativo, vinculación con las familias, entre otras.

**Fuente:** Covarrubias, 2019: 146-147.

La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación corresponde [a] una tarea fundamental para la escuela inclusiva, ya que en la medida en que se puedan minimizar o eliminar, la población perteneciente a los grupos [en situación de vulnerabilidad tendrán] mayor oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas. Es necesario recordar que, al eliminar barreras dentro de las aulas o los centros escolares, no solo se beneficia a algún alumno en particular, sino que se logra impactar en todas y todos los alumnos, ya que el principio de la inclusión es el reconocimiento de la diversidad.

[...]

La identificación de las barreras para el aprendizaje y la participación requieren de un trabajo conjunto y colaborativo entre los diferentes actores, en donde se puedan clarificar qué tipo de barrera son –culturales, políticas o prácticas–, en qué contextos se están presentando –aula, escuela, familia, comunidad–, qué actores las están generando.

Con la finalidad de contribuir a clarificar las ideas que se han venido desarrollando, en la [siguiente tabla] se enumeran algunos ejemplos que se relacionan con la clasificación de barreras propuesta. Esta lista de indicadores puede ayudar a identificarlas dependiendo de la condición que presente la o el alumno. El trabajo de identificación puede auxiliarse de diferentes insumos previamente diseñados y seleccionados como procesos de observación en los diferentes contextos, entrevistas con los actores, uso de listas de cotejo, datos del diagnóstico o evaluación que se tenga, registros anecdóticos, análisis de las producciones del alumnado, entre otros.

Las barreras *culturales* se pueden generar entre el alumnado, las y los docentes, directivos, administrativos, autoridades educativas, personal de apoyo, padres y madres de familia, miembros de la comunidad. Se pueden considerar de manera *transversal* cuando están presentes en todos los actores o específica cuando sean determinadas personas quienes las generen. Estas barreras se pueden presentar en todos los contextos en los que



interactúa la o el alumno; por tanto, serían barreras *transversales*, ya que se identifican en el aula, la escuela, la familia o la comunidad. En caso de que sea un determinado contexto, entonces se podrán identificar como *específicas*.

**Fuente:** Covarrubias, 2019: 147-150.

**Tabla 3.3** Propuesta de clasificación de barreras para el aprendizaje y la participación

<p><b>Culturales</b></p>	<p><i>Actitudinales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apatía.</li> <li>• Rechazo.</li> <li>• Indiferencia.</li> <li>• Desinterés.</li> <li>• Discriminación.</li> <li>• Exclusión.</li> <li>• Sobreprotección.</li> <li>• Acoso.</li> <li>• Falta de comunicación entre actores.</li> </ul> <p><i>Ideológicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconocimiento.</li> <li>• Ignorancia.</li> <li>• Etiquetación.</li> <li>• No reconocer lo que sí se puede hacer.</li> <li>• Bajas expectativas.</li> <li>• Paradigmas erróneos ante la diversidad.</li> <li>• Prejuicios.</li> <li>• Bajo significado y sentido de la educación.</li> <li>• Estereotipos ante la diversidad.</li> </ul>
<p><b>Políticas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de normativos que regulen la inclusión educativa.</li> <li>• Incumplimiento de la normatividad existente.</li> <li>• Contradicción entre los normativos/ambigüedad.</li> <li>• Creación de centros paralelos de atención.</li> <li>• Ausencia de un proyecto educativo del centro con visión inclusiva.</li> <li>• Organización incompleta en los centros de trabajo.</li> <li>• Rigidez en la administración educativa.</li> <li>• Liderazgo no compartido.</li> <li>• Organización del centro escolar y los procesos de gestión.</li> <li>• División del trabajo entre la escuela regular y los especialistas.</li> <li>• Ausencia de mecanismos de preparación y reprofesionalización docente.</li> <li>• Insuficiente acompañamiento técnico y académico a docentes.</li> <li>• Asignación inequitativa de recursos.</li> <li>• Falta de políticas compensatorias.</li> <li>• Desvinculación entre los niveles de educación para la continuidad de la atención.</li> <li>• Insuficientes programas de becas de apoyo.</li> <li>• Desvinculación con el mundo empresarial para el empleo.</li> </ul>



### Prácticas

#### *De accesibilidad:*

- Infraestructura inadecuada: mobiliario, rampas, baños, adecuaciones, elevadores, señalamientos, etc.
- Transporte o acceso al centro insuficiente.
- Falta de apoyos, recursos y materiales específicos para la participación y/o el aprendizaje.
- Organización [...] del aula.
- Ausencia de recursos tecnológicos.

#### *De didáctica:*

- Falta [de] metodología didáctica diversificada.
- Ausencia de una enseñanza flexible.
- Currículo no diversificado.
- Desconocimiento del qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y/o evaluar.
- No se promueve el trabajo colaborativo dentro del aula.
- No existe trabajo colaborativo entre iguales (docentes y alumnos).
- Hay desvinculación con especialistas o tutores.
- Hay desvinculación con padres y madres de familia.
- Separación del alumnado en aulas especiales.
- Priorización del trabajo individualizado en lugar del colaborativo/ adecuaciones curriculares.
- Rigidez en las evaluaciones del aprendizaje.

**Fuente:** Covarrubias, 2019: 151.

Las barreras *prácticas de didáctica* se generan principalmente en el actuar de las y los docentes, así como los especialistas o equipos de apoyo. Se identifica particularmente en el aula; por tanto, se consideran como *específicas* y se asocian más al aprendizaje.

La clasificación de las barreras para el aprendizaje y la participación son el punto de partida de una adecuada intervención basada en el respeto a la diversidad con enfoque inclusivo. Estas barreras no riñen con el concepto o la práctica de realizar procesos de valoración individual donde se determinen las necesidades específicas del alumnado y la promoción de apoyos específicos. En este sentido, el trabajo de la escuela inclusiva se deriva en dos líneas. Por una parte, detectar para eliminar o minimizar las barreras; y por otro lado, identificar aquellos ajustes, recursos, apoyos, estrategias o materiales que se requieran para el desarrollo potencial del alumnado como producto de una evaluación psicopedagógica contextualizada.

**Fuente:** Covarrubias, 2019: 152.

Covarrubias hace referencia a los diferentes contextos en los que se presentan las barreras y afirma que:

Si bien es cierto que algunas barreras se pueden identificar en contextos que están fuera del alcance del maestro de grupo o de la escuela, es necesario determinarlas para promover ante quien corresponda la eliminación o minimización de las mismas. Dentro de los contextos en los cuales se pueden presentar las barreras se encuentran los siguientes:

- *El aula.* Dentro de la escuela inclusiva se prioriza la atención a la diversidad en el aula; por tanto, es el primer contexto en el cual se deben identificar barreras para el aprendizaje y la participación. El aula es el espacio en donde se conjuntan procesos de enseñanza, de aprendizaje, evaluación, interacciones, agrupaciones, colaboración, redes, entre otros.
- *La escuela.* La transformación de las escuelas en centros inclusivos requiere de un contexto en el que todos los miembros participen y colaboren desde la organización hasta los mecanismos de trabajo colaborativo. El tipo de escuela que se tenga y la dinámica que se establezca entre autoridades, personal docente y de apoyo, especialistas, padres y madres de familia determinará en gran medida los procesos [*sic*] de aprendizaje de todo el alumnado.
- *La familia.* La participación activa, informada y coordinada con la familia del alumnado es fundamental para el logro de la inclusión educativa, ya que este contexto en el que se desenvuelve el alumno/a puede estar generando barreras para el aprendizaje y la participación. El núcleo familiar –sea cual sea la conformación de la misma– es un ámbito en el cual se puede intervenir con acciones que emanen desde la escuela misma.

**Fuente:** Covarrubias, 2019: 147-148.

Puede consultar el texto completo en <<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>>.

A fin de continuar con la reflexión colectiva, conformen equipos no mayores a cuatro integrantes combinando de preferencia a docentes de preescolar y de primaria.

- En el listado de las barreras derivado de la lluvia de ideas, identifiquen las diferentes barreras que se presentan con mayor frecuencia en sus contextos escolares, es decir, en el aula, en la escuela y en la atención a las familias. Realicen una clasificación de dichas barreras con base en la propuesta de Covarrubias.



### Escritura en la *Bitácora de trabajo*

Utilice este espacio de escritura para registrar sus hallazgos.



#### Hagamos visibles las barreras

Organizados en los mismos equipos seleccionen uno de los contextos en los que se presentan las barreras descritas en la lectura previa: el aula, la escuela y la atención a las familias. En función de esta organización, cada equipo analice uno de los siguientes tres textos, teniendo presentes las BAP que enfrentan sus alumnos migrantes.

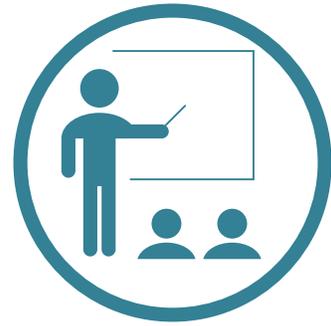
Material requerido: tarjetas blancas y plumones de dos colores distintos.



### Equipo: Barreras en el aula

Los siguientes textos (opinión de un investigador y tres testimonios docentes) apoyarán el trabajo del equipo.

