

Política educativa postpandemia y la movilidad humana en México

Post-pandemic educational policy and human mobility in Mexico

REBUT: 22/03/2024 ■ ACCEPTAT: 22/08/2024

Jimena Méndez-Navarro / CONAHCYT UANL / 0000-0003-1194-4667

María de Jesús Ávila-Sánchez / Instituto de Investigaciones Sociales–Facultad de Filosofía y Letras UANL / 0000-0002-8693-4634

Resumen

El estudio cualitativo busca identificar el enfoque actual de las políticas educativas en México para el alumnado extranjero en situación de movilidad y evaluar si los contenidos curriculares son inclusivos. Enfocado en niñas, niños y adolescentes haitianos migrantes. Los hallazgos muestran que el gobierno mexicano ha implementado iniciativas para facilitar el acceso de esta población al sistema educativo, pero enfrenta desafíos en la integración. Los contenidos curriculares actuales promueven la conciencia, la interculturalidad y fortalecen habilidades comunicativas en otros idiomas. Sin embargo, el éxito en el acceso, la permanencia y certificación depende del compromiso del país de acogida y de la participación activa de los padres y alumnos. La interseccionalidad de factores como raza, género, clase, estatus migratorio y lengua es importante para entender las múltiples barreras que enfrentan los estudiantes migrantes en el sistema educativo mexicano.

Palabras clave

Políticas educativas, movilidad humana, interseccionalidad, Haitianos, contenidos curriculares.

Abstract

This qualitative study seeks to identify the current approach of educational policies in Mexico for foreign students in situations of mobility and evaluate the inclusivity of the curricular content. Focusing on migrant Haitian children, the findings show that the Mexican government has implemented initiatives to facilitate these students' access to the educational system but faces challenges in integration. The current curricular content promotes intercultural awareness and strengthens communicative skills in other languages. However, success in access, retention, and certification depends on the commitment of the host country and the active participation of parents and students. The intersectionality of factors such as race, gender, class, migratory status, and language is crucial for understanding the multiple barriers faced by migrant students in the Mexican educational system.

Keywords

Educational policies, human mobility, intersectionality, Haitians, curricular contents.

INTRODUCCIÓN

La crisis económica y política en países de América Latina y el Caribe durante postpandemia, desde el año 2021 hasta inicios de 2024, ha generado en México un flujo mixto de movilidad humana, incluyendo, refugiados, solicitantes de asilo y aplicantes al programa parole humanitario de Estados Unidos. Estos grupos familiares requieren estar físicamente en México para utilizar una aplicación móvil georreferenciada y gratuita, que les permite acceder a una variedad de servicios prestados por la Oficina de Aduanas y Protección Fronteriza de Estados Unidos (CBP, por sus siglas en inglés). El servicio más importante para ellos es el registro en el programa de parole humanitario, a través del cual obtienen una cita que les permite ingresar a territorio estadounidense de forma autorizada.

La estadía involuntaria postpandemia en territorio mexicano en espera de la entrevista programada ha colocado a estos migrantes en una situación de pausa. Lo que antes era una migración en tránsito se ha transformado en una estancia semipermanente. Debido a las restricciones en su movilidad por su estatus, muchos se han visto orillados a considerar a México como una opción de estancia y han solicitado asilo ante la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) mientras esperan su cita. En este contexto, México ha tenido que evaluar y atender las necesidades de esta población en movilidad, incluyendo el acceso a servicios educativos de niñas, niños y adolescentes (NNA) en situación de migración¹.

En el contexto de movilidad humana postpandemia, ha surgido una propuesta emergente en la política educativa para los extranjeros en situación irregular. Anteriormente, existía un enfoque dirigido a las hijas e hijos de mexicanos nacidos en Estados Unidos (Zúñiga y Carrillo, 2020)².

La propuesta emergente que este estudio exploratorio quiere traer a la reflexión es un programa para población proveniente de Haití, específicamente para los NNA que han llegado a México en los últimos años, muchos de ellos en grupos familiares. Este programa o protocolo es inclusivo para toda la población de origen extranjero en situación irregular.

Los haitianos, en su diáspora migratoria, han recorrido varios países, como Chile y Brasil, donde han sido incorporados al sistema educativo. La condición idiomática nos obliga a recuperar las experiencias educativas de enseñanza plurilingüe y analizar cómo han sido implementadas como lo describiremos más adelante.

En el año 2022, el gobierno mexicano creó el “Protocolo de Acceso a la Educación para NNA en Situación de Migración”, con el objetivo de facilitar el acceso y registro escolar de cada NNA en situación de migración que ingresa a territorio mexicano, eliminando las barreras que lo impedían” (Gobierno de México, 2022, p.1). El protocolo representa el primer paso en la inserción educativa de los alumnos extranjeros, aunque no es el único, y conlleva una serie de desafíos tanto para los recién llegados como para el sistema educativo del país de acogida.

¹ Las siglas NNA forma parte de la terminología del gobierno mexicano véase https://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Sintesis_NNA.

² El programa binacional de educación migrante (PROBEM) tiene como objetivo cubrir la demanda de maestros bilingües para atender las necesidades educativas de la comunidad de origen mexicano en Estados Unidos desde el año 2015 y depende de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Gobierno de México, 2022). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021a, b, c) reporta que la atención del PROBEM es para alumnos extranjeros nacidos en Estados Unidos (SEP, 2023). Sin embargo, en Baja California, el programa atiende a todos los alumnos extranjeros (López, comunicación personal, 01 de marzo de 2023).

La función del protocolo es formalizar y agilizar la inscripción de NNA en situación de migración que no disponen de la documentación requerida por el sistema educativo mexicano. Sin embargo, surge la pregunta sobre cómo se integra el alumnado extranjero(a) y cómo aprende los contenidos curriculares. Entidades pioneras como Baja California ya han inscrito a NNA extranjeros en situación irregular, incluyendo a aquellos de origen haitiano, en escuelas públicas. En Nuevo León, con la llegada de flujos migratorios a finales del año 2021, el gobierno estatal junto con su Secretaría de Educación también ha incorporado al sistema educativo a población de origen extranjero con status irregular.

Desde 2019, la Ley de Educación en México ha sido reformada (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024). El nuevo modelo educativo, denominado Nueva Escuela Mexicana (NEM), introduce modificaciones en el plan de estudios de la educación básica en el país. Según Naranjo et al. (2023) este cambio refleja una transformación en el paradigma educativo, alejándose de las necesidades del modelo económico neoliberal del plan anterior. Asimismo, destaca que las metas educativas deben ser heterogéneas y basarse en las realidades locales, emergentes de la activa participación de las y los docentes.

Además de los cambios en los contenidos curriculares, se contemplan contenidos como el derecho humano a la educación y el enfoque comunitario, el cual “concibe a la escuela como el espacio donde convergen y se construyen saberes, se intercambian y enriquecen formas y prácticas culturales mediante la construcción de vínculos socioafectivos y pedagógicos” (Naranjo et al., 2023, p.9).

