

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo



# DOCTORADO

**“Gestión pedagógica y construcción de espacios interculturales: sujetos enteros, tensiones y estrategias en una escuela primaria de la frontera México-Estados Unidos”**

Tesis  
Que para obtener el grado de  
**Doctor en Ciencias Educativas**

Presenta  
**Jorge Luis Licon Zavala**

Director de tesis  
**Dr. Juan Páez Cárdenas**



Universidad Autónoma de Baja California  
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo  
Doctorado en Ciencias Educativas



**“Gestión pedagógica y construcción de espacios  
interculturales: sujetos enteros, tensiones y estrategias  
en una escuela primaria de la frontera México-Estados  
Unidos”**

TESIS

Que para obtener el grado de  
**DOCTOR(A) EN CIENCIAS EDUCATIVAS**

Presenta

**Jorge Luis Licon Zavala**

APROBADO POR:

Dr.(a.) Juan Páez Cárdenas  
Director(a) de tesis

Dr.(a.) María Guadalupe Tinajero  
Villavicencio  
Sinodal

Dr.(a.) Sergio Gerardo Malaga Villegas  
Sinodal

Dr.(a.) Julieta Briseño Roa  
Sinodal

Dr.(a.) María del Rosario Mariñez  
Sinodal





**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 21 de noviembre de 2025

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo  
de tesis para el grado de Doctor(a) en Ciencias Educativas

**Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal**  
**Coordinador(a) de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Jorge Luis Licon Zavala**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

*“Gestión pedagógica y construcción de espacios interculturales: sujetos enteros, tensiones y estrategias en una escuela primaria de la frontera México-Estados Unidos”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

  
Dr. Juan Páez Cárdenas  
NOMBRE



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 21 de noviembre de 2025

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor(a) en Ciencias Educativas

**Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal**  
**Coordinador(a) de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Jorge Luis Licon Zavala**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

*“Gestión pedagógica y construcción de espacios interculturales: sujetos enteros, tensiones y estrategias en una escuela primaria de la frontera México-Estados Unidos”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

\_\_\_\_\_ Dra. María Guadalupe Tinajero Villavicencio \_\_\_\_\_

NOMBRE



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 21 de noviembre de 2025

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo  
de tesis para el grado de Doctor(a) en Ciencias Educativas

**Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal**  
**Coordinador(a) de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Jorge Luis Licon Zavala**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

*“Gestión pedagógica y construcción de espacios interculturales: sujetos enteros, tensiones y estrategias en una escuela primaria de la frontera México-Estados Unidos”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

\_\_\_\_\_  
Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas

NOMBRE



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 21 de noviembre de 2025

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor(a) en Ciencias Educativas

**Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal**  
**Coordinador(a) de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Jorge Luis Licon Zavala**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

*“Gestión pedagógica y construcción de espacios interculturales: sujetos enteros, tensiones y estrategias en una escuela primaria de la frontera México-Estados Unidos”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

\_\_\_\_\_  
Dra. Julieta Briseño Roa

NOMBRE



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA**  
**Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo**

Ensenada, B.C., a 21 de noviembre de 2025

**ASUNTO:** Voto aprobatorio al trabajo  
de tesis para el grado de Doctor(a) en Ciencias Educativas

**Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal**  
**Coordinador(a) de Investigación y Posgrado**  
**Presente.**

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por el **C. Jorge Luis Licon Zavala**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo.

Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, con el trabajo titulado:

*“Gestión pedagógica y construcción de espacios interculturales: sujetos enteros, tensiones y estrategias en una escuela primaria de la frontera México-Estados Unidos”.*

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de usted.

Atentamente

  
**Dra. María del Rosario Manríquez**

### **Agradecimiento SECIHTI**

Agradezco a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México por el apoyo financiero otorgado a través de la beca de posgrado que hizo posible dedicarme de tiempo completo a esta investigación

## **Agradecimientos**

Este trabajo es el resultado de múltiples encuentros con personas y colectivos que han atravesado mi camino y configurado esta trayectoria de maneras que nunca imaginé. Hace algunos años jamás hubiera esperado obtener un doctorado, pero aquí estoy, gracias a todos esos sujetos y sujetas enteras que han intervenido, acompañado y sumado para construir este camino.