Ante mi insistencia con la pregunta “¿No será que las alumnas y los alumnos que aprenden lentamente, y quienes no aprenden, es porque las maestras y los maestros no atendemos sus formas de aprender, sus necesidades, sus circunstancias?”, unos participantes más añadían otra argumentación que implicaba un cierto tipo de resistencia. Eran directoras y directores convencidos de que las madres y los padres de familia no colaboran con la escuela



**Fuente:** Zúñiga, 2020: 63.

Tener estudiantes de otras nacionalidades también trae algunos beneficios, especialmente al momento de no solo hablar de la diversidad, sino [de] hacerla visible en las clases, experiencia que nuestros niños y niñas no habrían podido tener jamás, dada su condición de vulnerabilidad y, por tanto, acceso a relacionarse con personas de otras nacionalidades y culturas, aunque hablen el mismo idioma siempre es una contribución. Los niños migrantes yo diría que aportan eso, miradas distintas.

**Fuente:** Muñoz *et al.*, 2021: 14.

Algunos [niños y niñas migrantes] vienen muy atrasados y traen vacíos que son fuertes. Aunque hay algunas excepciones. Pero en general yo noto que vienen con un vacío en sus colegios de procedencia [...] Por eso a ellos les cuesta más y a uno le resulta más difícil enseñar.

**Fuente:** Muñoz *et al.*, 2021: 12.

No es que no esté consciente de las carencias de mis alumnos y alumnas y de la diversidad que existe en nuestro país, lo que pasa es que es otra como diversidad, se entremezclan carencias económicas con carencias afectivas, y la más importante, la imposibilidad de vivir en su propio país con su propia gente, con sus espacios que vieron desde niños, sus costumbres, comidas, familiares, casas... por muy precarias que estas sean. Por lo que hablamos de una diversidad que reúne un conjunto de carencias que estos estudiantes migrantes deben enfrentar desde muy chiquititos y yo veo cómo ellos tratan de asimilar y me pongo en el caso de ellos, es muy complejo lo que enfrentan.

**Fuente:** Muñoz *et al.*, 2021: 14-15.



### Equipo: Barreras en la escuela

Los siguientes textos (dos opiniones de investigadores y dos testimonios docentes sobre la situación que se vive en la escuela) apoyarán el trabajo del equipo.



Buena parte del análisis de la convivencia intercultural que hemos realizado en el estudio cualitativo que presentamos tiene su razón más intensa y profunda en la relación e interacción intercultural entre familias inmigrantes y autóctonas, y su participación en la escuela. En efecto, esto tiene que ver con diferentes modelos de integración cultural, es decir, con un modelo asimilacionista donde las familias inmigrantes se integran en el ámbito escolar excluyendo su identidad cultural en las acciones educativas, o por el contrario, un modelo de inclusión de la diversidad cultural donde todas las familias tienen una voz relevante para aportar soluciones y experiencias para avanzar hacia una convivencia intercultural.

También, tal y como plantea una madre autóctona, es posible la existencia de un modelo de autoexclusión cultural (segregacionista), donde las familias inmigrantes no tienen el menor interés en integrarse de manera efectiva en el contexto socioeducativo. No obstante, esto es un aspecto claramente discutible, ya que es posible que el problema parta de la sociedad de acogida, y por tanto de la comunidad educativa mayoritaria (autéctona), al plantear un modelo de relaciones interculturales supeditado a la asimilación cultural por parte de los inmigrantes, o en su defecto, un planteamiento fundamentalmente folclórico de las relaciones culturales con las negativas consecuencias que puede tener esto para la convivencia escolar.

**Fuente:** Leiva, 2011: 128.

Es como que de repente nos cambiaron las reglas del juego y ninguna autoridad hace nada, nadie dice nada, nadie explica nada y uno tiene que asumir no más porque al final del tema... los niños son los niños y ellos no tienen la culpa de esto que nos pasa a nosotros, de ser sorprendidos por la realidad, por eso yo pienso que hoy esto es una realidad muy cercana, para la cual tenemos que acostumbrarnos si o si... Como que no nos queda otra.

**Fuente:** Muñoz *et al.*, 2021: 6.

Esto cuesta especialmente a los profesores con más años de servicio que están más cansados y como que les cuesta más aceptar la realidad. Yo no quiero discriminar, pero lo que yo veo en mi escuela es que como que los jóvenes y los propios niños aceptan de mejor forma la diversidad en las aulas y se hacen amigos de los que llegan, mientras que los más adultos les cuesta más [...] hay algunos que no quieren que los niños migrantes tengan las mismas oportunidades que los niños chilenos.

**Fuente:** Muñoz *et al.*, 2021: 9.



### Equipo: Barreras en la atención a las familias

A continuación se presentan diversas opiniones sobre la relación de las familias con la escuela.

[...] una de las dificultades que manifiestan los profesores de los centros educativos que escolarizan a alumnos hijos de familias inmigrantes es encontrar los instrumentos de comunicación adecuados para estas familias, atendiendo a diferentes variables como incompatibilidad de horarios y de índole labora [sic], incomunicación por desconocimiento del idioma, incertidumbre social en el entorno familiar, problemas económicos, falta de información u otros aspectos. Sin embargo, hemos descubierto la importancia de la empatía y la confianza mutua como herramientas claves en la relación que se puede establecer entre el profesorado y las familias inmigrantes. Escuchar al otro, comprenderlo y sentir que existe en la escuela un apoyo emocional además del educativo, resulta de gran trascendencia para el fomento de una actitud positiva en las familias respecto a la escuela.



**Fuente:** Leiva, 2011: 123.

La participación de las familias tiene un doble valor. No sólo es una acción educativa que promueve la mejora de las relaciones entre los alumnos de las diferentes culturas y, por tanto, la mejora de la convivencia en la escuela; también sirve como elemento de apoyo emocional para muchas familias que viven momentos vitales complejos y difíciles.

[...]

“la cuestión se plantea en si es o no efectiva, reflexiva y crítica la participación de las familias inmigrantes en el escenario escolar, y cuáles son los mecanismos que incentivan y dinamizan esa participación familiar. En nuestro estudio encontramos respuestas diversas a este aspecto de gran interés para la convivencia escolar. Por un lado, hay quienes afirman que la participación familiar en la escuela es cada vez mayor y tiene una repercusión significativa, mientras que otros consideran que es escasa y no tiene relevancia para la convivencia escolar. En todo caso, esas diferencias también se sitúan cuando la cuestión radica en la participación de las familias inmigrantes y autóctonas, es decir, hay centros donde las familias más activas son las inmigrantes mientras que en otros contextos socioeducativos, son las familias autóctonas las más participativas en el escenario escolar.

**Fuente:** Leiva, 2011: 124.

Leiva señala: “por miedo o desconocimiento muchas familias temen participar de manera efectiva en la comunidad educativa, por lo que solamente se acercan a la escuela a preguntar por el rendimiento académico de su hijo y poco más” (2011: 127).



El problema es que todavía persiste cierto grado de rechazo de las familias autóctonas hacia la población escolar inmigrante, lo que tiene una implicación –emocional y social– directa en el sentido de excluir a estos alumnos y a sus familias, y por tanto, no favorecer las potencialidades de la diversidad cultural como factor de promoción de una convivencia educativa solidaria y tolerante.

**Fuente:** Leiva, 2011: 131.

Por su parte, la SEP (2009: 125) dice:

Resulta imprescindible contar con la palabra de los niños que describan cómo son sus familias en realidad, pudiendo analizar cuáles son las diferencias y semejanzas que existen entre ellas. Para ello es necesario traer al aula las diversas experiencias familiares que poseen los alumnos, aunque al hacerlo nos pongamos en contacto con los valores controvertidos que dan vida a nuestra sociedad, en su diversidad. Así, poco a poco, irán aprendiendo a valorar a su propia familia, tal como es, a la vez que desarrollarán una actitud de mayor apertura para respetar que existen otros modos de ser familia que, aunque distintos al propio, resultan ser igualmente valiosos.

Por último, Leiva señala: “(hay que) hacer e intentar acercar a estas madres al colegio, (...) que participen más en el colegio, que vean cuales son las actividades que sus hijos necesitan, cual es la necesidad de sus hijos dentro del colegio, (...), hay que aprovechar esa riqueza cultural de cada una de las nacionalidades...” (Fragmento de Entrevista a Mediadora Intercultural)”.

**Fuente:** Leiva, 2011 :122

Una vez concluida la lectura al interior de cada equipo, intercambien algunos de sus hallazgos respecto a las BAP que enfrentan sus alumnos migrantes. Analicen los contextos en los que se presentan, así como las diferencias y similitudes entre los niveles de preescolar y primaria.

Enseguida cada equipo se pondrá de acuerdo sobre cuáles de las BAP que analizaron resultan significativas para compartir con el resto del grupo y las anotarán en tarjetas blancas (o en media hoja de papel), distinguiendo las que son propias de preescolar y de primaria, ya sea utilizando tarjetas o plumones de distintos colores o con algún otro distintivo.