El contenido curricular de comunidad, definido por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU)³, alude a un intercambio cultural y a la construcción de vínculos, rescatando el reconocimiento de las identidades individuales. También enfatiza la comprensión en la diversidad de pensamiento, promoviendo la inmersión e involucramiento de la comunidad, líderes y docentes en el proceso educativo⁴.

En este proceso de movilidad migratoria hay elementos adicionales de intercambio, las identidades sociales se entrecruzan y superponen, generando fuerzas empoderadoras y opresoras. La población haitiana, con rasgos físicos distintivos, con su idioma y código cultural específico, enfrentan desafíos significativos en su proceso de inserción social y educativa. La interseccionalidad, un concepto definido por Kimberle Crenshaw (1991), reconoce que cada persona tiene experiencias únicas de discriminación y opresión, y que diversos factores como el género, la raza, la etnia, la clase, las creencias, la orientación sexual e incluso la nacionalidad pueden colocar a las personas en ventaja o desventaja (McKinney, 2021; Corbetta, 2021). El acceso al ámbito educativo, la interseccionalidad conduce a resultados más equitativos y socialmente justos para aquellos con identidades minoritarias. Las cualidades y habilidades que refuerzan la interseccionalidad incluyen la curiosidad, la escucha, la apertura y la creatividad (McKinney, 2021). En relación con los contenidos curriculares actuales, existen una ventana de oportunidades para docentes y alumnado. Estas cualidades permiten a educadora(es) comprender y abordar las complejas intersecciones de identidades que influyen en las experiencias del estudiantado, promoviendo así un entorno educativo más inclusivo y receptivo.

³ Es un organismo público descentralizado creado en 2019, con autonomía técnica, operativa y presupuestaria (SHCP, 2020).

⁴ Al respecto Dietz y Mateos (2011) anota que “las políticas educativas interculturales y multiculturales en México han sido opuestas a este modelo” (p.147).

El reconocimiento de las identidades individuales y sus intersecciones amplía la diversidad de pensamiento tanto para las y los alumnos como para educadora(es) (Mckinney, 2021).

Vázquez (2020) le otorga a la interseccionalidad un “valor de herramienta de análisis crítico que es útil para los excluidos, discriminados, marginados en proyectos educativos, sociales y políticos” (p. 267). La autora explora las experiencias de individuos que enfrentan una situación de exclusión y plantea que, en este estudio, los alumnos en movilidad llegan con diferencias idiomáticas y de fenotípicas que los colocan en una posición ambivalente, que puede ser apreciada, asimilada y enriquecida.

Las preguntas que abordamos en este estudio son: ¿Cómo es el proceso de incorporación inicial de la escuela de los niños niñas y adolescentes de origen extranjero en situación de migración, particularmente haitianos? El artículo está organizado en cuatro apartados: el primero introduce las experiencias educativas en cuatro países, incluido México. Una segunda sección describe la metodología para el estudio. La tercera expone los resultados de las políticas educativas para alumnos extranjeros en los países citados y también presenta hallazgos preliminares en el estado de Nuevo León y Baja California respecto a su implementación inicial. La última sección ofrece una serie de reflexiones en torno a la interseccionalidad y las políticas educativas dirigidas al estudiantado haitianos en México.

ALUMNOS EXTRANJEROS Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE CHILE, BRASIL Y CATALUÑA

La revisión de las iniciativas educativas y contenidos curriculares del nivel básico de Chile y Brasil tiene como propósito recuperar las experiencias previas por las que han pasado los estudiantes haitianos en su movilidad humana antes de llegar a México. Esto permite entender cómo se ha abordado la educación de los migrantes haitianos en cada país-etapa de su trayectoria migratoria, desde su salida de Haití hasta su llegada a México.

La movilidad humana en los países de acogida como Chile, Brasil y México han llevado a la creación de distintos marcos legales y procedimientos de acceso a la educación. Los haitianos que han llegado a México, proceden de Chile y Brasil principalmente. A estos compromisos gubernamentales requieren estrategias de atención lingüística y cultural. El alumnado haitiano, habituados a superar barreras idiomáticas, aprenden a comunicarse con un lenguaje distinto al utilizado en su cotidianidad (Giroto y Peloso, 2020).

Chile, con experiencia de diez años, garantiza el acceso gratuito a la educación preescolar, básica y media, mediante el Identificador Provisorio Escolar (IPE), que ha estado en funcionamiento desde el año 2016 (Campos-Bustos, 2022). En el año 2022, el Ministerio del Interior y Seguridad Pública otorgó un permiso de residencia por razones humanitarias, independiente de la situación migratoria de madres, padres y cuidadores (SERMIG, 2024).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2021b) señala que, además del IPE, se otorga subsidios educativos y se implementan herramientas pedagógicas como la biblioteca migrante. Thayer (2014) agrupa dos niveles de políticas:

“

Una de acogida, que incluye cursos de inducción a idioma español y las actividades relacionadas con eventos festivos de comunidades migrantes y la infraestructura educacional, y otra de reconocimiento,

que sensibilizar a docentes y funcionarios en prácticas de mediación intercultural (p. 51-54).

En Brasil, la política migratoria para los haitianos priorizó un ingreso controlado al país, “regulando los flujos migratorios mediante campañas de difusión” (OIM, 2014, p.114). Posteriormente, se establecieron políticas específicas de integración y de protección (UNESCO 2021a), reconociendo el derecho al acceso a la educación sin especificar el procedimiento, excepto que el alumnado se inscribirá al grado empleando una tabla equivalencia y una evaluación basada en sus conocimientos (Golin, Costa y Farías, 2023). Aunque las evaluaciones se realizan en lengua oficial, el portugués, “se recomienda ofrecer cursos de enseñanza del idioma para niños extranjeros para evitar que el idioma sea una barrera para el acceso a la educación” (Golin et al., 2023, p. 116). Estos autores proponen que el perfil docente considere que atenderá a una población especial, vulnerable y culturalmente diversa, requiriendo un apoyo particular (Giroto y Peloso, 2020). Los cursos de idiomas para estudiantes pueden ser una estrategia paliativa cuya efectividad debe ser evaluada.

