

**Congreso Iberoamericano de Educación**

**METAS 2021**

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos  
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

## **EDUCACIÓN INCLUSIVA**

### **La gestión institucional para la educación inclusiva<sup>1</sup>**

Dra. Lya Sañudo<sup>2</sup>; Mtra. Daniela  
García Moreno<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Los resultados de la investigación han sido publicados en Sañudo, et al. (2007). De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa. Jalisco: Fondo sectorial SEP /Sebyn-Conacyt.

<sup>2</sup> CEB / ISIDM / Secretaría de Educación Jalisco. lyasa54@yahoo.com.mx

<sup>3</sup> ISIDM / Secretaría de Educación Jalisco. pamela\_dimat@hotmail.com

## 1. Introducción

Los educadores tenemos el reto de proveer una educación que garantice que cualquier educando, en este caso el educando migrante, adquiera las herramientas culturales para la vida personal, y social. Que adquiera las competencias necesarias para ser económicamente solvente y que le permitan una interacción cultural para actuar más satisfactoriamente en el mundo. No ha sido fácil el camino que se ha emprendido en pos de garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes una educación pertinente, suficiente, equitativa y de calidad. La confrontación de las diversas situaciones traídas y defendidas por la inercia y la inmovilidad frente a una sociedad incierta y cambiante traen tensiones que ponen más obstáculos entre lo deseado y lo posible. Es en este lugar de espacios oscuros y contradicciones que la investigación educativa puede aportar. El conocimiento que se puede generar mejora la comprensión de lo educativo en orden de lograr la mejor educación para todos.

Con esta preocupación se presentan los resultados de una investigación más amplia que indaga las condiciones educativas de los niños y niñas migrantes en el estado de Jalisco, México. Es un trabajo de tipo cualitativo construido en el marco de los estudios culturales, que investiga a los agentes involucrados en el proceso educativo desde la perspectiva cultural: estudiantes, docentes, directivos y familia. (Bruner, 1997). Una parte de esa indagación es, precisamente la gestión ante los efectos de la migración y la diversidad cultural; hace visibles las condiciones que imperan en la gestión de las instituciones educativas.

La investigación<sup>4</sup> que genera este texto, hace visibles a los niños y niñas migrantes en la escuela primaria. El propósito general es *identificar los significados, las acciones y las estrategias de los administradores escolares, los padres de familia y los docentes mexicanos para incorporar a los niños migrantes al proceso educativo en el marco de la cultura institucional y experiencial y, posteriormente, proponer a los educadores estrategias inclusivas que aseguren una educación justa y equitativa en el aula*. La investigación es de corte cualitativo, descriptivo en un primer momento e interpretativo posteriormente, en la cual se indaga, a partir de observaciones y entrevistas a los diferentes agentes educativos, los significados, prácticas y acciones culturales que subyacen en ellos en torno a la incorporación de dichos estudiantes a la escuela. De manera particular, este texto está orientado a describir e interpretar *una* de las categorías que es la cultura institucional de algunas de las escuelas primarias que inscriben a niños y niñas migrantes circulares, es decir que van y vienen de México a Estados Unidos.

Dada la naturaleza de los fenómenos estudiados, la cultura es la manera en que se aborda el objeto de investigación, se comprende y tiene sentido, y finalmente desde esa perspectiva se interpretan los hallazgos. Un componente sustancial de la cultura, el significado y su contraparte, la acción, son los ejes analíticos a través de los cuales se entiende el objeto de investigación. La perspectiva teórica que sustenta el trabajo se ubica en el marco de los estudios sobre la cultura, para lo cual, autores como Geertz y Pérez Gómez apoyan en la comprensión del hecho, asimismo, Bruner y Van Manem aportan además de la conceptualización, la estrategia de análisis, sistematización e interpretación de los significados y las acciones de los agentes educativos, en este caso de los agentes de la gestión educativa. En este marco, la

---

<sup>4</sup> La investigación se llama *Condiciones educativas de los niños y niñas migrantes en el estado de Jalisco*, y fue financiada por el Fondo Sectorial SEP/SEBYN-CONACYT 2003

cultura institucional está conformada por las acciones y los significados de los agentes que constituyen la escuela y especialmente de los que ejercen la función de la gestión.

Desde la gestión, se determinan las condiciones de ingreso de los niños y niñas migrantes a las escuelas y desde esa lógica se deciden las mediaciones o artefactos culturales que tienen la función de ubicar, desde el criterio de igualdad, el grado escolar al que estos estudiantes van a incorporarse. Esta estrategia daña severamente el derecho a una educación equitativa que reconoce las diferencias, ya que estos estudiantes presentan una dificultad temporal en las competencias lingüísticas. Las condiciones de tolerancia limitada y el principio de igualdad, como valor, son dos de las grandes creencias que impiden el paso de la educación intercultural e inclusiva en la cultura institucional de las escuelas primarias del estudio. No son intrascendentes estas creencias, tienen un efecto discriminador y segregador en los niños y niñas migrantes.

Las estrategias de gestión responden en su mayoría al modelo de incorporación. Consideran a la diferencia como un conflicto entre ambas culturas. Aunque se asume que cada uno es distinto la tolerancia a la diferencia tiene un límite normativo, ya que para cumplir con los parámetros establecidos por las autoridades es necesario, finalmente, "igualar" al diferente para que logre "los requisitos mínimos" exigidos. La investigación evidencia que es urgente pensar en una institución educativa de código abierto, flexible en tiempo y en contenidos, donde el eje y razón de ser de la organización sea la atención de cada estudiante desde su particularidad. La problemática es potencialmente crítica, por lo que es urgente atender la educación de los niños que están en diversas situaciones migratorias. Poner en marcha nuevos programas en donde cuidar, respetar y aprender de las diferencias, sea el objetivo principal de la gestión educativa.

El texto se organiza en seis apartados, en el primero se describen las condiciones de la investigación, en los antecedentes se describe la política internacional en cuanto a lograr la educación para todos, lo cual implica entre otras, la atención a la diversidad con equidad y la gestión inclusiva. En el siguiente apartado se describen los resultados de las investigaciones internacionales, especialmente de España, y las nacionales identificadas sobre el tema, posteriormente, en el cuarto, se describe los resultados del trabajo de campo, y se enuncian los problemas de las instituciones educativas para atender la diversidad frente a las nuevas demandas educativas. Finalmente, los dos últimos apartados se dedican a los hallazgos y las propuestas.

## **2. La respuesta del mundo ante la migración**

En 1990, los representantes de casi todos los países del mundo convocados por la UNESCO en Jomtien (Tailandia) suscribieron la *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos* con el fin de cumplir el compromiso establecido en la Declaración Universal de Derechos Humanos: *toda persona tiene derecho a la educación*.