Concluido el trabajo en equipos, continúen la reflexión colectiva con la creación de un mural titulado *Hagamos visibles las barreras*, el cual se dividirá en tres columnas, cada una con los siguientes títulos: *Aula*, *Escuela* y *Familia*. Cada equipo pegará las tarjetas que escribió en la columna que corresponda.

En la primera parte de este momento, el mural servirá de apoyo visual sobre la presencia de las barreras en torno a la niñez migrante, identificadas en cada contexto y nivel educativo, con el fin de que dialoguen y reflexionen sobre aquellas barreras que se presentan reiteradamente, cuáles consideran que son las causas de ello y, especialmente, de qué manera su práctica docente contribuye a su permanencia o eliminación. Consideren, entre otros elementos de su experiencia y conocimientos, las prácticas homogéneas y heterogéneas que identificaron en su reflexión personal.



### Producciones necesarias

De forma individual, elabore una narrativa sobre ¿Cuáles son las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes?, en la que se refleje su paso por esta frontera, es decir, cómo transitó de la mirada inicial sobre su práctica y los obstáculos que enfrentan sus alumnos migrantes hacia un análisis más detenido sobre las BAP, cuáles se presentan en su aula y escuela con mayor frecuencia y qué papel juega su práctica docente en que estas BAP permanezcan o disminuyan.



### Escritura en la Bitácora de trabajo

Finalmente, de las diferentes barreras identificadas en el aula que enfrentan sus alumnos migrantes, elija una de las que se presentan con mayor frecuencia, la cual recuperará en la frontera 4.



¿Cuáles son las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes?



### Para saber más

Le invitamos a revisar los siguientes materiales:

- ▶ El artículo de González *et al.* (2019), *Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado*. En la pieza se presentan los resultados de una investigación sobre la opinión de ochenta docentes de primaria y secundaria en torno al concepto de educación inclusiva, las barreras para el desarrollo de la inclusión y los facilitadores para lograrla. Consúltelo en: <<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9153/7680>>.
- ▶ UNICEF, la SEP y otras instancias recuerdan que en México, todas las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ingresar a la escuela. Sin importar su nacionalidad y condición migratoria. En las siguientes ligas podrá encontrar información accesible para familias, niñez migrante y más, sobre la normativa y los mecanismos de acceso a la educación en México: <<https://www.unicef.org/mexico/informes/c%C3%B3mo-lograr-que-ni%C3%B1as-y-adolescentes-migrantes-accedan-la-educaci%C3%B3n>>, <<https://www.unicef.org/mexico/informes/si-est%C3%A1s-en-m%C3%A9xico-tienes-derecho-estudiar-no-importa-de-d%C3%B3nde-vienes>>.
- ▶ La serie de conversatorios que organizó Mejoredu (2022c) en torno a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes. En el conversatorio 2 se describen algunas de las barreras que enfrenta la niñez migrante. Consulte *La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas* en: <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/memoria/la-educacion-al-alcance-de-todas-y-todos-los-ninos-niñas-adolescentes-y-jovenes-migrantes>>.
- ▶ Para conocer de manera más amplia lo relativo a la inclusión y a las barreras para el aprendizaje y la participación, puede revisar el *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* del CSEI (2000) en: <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

## Frontera 4

### ¿Qué puedo hacer para eliminar las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes en la escuela?



*Algo que quedó muy grabado en mi corazón fue reconocer la dignidad con la que nos escuchaban esas personas, el tiempo que nos brindaban para contarnos una historia o jugar con nosotros, jamás antes alguien me había puesto tanta atención cuando le contaba qué había soñado, a qué le tenía miedo o cuál era mi mayor felicidad. Fue ahí donde supe que, aunque a algunas personas yo les resultaba desagradable —casi siempre todos andábamos sucios y muy frecuentemente nos llenábamos de piojos—, había personas que tenían tiempo para nosotros, que cantaban con nosotros, que nos daban colores y hojas para pintar; había personas a las que no les importaba que no fuéramos de ahí o que fuéramos indios manos verdes, como algunas personas nos nombraban. Eso marcó mi vida profundamente, tanto que ahora me dedico a acompañar a infancias en procesos de migración.*

NADIA LÓPEZ GARCÍA



#### Momento de reflexión personal

#### Reconociendo las barreras para la inclusión en mi aula

En esta frontera tendrá oportunidad de hacer una propuesta para incluir a todos sus alumnos, a partir de identificar las barreras que no permiten la inclusión. Para ello, le invitamos a que recupere la barrera para el aprendizaje y la participación (BAP) que eligió en la frontera 3, la cual se presenta con mayor frecuencia en el aula y se relaciona con su práctica docente.



#### Preguntas de reflexión

Para iniciar lo invitamos a leer el siguiente texto, que presenta las conclusiones de un estudio realizado en escuelas chilenas en las cuales reciben a niñez migrante de varios países. El estudio refleja a grandes rasgos, las expectativas que los docentes se hacen sobre los alumnos dependiendo del lugar de origen. Dé lectura a sus planteamientos, ¿encuentra alguna relación con lo que sucede en México?



### ¿Cuáles son las barreras de aprendizaje que enfrentan los estudiantes migrantes?

Las creencias y actitudes de los docentes y compañeros resultan una barrera, que varía de acuerdo al país de origen, la raza, el género y el nivel socio-económico de los estudiantes migrantes. Los estudiantes afrodescendientes son quienes se enfrentan a mayores prejuicios y discriminación en las aulas chilenas (Centro de Estudios Justicia y Sociedad, 2020). Igualmente, los estudiantes haitianos se encuentran en una posición más vulnerable por la brecha idiomática (Pavez Soto *et al.*, 2018). Las escuelas reproducen la discriminación presente en el resto de la sociedad respecto al “otro,” tanto por parte de estudiantes, como docentes y directivos (Cerón *et al.*, 2017; Pavez Soto, 2017; Poblete y Galaz, 2016; Salas *et al.*, 2016). A modo de ejemplo, mientras las niñas haitianas y colombianas son hipersexualizadas, los varones migrantes sufren de *bullying* por su color de piel (Poblete y Galaz, 2016). Sin embargo, esta discriminación es invisibilizada y naturalizada en las escuelas (Stefoni *et al.*, 2016), lo que dificulta las posibilidades de superarla.

Las expectativas docentes, es decir, las inferencias que los profesores realizan acerca del desempeño académico y el comportamiento en el aula –presente y futuro– de sus estudiantes, tanto a nivel individual, como grupal y de curso (Good y Brophy, 1997; Rubie-Davies, 2018; Wang *et al.*, 2018) pueden constituir barreras adicionales o ser factores que promuevan la inclusión. La investigación ha mostrado que el desempeño académico de los estudiantes es resultado de una interacción compleja y dinámica de diversos factores individuales y sociales, entre los que se han destacado las expectativas docentes (Broda, 2020; Good y Brophy, 1997; Nash, 2012; RubieDavies, 2018). En general, se asume que las expectativas docentes se forman a partir de los desempeños previos de los estudiantes, pero la investigación también ha mostrado que existen otros factores mediadores, tales como el nivel socioeconómico, la etnia, el género e, incluso, la apariencia física de los alumnos (Wang *et al.*, 2018). Por ejemplo, existe evidencia de que las expectativas de docentes sobre los estudiantes con necesidades educativas especiales y de origen inmigrante son menores que las de aquellos no inmigrantes, especialmente respecto del dominio del idioma (Pitten Cate y Glock, 2018). Esta evidencia puede ayudar a explicar la sobrerrepresentación de estudiantes inmigrantes en los programas de educación especial en las escuelas (Dyson y Gallannaugh, 2008).

La evidencia señala que los estudiantes perciben con un alto grado de precisión el tratamiento diferenciado que los profesores –a través de claves verbales y no verbales– hacen de ellos (Pantaleo, 2016; Wang *et al.*, 2018). Estas claves, reveladoras de las expectativas docentes, pueden tener impacto en la percepción de autoeficacia de los alumnos (Öqvist y Malstrom, 2017; Rubie-Davies, 2006). De este modo, ambos constructos parecen estar vinculados en una relación de interdependencia y, en conjunto, son importantes predictores del desempeño. A modo de ejemplo, los estudiantes de menor nivel socio-económico que obtuvieron altos desempeños en la prueba PISA (2017), también presentaban altos niveles de autoeficacia (OECD, 2019a). La autoeficacia se define como el grado en que los estudiantes creen en sus propias capacidades para desarrollar



ciertas actividades y tareas (Bandura, 1977). Mientras quienes presentan un nivel de autoeficacia bajo, tienden a creer que la inteligencia es una competencia fija e innata, quienes presentan un nivel alto de autoeficacia creen que pueden superar dificultades sociales, emocionales y académicas (OECD, 2019b). La autoestima también impacta en el desempeño académico y viceversa. Sin embargo, hay pocos estudios sobre cómo se sienten los estudiantes migrantes en Chile, y menos aún sobre sus niveles de autoeficacia o autoestima. Por el momento, la evidencia indica que los estudiantes migrantes no se sienten a disgusto en las escuelas y aprecian que docentes y autoridades escolares intenten integrarlos (Centro de Estudios Justicia y Sociedad, 2020). Para muchos de ellos, la escuela amortigua la discriminación que reciben de parte de la sociedad en general (Poblete y Galaz, 2016).

