

Escuela e interculturalidad: estudiantes migrantes internacionales en la frontera México-EE.UU.¹

School and Interculturality: International Migrant Students at the Mexico-US Border

 **Jorge Luis Licon Zavala** | Universidad Autónoma de Baja California, México
 **Juan Páez Cárdenas** | Universidad Autónoma de Baja California, México

Cómo citar: Licon, J. L. y Páez, J. (2026). Escuela e interculturalidad: estudiantes migrantes internacionales en la frontera México-Estados Unidos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Publicación anticipada en línea. <https://doi.org/10.24320/redie.2026.of.7078>

Resumen

Con el objetivo de analizar las formas de enfrentar el reto educativo intercultural que significan los recientes flujos migratorios en la frontera mexicana, realizamos un estudio etnográfico en una primaria de Tijuana caracterizada por recibir migrantes internacionales y apoyada por el Programa Binacional de Educación Migrante (Probem). Se realizó observación participante, entrevistas semiestructuradas e informales durante el ciclo escolar 2023-2024. El análisis fue cualitativo.

EL estudio identificó prácticas interculturales emergentes opacadas por tendencias asimilacionistas, prejuicios, desigualdades estructurales y una pedagogía descontextualizada.

¹ Versión del autor aceptada para publicación.



La originalidad del estudio radica en mostrar, desde la vida cotidiana, las prácticas del profesorado ante la diversidad cultural en las aulas de una escuela apoyada por el Prohem y a unos pasos del bordo fronterizo con Estados Unidos, lugar al que aspira llegar la mayoría de los migrantes.

Palabras clave: migración, educación intercultural, aculturación, racismo, educación básica

Abstract

To address the intercultural educational challenges posed by recent migratory flows at the Mexican border, we conducted an ethnographic study in an elementary school in Tijuana. This school, supported by the Binational Migrant Education Program (Prohem), is known for its reception of international migrants.

Throughout the 2023-2024 school year, we engaged in participant observation and conducted semi-structured and informal interviews. Our qualitative analysis revealed emerging intercultural practices that are often overshadowed by assimilationist tendencies, prejudices, structural inequalities, and decontextualized pedagogy.

The study's originality lies in its portrayal of teachers' everyday practices in managing cultural diversity in classrooms of a school supported by Prohem,



located just steps away from the United States border, a place where many migrants aspire to go.

Keywords: migration, intercultural education, acculturation, racism, elementary education

Introducción

A inicios del presente siglo, el retorno involuntario de mexicanos que vivían en los Estados Unidos tuvo un notable crecimiento por causa de las nuevas restricciones en las políticas migratorias de este país. Durante los dos periodos de las administraciones de George W. Bush (2000-2008) y Barak Obama (2009-2016) se deportó a más de 3.7 millones de mexicanos (Masferrer, 2021).

El regreso de connacionales tuvo su impacto en el Sistema Educativo Mexicano y ha sido documentado por distintos autores (Corona et al., 2008; Vargas, 2018). Zúñiga et al. (2008) denominaron alumnos trasnacionales a las y los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) que ingresaban a las escuelas mexicanas después de haber estado en planteles de Estados Unidos.

En los últimos ocho años, a esta población de estudiantes en México se han sumado migrantes de origen haitiano y centroamericano. Los haitianos llegaron al país a partir del 2016 (Coulange y Castillo, 2020). Mientras que la migración de centroamericanos se intensificó a partir de las caravanas migrantes de 2018 y 2019 (Frank-Vitale y Núñez-Chaim, 2020). Ambos grupos, en general, vinieron con la intención de cruzar la frontera norte. En este trabajo, denominaremos a estos migrantes en su conjunto como migrantes internacionales.

El ingreso de migrantes internacionales a las escuelas mexicanas pone en tensión la demanda constitucional de una educación intercultural. A partir del ciclo escolar 2022-2023, se implantó el currículo de la Nueva Escuela

Mexicana (NEM) y uno de sus ejes articuladores es la interculturalidad crítica (ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria., 2022).

La discusión sobre las relaciones interculturales en las escuelas y su atención es una preocupación que lleva tiempo insertada en el debate teórico internacional (Banks y McGee, 2016; Slavin y Maden, 1979). No obstante, autores como Mendoza-Zuany (2020) subrayan, cómo en reformas educativas recientes, incluyendo a la NEM, se ha presentado un desplazamiento de la conceptualización de la interculturalidad en favor de la de la inclusión. La autora observa este fenómeno como preocupante en un país con una población indígena hablante de más de 60 lenguas y con rasgos culturales distintos.

El desarrollo teórico de la inclusión, según Ainscow y Miles (2008), subraya el objetivo de una educación para todos. Es decir, la totalidad del estudiantado, más allá de su origen, cultura, sexo, discapacidades, etc., debe ejercer plenamente su derecho a la participación y al aprendizaje. Sin embargo, no considera en su discurso la lucha política ligada a la exclusión por etnicidad o el derecho a la enseñanza en las lenguas maternas que sí son discutidas alrededor del desarrollo teórico de la interculturalidad (Mendoza-Zuany, 2020).

Teniendo en consideración lo anterior, nos adscribimos al desarrollo de Aguilera-Valdivia (2023) y Valledor et al. (2020), quienes conciben a la interculturalidad como un escenario dinámico donde culturas diferentes se

encuentran e interactúan, yendo más allá de la simple coexistencia, plantea un diálogo horizontal y respetuoso entre comunidades con diferentes formas de entender y vivir el mundo. Busca crear un espacio de encuentro donde grupos diversos puedan compartir sus perspectivas, conocimientos y experiencias en condiciones de igualdad, generando conjuntamente nuevas comprensiones. Estos espacios conllevan una reflexión crítica que reconoce las expresiones culturales de los diferentes grupos sociales.

En países como España, Italia, Colombia, Chile, Argentina y México se han realizado estudios que dan cuenta de los esfuerzos de algunas escuelas y sistemas educativos para configurar espacios interculturales que acojan a los migrantes (Aliaga et al., 2022; Concha et al., 2023; Garreta-Bochaca et al., 2022; Jensen et al., 2017; Miranda, 2018; Osuna, 2021; Posada y Rozo, 2023).