Diez años después en Dakar (2000) la comunidad internacional realiza una evaluación de los avances de los compromisos establecidos para garantizar que en el lapso de una generación se logren y sostengan las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. En el proceso reconocen los avances y los rubros pendientes. Dentro de las recomendaciones enunciadas están,

precisamente, tres que urge atender y que enfatizan la mejora de la gestión de las instituciones de educación básica, especialmente en referencia a la diversidad de los estudiantes. La primera “instaurar mejores marcos normativos y mecanismos administrativos para gestionar no sólo la educación primaria formal y no formal (...)”; la quinta “mejorar las capacidades para gestionar la diversidad, la disparidad y el cambio, y la séptima “capacitar a los dirigentes escolares y demás personal de la educación”. (UNESCO, 2000:5) Los participantes acuerdan un Marco de Acción para el cumplimiento de las metas de la Educación para Todos. Entre otros se plantea que

Las escuelas deben ser respetadas y protegidas como santuarios y zonas de paz. Los programas de educación han de concebirse de modo que promuevan el pleno desarrollo de la personalidad humana y fortalezcan el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26). Esos programas deben favorecer el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; han de ser sensibles a las identidades culturales y lingüísticas y respetuosos de la diversidad... (UNESCO, 2007:16)

En el Marco de Acción se establecieron objetivos más específicos, entre los que está el “Velar por que, de aquí a 2015, todos los niños, y sobre todo las niñas, los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los que pertenecen a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen”. (UNESCO, 2007:5)

La preocupación compartida continúa en foros de importancia internacional, como es el caso de la XVIII Conferencia de Ministros de Educación en el Salvador, donde se establecen las “*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”. Se trata, por una parte, de fortalecer las estrategias para los lograr los objetivos de la Educación para todos en 2015. Por otra, de acuerdo a las condiciones de cada país, sostener el esfuerzo que significa lograr las metas durante toda la década y, por otro, situar la educación en el centro de las preocupaciones en la conmemoración de los bicentenarios de la independencia de muchos de los países en Latinoamérica. (OEI, 2008)

En este contexto, los países iberoamericanos amplían la meta hasta 2021 con la idea de fortalecer la cobertura la continuidad, la calidad y la equidad educativa. Los estudios analizados en la Conferencia ubican a México entre los países con mayor cobertura (más del 97%) en educación primaria y por ende con menos inequidad, con una repitencia menor al 5% y una absorción a secundaria de entre el 95 al 97%. (Datos disponibles del 2005, OEI, 2008) Una parte del análisis se realiza a partir del comparativo de los países iberoamericanos con respecto a sus resultados de las pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment* propuesto por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico – OCDE-) y SERCE (Segundo Estudio regional Comparativo y Explicativo, enmarcado en las acciones de la UNESCO) en el 2006. Una de las conclusiones más relevantes para este trabajo, es la afirmación de que para mejorar el rendimiento de los sistemas educativos iberoamericanos, *habría que mejorar la equidad, el clima escolar y el rendimiento de todos los alumnos*.

Dos de los tres factores enunciados se estudian en este texto: la equidad (en el rubro cultural) y la gestión (en cuanto al clima escolar). La equidad está asociada a las estrategias educativas necesarias para equiparar las oportunidades educativas, en este caso las diferencias que se originan por los movimientos migratorios, que inciden de manera relevante en los niños y niñas que son parte de familias migrantes circulares México-Estados Unidos.

La migración es un componente fundamental en el cambio poblacional, y por consecuencia en todas las instituciones sociales. La educación debe mirar este fenómeno como un factor de atención a la diversidad, y como una condición a considerar para ajustar los trámites administrativos, el tipo de gestión, la flexibilidad en el currículo y en los tiempos escolares. En ese contexto los hijos e hijas de migrantes se ven enfrentados a las exigencias de asimilar tanto las culturas de origen como las de llegada. Lo menos deseable es que los niños y niñas en cuestión no tengan acceso a la educación o aunque la tengan, debido a una mala atención, no logren dominar las habilidades culturales para participar en los diversos contextos de interacción social cotidiana o escolar.

La pérdida neta anual de población mexicana por concepto de migración a Estados Unidos registró un incremento notable durante las últimas tres décadas del siglo pasado, Los indicadores del INEGI en el 2000, con respecto a la migración en México revelan que la migración neta anual de migrantes es de 521 mil personas que representa el 0.5 por ciento con respecto al total de la población, de estos cerca de 400 mil emigran a Estados Unidos. (UNFPA, INEGI, 2002). El estado de Jalisco se ha caracterizado por generar una fuerte migración a Estados Unidos, especialmente hacia los estados de la frontera y a las ciudades de Chicago y Nueva York. Sus principales regiones expulsoras son la Zona Norte y la Zona Altos Norte, tanto es así que algunos de los municipios dependen de las remesas que llegan de Estados Unidos, ingresos que actualmente se encuentran en franca disminución. De acuerdo a las estimaciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2000), es una entidad con un grado alto de intensidad migratoria, del casi millón y medio de hogares de 1995 al 2000, el 6.5 por ciento de ellos tenía parientes en ese país y el 7.7 por ciento recibieron alguna remesa de parientes en Estados Unidos.

De acuerdo al Consejo Nacional de Población, (2005), las causas principales que motivan la migración internacional de mexicanos a Estados Unidos son factores vinculados con la oferta-expulsión de fuerza de trabajo, factores asociados con la demanda-atracción, y con cada vez más fuerza, factores sociales que ligan a los migrantes con la familia, los amigos, las comunidades de origen y las de destino.

Uno de los procesos educativos más difíciles y silenciosos son los que enfrentan actualmente los niños y las niñas sujetos a la migración externa sobre todo México-Estados Unidos. Mucho del alumnado que va y viene entre ambos países es víctima del rechazo y negación escolar acentuada por las diferencias substanciales en la cultura y el proceso educativo de cada país. En los estudios de la migración internacional se puede reconocer que cada vez más países hacen conciencia de la realidad multicultural o intercultural y, en consecuencia, diseñan estrategias de convivencia y apoyo para las poblaciones que han crecido en contextos culturales diferentes a los centros escolares que los acogen. Se están proponiendo estrategias de educación en condiciones de diversidad cultural, desde las que se plantean la incorporación de las minorías a la cultura dominante, hasta los que se plantean una educación intercultural, es decir, el diálogo educativo entre las culturas en condiciones de equidad, tolerancia y respeto (Essomba 1999, Gimeno 2000, Coulon, 1995).