Agradezco a Dios, porque mi padre me enseñó a reconocer su presencia en cada paso del camino.

A mi madre, Teresa Zavala Saucedo, y a mi padre, Antonio Alfredo Licón Verduzco, por todo su apoyo incondicional y comprensión. Gracias por ser un ejemplo vivo de resistencia, por superar los obstáculos que enfrentaron como migrantes y por enseñarme que con determinación todo es posible. Les amo profundamente. A mis hermanos y a mi familia en general, gracias por estar presentes y brindarme su apoyo cuando más lo he necesitado.

Al Centro Scalabrini: Casa del Migrante de Tijuana (CMT) por darme albergue cuando andaba de forastero: "yo andaba de extranjero y tú me acogiste" (Mateo 25:35). A todas las personas migrantes que conocí en ese espacio y quienes me mostraron la complejidad humana de la migración, gracias por compartir sus historias y enseñarme desde la experiencia vivida. Al Padre Pat Murphy por brindarme su confianza y abrirme las puertas de un espacio tan valioso. A mis compañeros de trabajo de la CMT, de todos aprendí mucho sobre compromiso, solidaridad y resistencia. A Centro 32, institución que también me brindó su apoyo y abrió las puertas para poder realizar esta investigación, extendiendo mi profundo agradecimiento.

Agradezco profundamente a mi director de tesis, Dr. Juan Páez Cárdenas, por su paciencia, acompañamiento constante y apoyo en todo momento. A la Dra. Guadalupe Tinajero Villavicencio por sus sabios consejos y orientaciones que ayudaron a desatorar momentos complejos del proceso. Al Dr. Sergio Malaga Villegas por sus reflexiones críticas y aportes valiosos que enriquecieron mi análisis.

A las Dras. Nina Martínez Arellano, Nelly Calderón de la Barca y Alma Soberano, mis maestras durante la maestría, por creer en mí, brindarme su apoyo y extenderme sus cartas de recomendación que hicieron posible mi ingreso al Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Su confianza fue fundamental para dar este paso.

A mis lectoras sinodales: Dra. Rosario Mariñez, gracias por aportar una visión histórica fundamental a mi investigación; Dra. Julieta Briseño Roa, agradezco profundamente sus

orientaciones, observaciones y el tiempo dedicado a revisar mi tesis, sus comentarios me permitieron profundizar en el trabajo etnográfico y fortalecer el análisis.

A la escuela primaria que generosamente abrió sus puertas para esta investigación, y especialmente a las y los docentes, directivos, estudiantes y familias que compartieron conmigo sus experiencias, saberes y cotidianidad. Sin su confianza y apertura, esta investigación no habría sido posible.

A Kike Hernández, mi novio, por acompañarme desde hace más de 10 años en este transitar profesional y académico. Gracias por tu paciencia infinita, amor incondicional y apoyo en todo momento.

A Estefanía Coronado, amiga entrañable a quien conocí la primera vez que me animé a salir de mi casa para trabajar en Tijuana, primero en lo comunitario, luego en el contexto migratorio, siempre buscando intervenir con las personas más vulneradas. Gracias por las reflexiones profundas, los diálogos que transforman y por tu amistad invaluable, siempre llena de risas y momentos memorables. Conversar contigo es un regalo que hace todo más ligero.

A Esperanza Bautista Montiel, amiga que me llamaba "el Foráneo siendo foráneo" cuando viví en la Ciudad de México. Contigo construí una amistad que perdura en la distancia y que me ayuda a reflexionar constantemente sobre las realidades e injusticias sociales. Gracias por las buenas charlas, siempre profundas y necesarias.

A mis compañeras y compañeros del doctorado con quienes pude dialogar, pensar y profundizar tanto. Valoro enormemente todo lo aprendido en nuestros encuentros. En especial a Lía y Yeny, por esa amistad y acompañamiento cercano que hizo más ligero todo este proceso. Rápido se fueron tres años, pero aquí estamos, muy agradecidos por todo lo compartido.