Experiencias de integración educativa de alumnos migrantes en Cataluña

Cataluña dispone de un modelo educativo plurilingüe en el que se exige dominar tanto el catalán como el español, además de aprender una tercera lengua, como el inglés o el francés. Este enfoque fomenta no solo el conocimiento de múltiples idiomas, sino también la capacidad de comunicarse con personas que hablan otros idiomas, como el chino o el árabe. La relevancia de este modelo radica en su enfoque inclusivo y adaptable a contextos multiculturales, lo que permite la integración de las y los estudiantes de diversas procedencias. La implementación de un sistema similar en México podría ser altamente beneficiosa, especialmente antes la reciente llegada de niños y niñas haitianos que no hablan español, sino criollo haitiano, portugués o francés. Adoptar un enfoque plurilingüe en el sistema mexicano permitiría a estos estudiantes integrarse de manera más efectiva, al tiempo que se reconoce y valora su diversidad lingüística. Este modelo fortalece la comunicación del alumnado de origen extranjero enseñando inicialmente en la lengua vehicular a un nivel comunicacional, y luego se completa con el manejo del lenguaje como un sistema estructurado destinado al conocimiento oral y escrito del idioma. Simultáneamente, se desarrollan habilidades y recursos para avanzar en el conocimiento intercultural mediante actividades que incluyen un espacio físico para estas actividades y un plan individualizado con un tutor que brinda apoyo lingüístico y social. La efectividad y relevancia de este enfoque están destacadas por la Unión Europea (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme, & Servei de Comunicació i Publicacions. (2018).

Acorde con el organismo, “los alumnos disponen de un currículum adaptado a sus necesidades inmediatas de aprendizaje y que evalúa esos procesos con relación a los objetivos fijados en este plan” Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme, & Servei de Comunicació i Publicacions. (2018, p.13). Esto refleja un enfoque centrado en el estudiante y en sus necesidades individuales, fundamental para garantizar un aprendizaje efectivo y significativo.

La integración del alumnado extranjero en Cataluña se base en la adaptación hacia la sociedad de acogida, “promoviendo programas compensatorios interculturales y de enseñanza de la

lengua oficial para facilitar la integración y el éxito escolar de los niños de grupos minoritarios” (Odina, 1992, p.3). También se diseñan estrategias emanadas de actores e instituciones para abordar cómo perciben y qué conocimientos tienen sobre la inmigración (Tevez y Dueñas, 2019).

Según López (2011) el componente lingüístico es necesario para la enseñanza y el aprendizaje, y representa un desafío significativo para la integración del estudiantado extranjero. La autora concluye que “la desigualdad en el acceso a la educación contribuye a la segregación escolar y, a largo plazo, a una desigualdad de oportunidades laborales” (p. 559).

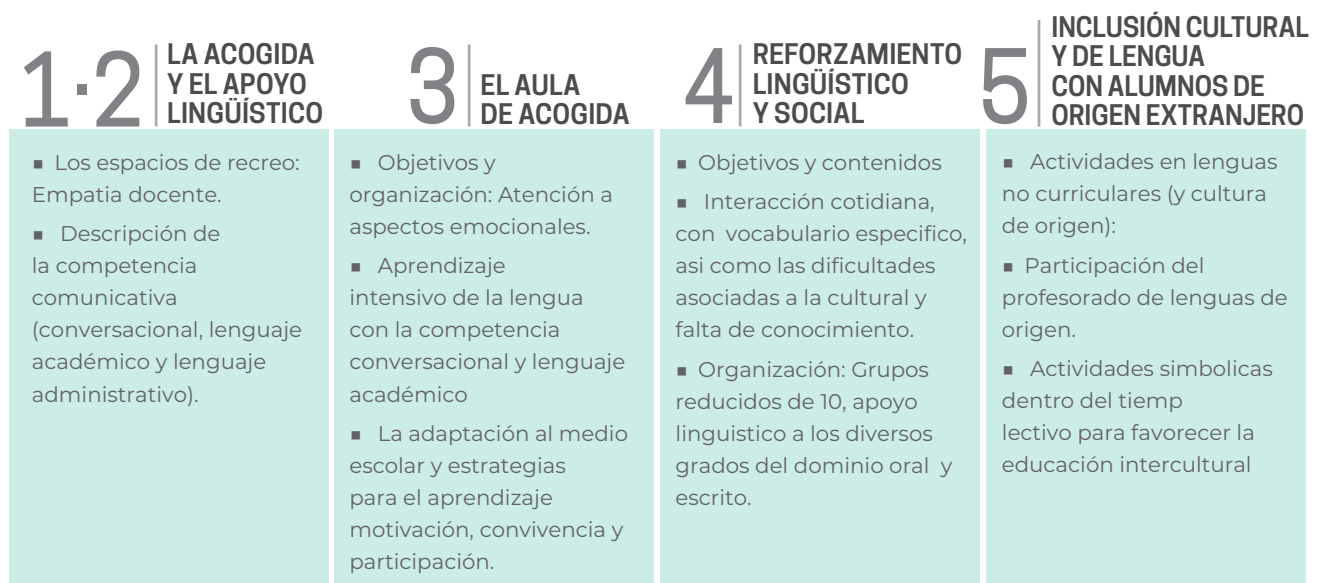
El enfoque educativo oficial promueve el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas para que el alumnado puedan expresarse e interactuar en una sociedad multicultural y multilingüe. El programa de Inmersión lingüística, tal como se detalla en el modelo educativo de Cataluña (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme, & Servei de Comunicació i Publicacions, 2018), considera las lenguas de referencia tanto curriculares como no curriculares, y las integra en las diferentes fases del modelo educativo.

EL modelo se divide en tres fases: En la primera fase, se establece un “plan de acogida” que define los procesos prácticos y la estructura organizativa necesaria para asegurar que la integración del estudiante sea gradual y secuenciada, en lugar de ser un evento único (Generalitat de Catalunya, (Departament d’Ensenyament, Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme, & Servei de Comunicació i Publicacions, 2018).

En la segunda fase, se desarrolla la competencia comunicativa conversacional con el apoyo de docentes, incluyendo un tutor(a) de aula y un tutor(a) de acogida. El tutorado juega un papel fundamental en la enseñanza del idioma, así como en el apoyo emocional y social del estudiantado a través de un plan individualizado. “Las brechas lingüísticas pueden requerir de dos a tres años para dominar una lengua en situaciones informales y de cinco a siete años para hacerlo en contextos académicos” (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme, & Servei de Comunicació i Publicacions, 2018, p. 52).

La tercera fase: La integración incluye estrategias, recursos pedagógicos para apoyar el aprendizaje y la adaptación intercultural. La figura 1 muestra los procedimientos del modelo educativo, que se apoya en material de lectura, webinars, audios, actividades y evaluaciones. Una planificación clara y objetivos definidos son esenciales, así como una red de docentes capacitados en la diversidad lingüística y culturas.

Figura 1 | Fases de la inclusión del alumno extranjero en el sistema educativo de Cataluña, con base en Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme, & Servei de Comunicació i Publicacions. 2018



Font: Elaboración propia con base en Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme, & Servei de Comunicació i Publicacions. 2018.

El aula de acogida juega un papel clave en el proyecto lingüístico e intercultural, promoviendo la preservación cultural y lingüística a través de actividades extraescolares. En el aula escolar, se realizan actividades para dar la bienvenida a las y los estudiantes, enseñarles a escribir sus nombres en el alfabeto vehicular y compartir las lenguas presentes en la escuela. El propósito es que los alumnos extranjeros progresen en su lengua materna mientras se adapta al uso del idioma vehicular y aprender en ese idioma lo que ya saben.