**Fuente:** Gelber *et al.*, 2021: 6-7.

¿Qué factores podrían estar asociados al desempeño diferencial por nacionalidad?

[...]

Las barreras identificadas por los docentes podrían incidir en que tengan menos expectativas educativas para los estudiantes que provienen de países en que el idioma español no es la única lengua nacional, ya que piensan que la barrera idiomática podría obstaculizar el aprendizaje. Para analizar las expectativas de los docentes sobre los estudiantes, se consideró la nacionalidad de los cinco estudiantes que los docentes identificaron como que accederían a la educación superior en la encuesta autoaplicada (seleccionados de la lista de curso).

Los docentes mencionaron mayoritariamente a estudiantes chilenos, seguido de venezolanos, peruanos y colombianos. Ningún docente mencionó estudiantes provenientes de Haití. Al analizar si las frecuencias de mención observadas coinciden con las esperadas (test exacto de Fisher), se evidencian diferencias estadísticamente significativas ( $p = 0.02$ ) entre los grupos de estudiantes migrantes, pero no para el grupo de chilenos. Mientras los docentes tienen mayores expectativas respecto a los estudiantes venezolanos, peruanos y colombianos (frecuencia observada es 7 puntos mayor a la esperada), los docentes tienen menores expectativas para los estudiantes provenientes de Haití, República Dominicana y Bolivia (la frecuencia observada es 5 puntos menor a lo esperado). Considerando que los estudiantes de este grupo pueden tener dificultades con el español de la escuela, las expectativas de los docentes podrían ir de la mano con las barreras que identifican para lograr la plena inclusión de sus estudiantes.

**Fuente:** Gelber *et al.*, 2021: 16-17.



Escritura en la *Bitácora de trabajo*

Retome la descripción que realizó al inicio de la frontera 3 sobre una clase en la que logró que la mayoría de sus alumnos se interesara e involucrara en las actividades y, a partir de la lectura, reflexione sobre las creencias y actitudes que intervienen en el diseño y desarrollo de una clase y que pueden convertirse en una barrera para la inclusión, principalmente, para sus alumnos migrantes. Tome nota de sus reflexiones.



Describa una clase que estructuró e impartió, en la que usted haya incorporado alguna práctica o actividad derivada de sus reflexiones personales y con sus colegas en esta intervención formativa. Mientras más detallada sea su descripción, contará con mayores elementos para su análisis y posterior fortalecimiento.

Como guía para su narración puede considerar los siguientes elementos:

- ▶ Propósito de la clase;
- ▶ Disposición del aula y de los materiales;
- ▶ Inicio de la clase;
- ▶ Organización de los alumnos;
- ▶ Tiempos de trabajo colectivo;
- ▶ Tiempos de trabajo individual;
- ▶ Secuencia de los contenidos de aprendizaje;
- ▶ Tipo de ejercicios;
- ▶ Interacción entre usted y los alumnos;
- ▶ Interacción entre los alumnos;
- ▶ Participación de los alumnos;
- ▶ Ambiente que se generó;
- ▶ Valoración del aprendizaje; y
- ▶ Final de la clase.





Tenga presente

Uno de los mayores retos a los que se puede enfrentar como docente, es llevar a cabo actividades en el aula en las que los alumnos puedan desarrollarse social y académicamente en un entorno conjunto, más allá de las diferentes condiciones personales y culturales.

Piense en el salón de clase como un espacio donde tiene la posibilidad de flexibilizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que respondan a la diversidad de las niñas y los niños, de sus bagajes culturales, experiencias e intereses.



### Preguntas de reflexión

¿Qué tan inclusiva fue la clase que describió en la actividad anterior? Para responder a esta pregunta dé lectura a las descripciones de la tabla 4.1 y marque aquellas que se relacionan más con la forma en que se desarrolló su clase.

**Tabla 4.1** El desarrollo de prácticas inclusivas en el aula

El desarrollo de prácticas inclusivas en el aula	
Las actividades de aprendizaje:	
<input type="checkbox"/>	Responden a la diversidad de todos los alumnos.
<input type="checkbox"/>	Fomentan la participación de todos los alumnos.
<input type="checkbox"/>	Promueven que todo el grupo participe activamente en su propio aprendizaje.
<input type="checkbox"/>	Generan oportunidades creativas para compartir valores, historias y experiencias de vida de todos los alumnos, produciendo altas expectativas de aprendizaje.
<input type="checkbox"/>	Promueven el intercambio respetuoso de diferentes historias y manifestaciones culturales que conviven en el aula.
<input type="checkbox"/>	Usted motivó un ambiente de colaboración entre todo su grupo.
<input type="checkbox"/>	Las tareas escolares son pensadas para contribuir al aprendizaje de los alumnos.
<input type="checkbox"/>	Los recursos de la localidad son conocidos y utilizados en el aula.
<input type="checkbox"/>	Los alumnos se ayudan mutuamente.
<input type="checkbox"/>	Se vincula lo que sucede en la escuela con la vida de todos los alumnos.
<input type="checkbox"/>	Los alumnos aprenden juntos sin ninguna distinción (sexo, origen, nacionalidad, entre otras).

**Fuentes:** elaboración propia con base en SEP, 2018; CPEIP, 2018; CSEI, 2000.

Detrás de los enunciados marcados, y de los que no marcó, está una forma de pensar la educación, la atención a la diversidad y la inclusión. La tabla 4.2 muestra dos formas opuestas de concebir la educación que le pueden aportar elementos para fortalecer el análisis de su clase.

**Tabla 4.2** Educación selectiva vs. educación inclusiva

<b>Educación selectiva</b>	<b>vs.</b>	<b>Educación inclusiva</b>
<p><b>Saber enciclopédico y académico</b> Selecciona a los alumnos en función de su capacidad de aprender, propiciando el saber enciclopédico, es decir, pone el acento en la transmisión de saberes, principalmente, académicos o curriculares.</p>		<p><b>Saber, saber hacer, saber ser y saber convivir</b> Pone el acento en la transmisión de diferentes tipos de saberes: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.</p>
<p><b>Contenidos</b> Considera que el mejor método, el más eficaz para sus fines, es el que le permite enseñar más cosas de cada materia a los alumnos que atiende (y que han sido previamente seleccionados).</p>		<p><b>Habilidades</b> Considera que el mejor método, el más eficaz para sus fines, es el que le permite, en todas las materias, enseñar a todos los alumnos, a cada uno hasta el máximo de sus posibilidades.</p>
<p><b>Alumnos homogéneos</b> Organiza a los alumnos en función de sus similitudes.</p>		<p><b>Alumnos heterogéneos</b> Parte de la idea de que los alumnos con diferencias deben interactuar.</p>
<p><b>Diversidad como problema</b> Considera que la diversidad –identificada con la niñez que no aprende– es un problema, y la mejor forma de solucionarlo es <i>eliminar</i> la diversidad <i>homogeneizando</i> la educación.</p>		<p><b>Diversidad como oportunidad</b> Considera que la diversidad –reconocida en principio como algo normal y enriquecedor– es un reto, y hay que atenderla de forma adecuada, potenciando las singularidades de cada alumno y compensando sus desigualdades.</p>
<p><b>Aprendizaje como sufrimiento</b> Presupone que para aprender es necesario sufrir: identifica el esfuerzo con el sufrimiento.</p>		<p><b>Aprendizaje como gozo</b> Entiende el aprendizaje con gozo porque en él no prima ni la competencia ni la presión por los resultados. De lo que se trata es de disfrutar aprendiendo.</p>
<p><b>Competir</b> Se centra más en el resultado que en el proceso.</p>		<p><b>Cooperar</b> Busca la cooperación y el aprendizaje desde la ayuda mutua, la solidaridad y la generosidad.</p>
<p><b>Inteligencia intelectual</b> Es una educación de conceptos más que de emociones, y en el aula sólo priman los contenidos de carácter académico.</p>		<p><b>Inteligencia emocional</b> Es una educación que da cabida para aprender y enseñar emociones como la empatía, la resiliencia y el asertividad.</p>

**Fuente:** elaboración propia con base en Pujolàs, 2002.



### Escritura en la Bitácora de trabajo

Recupere su reflexión sobre la BAP que enfrentan sus alumnos migrantes en el aula de manera frecuente y piense si, a su juicio, la forma de organizar el grupo y las acciones que realizó en la clase que describió, le dan elementos para aminorar o eliminar esa barrera y, en su caso, escriba los elementos que no consideró y que podrían fortalecer sus clases y su práctica docente.

A partir de los elementos que registró, determine las acciones que podría llevar a cabo, desde su práctica docente, para aminorar o eliminar la BAP que enfrentan sus alumnos migrantes y avanzar hacia una educación centrada en el aprendizaje desde la cooperación, en la que se valore al ser antes que al saber y se preocupe y ocupe también del ámbito emocional, a fin de ofrecer las mejores oportunidades para que todos sus alumnos, en especial los migrantes, se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden desde el reconocimiento de su diversidad.



#### Eliminando las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes



## Momento de reflexión colectiva

### Contrastando mis conocimientos con la teoría

En este espacio de reflexión con sus colegas, planteará algunas rutas de acción hacia la mejora de su práctica educativa para eliminar o minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación en su aula, mediante la inclusión.