## Resumen

La frontera México-Estados Unidos constituye un espacio de superdiversidad donde escuelas públicas atienden crecientemente a estudiantes migrantes internacionales con trayectorias, lenguas y culturas diversas. Sin embargo, persiste un vacío de conocimiento sobre cómo las escuelas gestionan esta diversidad y qué condiciones institucionales posibilitan u obstaculizan la construcción de espacios interculturales. En esta investigación etnográfica analizo cómo se relaciona la gestión pedagógica con la construcción de condiciones institucionales para la creación de espacios interculturales en una escuela primaria de Tijuana que durante el ciclo escolar 2023-2024 atendió a 17 estudiantes migrantes internacionales provenientes de Haití, Estados Unidos y China.

Desarrollé un ciclo escolar completo de trabajo de campo mediante observación participante, entrevistas en con docentes, directivos y personal administrativo. El marco analítico articuló los conceptos de gestión pedagógica (Ezpeleta, 1992) —que identifica tres dimensiones: política, administrativa y técnica— con el concepto de "sujetos enteros" para comprender cómo las condiciones estructurales configuran las estrategias educativas.

Los hallazgos revelan que la gestión política está marcada por abandono institucional sistemático: ausencia de protocolos específicos, carencia de recursos materiales y falta de formación docente intercultural. La gestión administrativa opera mediante improvisaciones pragmáticas como la "política de puertas abiertas" que garantiza inscripción sin documentación, pero asigna grados escolares según edad cronológica sin evaluaciones diagnósticas. La gestión técnica se desarrolla mediante iniciativas creativas individuales de docentes que implementan soluciones como traducción tecnológica con recursos propios y construcción de vínculos afectivos que trascienden diferencias lingüísticas. Evidencié tensión permanente entre estrategias asimilacionistas —segregación espacial, estereotipos sobre estudiantes haitianos, rituales cívicos monoculturales— y estrategias interculturales —uso de traductores electrónicos, estudiantes como mediadores lingüísticos, intercambio de experiencias previas—, aunque estas últimas permanecían fragmentarias y no institucionalizadas.

Las estrategias interculturales, aunque limitadas y dependientes de iniciativas individuales, evidencian posibilidades de construcción de espacios educativos más equitativos cuando existen condiciones mínimas para reconocer la diversidad como recurso valioso. Las implicaciones para una transformación educativa estructural incluyen reconocimiento de la superdiversidad como realidad permanente, formación docente especializada, profesionalización del PROBEM, desarrollo de protocolos antidiscriminación y asignación diferenciada de recursos que reconozcan los costos reales de la educación intercultural.

Palabras clave: gestión pedagógica, interculturalidad, superdiversidad, migración, educación.



## Contenido

Capítulo I. Introducción:.....	1
¿De dónde proviene mi interés por la migración y la escuela?.....	1
Primeros pasos en el contexto de estudio.....	2
Los estudiantes migrantes internacionales en las escuelas receptoras .....	3
El contexto escolar de nivel básico en México y la migración internacional .....	4
El contexto educativo en Baja California y la migración internacional .....	7
Discurso intercultural, discriminación y asimilacionismo en la escuela.....	8
Andamiajes teórico-conceptuales.....	10
Gestión pedagógica.....	10
La perspectiva intercultural como horizonte analítico .....	11
La doble reflexividad como posicionamiento metodológico .....	12
Alcance, enfoque y preguntas de investigación .....	13
La escuela primaria estudiada .....	13
Justificación y relevancia del estudio.....	14
Organización del documento.....	15
Capítulo II. Marco contextual: cartografías de la diversidad, contextos migratorios y espacios educativos fronterizos. ....	17
Dinámicas migratorias globales: el marco mundial de la movilidad humana.....	17
América Latina y el Caribe: migración regional y transformaciones educativas .....	19
Implicaciones educativas regionales .....	20
México como país de origen, destino y tránsito: transformaciones educativas nacionales... ..	21
Baja California y Tijuana: la frontera como espacio educativo súper diverso .....	24
La escuela como microcosmos intercultural: el caso específico de estudio.....	26
La construcción de cartografías educativas interculturales.....	31
Capítulo III: Marco teórico: gestión pedagógica e interculturalidad, construcciones teóricas para el análisis de espacios educativos diversos .....	33
La gestión pedagógica: articulación de estrategias en la vida cotidiana escolar.....	34
La vida cotidiana escolar como espacio de construcción social.....	34
El sujeto entero: complejidad y multidimensionalidad .....	35
La escuela como construcción social permanente .....	36