Estas acciones de acogida incluyen el reconocimiento de las historias de vida del estudiantado migrante (Aliaga et al., 2022), la promoción del diálogo intercultural (Posada y Rozo, 2023) y la inclusión de las características culturales de las (os) migrantes en la enseñanza (Concha et al., 2023). Otros trabajos dan cuenta de cambios de mayor profundidad como aulas específicas para los recién llegados, facilitadoras de la adaptación a los nuevos entornos (Garreta-Bochaca et al., 2022), laboratorios multiétnicos para el fomento del intercambio a partir del arte (Miranda, 2018). En esta línea de acciones, destaca el Programa Binacional de Educación Migrante (Probem) que, desde principios de la década de 1980, ha facilitado la

revalidación de estudios e inscripción de estudiantes transnacionales entre México y Estados Unidos, aunque limitándose principalmente a superar barreras administrativas mientras los estudiantes enfrentan por sí mismos los desafíos pedagógicos y socioculturales (Osuna, 2021). En el caso específico de Baja California, el Probem ha buscado ampliar su ámbito de atención para responder también a las necesidades de estudiantes migrantes internacionales (Coordinadora Probem Baja California, comunicación personal, 9 de noviembre de 2024).

Por otro lado, también es abundante la literatura sobre las barreras que la niñez migrante internacional encuentra en su intento de ejercer su derecho a la educación. Jensen et al. (2017) subrayan la poca atención de algunos docentes ante las diferencias culturales en el aula. Tacelosky (2021) destacan el tipo de afrontamiento de las diferencias lingüísticas como un elemento fundamental en de la enseñanza y el aprendizaje.

Por su parte, Ceriani et al. (2021) indican que, en países como Brasil y Argentina, los migrantes enfrentan restricciones que les impiden hablar su idioma en la escuela con la justificación de un mejor aprendizaje de la lengua local. Los requisitos administrativos para que un migrante internacional pueda inscribirse en una escuela sigue siendo otra barrera. En países como México, ha habido avances a nivel normativo, no obstante, siguen reportándose experiencias en las que la documentación es un obstáculo (Bustamante y Mateos, 2021).

Otra problemática para los migrantes internacionales y sus familias es la valoración de la cultura local por encima de la propia (Ceriani et al., 2021; Miranda, 2018; Valledor et al., 2020). Sumado a esto, las experiencias de discriminación, racismo y acoso en los centros educativos están también presentes y son propiciadas por distintos actores dentro de las comunidades escolares (Bustamante y Mateos, 2021; Posada y Rozo, 2023).

Aun cuando la llegada de migrantes internacionales convierte a la frontera mexicana en un espacio cosmopolita y multicultural, sus dinámicas sociales distan de promover espacios interculturales per se.

Iglesias (2014) puntualiza que las asimetrías de poder son enormes entre México y Estados Unidos y que esta condición “permea toda actividad cotidiana” (p. 106).

El estado de Baja California es el de mayor concentración de migrantes internacionales (Centro de Estudios Migratorios, 2022). Dentro de esta entidad, la ciudad de Tijuana, frontera con San Diego, California, destaca como la localidad con mayor número de ellos. Su historia, desde su origen a finales del siglo XIX, ha estado ligada a su condición fronteriza tanto en los aspectos económicos como en los socioculturales. Ha sido receptora de diversas olas migratorias.

Actualmente, los contrastes socioeconómicos entre los múltiples grupos sociales; el violento tráfico de drogas ilegales; las numerosas multinacionales; el comercio sexual; el constante ir y venir de trabajadores (as), estudiantes y consumidores transfronterizos; los cruces de todo tipo de

mercancías y su composición multicultural, resultado tanto de migración interna como externa, sostienen lo señalado por Vázquez y Gutiérrez, (2022): “The dynamics that Tijuana offered for any visitors are completely unique in comparison to other Borders cities” (p. 11).

En la década de 1980, el antropólogo Nestor García Canclini incluyó a Tijuana en su obra *Culturas híbridas* (García- Canclini, 1989). Sin embargo, varios años después, él mismo diría que la hibridez no es un concepto capaz de comprender las contradicciones socioculturales en la urbe (Montemezolo, 2009).

La ciudad es al mismo tiempo un encumbrado enclave de negocios y el lugar donde abundan las casas hechas con retazos de madera, desechos de lámina y pisos de tierra. Ortiz (2022) destaca que es también la frontera mexicana receptora del mayor número de deportados del norte. Por su parte, Vázquez y Gutiérrez (2022) subrayan que Tijuana y su dinámica son resultado de los procesos de globalización.

Dado lo anterior, es un espacio geopolítico estratégico para observar las tensiones multiculturales y los esfuerzos por configurar escenarios educativos interculturales. Comprender lo que ahí pasa en el día a día de sus planteles, enriquece no solo el conocimiento de las realidades locales, sino que contribuye a entender lo que acontece en otros espacios del mundo caracterizados por la migración y la multiculturalidad (Nakamura, 2024).

En septiembre de 2023, iniciamos un trabajo etnográfico en una primaria vespertina en el centro de Tijuana. La escuela contaba con una antigüedad



mayor a los 70 años y estaba ubicada a unas cuadras del bordo fronterizo. Esta primaria tenía una trayectoria de varios años de recibir migrantes internacionales. Además, era una escuela focalizada por el Probem. Entre su estudiantado, había niñas y niños haitianos, estadounidenses y chinos. En el discurso de docentes y funcionarios de la Secretaría de Educación estatal, la escuela era referida como emblemática en la atención educativa para migrantes internacionales. De ahí que nos hicimos las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son las prácticas interculturales en esta escuela apoyada por el Probem y presentada como ejemplo de atención a migrantes? Y, ¿qué otros procesos socioculturales se relacionan con la atención a los (as) niños migrantes internacionales?

Método

En este estudio documentamos la cotidianidad en una escuela con alta diversidad cultural, fundamentándonos en el enfoque etnográfico. Siguiendo a Rockwell (2009), buscamos recuperar el conocimiento social y cultural desde la perspectiva de los sujetos. Desde la perspectiva semiótica de Geertz (1987), realizamos una "descripción densa" para comprender los significados que emergen en la vida escolar. La investigación interpretó los múltiples niveles de sentido presentes en las interacciones escolares, reconociendo, como señalan Denzin y Lincoln (1994), que la interpretación etnográfica es tanto un arte como una práctica política donde coexisten diversas comunidades interpretativas.

Tomamos como unidad de observación y análisis a una escuela primaria, abarcando al personal docente, administrativo y directivo, así como a la población estudiantil. Este enfoque holístico permitió examinar las dinámicas interculturales y las prácticas educativas, ofreciendo una perspectiva integral de cómo se gestiona la diversidad cultural. La atención particular a los estudiantes migrantes internacionales facilitó la identificación de patrones específicos de interacción, adaptación y obstáculos que enfrentan en su proceso educativo.