En Jalisco no se encontró información acerca de los niños y niñas migrantes de parte del gobierno del estado o alguna de sus dependencias que fuera catalogada como oficial. La única contabilidad cercana es la que se proporciona en el las oficinas del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), donde se registran los Documentos de Transferencia Binacional que solicitan las familias. Sin embargo, la mayoría de los niños migrantes no presentan ningún documento de transferencia (boletas de calificaciones o cartas escolares) y de las familias que tramitan el

Documento acordado por el PROBEM, casi la tercera parte, el mayor porcentaje, se localiza en la zona de los altos. (Sañudo, 2007)

### **3. Un objeto de estudio en dos países de alta migración**

En muchos países la diversidad cultural en las instituciones escolares ha sido objeto de estudios y programas oficiales. En el caso de Europa, mucho ha sido el empeño y los recursos que, desde el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa), se han destinado a la investigación sobre la educación de la diversidad cultural. En este ámbito de estudio se ha producido un conjunto de trabajos en los que España lleva el liderazgo. De acuerdo al Ministerio de Educación y Ciencia de España, se han realizado tres tipos de trabajos. Primero, la realización de trabajos propios y la financiación de investigaciones realizadas por equipos externos, el seguimiento, apoyo y coordinación de los distintos equipos de investigación a través de la organización por parte del CIDE de distintos encuentros y jornadas y, finalmente, se ha trabajado en la difusión de estos trabajos para ofrecer a la comunidad educativa el avance de los resultados de las investigaciones a medida que se han ido produciendo.

El año 1991 constituye una fecha clave en la génesis de esta línea de investigación por la participación del CIDE en un estudio sobre la situación de los grupos desfavorecidos en los países de la OCDE, enmarcado dentro del programa *Overcoming disadvantage and improving access to education and training*. El resultado es el informe *Las desigualdades en la educación en España (CIDE, 1992)*, que se erige en el impulsor de la línea de investigación del CIDE sobre la equidad del sistema educativo. Se trataba de una descripción esquemática y objetiva de la situación de las desigualdades educativas en España en la década de los ochenta.

Otra contribución que se realizó un año después fue el *Informe sobre la educación intercultural en España (1992)*. Se trata de un informe en cada uno de los países de los Estados miembros y en el conjunto de la Comunidad sobre la Educación Intercultural, constatando la vigencia e importancia de esta línea de trabajo y señalando para ello la conveniencia, entre otras medidas, de impulsar y fomentar un área de investigación que permitiera el desarrollo y la adecuación de nuestras estructuras educativas ante este fenómeno. La elaboración de este trabajo se planteó con un doble objetivo: estructurar y formalizar la información disponible en torno a la dimensión que los movimientos migratorios introducen en los contextos educativos.

Como resultado de todo lo descrito, el volumen de la investigación sobre equidad del sistema educativo creció considerablemente. Los integrantes del Área de Estudios e Investigación del CIDE elaboraron un estudio que presentara y analizara el total de las investigaciones acumuladas hasta ese momento y en 1998 se publicó el informe *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España (1992)*. Con este trabajo se aporta una visión sistemática y ordenada de los estudios realizados en España sobre este ámbito de la educación, a la vez que divulgar y rentabilizar con dicha difusión las 115 investigaciones que se presentan.

Otra de las aportaciones ha sido el estudio *Las desigualdades de la educación en España II (1999)*, describe, no sólo una actualización de los datos en la década de los noventa, sino también un análisis comparado de la situación en ambas décadas. Al igual que el anterior, se trata de un informe descriptivo, sin incidir en análisis explicativos de las realidades presentadas, ofreciendo estadísticas actualizadas y valoraciones comparativas en el ámbito de las desigualdades en la educación entre las

secuencias temporales de 1981-1990 y 1990-1997. Proporciona información relevante y fiable a la comunidad educativa, tanto para la toma de decisiones y la incidencia en la práctica, como para futuras investigaciones.

El flujo de inmigrantes ha aumentado, por lo que el sistema educativo en España atiende al nuevo alumnado extranjero, junto con los hijos de los inmigrantes que ya son ciudadanos de segunda generación. Esta situación requiere nuevas actitudes, políticas y acciones por parte de todos los agentes educativos. Tanto España como otros países europeos están tratando de desarrollar medidas para responder a las necesidades implicadas en la educación. Con este objetivo desde 2002 se organizan seminarios, foros y conferencias donde se realizan reflexiones teóricas y se comparten experiencias de prácticas exitosas en este campo. Tal es el caso del Seminario sobre "Inmigración y sistemas educativos". Organizado por el CIDE, con el apoyo del CIDREE (Consortio Europeo de Instituciones de Investigación y Desarrollo en Educación). Las experiencias compartidas y las conclusiones obtenidas en dicho Seminario se han plasmado en *Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad* (CIDE/CIDREE/SLO, 2002). ([www.mec.es/cide/](http://www.mec.es/cide/))

En México la búsqueda fue poco productiva. Se encuentra una ausencia de investigaciones que tengan como objeto de estudio los niños migrantes, en virtud de que en el estado del conocimiento Educación, Derechos Sociales y Equidad, que integra a la investigación educativa en México 1992-2002 específicamente en su apartado Educación y Diversidad Cultural, la cual comprendió el análisis de más de 700 productos organizados en dos sub áreas temáticas. En dos de ellas: Sociolingüística Educativa y Procesos Socioculturales en Interacciones Educativas, se menciona la existencia de tesis para cuyo objeto son los "migrantes." En el primero de 93 trabajos sólo una tesis y un documento corresponden con la temática de migrantes y en el segundo de 31 referencias sólo una corresponde al objeto de estudio. Sin embargo, es relevante que dichas "tesis" no aparecen en la bibliografía de dicho apartado.

En el pasado VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, convocado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC. en noviembre de 2005 se presentó únicamente una ponencia que tiene como objeto a los niños migrantes, el cual se enfoca a los procesos de elección de los padres migrantes en cuanto a la escuela y el aprendizaje de la segunda lengua, titulada *La Educación Bilingüe: conflicto de intereses familiares en la construcción de la Identidad de niños migrantes mexicanos en los Estados Unidos*, presentada por María de los Ángeles Huerta Alvarado y Lucina Gutiérrez Ávila. Este trabajo se deriva de la investigación: *La enseñanza del español en el contexto del bilingüismo y de la biculturalidad*, proyecto apoyado por el CONACYT, específicamente se analiza la experiencia de un grupo de padres de familia inmigrados en la Ciudad de El Paso, Texas y las implicaciones que ha tenido sobre sus expectativas y actitudes hacia la educación bilingüe. En este sentido se aportan elementos para comprender la situación de los mexicanos migrantes y se discute la problemática y pertinencia de la educación bilingüe para la atención educativa a esta.