El informe del Departamento de Enseñanza de Cataluña señala que:

“... el aprendizaje consistirá en reconocer un nuevo instrumento lingüístico para hacer las cosas que ya saben hacer. Y eso, únicamente lo pueden aprender si, desde la práctica educativa, se utilizan como fuente de aprendizaje la nueva lengua, con las habilidades ya desarrolladas desde la lengua propia (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme, & Servei de Comunicació i Publicacions. 2018, p. 56).

La integración educativa en el contexto intercultural y plurilingüe, como se observa en el modelo catalán, proporciona una perspectiva valiosa para entender y mejorar la incorporación de estudiantes extranjeros en México, adaptando estrategias para enfrentar los desafíos lingüísticos y promover una educación inclusiva y equitativa.

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) y las iniciativas de educación a alumnos extranjeros en el sistema educativo básico

México tiene una larga trayectoria de políticas educativas orientadas hacia contextos educativos interculturales asociados principalmente a grupos nativos del país (Gobierno de México, 2014; Dietz y Mateos, 2011; SEP, 2017; Ahuja, et al., 2007). Sin embargo, estas políticas históricamente no han contemplado de manera integral a los diversos grupos migratorios que actualmente residen en México, como los provenientes del Caribe, África o Asia. La reciente

reforma educativa, que dio origen a la Nueva Escuela Mexicana (NEM), busca remediar esta situación al incluir tanto de los grupos nativos como de extranjeros en su contenido curricular.

La NEM se alinea con los principios establecidos por la UNESCO, a promover la defensa del saber y la convivencia entre diversas comunidades. La SEP a través de la NEM, enfatiza tres principios rectores (SEP, 2022, p.3):

1. El respeto a la identidad cultural: Capacitación de los docentes y fortalecimiento de la relación comunidad y la escuela para valorar y respetar la identidad cultural del alumnado.
2. Competencias culturales: Enseñanza de competencias culturales de manera equitativa, sin discriminación, e incorporación de grupos sociales con necesidades culturales y lingüísticas especiales en el proceso educativo.
3. Conciencia de la diversidad cultural: Fomentando la diversidad cultural y lingüística como riqueza nacional, creando una conciencia en la comunidad educativa sobre la importancia de la diversidad.

Por otro lado, Odina (1992, p. 2) aborda la educación multicultural bajo dos ejes: mejorar el rendimiento educativo de grupos minoritarios a través de programas y prácticas específicas, y preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender de las culturas y experiencias de los grupos minoritarios. Estas perspectivas buscan no solo integrar al alumnado extranjero, sino también educar a la población en general sobre la importancia de la diversidad cultural en el entorno educativo.

Revisión del ciclo actual y nuevas iniciativas en la reforma educativa mexicana

La reforma educativa en México plantea la necesidad de mejorar el sistema pedagógico-formativo debido a la alta deserción escolar, ya que menos del 70% del estudiantado logran completar una carrera universitaria (Pearson, 2022 p.2). Además, se observa una indiferencia “hacia las características propias de cada estado, región o comunidad, lo que ha generado que persistan las desigualdades económicas y sociales”. La propuesta busca “entender y atender las condiciones de equidad, inclusividad, excelencia académica y mejora continua, partiendo de la relación del alumno con la comunidad a la que pertenece” (Pearson, 2022, p. 2).

La reciente reforma educativa introduce nociones significativas que van más allá del cambio de material didáctico. Según Dietz (2023), el modelo educativo busca reflejar la complejidad de las comunidades y sus interrelaciones que no solo celebran las diversas formas de vida, sino que fomentan la conciencia, el aprendizaje y la retroalimentación entre diferentes grupos.

La inclusión se aborda de manera integral en el modelo educativo, aplicándose no solo a los alumnos de origen extranjero sino para los pueblos originarios. La reforma enfatiza en dos campos formativos principalmente (Figura 2).

El primero es el campo formativo del Lenguaje: Este campo tiene como objetivo fomentar el uso de “los lenguajes y se abordan a través de su empleo reflexivo; esto es, las prácticas sociales de los lenguajes, considerando procesos graduales de acuerdo con las características de edad, contexto y desarrollo de NNA” (Guerrero, 2023b, p. 1). Se busca que el estudiante adquiera competencias lingüísticas que le permitan interactuar efectivamente en una sociedad multicultural.

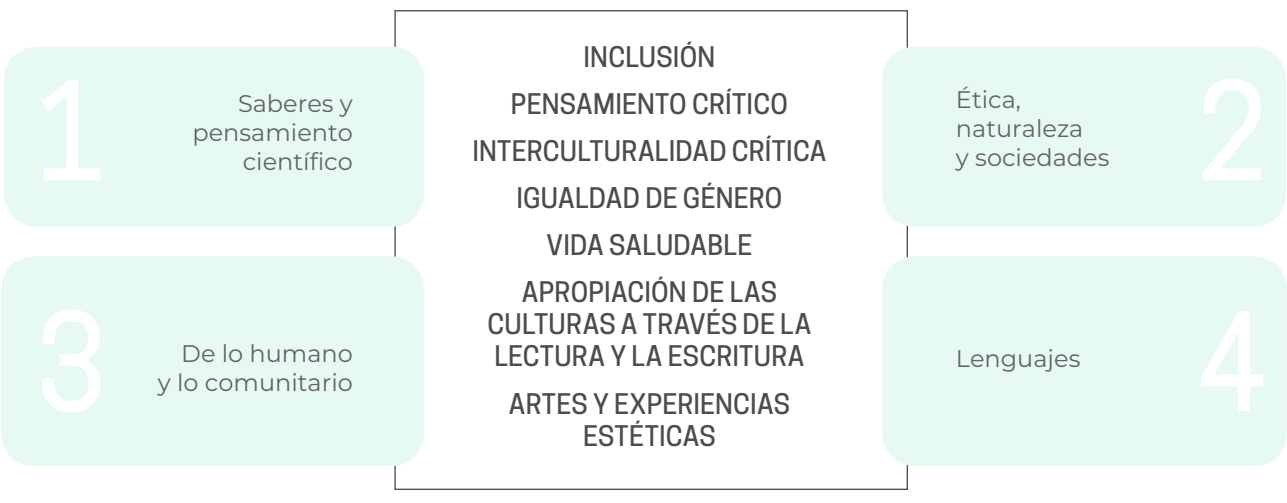
El segundo es el campo formativo de lo Humano a lo Comunitario: Este campo se enfoca en que los estudiantes exploren, comprendan, reflexionen e intervengan en problemas

relacionados con la vida saludable, la inclusión, la igualdad de género y la interculturalidad crítica. Los estudiantes deben ser conscientes del impacto de sus acciones en el bienestar general (Guerrero, 2023a).