Para entrar en materia, con apoyo del CDD, destinen diez minutos para evocar, de forma individual, el recuerdo de algunas relaciones con sus docentes.

En un primer momento recuerden a su *peor* docente e identifiquen el sentimiento predominante que tuvieron cuando vivieron esa relación, así como las actitudes que los provocaron y el impacto que tuvo en ustedes.

Posteriormente recuerden a su *mejor* docente y nuevamente identifiquen el sentimiento predominante que tuvieron cuando vivieron esa relación, así como las actitudes del docente que los provocaron y el impacto que tuvo en ustedes.

Se pueden apoyar en el listado de la figura 4.1 sobre sentimientos y actitudes.

**Figura 4.1** Sentimientos y actitudes

Sentimientos	Actitudes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• enojo</li> <li>• angustia</li> <li>• alegría</li> <li>• inseguridad</li> <li>• desesperación</li> <li>• confianza</li> <li>• tristeza</li> <li>• serenidad</li> <li>• entre otros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• empatía</li> <li>• cuidado</li> <li>• agresividad</li> <li>• bondad</li> <li>• escucha</li> <li>• autoritarismo</li> <li>• desprecio y burla</li> <li>• afecto</li> <li>• entre otros</li> </ul>

**Fuente:** elaboración propia.

Una vez que han evocado sus recuerdos, destinen diez minutos más para que algunos de ustedes compartan, de forma voluntaria, su experiencia. A partir de ello, dialoguen sobre la importancia que tiene la afectividad en el desarrollo de las personas en todos los ámbitos de la vida y en particular en la relación educativa y reflexionen sobre ¿qué sentimientos quieren provocar en sus alumnos con o sin experiencia migratoria?, ¿cuáles son las actitudes que ayudarían a lograrlo?



Diálogo con  
autores 4

Para continuar, les invitamos a *dialogar* con Daniel Gómez sobre un proyecto de investigación que tiene el propósito de estudiar los saberes profesionales de docentes que, al establecer relaciones de cuidado con sus alumnos, hacen posible que éstos prosperen en su aprendizaje y crecimiento personal. El interés global es profundizar en la comprensión sobre la responsabilidad y el cuidado de niñas, niños y jóvenes en el oficio de educar.

### Orientaciones para *dialogar* con el autor a través del texto

Durante la lectura, subraye los párrafos e ideas que le resulten más significativas porque se relacionan con las posibles formas de fortalecer sus clases, a fin de atender la BAP que enfrenta la niñez migrante de su aula de manera frecuente.

Compartan los párrafos que cada uno de ustedes marcó y los motivos por los que lo hicieron. Este diálogo aportará nuevas perspectivas sobre las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan sus alumnos migrantes y sobre las formas de atenderlas para minimizarlas o eliminarlas.



#### La acogida de la vulnerabilidad de la infancia: la responsabilidad ética-pedagógica

El encuentro con la vulnerabilidad de un niño supone un acontecimiento ético puesto que, desde su singularidad, solicita ser ayudado mediante una respuesta concreta y situacional: reconocerlo, acogerlo sin condiciones y ofrecerse a acompañarlo (Bárcena; Mèlich, 2014). La relación pedagógica hunde sus raíces en la responsabilidad ética, en la radical dependencia del otro de nuestra escucha, atención y cuidado, y de que nuestra respuesta debe hacerlo progresivamente responsable de sí y del otro. Según Lévinas (1977), el lazo social se anuda en la preocupación y ocupación por el prójimo, pues lo que da sentido al Yo es cuidar del otro; de hecho, la responsabilidad es la estructura esencial, primera y fundamental de la subjetividad.

¿Qué implicaciones pedagógicas tiene esta disposición subjetiva? ¿Mediante qué gestos se materializa en la relación educativa? ¿Cómo opera el lenguaje ético del cuidado responsable? ¿Qué efectos tiene en la subjetividad del niño?

Tomar conciencia de lo extraordinario de la llegada de un niño o joven implica dejarse conmover por la vulnerabilidad de su condición, lo cual demanda al educador volverse sensible, vulnerable y receptivo a la experiencia afectiva y emocional que abre al yo al encuentro con la alteridad.



El artículo que sigue centra su foco de interés en los gestos, tonalidades y disposiciones que hacen posible una ética de la acogida (Derrida, 1998) en el oficio educativo. Entendiendo la oferta de hospitalidad no bajo el orden de una legislación o normatividad sino desde la pregunta por cómo tratar adecuadamente al otro (Lévinas, 2005). La no-tematización de un niño es condición para la aparición de su singularidad, de la proximidad con él y de su deseo de aprender. El educador que, inicialmente, se vulnera en su fragilidad se hace más receptivo a la contingencia y la necesidad de otras vulnerabilidades [...] Cuando la escuela se centra en las relaciones humanas y proporciona una atmósfera de cuidados, favorece los aprendizajes curriculares y permite que los niños salgan de su posición social.

[...]

Tenemos claro que antes es el 'estar bien' que el trabajar. Con lo cual, si la dinámica del grupo está bien, trabajamos, si la dinámica no está bien, trabajamos la dinámica. Y luego, cuando podemos, atendemos las cuestiones personales. Por eso yo no diría la palabra 'cambiar', porque nosotros no podemos cambiar casi nada de su entorno social. Lo que sí que podemos hacer es que se sienta a gusto para poder estar aquí. Que se encuentre aquí, porque aquí podemos ofrecerle un espacio. Ellos saben que cuando entran aquí tienen un espacio donde pueden ser.

¿Qué le podemos ofrecer aquí? Un espacio donde pueda crecer, un espacio donde pueda hablar, donde se pueda comunicar, donde se pueda relacionar. Y siempre les podemos ofrecer otro tipo de relación. Que sepan que hay otras maneras de relacionarse en el mundo, que no son solamente las que conocen en casa. Ellos saben que nos encuentran, a las maestras y los maestros, saben que estamos para ellos. Además, lo verbalizamos muchas veces 'Yo lo que quiero es que tú te sientas bien aquí. Ya sé que no estás bien, que tienes algún problema, pero yo aquí quiero que estés bien. Fuera no puedo meterme con tu familia, no puedo cambiar a tu mamá y a tu papá. Pero lo que sí puedo hacer es ofrecerte aquí otra cosa' [docente Claudia].

[...]

La escuela en su origen es continente de la existencia que separa la infancia de la insignificancia. En este sentido los muros de la escuela delimitan y definen dos espacios diferentes. Diferencia de objetivos, pero, más importante, diferencia de gestualidades. La palabra griega *scholè* quiere decir ocio, hacer algo sin ninguna recompensa. Mientras que negocio viene de *nec-otium*, sin ocio, hacer algo por dinero o no sin recompensa. La escuela se inventó como fuente de tiempo libre para el estudio y para la práctica concedido a personas que no tenían derecho a él. Lo que realmente significa estar en la escuela o dentro de la escuela es tiempo que libera las vidas del negocio. Según Masschelein y Simons (2014), tiempo no productivo, indefinido, al que no se puede tener acceso de otra manera. El tiempo de la familia y del mercado laboral ya está ocupado de modos diversos.



La forma escolar deja en el exterior la dispersión ruidosa y las hostilidades de la sociedad. Es un espacio público que permite una experiencia del tiempo distinta. La escuela reúne a pequeños y a grandes para poner en el centro el sentido de las biografías personales y los bienes comunes. Su función es doble: atender a los recién llegados para inscribirlos en una cultura y cuidar al mundo de la potencia renovadora de la natalidad (Arendt, 1996). Su realización depende de que sus fronteras expulsen el círculo económico y los intereses del mercado del tiempo escolar. Tiempo liberado de toda lógica de rendimiento y disponible para el estudio y la socialidad como medios puros (sin finalidad, son valiosos por sí mismos).

El recogimiento, la demora y la proximidad son la manera de ser del ser humano como lo son de la escuela. Lo escolar funciona como refugio del niño frente a una sociedad que pretende instrumentalizarlo lo antes posible. Scholè sería, siguiendo a Esquirol (2015), un tiempo y un espacio de recogimiento dedicado a mirar y a observar el mundo, para tenerlo o tocarlo con la mirada y para seguirlo (que es lo que significa observar) y orientarse en él, dado que, la mirada y el seguimiento son modalidades de la orientación necesaria para vivir.

Hay un niño que viene y me dice que le duele algo. Le puede doler de verdad o no, pero lleva tres días seguidos. ¿Qué está pidiendo este niño? Está pidiendo que lo atiendas. A él y a nadie más. Entonces lo atiendo, estoy un rato con él. Le pongo una crema, le pongo no sé qué. ‘Límpiate un poco las manos y verás cómo se te pasará’. ‘Ah, te voy a poner una crema que te irá super’. Tenemos varias cremas homeopáticas, pues un poquito de cremita. O un desinfectante. O una tiritita. Y le limpias la herida. Y ya está. Ya saben dónde pedir. Le acabo de poner la crema y le digo: ‘¿te sigue doliendo?’. Y me dice: ‘ya no porque me has puesto la crema’. Creo que no somos conscientes de la importancia del tiempo de atención a los niños.