En la revisión realizada a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* durante el período 1996-2004 de 23 títulos, en ninguno de ellos se encontró estudio investigaciones referidas a los niños migrantes, sólo el número 20 está dedicado a Educación intercultural, sin incluir investigaciones con este tema.

Esta falta de interés da cuenta, de acuerdo a los investigadores españoles más reconocidos en este asunto, que hasta hace poco, "el profesorado ha sido poco

sensible a la diversidad cultural porque ésta no ha estado presente ni en su formación inicial ni permanente (Jordán, 2004; Besalú, 2004) ni tampoco ha formado parte del entorno social como un valor positivo. Partimos de un bagaje casi inexistente". (Essomba, 2007: 11)

Con estos antecedentes, la idea de aportar al conocimiento de las condiciones educativas de los niños y niñas migrantes en el estado de Jalisco, toma especial relevancia. Es claro que esta investigación puede aportar conocimiento que puede incidir en mejorar la práctica educativa intercultural e inclusiva. En este texto, como ya se mencionó, se presenta una síntesis de una de las categorías indagadas, un acercamiento a la cultura de las instituciones educativas que inscriben a niños y niñas migrantes, especialmente de tipo circular.

#### 4. La gestión escolar frente a los niños y niñas migrantes

Para conocer la lógica en la gestión y los problemas que presentan los directivos y directores de las instituciones de este estudio, se analizaron las entrevistas de estos agentes y se sistematizaron de acuerdo a las características señaladas por *Estrategias de Gestión de la Diversidad*, que surgen en el Consejo de Europa en el 2003. (Essomba, 2006) en cuanto al modo e intensidad con que las instituciones educativas tratar la diversidad cultural de los estudiantes. La Especialización, responde al criterio de "A personas diferentes, instituciones educativas diferentes". La Incorporación: "A personas diferentes, desarrollos curriculares diferentes". La Integración: "A personas con incapacidad, desarrollo de la igualdad". Y la Inclusión: "Todas las personas son diferentes, acceso diferenciado al conocimiento".

Se entrevistaron cinco directivos (una directora de programa, dos responsables de jefatura de sector y dos supervisores de zona). Las zonas y sectores escolares se encuentran en cuatro municipios de Jalisco, Valle de Juárez, Colotlán, Tonalá y Zapopan, en el estado de Jalisco; la directora del programa se encuentra en Guadalajara. De los cinco casos, tres son mujeres y tres hombres.

De entrada, este grupo de gestores asume que otorgarle a los niños el acceso irrestricto a la escuela es un derecho, tal como lo afirma uno de ellos "si es un niño, es prioridad, venga de donde venga". Pero describiendo los detalles en los trámites administrativos se identifica una tensión. Por un lado, "el niño podrá regresar en el tiempo que él quiera, es su derecho y nadie se lo puede quitar (...) no les objetamos absolutamente nada que pueda impedirles el acceso a la escuela" (EDVO2), pero por otro se deja entrever un dejo de incomodidad ante el trámite tardío, como se puede interpretar en expresiones como "los niños son recibidos con documentos, sin documentos, sin importar la raza, al contrario, cada escuela cada institución, por ley **tiene** que atender a las minorías, y **tiene** que atender su diversidad cultural" (EDVO1) o como "el chiquillo ya llegó y **como a nadie se le pueden negar** las inscripciones, en las oficinas se permite hasta mayo todavía que lleguen." (EDVO3) o "pero lo importante es que no se quede sin clase, ninguna. Es una orden que tenemos y no, no se le impide a un niño. Ni a los que son bien latosos." (EDVO2) De hecho, el ingreso se otorga como derecho pero se percibe como algo no deseable que debe ser solventado sin condiciones. Definen el vínculo escuela sociedad en un plano de servicio y en términos de cumplimiento normativo y cívico, es una obligación para la institución y un derecho para los migrantes. La inscripción de los niños y niñas a las instituciones, desde la visión de los directivos, es algo no deseable pero tramitable.



La atención de los niños y niñas migrantes se describe como un “problema”, ya no tanto para ellos “porque tenemos el mecanismo de cómo hacerlo, nos traen los documentos y ya sabemos el proceso” pero sí para los maestros porque “al que más le genera problema es al niño y al maestro, y más cuando (el grupo) es muy numeroso y no puede darle atención especial” (EDVO3).

Existe un marcado valor subjetivo acerca de la diferencia: “es diferente los que vienen de fuera que los de aquí, marcadísima, marcadísima...” (EDVO2) y en contraste, existe una percepción de que los que están ahí son todos iguales. Esto tiene como consecuencia que el niño o la niña migrante debe hacer un esfuerzo personal e intensivo para ponerse en el nivel y las condiciones de los compañeros del grupo que lo recibe.

*Aunque el niño tiene una capacidad de adaptación tremenda ¿sí? tremenda e inmediatamente se incorpora a las condiciones de, de la escuela, aunque esta sea muy, pues muy pobre, muy...sin los recursos necesarios ¿sí? Pero no creo que les afecte mucho a los niños. (EDVO3).*

Se comprende que los y las estudiantes tienen ciertas dificultades para ajustarse a las condiciones del aula. Se hacen presentes para hacer patente la expectativa de los directivos de que los y las niñas migrantes son los que deben hacer lo necesario para ser igual o mejor que los compañeros del grupo, que son los que presentan las condiciones adecuadas. No se encontraron evidencias que indiquen que se considere hacer jugar los conocimientos o experiencia de los migrantes para modificar o enriquecer a la institución o al aula. Dado que son niños y niñas de familias de migración circular, todo el esfuerzo que realiza para ajustarse a las condiciones del grupo y dejar las anteriores, se pierde porque regresa a Estados Unidos, tal y como se observa en la siguiente viñeta.

*Como el niño que yo tengo aquí que apenas se está adaptando, el primer periodo reprobó, el segundo periodo sí lo va a pasar, ya vi que sí lo va a pasar. Y ya cuando se está adaptando se regresa a Estados Unidos. Y entonces es lo que sucede al revés, eso creo, porque lo he vivido, he tenido alumnos así. (EDVO4).*

De la misma manera se espera que se esfuercen cuando llegan o regresan a Estados Unidos, se hace énfasis en que no sólo superan las dificultades en el idioma en corto tiempo, sino que además logran destacar, en ese medio, dejando su idioma atrás.