La educación básica en México es de carácter obligatoria y se estructura en cuatro niveles secuenciales: inicial, preescolar, primaria y secundaria. El nivel inicial atiende a las infancias de 0 a 3 años; el preescolar a los de 3 a 5 años durante tres grados, mientras que la primaria, diseñada para niñas (os) de 6 a 12 años, se compone de seis grados. La secundaria atiende a los (as) de 12 a 15 años y se divide en tres grados.

La escuela observada era una institución que contaba con una matrícula total de 296 estudiantes, distribuidos en 12 grupos (dos por cada grado). Entre estos, 17 eran migrantes internacionales (véase Tabla 1). La primaria operaba en turno vespertino, con un horario de 13:00 a 17:00 horas, incluyendo un periodo de recreo de 30 minutos. Durante la temporada invernal, la jornada se ajustaba, finalizando a las 16:30 horas debido al anochecer temprano.

Tabla 1. Descripción de estudiantes migrantes internacionales inscritos en la primaria

No	Nombre estudiante	Grado	Nacionalidad	Idiomas	Docente
1	William	1	EUA	Inglés	María
2	Shalina	1	Haití	Español / Creole	María
3	Azeneth	1	Haití	Español / Creole	Alba - Laura - Karen
4	Sandra	2	Haití	Español / Creole	Efrén
5	Erika	2	China	Inglés / Chino/ Entiende español	Efrén
6	Marcelin	3	Haití	Español / Creole	Daniela – Nadia
7	Angie	4	Haití	Creole	Talina
8	Andrés	4	China	Español / Chino	Talina
9	Vanessa	5	EUA	Inglés	Santiago
10	Edu	5	Haití	Creole	Santiago
11	Froylan	5	Haití	Español / Creole	Eleazar
12	Gerardo	5	Haití	Español / Creole	Eleazar
13	Daniel	5	Haití	Español / Creole	Eleazar
14	Albertson	5	Haití	Creole / Portugués	Eleazar - Talina - Luz – Talina
15	Robert	6	EUA	Inglés	Esaú
16	Danna	6	Haití	Creole / portugués / Español	Miguel
17	Bart	6	Haití	Creole / portugués / Español	Miguel

Nota: Usamos seudónimos para proteger la identidad de los participantes.

Trabajaban 12 docentes de grupo. Sin embargo, durante el ciclo escolar se jubilaron cuatro, lo que provocó una alta rotación de personal. Durante la investigación, el personal se integró de la manera descrita en la Tabla 2:

Tabla 2 Descripción del personal en la primaria durante el ciclo escolar 2023-2024

Puesto	Número	Descripción
Directora	1	6 años como directora, era directora de otra escuela por la mañana.
Secretaria	2	Cada una en un periodo diferente del ciclo escolar.
Asesor técnico pedagógico	1	Cubría a la directora cuando esta no se encontraba.
Docentes	20	2 por grado, uno por grupo. Hubo rotación.
Docentes educación física	6	Hubo rotación.
Conserjes	2	Con plaza base en la escuela.
Practicantes	3	2 del Probem y una psicóloga de prácticas profesionales.
Comité de participación social	6	Integrado por madres de familia.

Las técnicas aplicadas en el trabajo de campo fueron la observación participante y las entrevistas (véase Tabla 3). La observación participante se llevó a cabo durante un ciclo escolar completo, desde septiembre de 2023

hasta julio de 2024. Esta técnica implicó la inmersión en el entorno escolar y la participación en actividades cotidianas. Según Guber (2015), la observación participante es fundamental en la investigación etnográfica, permite a los sujetos expresar el significado de su vida y experiencias de manera natural y contextualizada.

Realizamos entrevistas semiestructuradas con docentes, directivos y practicantes, complementadas con conversaciones informales que, como señala Guber (2015, p. 69), permiten captar "el sentido de la vida social que se expresa particularmente a través de discursos que emergen en la vida diaria, de manera informal, bajo la forma de comentarios, anécdotas, términos de trato y conversaciones". Esta aproximación dual permitió obtener tanto datos formales como información espontánea, enriqueciendo la comprensión de las dinámicas interculturales en el contexto escolar.

Los aspectos éticos se garantizaron mediante protocolos de consentimiento informado y confidencialidad. Se obtuvo autorización formal de la dirección escolar y el consentimiento individual de cada docente participante, explicándoles los objetivos del estudio y el uso que se daría a la información. Para proteger la privacidad de los participantes, se utilizaron seudónimos.

Para el registro de la información, se utilizaron las siguientes herramientas:

- Diario de campo: para el registro de observaciones detalladas, reflexiones e impresiones
- Grabaciones de audio y vídeo: usando aplicaciones de celular

Goetz y Le Compte (1988) resaltan la importancia de estas herramientas para capturar exhaustivamente la experiencia de los sujetos.

Tabla 3 Descripción del trabajo de campo

Actividad	Número de sesiones	Técnicas de recogida de información	Herramienta de registro
		Entrevistas/ Observación participante / Registro fotográfico	Diario de campo / Teléfono Móvil: cámara fotográfica, grabadora.
Clases	69		
Recreos	30		
Comedor	16		
Dirección	4		
Actividades Problem (Practicante 1)	9		
Actividades Problem (Practicante 2)	7		
Actividades Problem (Externas)	4		
Paseos escolares	2		
Ceremonias cívicas	4		
Consejo Técnico Escolar	2		
Entrevista a docentes	4		
Entrevista Directora	1		
Entrevista practicante Problem 1	1		
Entrevista practicante Problem 2	1		
Actividades culturales	5		
Actividades deportivas	11		
Asamblea de padres	1		
Total	173		

Para el análisis etnográfico, se adoptó la propuesta metodológica de Tójar (2006). Este enfoque facilitó la organización y clasificación de la información recopilada, permitiendo la identificación de patrones y categorías para interpretar y comprender lo observado. El análisis se estructuró en las tres etapas señaladas por el autor: disposición, reducción y procesos analíticos.

La etapa de disposición inició con la organización de toda la información. Realizamos múltiples revisiones de los registros de campo, agrupando las diferentes actividades observadas: clases con maestros (as), momentos en la dirección, recreos, actividades del Prohem, comidas, excursiones escolares, ceremonias cívicas, capacitaciones de docentes y clases de educación física. Adicionalmente, se transcribieron siete entrevistas: cuatro a maestros que enseñan a estudiantes migrantes, dos a practicantes del Prohem y una a la directora. Al finalizar esta etapa, se contaba con ocho documentos para analizar.