La gestión pedagógica como concepto articulador.....	37
Estudiantes migrantes internacionales en contextos de diversidad.....	39
El marco de la superdiversidad en contextos educativos.....	40
Racismo y discriminación: obstáculos estructurales para la gestión intercultural.....	42
La interculturalidad como horizonte analítico para la gestión pedagógica.....	43
Limitaciones del multiculturalismo: del asimilacionismo al reconocimiento sin transformación.....	44
Interculturalidad: enfoques discursivos internacionales.....	45
Interculturalidad crítica.....	46
Educación intercultural.....	46
Comunicación intercultural.....	47
Escuela intercultural.....	48
Prácticas interculturales.....	48
Posicionamiento teórico: hacia una perspectiva crítica de la interculturalidad.....	50
Gestión pedagógica y construcción de interculturalidad.....	51
Capítulo IV. Marco metodológico: trayectoria y aproximaciones de la investigación.....	53
Paradigma interpretativo.....	53
Etnografía como enfoque.....	54
Contexto de la investigación.....	55
Características de la escuela.....	55
Personal docente.....	57
Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM).....	57
Participantes de la investigación.....	58
Personal docente.....	58
Personal directivo y administrativo.....	59
Practicantes del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM).....	59
Estudiantes migrantes internacionales y comunidad educativa amplia.....	60
Proceso de selección y participación.....	60
Diseño de investigación.....	61
Técnicas de recolección de información.....	62
Análisis cualitativo.....	65

Etapa 1: Primera inmersión etnográfica y análisis inicial .....	65
Organización de la información .....	65
Reducción y codificación inicial .....	66
Etapa 2. Doble reflexividad .....	71
Procedimientos éticos.....	75
Análisis de información y organización de resultados.....	75
Capítulo V. Contexto y configuración de los sujetos enteros.....	77
Configuraciones de los docentes como sujetos enteros .....	88
Configuraciones familiares y estudiantiles: sujetos enteros en contexto de migración .....	100
Cierre.....	103
Capítulo VI. La creación de espacios interculturales a través de la gestión pedagógica.....	106
Gestión política .....	107
Marco normativo nacional y su implementación local.....	107
Críticas docentes y contradicciones institucionales.....	119
La escuela como "modelo" institucional para atención a estudiantes migrantes.....	121
Desigualdades estructurales por turno escolar.....	125
Inestabilidad laboral y sus efectos en la atención a la diversidad .....	128
La gestión política como entramado complejo.....	133
Gestión administrativa.....	134
La dirección escolar: entre múltiples demandas y recursos limitados.....	134
Estrategias de gestión comunicativas interculturales: entre recursos adaptativos y ausencia de protocolos.....	141
Procesos de inscripción y documentación de estudiantes migrantes internacionales .....	145
Entre intenciones inclusivas y limitaciones estructurales.....	147
Gestión técnica .....	148
Estrategias de gestión técnica para la inclusión lingüística.....	152
Entre estrategias de gestión técnica adaptativas y asimilacionistas .....	164
El PROBEM: improvisación y descontextualización.....	169
Estrés docente y sobrecarga: dimensiones emocionales del trabajo con superdiversidad ..	172
Estrategias de gestión técnica interculturales emergentes .....	173
Barreras simbólicas y espacios de exclusión y racismo .....	176