*Es curioso, nosotros hemos advertido en los procesos, en un término aproximado entre cuatro y seis meses, tiene un aprestamiento. Claro que no iban a decir, ay sí, con ese tiempo es suficiente, claro que no, pero como su edad escolar, su aprestamiento, lo que les permite incorporar, y no sólo incorporarse, sino en algunos casos distinguirse y avanzar en el estudio y hacerlo bien. (EDVO1).*

*Algunos de los niños, en cuanto empiezan a pasar el problema de nivel que tenían con la cuestión del idioma, en cuanto los niños comiencen a tener cierto dominio en la lengua, en el inglés, comienzan a ser los estudiantes favoritos de los maestros de artes, comienzan a ser alumnos superdotados (...) conforme van ellos adquiriendo seguridad en el dominio de la lengua. (EDVO1).*

Así pues, el vínculo que expresan los directivos que se establece con la sociedad es en la lógica del servicio que se presta y del trámite que se realiza, atender a los y las niñas migrantes es un deber normativo y cívico, tienen derecho a la educación y aunque son un “problema”, se ha buscado la manera de darles el servicio.

Los valores asignados a las minorías tienen que ver con el respeto y valor de la cultura de origen, la interacción de los sujetos con otras culturas los enriquece. En este contexto, la desigualdad es considerada una condición que debe ser superada siempre por el propio niño o niña, que debe hacer lo conducente para ajustarse o adaptarse a la mayoría. Así, en términos generales, estas condiciones responden al modelo de gestión de incorporación ya que todos deben alcanzar los objetivos, aprender lo mismo, de la misma manera, sin importar las diferencias individuales, cada estudiante se adapta a las necesidades del aula a partir de sus posibilidades para hacer frente a los requerimientos del grupo.

El proceso se caracteriza por la normalización, por lo que los criterios para incorporar a cada niño y niña migrante están basados en la edad y el nivel académico a través de exámenes de ingreso sin tomar en cuenta variables de diversidad migratoria. Algunas de las expresiones de los directivos dan la pauta para identificar esbozos de la estrategia de integración ya que parte del supuesto de que la pertenencia a un grupo de iguales es esencial para constituir una sociedad justa y equitativa como una manera de lograr una educación para todos. A pesar de esto, lo observado en las aulas del estudio determina que cuando se establece una estrategia homogeneizante, se incrementan las desigualdades. Se ofrecen las mismas oportunidades, a todos, sin distinción, pensando que se reduce la desigualdad, negando la diferencia.

De la misma manera que a los directivos, se entrevistaron a once directores de instituciones que se encuentran en seis municipios, Guadalajara, Zapopan, Tonalá, Valle de Juárez, Quitupan y Colotlán, tres de las instituciones son particulares y seis públicas. De los directores, siete son mujeres y cuatro hombres. Tres de las directoras trabajan en una misma institución particular. De las escuelas detectadas en esas poblaciones con estudiantes migrantes, se lograron once entrevistas con sus directores, ya que no en todos los casos se encontraron o aceptaron ser sujetos de investigación, aunque sí permitieron trabajar con el resto de los agentes. También se da el caso de que se acepta entrevistar a los directores y no a los padres y madres de familia o a los estudiantes.

La forma en que los directores comprenden la vinculación que tiene la escuela sociedad, está presente como un supuesto importante el que existen grupos de personas distintas y que es necesario que la institución los integre.

*Como que no habíamos hecho lo suficiente para integrar a ese mundo de gente nuestro país tiene una gran población indígena y como que había quedado al margen no se le daba mucha atención ni integrarlos a todo el país socialmente culturalmente. (ED GDL LS).*

Para algunos directores es importante reconocer, entonces, que existen diferencias entre grupos étnicos o geográficos, pero así como la institución integra a miembros de grupos o comunidades diferentes, es entendible que cada escuela requiera conservarse como tal. Los “iguales” deben unirse con otros “iguales”, tanto que se diferencien de otros que son iguales entre sí. Hay instituciones educativas que buscan conservar su propia identidad

*De alguna forma la están expandiendo (a su cultura), están buscando la conservación para sus propios miembros migrantes, que eso es también muy válido, así como existen los grupos, el club libanés, qué se yo, una necesidad de agrupación de acuerdo a mis principios de raza, eso existe en todo el mundo, y creo que estas instituciones tienen también, tienen esa misión de alguna forma.” (ED.GDL.AS.3).*

El supuesto que subyace en estas ideas está relacionado con la multiculturalidad, de modo que la convivencia pacífica, con mutuo apoyo de culturas diferentes, es lo deseable. No producen en común, no interaccionan; se toleran, se respetan y conservan, por encima de todo, su propia identidad.

Los directores y directoras, igual que los directivos, asumen que la obligación de la escuela es recibirlos porque “en nuestra escuela les daríamos el apoyo. Porque, la escuela tiene que abrir las puertas a todo, todo niño que solicite su inscripción aquí en la escuela... sí lo recibiríamos” (ED.VJ.DG) Tienen claro que estos estudiantes requieren un esfuerzo especial para atenderlos pero no es una responsabilidad que puedan eludir, es necesario “apoyarlos”, esto se puede ejemplificar con el par de viñetas que a continuación se transcriben.

*Bueno, pues yo creo que es un servicio que **tenemos** que brindar de cualquier forma y bueno, ya como familia, las condiciones de vida de los mexicanos hace que afecte este tipo de cuestiones pero para integrarlo no hay ningún problema es una **obligación** de nosotros como mexicanos tratar de atenderlo sacarlo adelante. (ED.PT.RPM).*

*A que todos sean distintos, porque cada, cada quién somos de carácter diferente, sí, pero tenemos una misma finalidad para los maestros de apoyar a esos niños. Todo el que llegue aquí le vamos abrir las puertas de nuestra escuela. (ED.VJ.DG).*

Otra vez es la familia, y en concreto los niños y las niñas las que tienen que hacer un esfuerzo para ajustarse a las condiciones y normas de la escuela, pues si no, entonces, debe buscar otro lugar, tal y como se observa en la siguiente viñeta. En caso de no adaptarse a las exigencias es segregado de esa comunidad porque desaprovecha la oportunidad que “generosamente” se le brinda.