De acuerdo con Pearson (2022), la reforma educativa en México prioriza objetivos diferenciados, donde la enseñanza se centran en competencias y habilidades laborales, seguido del desarrollo humano y el fortalecimiento comunitario. Aunque el alumnado sigue siendo el constructor central de su conocimiento, la reforma promueve un protagonismo compartido en el proceso de aprendizaje.

La reforma también incluye: Aprendizaje del idioma inglés en el nivel básico para desarrollar competencias lingüísticas y promover la reflexión crítica. Reconocimiento de la diversidad, se abordan diversos grupos como niñas, niños, adultos mayores, jóvenes, mujeres y hombres, pueblos indígenas y afroamericanos, extranjeros, migrantes, refugiados, asilados y desplazados y personas de la diversidad sexual. Autonomía docente, se promueve una mayor autonomía para que los docentes desarrollen metodologías innovadoras y realicen evaluaciones más integrales, pasando de una calificación numérica a una valoración más holística.

Figura 2 | Mapa curricular cuatro campos formativos y siete ejes rectores con base en Pearson, 2022



Fuente: Pearson, 2022

Uno de los programas emergentes es el Subprograma NNA Migrantes, desarrollado en colaboración entre el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la SEP, con fondos de Alemania. Este programa tiene como objetivo: Informar y difundir materiales diseñados para facilitar la integración y el acceso a la educación de los niños migrantes. Proporcionar recursos como videos y escritos informativos sobre derechos, acceso y procedimientos educativos, sin importar su estatus migratorio. Desarrollar contenidos educativos y pedagógicos específicos y ofrecer orientación sobre resiliencia, autocuidado y protección para los menores no acompañados (UNICEF- Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia, AC, 2017).

UNICEF- México ha detallado un plan de seis pasos para facilitar la permanencia y conclusión educativa de las y los escolares extranjeros en situación de migración. Este plan está basado en la Normativa de Acceso y Control Escolar emitida por la SEP, la cual es obligatoria a nivel subnacional y abarca diversos servicios educativos (UNICEF, 2022).

FUENTES Y MÉTODO

El enfoque empleado en este estudio es cualitativo, diseñado como una fase exploratoria y de construcción para comprender un fenómeno reciente de la educación en menores de origen extranjero, específicamente enfocado en NA haitianas en situación de migración en México.

Para obtener una visión más completa y robusta de los datos, se combinaron diversas técnicas de recolección de información, que se describen a continuación:

- a) Se realizó una revisión y análisis de materiales escritos, incluyendo como notas en medios informativos digitales, conferencias virtuales, material escrito y estudios elaborados por organismos internacionales y subnacionales en Chile, Brasil, México y Cataluña. Estos documentos proporcionaron una visión preliminar que se profundizará en futuros estudios.
- b) Se llevaron a cabo entrevistas no estructuradas con grupos familiares en situación de migración en la capital de Nuevo León durante el segundo semestre del año 2023. Se entrevistaron a cinco madres haitianas residentes en colonias periféricas del centro, que trabajaban en los mercados y tiendas de conveniencia. También se entrevistaron a tres madres hondureñas en el Albergue Casa Indi y a cinco madres venezolanas en Central de Autobuses de Monterrey, la Alameda Central y las afueras del metro estación central. Estas entrevistas revelaron que la educación es un tema de interés para las mujeres haitianas, aunque desconocían cómo acceder a este servicio.
- c) Se realizaron entrevista semiestructurada a funcionarios, en Nuevo León, en el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de las Familias (DIF) y la Secretaría de Educación Pública en el Estado. En Baja California, se entrevistó a la coordinadora del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM). El contenido de la entrevista incluyó protocolos de acceso, iniciativas de enseñanza y aprendizaje para los menores en situación de migración, temáticas sobre la NEM y desafíos.
- d) Se empleó la observación directa y se mantuvo un diario de campo para registrar las interacciones y el contexto de las situaciones observadas. Además, se visitó COMAR en Monterrey para solicitar información misma tuvo que ser solicitada ante el Instituto Nacional de Acceso y Transparencia a la Información (INAI). Se entrevistó al coordinador de donaciones del Albergue Casa Indi.

Se aplicó un análisis de contenido, que implicó la interpretación sistemática de contenido textual o visual. Los datos cuantitativos fueron solicitados a Secretaría de Educación Pública en los estados de Baja California y Nuevo León, para complementar la información cualitativa recolectada.

EXPLORANDO LAS INICIATIVAS EN CHILE, BRASIL Y CATALUÑA

En Chile, las políticas de reconocimiento en alumnado haitiano han encontrado que el adultocentrismo puede limitar su integración. Se sugiere incorporar el punto de vista propio de niñeces, ya que “las políticas actuales no han tenido éxito en la protección de sus derechos” (Bustos-Campos, 2022, p. 18).

Poblete y Galaz (2017) señala que las y los docentes no visibilizan la cultura de las niñas y

los niños extranjeros por la rigidez del currículo escolar, lo que dificulta la implementación efectiva de adaptaciones para integrar la diversidad cultural. El caso específico del estudiantado haitiano, la barrera idiomática representa un obstáculo significativo. Aunque algunas escuelas reciben apoyo del gobierno local, aún no cuentan con docentes capacitados para abordar adecuadamente esta situación.

En Brasil, el Consejo Educativo recomienda que las evaluaciones se realicen en el idioma materno del estudiante a nivel nacional para garantizar la inscripción y evaluación en el sistema de educación pública brasileño, sin requerir documentación que acredite la escolaridad previa y sin discriminación por motivos de nacionalidad o situación migratoria (UNESCO, 2021b). Además, como parte de estrategias espontaneas para la integración del estudiantado extranjero, los docentes han incluido su participación en la elaboración de diccionarios en idiomas distintos al portugués (Giroto y Peloso, 2020).

México y el programa de acceso a educación básica en la era de la postpandemia

En México, el protocolo para el acceso a la educación básica para NNA en situación de migración se aplica en todo el territorio nacional, pero en algunos estados, como Baja California, Ciudad de México, Nuevo León, Puebla, Chihuahua y Chiapas, se han desarrollado estrategia de difusión específicas detallando los seis pasos a seguir para la inscripción.

En Nuevo León, durante el ciclo 2022-2023, el alumnado haitiano fue de 25 niñas y niños para nivel preescolar y primaria. El proceso incluye la solicitud de información vía telefónica, identificación de la escuela más cercana, y una entrevista. La mayoría de las niñas y los niños inscritos en este grupo migratorio están en edad preescolar y primaria, con un perfil demográfico predominante de edades de 3, 4 y 6 años. La distribución por género muestra 13 niños y 12 niñas (Cuadro 1).