Nos vienen a pedir que les curemos algo que no se han hecho aquí. Se lo han hecho en casa. Una quemadura, una rascada de uña. ‘¿Pero esto dónde te lo has hecho?’. Siempre lo pregunto. La mayor parte de veces se lo han hecho en casa. Y es una herida que no se ve. ‘Me duele aquí, en el cuello’. Te señalan un punto de su cuerpo. ‘Venga va, te haré un masaje y verás qué bien te irá’. Le dedicas cinco minutos. Y luego le preguntas: ‘¿te quieres quedar aquí o te quieres ir a clase?’. ‘Me voy’. La mayoría de las veces se van, porque solamente quieren ese momento de contacto, de relación, de vínculo, de ser atendidos. Curas una herida de donde sea, de cualquier tipo que sea. Yo creo que la mayor parte de niños saben que aquí encuentran eso [docente Claudia].

La escuela ofrece a los niños y niñas un espacio donde experimentar con las relaciones humanas y con los aprendizajes curriculares en una atmósfera de cuidados. ‘Que se sienta a gusto para poder estar aquí. Que se encuentre aquí, porque aquí podemos ofrecerle un espacio [...] donde poder ser y donde poder estar’. La escuela dona un tipo de cobijo que ampara la fragilidad de la infancia de las fuerzas que la ponen en peligro. Actúa como un refugio para el niño al levantar un muro entre las influencias de su contexto y la orientación de su voluntad hacia el estudio y la educación.



[...]

El tránsito entre el afuera y el adentro busca una variación del estado de ánimo. Quien traspasa la puerta de esta escuela está sometido a la posibilidad de una transformación. La transición es una negatividad porque hay un padecimiento inherente. Un enfrentamiento con la otredad de nosotros mismos. Aunque lo que el niño halla en esta escuela es hospitalidad, es decir, el don de una aceptación sin condiciones (Derrida, 2000). Aquí el padecimiento quiere decir: efecto de los afectos que curan heridas. ‘Vienen a pedir que les curemos algo que no se han hecho aquí. Se lo han hecho en casa. Esto es lo metafórico y lo paradigmático. [...] Y es una herida que no se ve. [...] Y le limpias la herida’.

Abrazar, cobijar, recoger y acompañar serían las gestualidades fundamentales de una pedagogía del don. También la palabra acoge y contiene, sin buscar productividad. La palabra permite la demora y la detención. La palabra se ofrece como espera y permanencia. A través de sus gestos son las maestras las que dan de sí mismas. Y lo primero que dan es lo más propio que poseen: su tiempo. El cual es antes que suyo, el tiempo del niño. No es una transferencia de minutos y de horas, sino que el propio tiempo es una expropiación (Derrida, 1995).

Que la escuela sea un buen lugar para vivir exige que la lógica del resultado quede fuera de ella. Dicha lógica lleva a la desvitalización de los sujetos en cuanto los inscribe en una alienación funcional. El mercado laboral tiene prisa por adultizar a los niños en una obsesión patológica por el empleo. La aceleración actual acorta la infancia en pos de su ejecución como sujetos de rendimiento y consumo. La optimización académica del dominio neoliberal hace que pequeños y grandes acaben por no sentir su propio cuerpo (Han, 2017). El valor inicial del dispositivo escolar es funcionar interrumpiendo el curso normal de las cosas y la desigualdad que genera. El gesto puramente escolar, para decirlo con Masschelein y Simons (2014), es llevar a los niños al tiempo presente y liberarlos tanto del lastre potencial de su pasado como de la presión potencial de un futuro ya proyectado (o ya perdido).

[...]

“La escucha es escucha atenta cuando escuchamos lo desconocido del otro. El ruido de la pedagogía de resultados cancela la posibilidad de escuchar con detenimiento. El tiempo acelerado vuelve imposible la ética del cuidado y el estar a la escucha (Han, 2013). En la relación educativa el tiempo que importa es el tiempo del niño. La finitud humana inscribe en el sujeto lo que más le pertenece: su tiempo. El tiempo del educador es el tiempo del educando, el primero está al servicio del segundo. Estar a la escucha significa, para Lévinas, ‘[...] un excedente de conciencia que supone la llamada del Otro. Ser atento es reconocer el señorío del Otro, recibir su mandato o, más exactamente, recibir de él su mandato de mandar’ (1977, p. 196). Recibir de él su mandato de pensar qué es lo pedagógicamente adecuado para su humanización. Recibir de él su consentimiento para entrar en relación educativa.



### El lenguaje de la proximidad

La acogida es un trabajo de todos los días. [...] Cuando llegan los niños, este espacio se convierte en escuela. Cuando Andrea me mira, me convierto en maestra. Cuando Nicolás se presenta en la puerta, intento no verlo como un caso de inclusión. Es Nicolás, es Andrea, es Lucía, es Mauricio [...]. Tienen la cualidad de confrontarme con mis propias impotencias. Intento escucharles, intento hablarles, y relacionarme con ellos, ante todo. [...] Creo que es poner palabras a las cosas lo que nos permite estar juntos. Poner palabras es como salir del aislamiento y protegernos entre nosotros. [...] Los niños son muy vulnerables. Todos lo somos, pero ellos más [docente Claudia].

El extranjero arriba con necesidad de alojamiento y, al entrar en nuestra casa, la convierte en hogar y a nosotros en sus huéspedes (Derrida, 2000). El Yo enmudece frente a la distancia del extranjero. Tanto su palabra como su silencio zarandean cualquier intento de controlar el encuentro. Sentimos la alteridad de su presencia, nuestra actitud es de escucha pasiva.

[...]

Antes que nada, acogemos al otro con la palabra que hace de lazo. Lazo asimétrico pues somos quienes se hacen cargo de la recepción (no de su dominación). Lo recibimos en nuestro cuerpo que es casa de palabras, según Lévinas (2005), el lenguaje original es amparo primordial del otro. La palabra permite la cercanía, su sentido es la relación ética y, después, la relación educativa.

La no-tematización de un ser humano es condición para la invocación de la singularidad del prójimo y la cercanía con él. La cercanía tiene en sí misma significado y se expresa en la caricia. La caricia es búsqueda sin fin del otro inaprensible. Y la palabra es el vehículo de la caricia; pero también la mirada que contempla con atención. Sentimos el cobijo en el lenguaje de alguien cuyo tacto nos aproxima sin reducir lo que somos a un tema. La mirada ética es sensible a la infinitud del rostro, en lugar de identificarlo crea un acercamiento.

[...]

Si el verbo amparar significa proteger deteniendo algo, lo que detiene es el mal como aquello que resulta amenazador o dañino. Y si el amparo de alguien se efectúa por mediación del lenguaje, nuestra palabra es amparo de la palabra del otro. La palabra es una casa que protege, arropa y reconforta. La palabra hace las veces de abrigo y teje la acogida.

[...]

Pensar la acogida como acontecimiento ético (Bárcena; Mèlich, 2014) no tiene que ver con las leyes, las normas o los valores, sino con tratar al otro adecuadamente. Y no puede haber un manual o una moral que nos explique cómo tratar al otro con cuidado, con



cariño, con tiempo, con tacto, con afecto, con amor. No puede haber recetas sobre cómo tenemos que ser hospitalarios porque, como cada otro es diferente, la respuesta que demos será situacional y extraordinaria. La ética es colocarse al lado del que sufre y ayudarlo en su sufrimiento, no se basa en imperativos, al contrario, para ser capaces de responder a la singularidad del otro y del acontecimiento necesitamos transitar por fuera de toda ley y norma pautadas por un sistema de valores. Y, además, necesitamos hacerlo gratuitamente (Skliar, 2010), o sea, sin esperar nada a cambio (ni reconocimiento, ni recompensa), en un sí desprendido de cualquier retribución hacia el Yo que, en ese momento, ha sido descentrado de la propia subjetividad y reemplazado por el otro.

Recibir al otro implica asumir que la respuesta que demos nunca será lo suficientemente adecuada. Siempre nos quedará la incógnita de si habremos estado a la altura de lo que él o ella nos pedía. Y es que cuando alguien sufre, hasta su silencio reclama nuestra atención: somos llamados a responder. El silencio está cargado de significado, al contrario que la incomunicación del mutismo. Escúchame, dice un rostro con ambigüedad, pero: ¿cómo interpretar a qué nos llama? Y: ¿a qué nos apela exactamente?

Por de pronto, nuestra respuesta radica en dar del propio tiempo, en detener y dilatar la temporalidad, nuestra respuesta reside en tener tiempo para escuchar al otro (Derrida, 1995). Porque tal vez los asuntos trascendentales de la vida requieren tiempo. Y, sin embargo, parece que ninguno de nosotros tenemos tiempo. Tiempo para preocuparnos por el estado de ánimo y por los sentimientos de los demás, tiempo para que los otros nos importen verdaderamente. Pero acoger es ser cuidadoso con la persona que tengo enfrente y decirle: estoy presente, déjame acompañarte, no te abandonaré, confía en mí.