*Llega el momento en que el maestro tuvo el criterio de buscar la problemática de estos niños, y tratar de allanarla. Habrá algún lugar donde no se haga, simplemente la niña no se adapta, está faltando a cumplir las normas de la escuela y el respeto a los maestros, ¿sabes qué? pues tú no estás conforme, y a la maestra no la siente capaz, (le digo) a la misma señora: busque una escuela donde usted crea que se van a llenar las necesidades, las aspiraciones que tiene para sus hijos, porque no todos son tan tolerantes con algunos maestros. La maestra se está quejando de que a la señora no le gusta, se le admite la escuela, se le abren las puertas, se admiten sus hijos, pero no quiere cumplir, no quiere ni con la escuela, ni con los requisitos, ni con la confianza a la maestra... ¿sabe qué? pues busque otro lugar. Le doy oportunidad, usted no la quiere aprovechar. (ED GDL AY).*

Los docentes de las instituciones educativas están impelidos a aceptar y apoyar a los niños y niñas migrantes. En las entrevistas a los directores se pueden encontrar claramente dos posturas extremas, una de ellas situada en la integración, que parte del concepto de diferencia como base, donde lo deseable es que esos niños y niñas distintas sean iguales a los del grupo que las recibe. En otras palabras para asimilarse a la mayoría, “la estrategia que utilizamos es que, los niños se sientan igual que los de aquí, aunque estén en cortos periodos, periodos cortos más bien aquí en nuestra escuela, y que ellos se sientan bien, y los reciban como los reciben a los demás” (ED.Q.BJ).

La otra postura implica una estrategia más cercana a la interculturalidad, donde los niños y las niñas son todos diferentes, en este caso es el docente el que hace el esfuerzo para apoyar a cada estudiante a lograr el mejor aprendizaje. En esta institución “el maestro tiene que crecer con el grupo y depende de los alumnos en el grupo es la dirección que va a tener que tomar todo el salón. No puede ser menos que muy flexible, tiene que ser muy flexible en su pensamiento, en su manera de trabajar con los alumnos, con el tiempo que dedican a todo” (ED.GDL.AS1).

Ambas posturas tienen en su origen la mejor intención de atender educativamente a los niños y niñas, sin embargo, la primera, que prevalece en las escuelas públicas, tiende a producir un modelo de gestión segregadora, y la segunda produce una educación que tiende a ser inclusiva. Esta sólo se observó en una institución particular bilingüe. Es importante, hacer mención de que en esa misma institución las directoras hacen hincapié en tres aspectos fundamentales en la educación intercultural inclusiva.

- El seguimiento del proceso de cada estudiante: “A final de cuentas, ya que el niño más o menos se adapta al grupo, ya lo soltamos. De alguna manera está bien, pero si hubiera un tantito más seguimiento, es posible que pudiéramos ayudarlos más” (ED GDL AS1).
- La afectividad como un factor determinante para fortalecer la autoestima: “Es una escuela sumamente cariñosa, sí, sí reciben mucho apoyo. A partir de *Middle School* los maestros, el equipo de maestros de cada alumno, se reúnen una vez al día para los niños que ellos ven todos los días” (ED GDL AS1).
- La colaboración intensiva y permanente con las padres y las madres de familia: “Y aquí, ya aquí les damos ciertas clases, ya aquí les invitamos a los papás que vengan dos veces al mes al principio a decirnos cómo les está yendo, qué piensan que podríamos haber hechos por ustedes, sus hijos, cuáles son sus observaciones, sus quejas, sus logros; compartirlo, hablarlo en comité para ver qué podemos mejorar. (...) Entonces, y hay muchas, muchas, muchas juntas con papás” (ED GDL AS1).

Al mismo tiempo, en pocos casos, se reconoce que el contacto entre grupos minoritarios puede enriquecer ya que “que debemos de conocer en cuanto a las culturas, no nomás de México y Estados Unidos, sino de todos los países, eso enriquece mucho la cuestión personal” (ED.PT.RPM) Es un intercambio donde “yo ahorita puedo darte esto, te lo doy, necesito esto, te lo pido”, en un ambiente de tolerancia. De alguna manera “estamos unidos también, ¿no? (existe) ya una interacción muy fuerte de todas culturas, hasta crear una diversa.” (ED.GDL.AS3) Se observa, entonces una recuperación de experiencias que hablan de discriminación, humillación y de acciones indeseables generadas en la interacción de los mexicanos, como minoría en Estados Unidos. Pero en el discurso, cercano a lo ideal, se piensa que el contacto y el intercambio conveniente y tolerante entre dos culturas enriquece. De todas formas, las minorías son consideradas diferentes a la población en general, en donde se experimenta discriminación por pertenecer a ella.

En cuanto a los valores referidos a la igualdad y diferencia, las y los directores describen un conflicto generado por el contacto que tienen los niños y las niñas con un contexto cultural diferente “los niños son los que sufren y son los que están que no son ni de aquí ni de allá. (ED.GDL.LS) Los padres y madres de familia “no pierden su identidad ellos, pero los niños si, ¿por qué? Porque el medio los jala, si entonces, al ver que sus hijos están yéndose, siendo jalados por ese medio en el que están viviendo, regresan (al país).” (ED.T.IET) Sería una experiencia diferente si los padres y madres cambiaran su postura con respecto a la diversidad y se intentara interactuar con la nueva cultura, con aquello que los enriquece a ambas comunidades. Es necesario que lleven a sus hijos e hijas “a verlo como aventura, como algo interesante, lo que nos hace diferente nos hace únicos, especiales; qué bueno, qué malo que todo fuera igual” (ED.GDL.AS1).

Las y los directores piensan que “todos somos diversidad, de alguna forma debemos de interactuar con otros ante los diferentes ámbitos y ambientes que tienen nuestro entorno social”. (ED.Q.BJ) y esta interacción implica aprender a comunicarse de manera distinta, con la idea de lograr respetar las diferencias, tal como dice una directora “la manera de comunicarse entre ellos, desde ahí empieza este, pues el respeto a las diferencias, ¿verdad? y a un tipo de comunicación distinta, por lo mismo” (ED.GDL.AS3).

Se observa en las entrevistas que los directores y las directoras, el supuesto de que “ya no somos de una sola idea, de un solo pensamiento, sino inclusive desde otro país y de diversas generaciones entonces es una amplitud, antes menos complicado, porque nos avocábamos a algo más general y ahora cada niño en un ser diferente.” (ED.GDL.AY) Es relevante que, en este caso una directora, de cuenta de que la diferencia no sólo es de estudiantes aislados o de grupos aislados frente a otros iguales, sino que todos son distintos y que es tan positiva una manera de ser como otra.

*En la escuela hasta las maestras, antes era un solo estilo de maestra ahora son diferentes formas de pensar hay una maestra muy moderna con sus alumnos y su sistema de trabajo hay una maestra muy tradicionalista sin embargo los resultados son buenos, tanto de una como de otra, había directores que querían un solo tipo de maestros y maestras. Ahora tienen que aceptar que somos muy diferentes todos. (ED.GDL.AY).*

En esta misma lógica se muestra la siguiente viñeta, que además de mirar la diferencia como una manera de autoconocimiento, cierto que asume que el otro es el diferente, pero esa diferencia la hace entender mejor esa naturaleza y la suya propia.