La transitoriedad migratoria .....	179
Recursos materiales y tecnológicos: limitaciones para la educación intercultural.....	180
La complejidad de la gestión técnica.....	183
Capítulo VI. Conclusiones .....	187
La gestión pedagógica como marco analítico holístico .....	188
Los sujetos enteros y la constitución subjetiva en contextos de diversidad.....	188
La etnografía escolar como procedimiento metodológico .....	189
Diálogo con antecedentes de investigación.....	190
La invisibilización y naturalización de la discriminación.....	195
Interculturalidad crítica como horizonte ausente .....	199
Cruces analíticos entre dimensiones de gestión .....	201
Constitución de sujetos enteros: tensiones y posibilidades.....	206
Limitaciones del estudio.....	208
Líneas futuras de investigación.....	210
Implicaciones para la transformación educativa estructural .....	212
Listado de referencias .....	214
Anexos .....	226
Anexo 1. Transcripción ejercicio sustentando en la doble reflexividad .....	226

## Índice de figuras

Figura 1. Dimensiones del sujeto entero .....	36
Figura 2. La gestión pedagógica .....	38
Figura 3. Estudiantes haitianos caminando a escuela, acompañados por su mamá .....	79
Figura 4. Familias esperando entregar estudiantes en entrada de la primaria .....	80
Figura 5. Maestros recibiendo estudiantes en una de las puertas de la escuela .....	80
Figura 6. Maestro formando a sus estudiantes antes de entrar al aula .....	81
Figura 7. Estudiante haitiana come sola en el comedor, mientras sus compañeros conviven entre ellos .....	83
Figura 8. Hermanas haitianas acompañándose durante el recreo .....	84
Figura 9. Estudiantes en la hora de la salida .....	85
Figura 10. Estudiante china resolviendo ejercicios en el pizarrón, apoyada por su maestro .....	109
Figura 11. Estudiantes de segundo grado viendo un video sobre el himno nacional mexicano .....	112
Figura 12. Estudiantes de primer y segundo grado observando el tradicional altar de muertos .....	116
Figura 13. Practicante de PROBEM y estudiantes migrantes de Haití y EUA jugando a la lotería .....	118
Figura 14. Directora de la primaria hablando con reporteros del noticiero francés sobre los estudiantes migrantes .....	123
Figura 15. Maestros de la primaria durante una sesión de consejo técnico escolar CTE.....	130
Figura 16. Cuestionario de autocuidado aplicado a docentes de la primaria .....	132
Figura 17. Presentación de actividad de rendición de cuentas .....	138
Figura 18. Informe de comité escolar de administración participación colocado en mural de la primaria .....	140
Figura 19. Actividad de rendición de cuentas con padres de familia. De las familias migrantes internacionales solo asistió el abuelo de un estudiante haitiano .....	141
Figura 20. Estudiante haitiana de primer grado practicando escritura de palabras básicas en el pizarrón .....	149
Figura 21. Libros de texto comerciales adquiridos por la escuela. Los docentes reportaban que los materiales oficiales de la SEP resultaban insuficientes, especialmente para la enseñanza inicial de lectoescritura.....	150
Figura 22. Sopa de letras actividad asignada a Robert, mientras sus compañeros revisaban temas de química .....	154
Figura 23. Robert trabajando de manera individual mientras sus compañeros realizaban actividades en parejas. Sus tareas eran distintas a las del resto del grupo .....	155
Figura 24. Maestro Eleazar utilizando su teléfono celular personal y bocina portátil para traducir instrucciones a estudiantes haitianos. Estrategia desarrollada sin apoyo institucional .....	157
Figura 25. Estudiantes haitianos durante actividad del PROBEM. Aquellos con mayor dominio del español fungían como traductores para sus compañeros monolingües de creole .....	160
Figura 26. Estudiante haitiana durante el recreo observando a sus compañeros jugar. Patrón recurrente de aislamiento social documentado en múltiples sesiones de observación .....	161