La ética de la hospitalidad implica ver la alteridad en el otro y admitir el conflicto que me supone su radical diferencia respecto a lo propio. El inmenso problema de acoger incondicionalmente es que no acogemos a un constructo, no acogemos a un niño, a una niña, tampoco a un alumno ni a un caso o a un diagnóstico, acogemos a Rosario, a Ibrahim, a Belén, a Miguel. Cuando nos encontramos delante del otro, no nos encontramos con un infante o con un estudiante, nos encontramos con Cristina o con Héctor. De entrada, lo recibimos en nuestra casa como si fuera cualquiera, y posteriormente le preguntamos acerca de quién es, nos interesamos por su identidad y su historia en singular.

De ahí que los gestos de la hospitalidad no tengan tanto que ver con el «hacer» sino con el más fundamental y dificultoso estar ahí. Entonces, el educador sería alguien cuya presencia está presente para cobijar al otro; aunque no tenga muy definida la manera de hacerlo y no sepa muy bien lo que debería de hacer. Precisamente porque la condición humana es frágil y vulnerable, el oficio de educar es falible y no previsto, sujeto a la improvisación y al azar, por eso el gesto principal de educar es tener tiempo para el otro. Quizá lo esencial en educación no sea transmitir conocimientos, sino 'dar el tiempo'; situarnos junto al otro y entregar amorosamente nuestro tiempo. Y decir: tengo tiempo, conversemos, para que el otro tenga la ocasión de subsanar algo de la finitud de



su existencia (Skliar, 2010). Necesitamos ser acompañados porque vivir en el mundo es experimentar la ruptura y la herida, fácilmente, el acontecer en cualquier momento de la fragilidad y de la vulnerabilidad”.

**Fuente:** Gómez, 2020: 3-15.

Puede consultar el texto completo en <[www.scielo.br/j/ep/a/SVmwMY6vFssTpTznxF5RjXp/?lang=es](http://www.scielo.br/j/ep/a/SVmwMY6vFssTpTznxF5RjXp/?lang=es)>.



### Escritura en la Bitácora de trabajo

Organizados en equipos no mayores a cinco integrantes, consideren los planteamientos de Daniel Gómez, lo que han *dialogado* con los otros autores a través de los textos en las fronteras 1, 2 y 3, las conversaciones con sus alumnos migrantes y con sus colegas durante las sesiones de la *Tertulia pedagógica*; así como las reflexiones y propuestas que cada uno de ustedes ha plasmado en su Bitácora, a fin de minimizar o eliminar la BAP que se presenta con mayor frecuencia entre sus alumnos migrantes y reflexionen en torno a:

- ▶ ¿Que han aprendido sobre la niñez migrante, en especial de sus alumnos que se encuentran en esta condición?
- ▶ ¿Que han aprendido sobre sí mismos y sobre su práctica docente?
- ▶ ¿Ocurrió algo que lo sorprendió y que no fue lo habitual durante el desarrollo de los momentos de reflexión planteados en la Bitácora?
- ▶ ¿Qué desean modificar y qué desean mantener en su práctica docente, a partir de esta experiencia de formación?
- ▶ ¿Cómo influye o modifica esta experiencia de formación sus conocimientos teóricos?
- ▶ ¿Qué vacíos intelectuales han detectado en su formación?
- ▶ ¿Qué pueden hacer tanto de forma individual como entre colegas para mejorar su práctica docente, a fin de atender a la niñez migrante y a todos sus alumnos para que, como señala Daniel Gómez, su aula “sea un buen lugar para vivir” (2020: 8) considerando sus propios contextos y la educación inclusiva?

Sinteticen la información obtenida en una hoja de rotafolio y con apoyo del CDD, compartan en plenaria sus síntesis.

**Producciones necesarias**

Con las reflexiones derivadas del diálogo colectivo, regresen a su descripción inicial "¿Qué tan inclusivas son mis clases?" en la que describieron una clase en la que incorporaron alguna práctica o actividad derivada de sus reflexiones personales y con sus colegas en la intervención formativa y, cada uno de ustedes recupere los principales hallazgos, para elaborar una narrativa final sobre ¿qué puedo hacer para eliminar las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes en la escuela? Y organizados en equipos no mayores a cinco personas, compartan al menos dos de sus narrativas y dialoguen al respecto.



**¿Qué puedo hacer para eliminar las BAP que enfrentan mis alumnos migrantes en la escuela?**



### Para saber más

Le invitamos a revisar los siguientes materiales:

- ▶ La colección de documentales educativos *Iguals pero diferentes. Nuevos medios para la diversidad en las escuelas*, producida por Flacso Argentina. En esta colección encontrará cinco videos de treinta minutos de duración, acompañados de una guía para trabajar en el aula. Consúltela en: <<https://www.flacso.org.ar/noticias/iguales-pero-diferentes/>>.
- ▶ El video de Laura Guadiana que invita a pensar en la importancia de la empatía como respuesta esencial en el mundo moderno. Lo encuentra en: <[https://www.youtube.com/watch?v=N\\_cMtZjxwHA](https://www.youtube.com/watch?v=N_cMtZjxwHA)>.

Los textos que se sugieren a continuación pueden resultar interesantes para seguir pensando en propuestas de enseñanza en aulas heterogéneas desde la atención a la diversidad:

- ▶ *Inclusión, Reconocimiento y Justicia en la Escuela*. Consúltelo en: <[https://www.researchgate.net/publication/350620220\\_2021\\_INCLUSION\\_escolar\\_SEP\\_UNESCO](https://www.researchgate.net/publication/350620220_2021_INCLUSION_escolar_SEP_UNESCO)>.
- ▶ *Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?*, de Gimeno Sacristán (1995). Consúltelo en: <[https://www.aecgit.org/downloads/paginas\\_p1/53/diversos-y-tambien-desiguales.-que-hacer-en-educacion.pdf](https://www.aecgit.org/downloads/paginas_p1/53/diversos-y-tambien-desiguales.-que-hacer-en-educacion.pdf)>.

## Referencias

- Alonso, M. J., Arandia, M. y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1): 71-77. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015211008>>.
- Ávila, A. y Esquivel, V. (2009). *Educación Inclusiva en nuestras Aulas*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. <[https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen\\_37.pdf](https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_37.pdf)>.
- CEDH. Comisión Estatal de Defensa de los Derechos Humanos-Puebla (s/f). *Manual de apoyo para la educación en Derechos Humanos para secundaria y bachillerato*. Amnistía Internacional, Instituto Interamericano de Derechos Humanos y el Gobierno del Estado de Puebla.
- Cigarroa de Aquino, R., Rojas, M., Evangelista, A. y Saldívar, A. (2016). Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México). *Revista de Investigación en Educación*, 1(14): 85-104. <<https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2067/2032>>.
- Conde, F. y Armendáriz, J. (2004). *Educación para la democracia, 2o de Preescolar: Fichero de actividades*. Instituto Federal Electoral.
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo, A. C. Ríos y J. L. García (coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana*: 135-157. Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <<http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro4/TP04-2-05-Covarrubias.pdf>>.
- CPEIP. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Ministerio de Educación de Chile. <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/12621/Practpedinterculturales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- Cruz, Á. (2019, 25 de septiembre). Entrevista sobre su historia. Manuscrito no publicado. Ciudad Juárez, Chihuahua.
- CSEI. Centre for Studies on Inclusive Education (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. <<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.
- DGDCCyAI. Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional (2017, 11 de marzo). *El enfoque: Diversidad y Aulas Heterogéneas* [video]. YouTube. <[https://www.youtube.com/watch?v=n1xzmgl\\_14Y](https://www.youtube.com/watch?v=n1xzmgl_14Y)>.
- DGEI. Dirección General de Educación Indígena (2012a). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno 1: Conceptos básicos en torno a la Educación para Todos*. <[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/educacion\\_pertinente\\_e\\_inclusiva.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8007/1/images/educacion_pertinente_e_inclusiva.pdf)>.
- \_\_\_\_ (2012b). *Saberes itinerantes. 30 años del PRONIM*. Secretaría de Educación Pública y Cultura de Sinaloa y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <[https://issuu.com/dgei\\_libros/docs/pronim\\_baja](https://issuu.com/dgei_libros/docs/pronim_baja)>.
- \_\_\_\_ (2014). *Juegos y materiales educativos de la niñez indígena y migrante. Preescolar. Guía-cuaderno del docente*. <[https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/materiales-apoyo-didactico/mad\\_00026.pdf](https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/materiales-apoyo-didactico/mad_00026.pdf)>.