En la fase de reducción, se siguieron los pasos sugeridos por Tójar (2006). Primero, se separó la información en unidades temáticas; luego, se procedió a identificarlas y clasificarlas. Durante este proceso, se llevó a cabo la codificación de los datos, asignando códigos a segmentos específicos de la información. Posteriormente, se realizó la categorización, agrupando los códigos en categorías más amplias.

El proceso de codificación se llevó a cabo de manera inductiva, permitiendo que los códigos emergieran de los registros. Hicimos una lectura minuciosa de los documentos, asignando códigos a fragmentos de texto relevantes. Durante este proceso, comenzaron a emerger patrones relacionados con prácticas interculturales, racistas, de asimilación e inequidades, lo que proporcionó una comprensión más profunda de la realidad escolar. Estos códigos iniciales se refinaron y agruparon en categorías más amplias a

medida que avanzaba el análisis, identificando similitudes y conexiones entre ellos.

La categorización se desarrolló mediante un proceso iterativo, en el que se buscaron relaciones entre los códigos y se identificaron temas recurrentes. Se prestó especial atención a situaciones y aspectos relacionados con las prácticas interculturales. Como resultado de este proceso, emergieron cuatro categorías principales: prácticas interculturales, prácticas de asimilación, prácticas racistas y componentes de equidad. Abordaremos estas categorías con detalle en el apartado de resultados.

Tras la disposición y reducción de datos, se procedió con los procesos analíticos. Según Tójar (2006), estos procesos incluyen tres técnicas conceptuales: teorización, estrategias de selección secuencial y procedimientos analíticos generales. El proceso de teorización, concebido por Tójar (2006) como una actividad intelectual orientada a identificar y manipular conceptos abstractos y sus interrelaciones, facilitó la clasificación de las categorías en función de sus atributos comunes y el establecimiento de vínculos significativos entre ellas. Este proceso permitió relacionar las categorías emergentes con la literatura recopilada sobre asimilación, prácticas racistas e interculturalidad en contextos escolares, enriqueciendo así la interpretación de los hallazgos.

Resultados

En este contexto, el análisis de la información reveló que, en la vida cotidiana escolar, las prácticas interculturales coexistían con otros procesos socioculturales que iban justo en sentido inverso a la interculturalidad.

Esta complejidad se manifestó en la emergencia de cuatro categorías principales: prácticas interculturales, prácticas de asimilación cultural, prácticas racistas y componentes de inequidad (véase Tabla 4). Dentro de cada categoría, surgieron códigos significativos que ilustran la tensión entre los ideales de la interculturalidad y las realidades cotidianas en la primaria.

Tabla 4. Categorías y códigos

Categoría	Códigos	Frecuencia
Prácticas Interculturales	Actividad diversidad lingüística	1
	Aprendizaje intercultural	6
	Encuentro intercultural	3
	Comunicación intercultural	15
	Fomento interculturalidad	17
	<i>Total</i>	42
Prácticas de asimilación	Pueblos originarios	1
	Adaptación gastronómica	1
	Simbolismo nacional	2
	Descubrimiento de América	5
	Cultura de Baja California	5
	Cultura de México	14
	<i>Total</i>	28
Prácticas racistas	Subestimación de contexto migratorio	1
	Incomodidad docente	1
	Ausencia de protocolos de atención	1
	Percepción de integración negativa	2
	Invisibilización	3
	Estigmatización	18
	<i>Total</i>	26
Componentes de inequidad	Condiciones docentes	2
	Falta de compromiso	4
	Falta de recursos	5
	Información desactualizada	6
	Pedagogía descontextualizada	11
	Déficit formativo	12
	<i>Total</i>	20



Ausencia de puentes lingüísticos	53
<i>Total</i>	113

En el apartado siguiente, se explora en detalle cada una de las categorías, analizando los códigos más relevantes.

Prácticas interculturales

En la escuela estudiada se observaron prácticas espontáneas de educación intercultural, destacando el "Fomento de la interculturalidad" y la "Comunicación intercultural" (Agreda, 2024). El maestro Eleazar de quinto grado, por ejemplo, implementó "invitaciones" que legitimaban a los estudiantes migrantes (Aguilera-Valdivia, 2023), preguntando a Froylan, Gerardo, Daniel y Albertson sobre cómo se enseñaban algunos temas de clase en Haití. Estas prácticas creaban un espacio de intercambio cultural, generando "puentes comunicativos significativos" (Farias et al., 2023).

Eleazar también mostró videos sobre Haití y República Dominicana, ejemplificando "procesos educativos basados en la justicia" (Mora, 2019). Esta actividad validaba las experiencias de los migrantes y promovía nuevos conocimientos de las y los estudiantes mexicanos acerca de sus compañeros haitianos. Además, el docente implementó tareas cruzadas de investigación cultural y usó estrategias innovadoras para gestionar diferencias lingüísticas, como traductores y videojuegos. Un ejemplo destacado es Bart, un estudiante haitiano que mejoró significativamente su español jugando videojuegos con compañeros.

En sexto grado, el maestro Esau organizó la visita de una migrante colombiana como parte de una iniciativa para compartir experiencias migratorias, lo que Aguilera-Valdivia (2023) llama "manifiestos" que expresan el posicionamiento ético-pedagógico del docente. La preparación detallada (comité de bienvenida, disposición del espacio) demostró un esfuerzo consciente por crear un ambiente de respeto y apertura.

No obstante, la presencia de Robert, un estudiante estadounidense que solo hablaba inglés, reveló una brecha en la inclusión durante la actividad. Inicialmente, Robert quedó excluido de la actividad debido a la diferencia idiomática. Fue necesaria la intervención de uno de los autores para señalar esta omisión tras, lo cual la migrante colombiana comenzó a traducir para Robert.

Estas prácticas fomentaron la participación de estudiantes migrantes, el intercambio cultural y mejoraron significativamente las habilidades lingüísticas.

Prácticas de asimilación

Las prácticas de asimilación cultural observadas en la escuela se centraban en la cultura de México y Baja California, reflejando una tendencia hacia la homogeneización que podría obstaculizar la expresión de otras identidades culturales. Martínez (2011) señala que este enfoque busca la cohesión social y el éxito personal mediante la adopción de valores locales, pero ignora la diversidad e invisibiliza la identidad de los estudiantes migrantes. Estas prácticas, lejos de ser excepcionales, permeaban diversos aspectos

de la vida escolar, contradiciendo los discursos oficiales de interculturalidad promovidos por la NEM.