Figura 27. Estudiante haitiano participando en actividad socioemocional diseñada por el maestro Eleazar para promover integración grupal .....	163
Figura 28. Maestra María durante la preparación del altar de día de muertos .....	166
Figura 29. Ceremonia de honores a la bandera en la escuela primaria. Ritual cívico mensual para todos los estudiantes independientemente de su nacionalidad .....	167
Figura 30. Marcelin, estudiante haitiano, formado para cantar el himno nacional mexicano junto con sus compañeros .....	168
Figura 31. Cuestionario sobre la leyenda del conejo en la luna implementado por practicante del PROBEM. Actividad culturalmente específica de México que resultaba incomprensible para estudiantes haitianos .....	170
Figura 32. Docentes participando en taller de capacitación del PROBEM. Los maestros señalaron que estas actividades resultaban descontextualizadas de la realidad específica de la escuela .....	171
Figura 33. Actividad intercultural en sala de cómputo donde el maestro Eleazar presentó videos sobre Haití y República Dominicana. Los estudiantes migrantes compartieron conocimientos sobre sus países mientras sus compañeros mexicanos mostraban interés .....	174
Figura 34. Persona migrante colombiana compartiendo su experiencia migratoria con estudiantes de sexto grado. Actividad que buscaba generar empatía y comprensión sobre procesos migratorios mediante testimonios directos .....	175
Figura 35. Marcelin trabajando solo en una esquina del salón mientras sus compañeros realizaban actividades en equipo .....	177
Figura 36. Estudiantes haitianos se reúnen a jugar durante el recreo .....	178
Figura 37. Salón del maestro Efrén equipado con computadora, proyector, pantalla y conexión a internet. Todo el equipo tecnológico fue adquirido con recursos personales del docente ante la ausencia de presupuesto institucional .....	182

## Índice de tablas

Tabla 1. Categorías iniciales .....	67
Tabla 2. Sistema de categorías y códigos página .....	74
Tabla 3. Descripción de estudiantes migrantes internacionales inscritos en la primaria .....	87
Tabla 4. Personal de la escuela que atendía de manera directa estudiantes migrantes .....	89

## **Capítulo I. Introducción:**

En esta tesis presento un estudio etnográfico sobre la complejidad de situaciones y retos que enfrenta la gestión pedagógica (Ezpeleta, 1992) de una escuela primaria pública de Tijuana, Baja California, México, que atendía a estudiantes de diversas nacionalidades durante el ciclo escolar 2023-2024. Este centro escolar, ubicado a menos de un kilómetro de la frontera con San Diego, California, Estados Unidos de América (EUA), se caracterizaba por atender a estudiantes migrantes internacionales (haitianos, estadounidenses y chinos), lo que la convertía en un espacio de notable diversidad cultural y lingüística. Su particular ubicación geográfica y composición demográfica la posicionaron como un espacio privilegiado para analizar los desafíos que experimentan los diversos sujetos educativos—docentes, directivos, estudiantes y familias—al formar parte de este entramado escolar en el contexto de la migración internacional.

### **¿De dónde proviene mi interés por la migración y la escuela?**

Para comenzar, me gustaría compartir un poco acerca de mí y posicionar el lugar desde donde construí esta investigación. Nací en Baja California; sin embargo, la historia de mi familia está marcada por la migración. Mi madre y su familia emigraron desde Michoacán a Baja California hace más de 40 años, buscando nuevas oportunidades. Mi padre, aunque nació en Baja California, proviene de una familia que también migró a este estado, con orígenes en Michoacán y Estados Unidos de América.

Además, durante una década, mis padres se vieron obligados a emigrar a EUA debido a situaciones económicas. Este periodo representó un capítulo en mi vida en el que transité entre México y Estados Unidos de América, experimentando de primera mano los retos de la movilidad transfronteriza.

En cuanto a mi formación, soy Trabajador Social por la Universidad de Guadalajara, y a lo largo de mi carrera he tenido la oportunidad de vivir en diferentes lugares de México debido a diversas oportunidades laborales. De esta manera, la migración no solo ha sido un tema presente en mi historia familiar, sino también una parte significativa de mi propia vida.

En Tijuana, tuve la oportunidad de colaborar en Casa del Migrante, donde trabajé con personas de diversas culturas y contextos complejos: retornados, desplazados internos y migrantes internacionales. Este espacio me permitió conocerles, convivir, escuchar sus historias y apoyarles en sus objetivos dentro de la ciudad. Esta experiencia me sensibilizó profundamente

sobre la realidad migratoria, al tiempo que me enfrentó a importantes desafíos al intervenir con una población sumamente diversa. Cada persona se acercaba con circunstancias únicas y necesidades particulares que requerían atención individualizada.