Cuadro 1 | Alumnos haitianos inscritos al sistema educativo de Nuevo León

PRESCOLAR				PRIMARIA				
GRADO	NIÑO	NIÑA	TOTAL	GRADO	NIÑO	NIÑA	TOTAL	
1	5	1	6	1	1	3	4	
2	2	3	5	2	1	1	2	
3	2	0	2	3	1	0	1	
TOTAL	9	4	13	4	0	1	1	
EDAD				5	0	2	2	
3 a 5 años	6 a 8 años	9 a 11 años	TOTAL					
NIÑO	8	4	1	13	6	1	1	2
NIÑA	4	4	4	12	TOTAL	4	8	12

Font: Elaboración propia con base en el trabajo de campo, 2023

Baja California presenta una mayor experiencia en movilidad humana, con NNA haitianos inscritos en diversos niveles educativos. Según Eslava (2023), hay 9 preescolares, 138 en primaria

y 26 en secundaria. La principal dificultad para la docencia es la gestión emocional y social del estudiantado, más allá de la barrera lingüística.

Desde la perspectiva de madres y padres haitiana(os), el interés en la educación es alto, aunque a menudo falta conocimiento sobre el sistema educativo y la percepción de una estancia temporal reduce la urgencia de inscribir a las niñas y los niños. Los docentes y NNA enfrentan bloqueos y dificultades de comunicación.

PROBEM en Tijuana, ofrece clases de dos horas a la semana para abordar el trauma migratorio. Los docentes observan que la autoestima y la aceptación son aspectos esenciales para el éxito escolar y personal de los estudiantes migrantes, y aunque la barrera del idioma es significativa, los desafíos emocionales y de adaptación son igualmente importantes (Ríos, 2023). La función de las y los docentes se percibe como una oportunidad para su crecimiento profesional.

En Baja California, se cuenta con apoyos didácticos y de capacitación proporcionados por UNICEF, ILCE y la Universidad Autónoma de Baja California. Sin embargo, las barreras culturales e idiomáticas y la dispersión geográfica complican la implementación efectiva de modelos educativos. La función de los padres en el proceso educativo también se ve afectada por las limitaciones de idioma y responsabilidades laborales.

En Tijuana, la alta dispersión geográfica de las y los escolares extranjeros presenta un desafío para la implementación y capacitación en el modelo educativo. El registro escolar muestra alrededor de 100 estudiantes extranjeros(as) actualmente, una cifra considerablemente menor en comparación con los 700 estudiantes en los años anteriores. Los grupos más representados son de países como Estados Unidos, China, Haití, Chile, Venezuela y varios países centroamericanos (López, comunicación personal, 4 de marzo de 2024).

La NEM plantea un enfoque inclusivo y de interculturalidad crítica, sugiriendo que estos ejes articuladores pueden ser fundamentales para desarrollar proyectos de inclusión educativa. Esto ofrece nuevas posibilidades para promover una educación que integre y valore la diversidad cultural (Lopez, Comunicación personal, 4 de marzo de 2024).

Aunque existe directrices claras para la inscripción de los NNA en situación de migración, el protocolo no siempre se sigue rigurosamente. Los directores deben completar un formulario para registrar la situación de migratoria de los alumnos, pero la inscripción presenta varios desafíos que enfrentan los estudiantes migrantes, especialmente en términos de raza, género, clase, estatus migratorio y lengua que pueden ser un obstáculo para la inscripción y continuidad en la escuela. Espacios limitados, la inscripción de extranjeras y extranjeros implica un espacio menos disponible para otros alumnos, lo que puede generar tensiones en las escuelas con alta demanda, lo que añade una capa de discriminación institucional. Administrativamente hay retos también cuando el estudiantado extranjero se inscribe luego deja de asistir la gestión burocrática se estanca porque se necesita la firma de madre o padre de familia para dar de baja al alumnado. Esto puede complicar los trámites escolares y afectar la disponibilidad de plazas para otros estudiantes. Carga adicional para docentes, son quienes enfrentan una carga adicional en el proceso de integración de los estudiantes migrantes, lo que puede desviar tiempo y recursos de la enseñanza regular. La participación de la madre y/o padre en el proceso educativo se ve afectado por varias barreras, como las idiomáticas, laborales y culturales, limitando la participación de la madre y padre en reuniones y otros aspectos importantes del proceso educativo, las diferencias culturales pueden resultar en malentendidos y falta

de integración efectiva. Las experiencias de discriminación, del estudiantado que enfrenta discriminación basada en su raza, género o situación migratoria, lo que puede afectar su rendimiento escolar y bienestar emocional. Lo que subraya la importancia de abordar estos factores desde la interseccionalidad.

Contenido curricular de los libros de texto 2023-2024 en la era postpandemia

El contenido curricular para la educación en diferentes países refleja enfoques variados hacia la educación (Cuadro 2). A continuación, se muestra una comparación de los sistemas educativos en Chile, Brasil, Haití y México.

En México, el contenido curricular después de la pandemia incluye siete libros por nivel educativo que abordan temas desde lenguaje hacia proyectos comunitarios, y dos libros adicionales (Red Educativa Mundial [REDEM], Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SIETAL], 2024a). Haití, utiliza un libro único que cubre cinco materias: Criollo Haitiano, Francés, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales. Brasil, ofrece siete libros didácticos que incluye Lengua Portuguesa, Arte, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Geografía, Historia y Proyectos Integradores. Chile, el contenido curricular incluye siete libros que cubren Inglés, Historia, Geografía, Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas y Ciencias Naturales.

La diversidad de los sistemas educativos de Chile, Brasil, Haití y México muestra diferentes

Cuadro 2 | Contenido Curricular para educación básica Chile, Brasil, Haití y México, ciclo 2023-2024

SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA	CHILE	BRASIL	HAITÍ	MÉXICO
ASPECTOS GENERALES	Educación Pública laica	Educación Pública, no laica	Educación Privada, no laica	Educación Pública, laica
NIVELES	Preescolar parvulario (entre 6 meses y 6 años)	Educación Infantil (0 a 5 años).		
	Educación Básica 2 ciclos y 8 grados Primer ciclo hasta cuarto grado (7-10 años). Segundo ciclo hasta octavo grado (11-14 años).	Educación fundamental 2 ciclos y 9 grados. Inicial hasta quinto grado (6-11 años). Final hasta noveno (11-15 años).	Preescolar de 3 grados	Preescolar con 3 grados (3-5 años)
	Secundaria 4 años (14-17 años).	Secundaria: 3 cursos (15-18 años).	Educación Básica con un ciclo de 4 años y otro ciclo 2 y otro de 3 años.	Primaria con 6 grados (6-11 años) Secundaria con 3 grados (12-15 años).
CONTENIDOS CURRICULARES CICLO 2023-2024 PARA NIVEL BÁSICO.	Siete libros: Inglés, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sumo Primero.	Siete libros didácticos: Lengua Portuguesa, Arte, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Geografía, Historia y Proyectos Integradores. Además, se incluyen libros de acompañamiento para estas materias y obras literarias.	El libro único promueve cinco materias: criollo haitiano, francés para la Comunicación Oral, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales.	Siete libros para cada nivel: Lenguajes, Múltiples Lenguajes: Trazos y Palabras, Proyectos de Aula, Proyectos Comunitarios, Proyectos Escolares, Nuestros Saberes: Libro para Alumnos, Maestros y Familia. Además, se incluyen dos libros adicionales: uno sin recetas para la maestra y otro para el maestro.