La celebración del Día de Muertos emergió como un escenario particularmente revelador de estas dinámicas asimilacionistas. Los estudiantes mexicanos, vestidos con los tradicionales trajes de catrines y catrinas —representaciones de esqueletos que simbolizan la muerte en la cultura mexicana— contrastaban marcadamente con los estudiantes migrantes de Haití y Estados Unidos. Estos últimos, aunque participaban en las actividades, lo hacían sin ninguna representación visible de sus propias tradiciones culturales relacionadas con la muerte o la memoria de los antepasados. Esta escena ilustra lo que Beniscelli et al., (2019, p. 397) critican como la imposición de "aquellos modelos que [los docentes] consideran adecuados para conducirse hábilmente en la sociedad". Esto no es simplemente una omisión, sino una afirmación de la cultura local sobre las culturas de origen de los estudiantes migrantes.

Las asambleas escolares, con sus rituales de honores a la bandera y canto del himno nacional, se revelaron como mecanismos de asimilación cultural. La imagen de estudiantes haitianos como Shalina, Sandra, Edu y Gerardo, moviendo los labios sin emitir sonido durante el himno nacional, o de Azeneth saludando con la mano equivocada, son manifestaciones concretas de lo que Jiménez-Delgado (2016, p. 43) advierte: "la asimilación de la cultura de la nación acogedora por parte de los inmigrantes no garantiza su

integración". Estos actos son prácticas que exigen una adhesión superficial a símbolos nacionales.

En el comedor escolar, una maestra justificaba la falta de adaptación del menú para estudiantes haitianos con la frase "aquí todos son iguales". Esto ilustra la contradicción entre igualdad y homogeneización cultural señalada por Jiménez-Delgado (2016). Esta situación revela insensibilidad cultural y limitaciones del sistema educativo para acoger la diversidad.

El currículo implementado por los docentes en la escuela representó barreras para una verdadera educación intercultural. Los libros de texto, proporcionados por la SEP, estaban en español y centrados en la cultura mexicana, así mismo, otros libros de apoyo comprados por los padres y madres de familia se enfocaban en dar soporte a los libros oficiales. Los temas y actividades propuestos en estos materiales no reflejaban la diversidad cultural presente en el aula. Esta situación ejemplifica lo que Beniscelli et al. (2019) describen como una pérdida sistemática de oportunidades para cultivar un entorno educativo verdaderamente diverso.

La falta de adaptación curricular afectaba directamente a estudiantes no hispanohablantes como William, Vanessa y Robert, quienes se enfrentaron a docentes incapaces de comunicarse en inglés, o Froylan, Albertson y Angie, cuyas lenguas maternas (creole o francés) no tenían cabida en el aula. Esta problemática no era únicamente una deficiencia pedagógica, sino que encarnaba una práctica asimilacionista profundamente arraigada en el sistema educativo mexicano. Históricamente, este sistema se ha mostrado

incapaz de integrar con éxito las múltiples lenguas indígenas que se hablan en el país (Zapata y Sánchez, 2018) y ahora enfrenta desafíos similares con la creciente diversidad lingüística introducida por la migración internacional.

El Probem, diseñado para "contribuir a una educación básica de excelencia, equitativa e inclusiva" para estudiantes migrantes entre México y Estados Unidos (Estatutos del programa binacional de educación migrante México-Estados Unidos, 2019, p. 3), reveló contradicciones significativas en su enfoque educativo. Había una marcada desconexión entre el diagnóstico inicial de la diversidad en la escuela realizado por el programa y las actividades implementadas. El diagnóstico, crucial para comprender el contexto de los estudiantes migrantes, presentaba deficiencias fundamentales. Se aplicó exclusivamente en español, ignorando la diversidad lingüística de los estudiantes. Esto excluyó a estudiantes como William, Robert y Vanessa, anglohablantes, y a Edu, que solo se comunicaba en creole. Esta práctica no solo dificultaba la obtención de información precisa sobre estos estudiantes, sino que también reforzaba la idea de que el español era la única lengua válida en la escuela.

La falta de capacitación adecuada de los practicantes que operaban el programa agravaba esta situación. En 2023, se observó a un practicante monolingüe de español intentando dirigir actividades con un grupo multilingüe, resultando en la marginación de los estudiantes no hispanohablantes. En 2024, aunque la practicante tenía habilidades en varios idiomas, se observó el uso de un diagnóstico en creole para

estudiantes que ya dominaban el español, reflejando una falta de adaptación a las necesidades cambiantes de los estudiantes. Estas prácticas, lejos de ser simples deficiencias operativas, son síntomas de lo que Martínez (2011) critica como una tendencia integracionista que, bajo la apariencia de interculturalidad, en realidad promueve la asimilación cultural y falla en lograr una verdadera inclusión.

La situación de espera de muchas familias migrantes para cruzar a Estados Unidos añadía una capa adicional de complejidad a estas prácticas asimilacionistas. Los docentes, conscientes de la naturaleza transitoria de muchos de sus estudiantes, a menudo los percibían como alumnos "de paso", cuya estancia en la escuela podría ser breve. Esta percepción se manifestaba en comentarios como el del maestro Santiago: "¿Qué tanto le puedo enseñar si se va ir?", reflejando una resignación ante el desafío educativo que presentaban estos estudiantes. La frustración expresada por los docentes Eleazar, Efrén, María y la directora, cuando los estudiantes partían sin despedirse, evidenciaba una desconexión entre las expectativas institucionales y las realidades de las familias migrantes. Estas actitudes no solo revelaban un sesgo cultural, sino también una falta de comprensión de las circunstancias únicas que enfrentan las familias migrantes en la frontera, donde la incertidumbre y la movilidad son constantes.

Prácticas racistas

En el entramado cotidiano de la escuela, las interacciones revelaban un sistema complejo de formas sutiles de discriminación (Riedemann y Stefoni,



2015). La "Estigmatización" emergió como el código más frecuente, evidenciando la persistencia de prejuicios, particularmente hacia estudiantes haitianos. Estas actitudes y comportamientos, aunque no abiertamente discriminatorios, constituían barreras que iban más allá de las diferencias lingüísticas, perpetuando la marginación de los estudiantes migrantes.