*En el momento en que tú ves, una reacción diferente, una expresión distinta, lo notas diferente porque lo comparas con lo propio, y eso te volteas hacia ti. En ese sentido a mi me parece algo muy, muy, bello en la oportunidad de autoconocimiento se da. ¿Por qué esto lo estoy entendiendo, por qué esto no lo estoy entendiendo yo cómo lo decía, yo cómo lo hago, cómo se hace en mi país? Pues es que somos de manera tradicional, de costumbre, etcétera. En ese sentido volteas a ver las dos posibilidades y después valoras, comprendes, retomas la tuya, un punto medio de respeto hacia el otro, con sus derechos y su, individualidad en otra parte mía, con mis propios derechos, mi base para seguirlo (ED.GDL.AS3).*

Hasta aquí, aparecen supuestos y creencias culturales que ponen la base para pensar que es viable una educación inclusiva, hasta que se llega a la institución educativa donde hay que responder a ciertas normas y condiciones, entonces la estrategia de gestión da un paso para atrás. Los y las directoras tienen un límite. Primero, en una escuela los gestores entienden la diferencia como dificultad, porque “todo el mundo tiene... el que tiene alguna dificultad y el que no tiene ninguna dificultad tiene los mismos derechos a recibir la educación, a recibir atención educativa”. (ED.VJ.DG) Por lo que, ser diferente implica tener dificultades, que pueden ser toleradas hasta un límite... este límite es lograr los parámetros establecidos por un currículo formal e inflexible, es alcanzar a los demás, como dice una directora “entonces ahí el grado de tolerancia es como parte de su seguimiento, pero tiene que alcanzar los requisitos mínimos, sino no aprobaría el año” (ED.GDL.AS3).

En concreto, los y las directoras establecen un vínculo con la sociedad es que deben responder a la necesidad social de incorporar a personas distintas. Mientras la institución conserve su identidad, puede atender a los “diferentes” con un alto grado de tolerancia y respeto, pero sin producción común, un planteamiento básicamente multicultural. La institución debe darle servicio a los que son distintos, es su obligación y los niños y las niñas migrantes no deben desaprovecharla. Las estrategias de

gestión son en su mayoría de integración con una institución que muestra un acercamiento a la inclusión intercultural, que incluye el seguimiento a cada estudiante de acuerdo a sus características, la afectividad para fortalecer la autoestima y la colaboración intensa de la familia.

Las minorías se asocian, por un lado, a partir de experiencias, a la discriminación y a la exposición de conductas antisociales, que son vistas como indeseables y las cuales hay que evitar y, por otro, en un sentido más del discurso, como el enriquecimiento producido por la interacción entre culturas. La diferencia está considerada como un conflicto entre ambas culturas, se asume que cada uno es distinto y en la escuela, cada maestro y maestra son diferentes. Esta condición complejiza la educación y requiere aprender a comunicarse de manera diferente. La tolerancia a la diferencia tiene un límite normativo, ya que para cumplir con los parámetros establecidos por las autoridades es necesario, finalmente, “igualar” al diferente para que logre “los requisitos mínimos” exigidos.

Se puede decir que la estrategia de gestión que ejercen los y las directoras está situada en algún punto en la integración multicultural. Aunque se observan en el discurso algunos esbozos de integración intercultural, no hay evidencias de que llegue a la práctica y menos a la estrategia de gestión. Sin embargo, es viable suponer que si se encuentra en el significado es potencialmente viable en la práctica.

Como puede observarse existe un rompimiento entre los dos niveles, el directivo tiene concepciones más determinadas acerca de los y las niñas migrantes, definiéndolos como un problema que tiene la obligación de atender. En cambio los y las directoras incorporan a los estudiantes migrantes, sin dejar de ser una obligación, lo ven como una parte relevante de su función. Así, es viable comentar que independientemente de que las autoridades educativas tengan una estrategia de gestión de incorporación, los directores empiezan a gestar una estrategia de integración, y posiblemente, con el tiempo, de inclusión.

En general las propuestas actuales de gestión orientadas a la diversidad están basadas en la perspectiva de. En todos los casos la escuela cambia su función social, descentra su rol en la transformación social. La institución y el tipo de gestión que ejerce

(...) ha pasado de ser un eje vertebrador de la educación de nuevas generaciones –así como una esperanza de transformación social- a convertirse en una institución social que amplía sus funciones académicas con otras de carácter asistencial y compensatorio. Pasamos de la escuela transformadora de la realidad a la escuela transformada por dicha realidad (Essomba, 2006:95).

Se da por asumido debido al fuerte consenso al respecto, que se pretende una escuela innovadora, intercultural e inclusiva, para esto es indispensable el tránsito de una institución escolar de código cerrado a otra de código abierto. (Essomba, 2007) A partir de esto, los nuevos modelos de gestión se dirigen a educar desde una perspectiva global, donde la migración es el signo de los tiempos. Los proyectos educativos interculturales están dirigidos a la ciudadanía y requieren participar en los modelos que respondan a los nuevos retos originados en la era de la globalización.

## **5. Hallazgos y resultados de la investigación.**

La cultura institucional está conformada por las acciones y los significados de los agentes que constituyen la escuela y especialmente de los que ejercen la función de la gestión, ya que, como figuras de autoridad, tienen un mayor alcance en la definición de la cultura organizacional.

La cultura institucional determina las condiciones de ingreso de los niños y niñas migrantes a las escuelas. Las mediaciones o artefactos culturales que tienen la función de ubicar, desde el criterio de igualdad, a estos estudiantes son la boleta de calificaciones o constancia y el examen de admisión o ubicación. Esta estrategia daña severamente el derecho a una educación equitativa que reconoce las diferencias, ya que estos estudiantes presentan una dificultad temporal en las competencias lingüísticas. Entonces, la segregación de estos niños y niñas tiene su base en el supuesto de que la igualdad es equidad, justificada a través de mediaciones culturales originadas en el mismo principio inequitativo.

La tolerancia que manifiestan los gestores se genera en la tensión que produce, por un lado, entender la diferencia como una dificultad pero al mismo tiempo aceptar que “los diferentes” tienen los mismos derechos que sus compañeros. Sin embargo, las diferencias pueden ser toleradas hasta un límite... este límite es lograr los parámetros establecidos por un currículo formal e inflexible, implica “alcanzar” a los demás.