Por otro lado, soy la primera persona de mi familia en ir a la universidad y obtener un título. Mi madre apenas fue un par de años a la primaria y mi padre no terminó la secundaria. Mis hermanos llegaron hasta la preparatoria y no continuaron con una formación superior. Es el mismo caso con mis tíos, primos y demás miembros de mi familia. En algún momento, incluso yo cuestioné la necesidad de ir a la universidad y me pregunté cuál sería su propósito. Sin embargo, aquí me encuentro hoy, estudiando un doctorado y dedicándome a investigar sobre la gestión pedagógica en escuelas que atienden a estudiantes migrantes internacionales.

En cierto sentido, mi interés por la educación y la migración está profundamente influenciado por mi historia familiar y los desafíos que mis familiares enfrentaron al buscar acceso a la formación académica.

### **Primeros pasos en el contexto de estudio**

Esta investigación surge de una primera aproximación al campo, en el marco del proyecto "La migración internacional en Tijuana. Retos para la gestión en escuelas públicas"<sup>1</sup>. Durante el mes de octubre del 2022, asistí durante una semana a una escuela primaria pública del turno matutino, ubicada en la zona centro de la ciudad de Tijuana, la cual atendió a niños y niñas en contexto de migración internacional; en este periodo realicé observación participante y entrevistas a docentes, personal administrativo y directivo, en torno a su experiencia trabajando con estudiantes que arribaban desde otros países.

En esa investigación destacó la complejidad de la gestión pedagógica para incorporar a estudiantes con origen haitiano o con padres provenientes de Haití. Se encontraron desafíos como la diversidad lingüística y conflictos de convivencia, como cuando las canchas de fútbol eran acaparadas por un grupo de estudiantes haitianos que no dejaban jugar a los demás niños, lo que parecía estar relacionado a una falta de entendimiento lingüístico con los estudiantes mexicanos. Este comportamiento generó conflictos entre el alumnado y quejas de los padres.

---

<sup>1</sup> Realizado por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) bajo la solicitud de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu)

Además, se destaca que la oficina del director era frecuentada por estudiantes haitianos debido a situaciones relacionadas con su comportamiento.

Este análisis inicial puso de manifiesto la importancia de profundizar en la cotidianidad de una escuela primaria pública y fronteriza, con un contexto de diversidad cultural y lingüística, al revelar cómo los espacios escolares pueden convertirse en territorios donde convergen identidades diversas y se producen encuentros culturales que requieren estrategias específicas para su adecuada gestión. La forma en que los sujetos educativos negocian las diferencias culturales, puede promover el diálogo intercultural, sin embargo, en ocasiones reproducen prácticas homogeneizadoras o discriminatorias, lo que constituye un aspecto central de la gestión en estos contextos. Los hallazgos iniciales de aquel estudio mostraron tanto esfuerzos por generar espacios de reconocimiento, como situaciones donde prevalecían dinámicas de exclusión, evidenciando la complejidad en la gestión de una escuela con presencia de estudiantes de diferentes nacionalidades y culturas.

### **Los estudiantes migrantes internacionales en las escuelas receptoras**

Dentro de la diversidad de situaciones que acompañan a la migración internacional, se evidencia cómo este fenómeno impacta en el ámbito educativo. Los centros escolares se han enfrentado a la tarea de recibir en sus aulas a estudiantes migrantes internacionales lo que genera una necesidad de atención con enfoque intercultural (Baca et al., 2019; Bustamante y Mateos, 2021; Jensen et al., 2017; Tacelosky, 2021; Zúñiga et al., 2008). Estos estudiantes llegan con diversas necesidades y características, como diferencias lingüísticas y culturales, falta de documentación para inscribirse, ante lo cual las escuelas deben hacer frente mediante diversas estrategias (Osuna, 2021; Valdéz et al., 2018; Zúñiga, 2013).