El comedor escolar, lejos de ser un mero espacio de alimentación, se erigía como un lugar donde estas dinámicas se hacían palpables. La segregación espacial, con los estudiantes haitianos agrupados en mesas apartadas, no era resultado de una política explícita, sino de lo que Di Napoli (2013) describe como "fronteras simbólicas" que delimitan espacios de pertenencia y exclusión. Esta separación también era visible en los salones de clase, donde estudiantes como Shalina, Sandra, Erika y William regularmente se ubicaban en los extremos del salón, o como en el caso de Marcelin, quien, en su grupo, donde la mayor parte del tiempo trabajaban en mesas redondas, casi siempre estaba sentado solo. La interpretación de algunos maestros de que esta separación era una "preferencia" de los propios estudiantes haitianos ilustraba la tendencia, señalada por Riedemann y Stefoni (2015), a desplazar la responsabilidad de la integración hacia los propios migrantes, ignorando las barreras institucionales subyacentes.

Las conversaciones informales entre el personal educativo mostraban una "racialización de las relaciones de clase" (Di Napoli, 2013) que, bajo la apariencia de neutralidad, ocultaba preconcepciones cuestionables. Frases



como "Ya no es tanto problema con los haitianos, cuando aprenden español se desarrollan fácil", pronunciada por la maestra Laura, o "El español es la clave para su integración", afirmada por la maestra Rosa, reflejaban una concepción reduccionista de la integración, centrada exclusivamente en la adquisición del idioma.

La reflexión crítica del maestro Santiago sobre la brecha entre el discurso de ser una "escuela para migrantes" y la realidad práctica resonaba con lo que Beniscelli et al. (2019) describen como la "paradoja de la inclusión excluyente". Esta contradicción entre las aspiraciones declaradas y las prácticas cotidianas no solo evidenciaba una falta de preparación institucional, sino que también subrayaba la necesidad urgente de lo que Riedemann y Stefoni (2015) proponen como una "alfabetización en diversidad" para todo el personal educativo.

Este panorama de exclusión se manifestaba también en formas explícitas de estigmatización hacia los estudiantes haitianos. Varios docentes y la directora señalaron que estos estudiantes eran frecuentemente percibidos como agresivos, una percepción basada en prejuicios sobre su apariencia física, describiéndolos como "grandes y fuertes" en comparación con los niños mexicanos.

Un ejemplo significativo fue el conflicto en las canchas de fútbol, donde los estudiantes haitianos eran acusados de jugar agresivamente, resultando en lesiones menores. La situación escaló con quejas de madres mexicanas, mientras las madres haitianas enfrentaban barreras lingüísticas para

defender a sus hijos. La escuela respondió inicialmente prohibiendo el fútbol para todos, lo que generó tensiones al culparse a los estudiantes haitianos. La posterior política de integración forzada entre nacionalidades evidenció cómo las soluciones disciplinarias pueden normalizar la discriminación.

Componentes de inequidad

Vargas (2018) y Farias et al. (2023) han identificado múltiples escenarios de inequidad en contextos educativos multiculturales. Los componentes de inequidad más observados fueron: ausencia de puentes lingüísticos, estereotipos y prejuicios, déficit formativo y pedagogía descontextualizada. Estos elementos subrayan la complejidad de las dinámicas sociales en espacios diversos y los significativos desafíos que enfrenta la institución educativa en su búsqueda de equidad.

El caso de Edu, un estudiante haitiano que solo hablaba creole, ejemplificaba estas inequidades. Su presencia silenciosa en el aula encarnaba la intersección entre diferencias lingüísticas y dificultades académicas (Elías et al., 2022). La incapacidad de la escuela para proporcionar un puente lingüístico obstaculizaba su aprendizaje y lo aislaba. Los recreos, lejos de ser un espacio de integración, se convertían para Edu en un escenario que amplificaba su soledad. Su figura solitaria en el patio no solo reflejaba las barreras lingüísticas, sino que también manifestaba lo que Baca et al. (2019) identifican como el impacto emocional y psicológico del proceso migratorio. Esta situación subrayaba cómo las inequidades

educativas trascienden el aula, permeando todos los aspectos de la experiencia del estudiante migrante.

Las dinámicas de exclusión se manifestaban de formas complejas: durante las actividades del Prohem, Edu era objeto de burlas por parte de sus compañeros haitianos que dominaban varios idiomas, evidenciando que las jerarquías y exclusiones pueden reproducirse incluso entre estudiantes migrantes.

Los esfuerzos de uno de los autores por establecer comunicación con Edu utilizando un traductor electrónico, aunque limitados por la falta del idioma creole en el dispositivo, representaban un intento de superar las diferencias lingüísticas. Estos gestos, que eventualmente llevaron a Edu a acercarse y compartir chicles y paletas, subrayaban la importancia de lo que Vargas (2018) describe como protocolos para crear conexiones interculturales.

Esta iniciativa de comunicación contrastaba con las deficiencias institucionales. La falta de recursos y la desactualización de información sobre estudiantes migrantes reflejaban una carencia de apoyo institucional (Vargas, 2018).

La falta generalizada de experiencia y capacitación entre los docentes para trabajar con estudiantes migrantes, e incluso, en algunos casos, una aparente falta de compromiso, ampliaba lo señalado por Vargas (2018) sobre la carencia de formación en educación intercultural. Esta situación no solo limitaba la capacidad de los docentes para abordar las necesidades de

los estudiantes migrantes, sino que también contribuía a perpetuar un ciclo de desventaja educativa.

Discusión

Los hallazgos de este estudio revelan tensiones significativas entre las prácticas interculturales espontáneas y las prácticas de asimilación y racismo en el contexto escolar, coincidiendo con lo señalado por (Beniscelli et al., 2019) sobre la "paradoja de la inclusión excluyente" en entornos educativos. Las prácticas interculturales observadas, como las "invitaciones" y "manifiestos" documentados por (Aguilera-Valdivia, 2023), demuestran el potencial transformador de iniciativas que legitiman las experiencias de los estudiantes migrantes. Sin embargo, estas coexisten con prácticas asimilacionistas que, como advierte (Martínez, 2011), buscan la cohesión social a costa de invisibilizar las identidades culturales de los estudiantes migrantes.

La persistencia de prácticas racistas sutiles, manifestadas a través de lo que Di Napoli (2013) denomina "fronteras simbólicas", sugiere que la mera declaración de principios interculturales en el currículo de la NEM resulta insuficiente sin una transformación profunda de las prácticas cotidianas. Esta investigación amplía los hallazgos de Riedemann y Stefoni (2015) sobre la necesidad de una "alfabetización en diversidad" para el personal educativo, evidenciando que los componentes de inequidad identificados por Vargas (2018) y Farias et al. (2023) continúan operando en contextos que se declaran como interculturales.