- Domingo, Á. (2008). *La Práctica Reflexiva en la formación inicial de maestros/as. Evaluación de un modelo* [tesis doctoral, Universitat Internacional de Catalunya]. <[https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9346/Tesis\\_Angels\\_Domingo.pdf;jsessionid=29CAEF9AC43D0AC72A1229DCD190F1C1?sequence=1](https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9346/Tesis_Angels_Domingo.pdf;jsessionid=29CAEF9AC43D0AC72A1229DCD190F1C1?sequence=1)>.
- (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Elige Red. (2017, 3 de noviembre). *Marías, un cortometraje contra la discriminación* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=evzA8mRv5vM>> .
- Flasco Argentina. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina (2003). *Iguales pero diferentes* [colección de videos]. Área Educación de la Flasco Argentina. <<https://www.flasco.org.ar/noticias/iguales-pero-diferentes>>.
- Fundación Avina (2019, 13 de diciembre). *La Migración Contada por sus Protagonistas - México - Florecer: Historias de Migración* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=xTIEF32hOJw>>.
- Gelber, D., Ávila, N., Espinosa, M., Escribano, R., Figueroa, J. y Castillo, C. (2021). Mitos y Realidades sobre la Inclusión de Migrantes en Aulas Chilenas: El Caso de la Escritura. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(74): 1-27. <<https://doi.org/10.14507/epaa.29.5801>>.
- Gimeno, J. (1995): Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación? *Kikiriki. Revista del movimiento cooperativo escuela popular*, (38):18-25. <[https://www.aecgit.org/downloads/paginas\\_p1/53/diversos-y-tambien-desiguales.-que-hacer-en-educacion.pdf](https://www.aecgit.org/downloads/paginas_p1/53/diversos-y-tambien-desiguales.-que-hacer-en-educacion.pdf)>.
- Gómez, D. (2020). La acogida de la vulnerabilidad de la infancia: la responsabilidad ética-pedagógica en la escuela. *Educação e Pesquisa*, 46: 1-18. <[www.scielo.br/j/ep/a/SVmwMY6vFssTpTznxF5RJXp/?lang=es](http://www.scielo.br/j/ep/a/SVmwMY6vFssTpTznxF5RJXp/?lang=es)>.
- González, F., Martín, E. y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1): 243-263. <<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/9153/7680>>.
- Guadiana, L. (2013, 17 de febrero). *La Civilización empática en español. Rifkin* [video]. YouTube. <[https://www.youtube.com/watch?v=N\\_cMtZjxwHA](https://www.youtube.com/watch?v=N_cMtZjxwHA)>.
- ILCE. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (2022, 8 de agosto). *Protocolo de acceso a la educación para la inclusión educativa de NNA en situación de migración* [video]. Webinars ILCE. <<https://www.ilce.edu.mx/index.php/webinars/unicef/item/331-protocolo-de-acceso-a-la-educacion-para-la-inclusion>>.
- Kaluf, C. (2005). Diversidad Cultural. Materiales para la formación docente y el trabajo en el aula. Volumen 3. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago. <[https://www.sev.gob.mx/red-pea/files/2016/04/Diversidad\\_Cultural\\_Material.pdf](https://www.sev.gob.mx/red-pea/files/2016/04/Diversidad_Cultural_Material.pdf)>.
- Leiva, J. (2011). Participación de las familias inmigrantes y educación intercultural en la escuela. *Contextos educativos Revista de Educación*, (14): 119-133. <<https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/643>>.
- Lomelí, J. (2019, 16 de octubre). *Barreras para el aprendizaje y la participación* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=msYWzB0Py5Q>>.
- López, N. (2022). Caminando palabras: acompañamiento a infancias en contextos de migración. *Revista Este País*. <<https://estepais.com/cultura/acompanamiento-infancias-migracion/>>.
- Martínez, L. y Tuts, M. (2003). *Racismo e inmigración. Unidad Didáctica*. Aula Intercultural. <<https://aulaintercultural.org/2003/09/29/racismo-e-inmigracion-unidad-didactica/>>.
- Martínez, M., Guajardo, G., Martínez, M. y Valdez, S. (2018). Hacia un modelo de escuela incluyente. En E. Escobar e I. Albores (coords.) *Ambientes de aprendizaje para una educación inclusiva*. Universidad Intercultural de Chiapas. <[http://cresur.edu.mx/2019\\_/libros2019/4.pdf](http://cresur.edu.mx/2019_/libros2019/4.pdf)>.

- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (s/f). Detengamos la discriminación (¡Hagamos comunidad!). <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/blog/estrategias/segunda\\_serie/detengamos-la-discriminacion.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/blog/estrategias/segunda_serie/detengamos-la-discriminacion.pdf)>.
- (2022a). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>>.
- (2022b). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica*. <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/programa-docentes-servicio-eb.pdf>>.
- (2022c). *La educación al alcance de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes migrantes. Desafíos y alternativas*. <[https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/educacion\\_alcance\\_migrantes.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/educacion_alcance_migrantes.pdf)>.
- Mora, M. (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1). <<https://www.redalyc.org/journal/1735/173565012005/html/>>.
- Moreno, S. (2004). Un diálogo entre la práctica y la teoría. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (25), 89-97. <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/273>>.
- Muñoz, C., Ajagán, L., Martínez, R., Torres, B., Muñoz-Grandón, C. y Gutiérrez, K. (2021). Migración y escuela: Percepciones del personal docente de Educación General Básica sobre niñez migrante. *Revista Electrónica Educare*, 25(1): 1-21. <<https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n1/1409-4258-ree-25-01-268.pdf>>.
- OCDR. Observatorio en contra de la discriminación racial y el racismo (2020). *El color de la escuela. Informe sobre racismo y discriminación racial en niños y niñas en edad escolar*. <[https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00XFWT.pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00XFWT.pdf)>.
- París, D. (2018, 23 de noviembre). *Qué significa el programa “Quédate en México” y en qué difiere de “México como tercer país seguro”* [boletín de la Dra. Dolores París Pombo]. El Colegio de la Frontera Norte. <<https://www.colef.mx/noticia/que-significa-el-programa-quedate-en-mexico-y-en-que-difiere-de-mexico-como-tercer-pais-seguro/>>.
- Pujolàs, P. (2002). Enseñar juntos a alumnos diferentes. La atención a la diversidad y la calidad en educación. Documento de trabajo. <[http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Ensenarjuntos\\_Alumnosdiferentes\\_Pujolas\\_35p.pdf](http://www.deciencias.net/convivir/1.documentacion/D.cooperativo/Ensenarjuntos_Alumnosdiferentes_Pujolas_35p.pdf)>.
- Ramírez, M. (2001). Situación de vulnerabilidad de las niñas y los niños migrantes en México. Problemática para su acceso a una educación de calidad. En N. Del Río (coord.), *La infancia vulnerable en México en un mundo globalizado*: 55-78. Universidad Autónoma Metropolitana. <<https://programainfancia.uam.mx/la-infancia-vulnerable-de-mexico-en-un-mundo-globalizado/>>.
- REDIM. Red por los Derechos de la Infancia en México (2021). *Niñas y adolescentes migrantes en México*. <[https://issuu.com/infanci cuenta/docs/nin\\_asmigrantes](https://issuu.com/infanci cuenta/docs/nin_asmigrantes)>.
- Román, B. y Carrillo, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, (48): 1-19. <<https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n48/2007-7033-sine-48-00009.pdf>>.
- Sánchez, J. (2021). Migración escolar transnacional y propuestas de atención a la diversidad en la formación docente. *Anales de la Antropología*, 55(1): 97-103. <<https://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/issue/view/5743>>.
- Sánchez, J. y Hamann, E. (2016). Educator Responses to Migrant Children in Mexican Schools. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2): 199-225. <<https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/208/>>.

- Segura, T. y Hernández, O. (2018). Niñez inmigrante e interculturalidad escolar en el norte de Chihuahua. *Región y Sociedad*, (73), 1-27. <<https://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v30n73/1870-3925-reg-soc-30-73-0001.pdf>>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública, (2005). *Relaciones interculturales. Cuaderno de trabajo. Guía para el colectivo docente*. <[https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib\\_00061.pdf](https://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00061.pdf)>.
- (2009). *Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras*.
- (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. <[https://newz33preescolar.files.wordpress.com/2019/01/1lpm\\_equidad-e-inclusion\\_digital.pdf](https://newz33preescolar.files.wordpress.com/2019/01/1lpm_equidad-e-inclusion_digital.pdf)>.
- (2019). *Acuerdo Educativo Nacional para la implementación operativa de la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*. <[https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/10301.pdf](https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10301.pdf)>.
- Telefe. (2020, 12 de octubre). *¿Qué es la Diversidad Cultural?* [video]. YouTube. <<https://www.youtube.com/watch?v=4daRh9ValwY>>.
- Valdéz, G., Ruiz, L., Rivera, O. y Antonio, R. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense. *Región y Sociedad*, 30(72): 1-30. <<https://regionysociedad.colson.edu.mx:8086/index.php/rys/article/view/904>>.
- Vargas, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. *Notas para la integración de los retornados*, (3): 1-9. <[https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB\\_3\\_educacion.pdf](https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf)>.
- Ventana a mi comunidad (s/f). La escuela *migrante* [video]. Canal de Ventana a mi comunidad. <<https://ventanaamicomunidad.org/V/1lIMCwW8>>.
- Zúñiga, V. (2020). *Inclusión, reconocimiento y justicia en la escuela: una tarea docente*. Colección Ciudadanía. Secretaría de Educación Pública y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <<https://red.conl.mx/documentos/471>>.
- Zúñiga, V., Hamman, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas Mexicanas frente a la globalización*. Secretaría de Educación Pública. <<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=teachlearnfacpub>>.

*Repensar a la niñez migrante. Cruzando fronteras  
en mi práctica docente. Bitácora de trabajo*  
es una publicación digital de la Comisión Nacional  
para la Mejora Continua de la Educación.

Junio de 2023



**GOBIERNO DE  
MÉXICO**



**MEJOREDU**  
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA  
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN

ISBN: 978-607-8915-66-8



9 786078 915668