Las condiciones de tolerancia limitada y el principio de igualdad, como valor, son dos de las grandes creencias que impiden el paso de la educación intercultural e inclusiva en la cultura institucional de las escuelas primarias del estudio. No son intrascendentes estas creencias, tienen un efecto discriminador y segregador en los niños y niñas migrantes. Como dice Pérez Gómez (1998), la institución educativa puede facilitar el fracaso escolar por su carácter resistente a la cultura de algunos de sus estudiantes. Esto puede colaborar a la clasificación social y eventualmente la segregación, ya que el fracaso escolar “orienta” voluntariamente a una fracción de sus estudiantes a determinadas actividades o inclusive a continuar la migración.

## **6. Propuestas para la atención a la problemática**

Con base a los resultados descritos se propone flexibilizar los tiempos, el espacio y los contenidos. Es viable hacer uso de materiales educativos para educación primaria del Consejo Nacional de Fomento Educación (CONAFE) para que los niños migrantes, continúen en cualquier lugar donde se encuentren su educación y que al retorno, no sufran el cambio radical que les implica el tránsito de un sistema educativo a otro y que puedan ser integrados en el grado que les corresponde.

Es importante que asuman la obligatoriedad del documento de transferencia, no para restringir la entrada de los niños migrantes, sino como el recurso que garantice la equidad y su adecuada integración al sistema educativo. La obligatoriedad del documento condición para las escuelas y no para los niños migrantes.

A partir de la necesidad reconocida de una ausencia de formación para dar atención a los niños migrantes, es recomendable que los directores sean autogestores de procesos de capacitación para la atención de la diversidad, como factor de transformación de una cultura de integración o incorporación hacia una cultura institucional que se oriente hacia la equidad y la educación inclusiva intercultural.

Finalmente Essomba (2007) recomienda que para construir una escuela intercultural e inclusiva, donde se innove desde y para la diversidad cultural, se implementen dos grandes estrategias. Primero la interiorización de un diseño curricular abierto que se construye y reconstruye en el cual participan de forma abierta todos los agentes educativos con la tarea de facilitar el aprendizaje de todos los estudiantes en condiciones de igualdad de oportunidades. Y, segundo, combatir el etnocentrismo del plan de estudios actual. Ello implica un proceso de deconstrucción y reconstrucción de los significados culturales, el cuestionamiento crítico de los parámetros culturales, y resolver el principal reto actual que consiste en gestionar la diferencia asegurándonos que se respecta la equidad y la equivalencia. La gestión de la diversidad es un proceso continuo que aprovecha los distintos talentos de los niños y niñas migrantes en un contexto inclusivo donde se preservan las diferencias, se impugna el rechazo, y se disfruta de la diversidad.

## Bibliografía

- Besalú, X. La formación inicial en interculturalidad. En Jordán, J.A., Besalú, X., Bartolomé, M., Aguado, T., Moreno, C. & Sanz, M., La formación del profesorado en Educación Intercultural 2004 Madrid: Ministerio de Educación y Los Libros de la Catarata pp. 11-48.
- Bruner, J. *La educación puerta de la cultura*, 1997, Madrid: Visor.
- CIDE. Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia de España. Informe sobre la educación intercultural en España, 1992, Consultado en: [www.mec.es/cide/](http://www.mec.es/cide/). (Consultado el 1 de abril 2009).
- CIDE. Informe Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España. 1998, consultado en: [www.mec.es/cide/](http://www.mec.es/cide/). (Consultado el 1 de abril 2009).
- COMIE. Educación, Derechos Sociales y Equidad, que integra a la investigación educativa en México 1992-2002, 2002, México: COMIE
- Huerta Alvarado y Gutiérrez Ávila. La Educación Bilingüe: conflicto de intereses familiares en la construcción de la Identidad de niños migrantes mexicanos en los Estados Unidos, Memoria del VIII CNIE, 2005 México: COMIE
- CONAPO. "Mujeres en la migración a los Estados Unidos", *Migración Internacional*, núm. 13, 2000. México.
- CONAPO. *Examen de las tendencias, políticas y programas en materia de población: observación de las tendencias y políticas mundiales en materia de población (1995)*, 2005 Comisión de Población del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, México, [www.Conapo.gob.mx](http://www.Conapo.gob.mx).
- Coulon, A. *Etnometodología y educación*, Barcelona, 1995, Paidós Educador.
- Essomba M. A. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos de directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*, 2006, Barcelona: Graó.
- Essomba, M.A. *La gestión de la diversidad cultural en la escuela. Colección 10 ideas clave*, 2008, Barcelona: Graó.



- Essomba M. Á. Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural, Universitat Autònoma de Barcelona, 2007, [www.fundaciosergi.org/catala/documents/2.miquelangelESSOMBA\\_000.pdf](http://www.fundaciosergi.org/catala/documents/2.miquelangelESSOMBA_000.pdf)
- Essomba, M. Á. “Los objetivos de la educación intercultural. Aspectos diferenciales de su función y naturaleza”, en Miguel Ángel Essomba (coord.), “Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural”, colección Biblioteca de Aula, 1999, Barcelona, Graó.
- Gimeno, S. “La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas”, en *Atención a la diversidad*, Laboratorio Educativo, (2000) Barcelona Graó.
- Jordán, J.A. Introducción: La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural. En Jordán, J.A., Besalú, X., Bartolomé, M., Aguado, T., Moreno, C. & Sanz, M., *La formación del profesorado en Educación Intercultural*, 2004, Madrid: Ministerio de Educación y Los Libros de la Catarata. pp. 11-48.
- Las desigualdades de la educación en España II, Hacia una Europa diferente. Respuestas educativas a la interculturalidad (CIDE/CIDREE/SLO, 2002). ([www.mec.es/cide/](http://www.mec.es/cide/))
- OEI. Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios, en la XVIII Conferencia de Ministros de Educación, 2008, el Salvador: OEI.
- Pérez Gómez, M. “Prólogo. El valor de la educación en el diálogo cultural. El legado de Lawrence Stenhouse”, en L. Stenhouse, *Cultura y educación*, Sevilla, Ediciones MCEP, 1998, pp. 9-28.
- Sañudo, et al. De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa. 2007, Jalisco: Fondo sectorial Sep. /Sebyn-Conacyt.
- Sañudo, L. y Wilhelm, R. *Diversidad Cultural y Educación. Una visión compartida*, México-USA: Coedición SEP / Conacyt-UNT, 2008, pp.
- UNESCO. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, aprobado por el Foro Mundial sobre la Educación, 2000.Dakar: UNESCO.
- UNESCO. Plan de acción global para alcanzar los objetivos de la Educación para Todos de aquí a 2015. 2007. UNESCO
- UNESCO. Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Panorama Regional América Latina y el Caribe, 2008París: UNESCO.
- UNFPA, INEGI, 2002, México.