Las implicaciones prácticas de este escenario consiguen que una vez matriculados en las escuelas mexicanas, las identidades singulares de las y los niños migrantes, como señalan Zúñiga y Román (2022), son invisibilizadas por las comunidades escolares receptoras con toda la confusión y el dolor que esto puede significar para los menores.

Los casos documentados en esta investigación, particularmente las experiencias de estudiantes como Edu, William y Robert, revelan las limitaciones del actual enfoque curricular para abordar la diversidad cultural. Las barreras lingüísticas y culturales persisten a pesar de las políticas inclusivas, lo que sugiere la necesidad de replantear el currículo desde una perspectiva que no solo reconozca la diversidad lingüística y cultural en el discurso, sino que la incorpore efectivamente en las prácticas educativas cotidianas.

Conclusión

Estos hallazgos destacan la necesidad crítica de una formación más estructurada en educación intercultural para los docentes. Dicha formación no solo debe centrarse en la implementación de actividades interculturales, sino también en fomentar una reflexión crítica sobre las propias prácticas. Es imperativo que el sistema educativo evolucione hacia un modelo que no solo reconozca la diversidad cultural, sino que la integre activamente como un recurso valioso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La principal aportación de este estudio radica en su análisis de la interculturalidad en un contexto geopolítico único: una escuela en Tijuana

que atiende simultáneamente a estudiantes haitianos, estadounidenses y chinos a escasos metros de la frontera México-Estados Unidos. Superando así, a investigaciones previas centradas en grupos migrantes específicos (Bustamante y Mateos, 2021). Nuestro trabajo examina las dinámicas interculturales en un espacio de superdiversidad, contribuyendo a la comprensión de cómo las escuelas gestionan la creciente diversidad cultural documentada por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2024).

El estudio presenta consideraciones metodológicas importantes a tener en cuenta. Si bien el enfoque cualitativo y el análisis en una única escuela permitieron profundizar en las dinámicas interculturales, la investigación estuvo limitada por el contexto institucional específico: una escuela que cuenta con el apoyo del Probem, lo cual la distingue de otras que atienden a migrantes. Adicionalmente, el desarrollo del estudio dentro del ámbito escolar restringió la posibilidad de establecer una conexión más profunda con las familias de los estudiantes, cuyas experiencias y perspectivas habrían enriquecido la comprensión de los procesos de integración.

Asimismo, el enfoque etnográfico implica reconocer la influencia subjetiva del investigador, lo que constituye una limitación inherente a esta metodología. Esta subjetividad, junto con las particularidades del caso, plantea desafíos para la generalización de los hallazgos a otros contextos.

A partir de los hallazgos, se proponen recomendaciones para fortalecer las políticas educativas y prácticas docentes:

Para la política: reformular las prácticas del Probem para implementar diagnósticos multilingües y protocolos de atención según el origen y lengua de los estudiantes; desarrollar un programa de formación docente en competencias interculturales con herramientas prácticas; establecer un sistema de acompañamiento y evaluación continua de las prácticas interculturales.

Para la práctica docente retomamos las competencias propuestas por Zúñiga y Román (2022) desarrolladas para atender a estudiantes que migraron de EUA a México; consideramos que podrían profundizarse para estudiantes que provienen de otros países: conocer y apreciar lo que ofrece el sistema escolar del país de donde provienen los estudiantes; identificar y aprovechar los recursos y fondos de conocimiento; saber acompañar las transiciones entre sistemas educativos; reconocer las diferencias y valorarlas.

Como líneas futuras de investigación, se sugiere: realizar estudios comparativos entre escuelas con y sin apoyo del Probem, y profundizar en las experiencias familiares durante los procesos de integración escolar.

Contribución de autoría

Jorge Luis Licon Zavala: Concepción y diseño (70%), recopilación de datos (100%), análisis e interpretación de datos (80%), Metodología (70%) y redacción del artículo (70%).

Juan Páez Cárdenas: Concepción y diseño (30%), análisis e interpretación de datos (20%), metodología (30%) y redacción (30%).

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

ACUERDO número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria., No. 14/08/22 (2022). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5661845yfecha=19/08/2022#gsc.tab=0

Agreda, T. M. (2024). Transformando la educación: El papel de la formación intercultural del profesorado para la integración de estudiantes migrantes internacionales. *Innovaciones Educativas*, 26(40), Article 40. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4816>

Aguilera-Valdivia, M. M. (2023). Performances en el aula: Identidades docentes y prácticas pedagógicas que promueven la interculturalidad en contextos escolares de alta migración. *Perfiles Educativos*, 45(180), Article 180. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.180.60380>

Ainscow, M. y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38(1), 17–44.

Aliaga, F., de la Rosa, L., Baracaldo, P. y Romero, L. (2022). Dificultades y desafíos de integración de los estudiantes venezolanos en Colombia desde la voz de sus docentes. *Foro de Educación*, 20(2), 159–184. <https://doi.org/10.14516/fde.1006>

Baca, N., García, S. y Sosa, M. V. (2019). Desafíos multidimensionales en la educación para migrantes en México. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 407–421. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300407>



Banks, J. A. y McGee, C. A. (2016). *Multicultural education. Issues and perspectives*. Wiley.

Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F. (2019). Multicultural, y sin embargo asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la Educación*, (50), 393-423. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>

Bustamante, P. y Mateos, L. (2021). Trayectorias migratorias y escolares de estudiantes transnacionales entre México y EUA. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 17(2), 147–171.

<https://doi.org/10.35197/rx.17.02.2021.06.pb>

Centro de Estudios Migratorios. (2022). *Diagnóstico de la Movilidad Humana en Baja California*. Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas, Secretaría de Gobernación.

<http://www.gob.mx/segob/es/documentos/diagnostico-de-la-movilidad-humana-en-baja-california>

Ceriani, P., Granda, I. y Loaiza, J. (2021). La niñez y los actuales procesos migratorios en la región latinoamericana. *DESIDADES - Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, 9(30), 196-205.

<https://doi.org/10.54948/desidades.v0i30.46019>

Concha, R., San Marín, N. y Friz, M. (2023). Resolución de problemas: Una puerta de entrada para la valoración de la diversidad cultural de estudiantes migrantes. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-13.

<https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270216>

Corona, R., Cruz, R. y García, J. A. (Coords.). (2008). *Diagnóstico del fenómeno migratorio en Baja California*. El Colegio de la Frontera Norte - GobBC. <https://libreria.colef.mx/detalle.aspx?id=7127>

Coulange, S. y Castillo, M. Á. (2020). Integración de los inmigrantes haitianos de la oleada a México del 2016. *Frontera Norte*, 32.