Font: Elaboración propia basada en REDEM (2024a; 2024b), SIETAL (2024), Ministério da Educação de Brasil MEC (2017), Libros de Mineduc (2024), Lacroze (2014), Cóstola, (2023) y Prensa Latina (2024)

enfoques hacia la educación. En México, la inclusión de proyectos comunitarios y múltiples lenguajes refleja un esfuerzo por reconocer y valorizar la diversidad cultural y lingüística.

REFLEXIONES Y COMENTARIOS FINALES

El enfoque de las políticas educativas en el actual modelo educativo mexicano, representado por la Nueva Escuela Mexicana, se centra en cuatro ejes formativos clave, aunque en todos los alcances apelan a la inclusión educativa y la interculturalidad crítica. Estos ejes son considerados elementos detonadores para la integración de las y los estudiantes extranjeros en la era postpandemia, según algunos informantes claves involucrados en el sistema educativo. Si es el reconocimiento, aprecio y valoración en la diversidad está ya considerado en el NEM, la interseccionalidad en poblaciones recién llegadas a México, como la haitiana puede resultar en un proceso más inclusivo e integrador.

Es importante tener en cuenta que este modelo se está implementando en el ciclo escolar actual y que su operatividad debe atravesar por una curva de aprendizaje y resultados. La atención al derecho a la educación de los NNA en situación de movilidad representa una responsabilidad tanto del país de acogida como de las familias involucradas en el proceso.

Los resultados de modelos educativos en otros países con diferentes recursos económicos, sociales indican que las autoridades en esos países latinoamericanos han demostrado capacidad para lograr el acceso a la educación. Sin embargo, la integración ha sido un desafío tanto para el estudiantado como para la docencia, las madres, padres y cuidadores.

En el caso de Cataluña presenta un modelo plurilingüe que, paradójicamente, podría ser aplicado en el contexto mexicano, no solo para el estudiantado en situación de movilidad sino también para grupos nativos. Este sistema, a pesar de las ventajas, también presenta desafíos, ya que el rendimiento escolar general y las evaluaciones pueden verse afectados por limitaciones lingüísticas.

En el nuevo escenario de la Nueva Escuela Mexicana, esos desafíos lingüísticos podrían ser menos significativos, dado que la orientación y propósito de la Nueva Escuela Mexicana prioriza una valoración basada en ejes formativos centrados en la comunidad, lo local y los saberes. Esto sugiere que el modelo educativo mexicano tiene el potencial de abordar las necesidades de una población estudiantil diversa mediante un enfoque integral y adaptativo.

La relación entre el programa de acceso a la educación básica y la interseccionalidad en México destaca la necesidad de abordar las múltiples capas de discriminación y barreras que enfrentan las y los escolares en situación de migración. Al reconocer y trabajar sobre estos factores interseccionales, el sistema educativo puede avanzar hacia una inclusión más efectiva y equitativa, promoviendo un entorno en el que todos los estudiantes, independientemente de su origen, puedan prosperar y desarrollarse plenamente.

La implementación de la Nueva Escuela Mexicana, con sus ejes formativos de inclusión educativa y la interculturalidad crítica, ofrece una oportunidad para transformar el sistema educativo mexicano en uno que sea verdaderamente inclusivo y equitativo, beneficiando tanto a estudiantes extranjeros como nativos.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahuja, S. R., Berumen-Campos G., Casillas-Muñoz Ma. de L., Crispín-Bernardo Ma. L., Delgado-Santoveña, A., Elizalde-Trinidad A., Gallardo Gutiérrez, A. L., González-Petit, Hernández Hernández, I. N., Lara, T. J. F., López-Mar, A., López-Sánchez, J., Rodríguez-Sánchez, B., Schmelkes-del Vall, S. (2007). *Políticas y Fundamentos Educación Intercultural Bilingüe en México*. Secretaría de Educación Pública y Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Campos-Bustos, J. L. (2022). Representaciones sociales sobre la migración haitiana en la escuela chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), pp.1-22. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.4712>
- Corbetta, S. (2021). Políticas Educativas e Interculturalidad en América Latina Estado del arte (2015-2020). IPE UNESCO Oficina para América Latina. Recuperado el 27 de noviembre de 2023, de Políticas Educativas e Interculturalidad en América Latina - IPE UNESCO.
- Cóstola, A. (2023). La elaboración de la política de Base Común Curricular Nacional en Brasil: puntos a considerar. *Educación*, 32(62), pp.98-120. PNLD 2023. Editora do Brasil. Recuperado el 29 de noviembre de 2023, de Novo Akpalô LÍNGUA PORTUGUESA - PNLD2023 - Anos Iniciais (editoradobrasil.com.br).
- Crenshaw, K. W. (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color, *Stanford Law Review*, Vol. 43, No. 6., pp.1241-1299. Recuperado el 19 de noviembre del 2023, de <https://www.jstor.org/stable/1229039>
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México, un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Secretaría de Educación Pública.
- Dietz, G. (2023). Interculturalidad Crítica en la Nueva Escuela Mexicana [Conferencias]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6cxCEtyiUY4>
- Eslava, E. (2023, marzo 23). Hay 50% menos haitianos en escuelas de Tijuana Semanario ZETA. Recuperado el 27 de noviembre del 2023, de <https://acortar.link/AbdGGQ>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México [UNICEF]. (2022). *Cómo lograr que niñas, niños y adolescentes migrantes accedan a la educación Protocolo para garantizar el acceso, permanencia y conclusión de la educación*. Recuperado el 28 de noviembre de 2023, de <https://acortar.link/69AJKl>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia México [UNICEF]-Oficina de Defensoría de los Derechos de la Infancia, AC. (2017). *Iniciativa niñeces en movimiento*. Recuperado el 28 de noviembre de 2023, de <https://acortar.link/GSooeE>
- Giroto, G. y Peloso, F. C. (2020). Procesos educativos y el derecho a la educación: una mirada a partir de los relatos de una inmigrante haitiana en Brasil sobre el ejercicio docente. *Hachetetepe. Revista científica en Educación y Comunicación*, (20), pp.93-99. <http://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2020.i20.11>
- Gobierno de México. (2014). Programa Especial de *Educación Intercultural* 2014-2018. SEP.
- Gobierno de México. (2022). Boletín SEP no 243 Implementará SEP protocolo de acceso a la educación para menores migrantes y refugiados. Recuperado el 25 de noviembre del 2023, de <https://acortar.link/wh55zX>