<https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.1964>

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. En *Handbook of Qualitative Research*. Sage.

Di Napoli, P. (2013). Violencia, racismo y escuela: El caso de los alumnos tipificados como violentos. *Propuesta educativa*, (39), 43–50.

Elías, A., Granada, I., Näslund-Hadley, E., Ortiz, P., Romero, J. y Dávalos, A. (2022). *Migración y educación: Desafíos y oportunidades*. IDB Publications. <https://doi.org/10.18235/0004468>

Estatutos del programa binacional de educación migrante México-Estados Unidos., 13 (2019).

Farias, R. P., Golin, C. H. y Costa, E. A. da. (2023). Desafios para a inclusão de alunos imigrantes em uma escola pública de Manaus-AM, Brasil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 111-125.

<https://doi.org/10.35362/rie9315890>

Frank-Vitale, A. y Núñez-Chaim, M. M. (2020). “Lady Frijoles”: Las caravanas centroamericanas y el poder de la hipervisibilidad de la migración indocumentada. *EntreDiversidades*, 7(1(14)), 37-61.

<https://doi.org/10.31644/ED.V7.N1.2020.A02>



García-Canclini, N. (1989). *Culturas híbrida. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalvo.

Garreta-Bochaca, J., Torrelles-Montanuy, À. y Cárcamo-Vásquez, H. (2022). La educación primaria en España y la diversidad cultural. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 21(1), 1-11.

<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2323>

Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
<http://hypergeertz.jku.at/GeertzTexts/Geertz%20Interpretacion%20Culturas%20Spanish%201987.pdf>

Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, S.L.

Guber, R. (2015). *La etnografía método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores.

Iglesias, N. (2014). Tijuana provocadora. Transfronteridad y procesos creativos. En *Transfronteras. Fronteras del mundo y procesos culturales* (Primera ed., pp. 97–127). El Colegio de la Frontera Norte.

Jensen, B., Mejía, R. y Aguilar, R. (2017). La enseñanza equitativa para los niños retornados a México. *Sinéctica*, (48), 1-22.

<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/756>

Jiménez-Delgado, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: Algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia*, 23(71), 41–61.

Martínez, R. (2011). El concepto de reconocimiento como propuesta de integración frente a la ineficacia del asimilacionismo dominante. En F.J. García-Castaño; N. Kressova (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp.1825-1834).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4050089>

Masferrer, C. (2021). *Atlas de migración de retorno de Estados Unidos a México*. Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales.

Mendoza-Zuany, R. G. (2020). Inclusion is Not Interculturality: Suppositions Displacing Indigenous Education in Mexico. *Journal of Intercultural Studies*, 41(5), 591-606. <https://doi.org/10.1080/07256868.2020.1806806>

Miranda, C. (2018). Interculturalidad e inclusión social en la escuela: Experiencias de niños, niñas y adolescentes latinoamericanos migrantes en Italia. El caso de Génova. *Revista Intervención*, 1(5), 18-27.

<https://doi.org/10.53689/int.v1i5.27>

Montemezolo, F. (2009). Tijuana: Hybridity and Beyond. A Conversation with Néstor García Canclini. *Third text*, 23(6), 733–750.

<https://doi.org/10.1080/09528820903371156>

Mora, M. L. (2019). Migrantes en la escuela: Propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75–97. <https://doi.org/10.22235/pe.v12i1.1769>

Nakamura, M. (2024). Migración y educación: Etnografía escolar del proceso de inclusión educativa de la niñez haitiana en Tapachula, Chiapas.

CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (38), 142-172.

<https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2869>

Organización Internacional para las Migraciones OIM. (2024). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024*. ONU Migración.

<https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>

Ortiz, A. I. (2022). The Wall and the Politics of Exclusion and Inclusion at Baja California Borderlands: A Pictorial Journey. *Imaginations: Journal of Cross-Cultural Image Studies*, 13(2), 145–180.

<https://doi.org/10.17742/IMAGE.TP.13.2.7>

Osuna, J. C. (2021). Programa Binacional de Educación Migrante en el estado de Baja California, 2014-2019: Análisis de resultados. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, 11(21), 181-210.

<https://doi.org/10.18294/rppp.2021.3868>

Posada, J. J. y Rozo, A. C. (2023). Prácticas pedagógicas interculturales: Un estudio etnográfico en escuelas multiculturales de Bogotá. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(3), 71–95.

<https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.579>

Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, (42), 1-21.

<https://journals.openedition.org/polis/11327>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos* (1a Ed). Paidós.

Slavin, R. y Maden, N. (1979). School Practices That Improve Race Relations. *American Educational Research Journal*, 16(2), 169–180.

Tacelosky, K. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: Atención educativa a la población transnacional. *Anales de Antropología*, 55(1), Article 1. <https://doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2020.0.72236>

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. La Muralla, S.A.

Valledor, L., Garcés, L. y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de historia, geografía y ciencias sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la educación*, 52, 49–80.

<https://doi.org/10.31619/caledu.n52.795>

Vargas, E. D. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. En *Migración de retorno y Derechos Sociales, Barreras a la integración* (pp. 21–29). El Colegio de México - Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf

Vázquez, V. M., y Gutiérrez, M. (2022). A walk-through Tijuana: An ethnographic reflection on the daily life and the Migrants' caravans' impact in Tijuana, Baja California, México. *Decumanus. Revista Interdisciplinaria*



Sobre Estudios Urbanos, 9(9), 1-23.

<https://doi.org/10.20983/decumanus.2022.2.1>

Zapata, J. y Sánchez, R. (2018). Educación indígena, de la asimilación al rescate: Realidad excluyente de chichimecas, chontales y chinantecos en México. *Emerging Trends in Education*, 1(1), 3-35.

<https://doi.org/10.19136/etie.a1n1.2759>

Zúñiga, V. y Román, B. (2022). Maestros de las escuelas de México: Competencias docentes necesarias para atender a alumnas y alumnos procedentes de Estados Unidos. En M. Rodríguez-Cruz (Coord.), *Abordajes interdisciplinarios sobre la niñez y la adolescencia migrante: Contextos de Centro y Norteamérica* (pp. 255–273). UNAM.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9273711>

Zúñiga, V., Hamann, E. T. y García, J. S. (2008). Alumnos Transnacionales: Las Escuelas Mexicanas Frente a la Globalización. *University of Nebraska - Lincoln*.