- Golin, C. H., Costa, E. A. da y Farias, R. P. (2023). Desafios para a inclusão de alunos imigrantes em uma escola pública de Manaus-AM, Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93 (1), pp.111-125. <https://doi.org/10.35362/rie9315890>
- Guerrero, H. J. A. (2023a). *Campo formativo de lo humano y lo comunitario: resumen*. Recuperado el 18 de febrero de 2024, de <https://docentesaldia.com/2023/05/01/campo-formativo-de-lo-humano-y-lo-comunitario-resumen/>
- Guerrero, H. J. A. (2023b). *Campo formativo lenguajes: resumen con las ideas principales*. Recuperado el 18 de febrero de 2024, de <https://docentesaldia.com/2023/02/17/campo-formativo-lenguajes-resumen-con-las-ideas-principales/>
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme, & Servei de Comunicació i Publicacions. (2018). El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/230/el_modelo_linguistico_del_sistema_educativo_de_cataluna_2018.pdf?sequence=3&isAllowed=y%20%0A
- Lacroze, P.H. (2014). El sistema educativo en Haití hoy día. Flores de Nieve. Revista editada por estudiantes y profesores de Español y Áreas de Cultura. Recuperado el 30 de noviembre de 2023, de https://floresdenieve.cepe.unam.mx/articulo.php?id_art=224.
- Libros de Mineduc. (2024). Audiolibro. Recuperado el 15 de enero de 2024, de <https://librosmineduc.cl/libros-1-basico/>
- López, D. (2011). Educación e inmigración en Cataluña: un estado de la cuestión. *Documents d'anàlisi geogràfica*, 57(3), pp.551-562.
- Ministério da Educação de Brasil [MEC]. (2017). Base Nacional Curricular Comum. Recuperado 23 de noviembre del 2023, de <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- McKinney, L. (2021). ¿Qué es la interseccionalidad en la educación? Recuperado el 24 de febrero de 2024, de <https://recla.org/blog/diversidad-en-el-aula/>
- Naranjo, F. G. B., Encinas, M. A., Guzmán, A.A. y Silva I. J.J. (2023). *Un nuevo plan de estudio para preescolar, primaria y secundaria Educación en movimiento*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Recuperado el 15 de diciembre de 2023, de boletin20-2023.pdf (mejoredu.gob.mx).
- Odina, M. T. A. (1992). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. Recuperado el 26 de noviembre de 2023, de <https://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090804.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones [OIM]. (2014). *La migración haitiana hacia Brasil: Características, oportunidades y desafío*. Cuaderno (6).
- Pearson H. (2022). *Nueva Escuela Mexicana: Lo que necesitas saber de este modelo*. Recuperado el 25 de noviembre de 2023, de <https://blog.pearsonlatam.com/en-el-aula/nueva-escuela-mexicana-lo-que-debe-saber>
- Poblete, R., y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), pp.239-257.
- Prensa Latina. (21 de febrero 2024). Distribuyen libro único para la enseñanza primaria en Haití. Recuperado el 26 de febrero de 2024, de <https://www.prensa-latina.cu/2023/01/02/distribuyen-libro-unico-para-la-ensenanza-primaria-en-haiti>
- Red Educativa Mundial [REDEM]. (2024a) *Red Educativa Mundial. Sistema Educativo*

- Mexicano Recuperado el 10 de enero de 2024 <https://www.redem.org/america-del-norte/mexico/>
- Red Educativa Mundial [REDEM]. (2024b). *Red Educativa Mundial. Sistema Educativo de Brasil*. Recuperado el 5 de marzo de 2024, de <https://www.redem.org/america-del-sur/brasil/>
- Ríos, L. (2023, 17 de enero). *Los niños migrantes que llegan a México se topan con un sistema escolar que no está preparado para recibirlos*. Recuperado el 30 de enero de 2024, de <https://acortar.link/q8ovRJ>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017). *¿Sabes en qué consiste la Educación Intercultural?* Recuperado el 15 de enero de 2024, de <https://acortar.link/jYQnJ>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *ABC de la Interculturalidad. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe*. Recuperado el 2 de diciembre de 2023, de [ABC_digital.cdr \(www.gob.mx\)](http://www.gob.mx)
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2023). *Programa Binacional de Educación Migrante*. Recuperado el 27 de noviembre de 2023, de <https://acortar.link/oyddIF>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2024). *Ley General de Educación. Últimas reformas publicadas DOF 07-06-2024*. Recuperado el septiembre de 2024, de <https://acortar.link/xEIxyB>
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público [SHCP]. (2020). *Cuenta Pública. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Introducción*. Recuperado el 28 de noviembre de 2023, de <https://acortar.link/M6pSRc>
- Servicio Nacional de Migraciones [SERMIG]. (2024). Recuperado el 5 de marzo de 2024, de <https://serviciomigraciones.cl/ninos-ninas-y-adolescentes/>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SIETAL] (2024). *Perfiles de Países*. Recuperado el 18 de febrero de 2024, de <https://siteal.iiep.unesco.org/>
- Tevez, E. J., y Dueñas, S. (2019). *La interculturalidad en un aula de primaria: tensiones durante el tratamiento de la categoría inmigrante*. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* (45), pp.77-90.
- Thayer, C. L. E., (2014). *Plan de Acogida y Reconocimiento de Migrantes y Refugiados de la Comuna de Quilicura*. SISPO-OIM- Municipalidad de Quilicura, UNHCR ACNUR, Santiago de Chile.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021a) *Ficha Técnica de Brasil. La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: Recomendaciones de políticas a la luz de la experiencia de 10 países de América Latina*. Recuperado el 20 de enero del 2023, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378629>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021b). *Ficha Técnica de Chile. La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: Recomendaciones de políticas a la luz de la experiencia de 10 países de América Latina*. Recuperado el 25 de enero del 2023, de <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/publicaciones/ficha-tecnica-de-chile>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021c). *Ficha Técnica de México. La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: Recomendaciones de políticas a la luz de la*

experiencia de 10 países de América Latina. Recuperado el 14 de enero de 2023, de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/ficha-tecnica-de-mexico>

Vázquez, R. (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: Claves para la equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), pp.267-283.

Zúñiga, V., y Carrillo, C. E. (2020). Migración y exclusión escolar: truncamiento de la educación básica en menores migrantes de Estados Unidos a México. *Estudios sociológicos*, 38(114), 655-688. <https://doi.org/10.24201/es.2020v38n114.1907>

Fitxa bibliogràfica:

Méndez Navarro, J.; Ávila Sánchez, M. de J. (2024). Política educativa postpandemia y la movilidad humana en México. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 40(2), 145-162. <https://doi.org/10.56247/qua.473> [ISSN2385-4472]