El contexto internacional está marcado por las nuevas políticas migratorias del gobierno de Donald Trump, que han intensificado significativamente las presiones sobre el sistema educativo mexicano. Según Frelick (2025), estas medidas incluyen la suspensión del derecho al asilo, la ampliación de procesos acelerados de expulsión, el fin de programas de protección temporal para poblaciones de Cuba, Haití, Nicaragua y Venezuela, y la implementación de detención obligatoria de migrantes. Adicionalmente, la suspensión de la aplicación CBP One y el cierre de oficinas de movilidad segura han interrumpido vías legales de migración. La declaración gubernamental de una "invasión" migratoria y el despliegue de fuerzas armadas para "sellar la frontera" han generado un incremento en los flujos migratorios de retorno hacia

México, concentrándose particularmente en ciudades fronterizas como Tijuana, donde las instituciones educativas enfrentan nuevos desafíos para atender a esta población.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) señala que los estudiantes migrantes internacionales enfrentan diversas barreras como:

- La interrupción de su trayectoria educativa debido a desplazamientos frecuentes, lo que genera brechas difíciles de cerrar, afectando la coherencia y calidad de su experiencia educativa.
- Falta de reconocimiento de estudios previos, complicado por la diversidad de sistemas educativos y estándares entre países, lo que presenta obstáculos administrativos y afecta la autoestima y motivación de las y los estudiantes.
- Falta de acceso a la educación, influenciada por factores económicos, geográficos, culturales y lingüísticos.
- Inequidades en recursos y ubicación geográfica que perpetúan disparidades y limitan directamente la capacidad de estos estudiantes para aprender.

La discriminación y exclusión social constituyen desafíos adicionales. El origen étnico, cultural o lingüístico se convierte en un factor que dificulta su incorporación en sistemas educativos locales, afectando negativamente el acceso y generando impactos adversos en el entorno de aprendizaje.

Estas barreras identificadas por la UNESCO (2019), ponen en evidencia la urgente necesidad de desarrollar estrategias de gestión efectivas, capaces de atender la diversidad cultural y lingüística que caracteriza a las aulas con presencia de estudiantes migrantes internacionales. La exploración de dichas estrategias implementadas en las escuelas que reciben a estos estudiantes (Baca et al., 2019; Bustamante y Mateos, 2021; Garreta et al., 2022; Jensen et al., 2017; Miranda, 2018; Tacelosky, 2021; Valdéz et al., 2018) se revela como un aspecto esencial para comprender y abordar los desafíos inherentes a la diversidad de situaciones vinculadas a la migración internacional.

### **El contexto escolar de nivel básico en México y la migración internacional**

México enfrenta múltiples retos en el ámbito educativo que se han mantenido a lo largo del tiempo, aunque con algunas mejoras graduales. El sistema educativo mexicano presenta carencias estructurales significativas en infraestructura básica que afectan directamente la calidad

educativa. Según el informe "Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2024" de Mejoredu, que evaluó 141,228 centros educativos durante el ciclo escolar 2022-2023, persisten importantes déficits en servicios básicos: 19% de las escuelas del país carece de agua potable, 14.2% no cuenta con instalaciones para lavado de manos, y 5.9% no tiene acceso a electricidad (Mejoredu, 2024).

Las disparidades son particularmente marcadas en educación indígena y zonas rurales. Solo 45.4% de las primarias indígenas reportó disponibilidad de agua entubada, evidenciando las profundas desigualdades que persisten en el sistema educativo (Mejoredu, 2024). Entre los ciclos escolares 2018-2019 y 2022-2023, aunque se observó un crecimiento en la disponibilidad de servicios básicos completos—pasando del 47.7% al 71.5% en primarias y del 47.9% al 73.9% en secundarias—, estas mejoras no han logrado cerrar las brechas existentes (Mejoredu, 2024).

En este complejo panorama educativo, la atención a la migración internacional se suma al entramado de retos para la gestión de las escuelas en México. Zúñiga (2013) y Mota (2019) señalan que la respuesta institucional y la visión de política educativa muestran que el sistema educativo está lejos de reconocer las necesidades de los niños y niñas migrantes. El paso por las escuelas del país es una secuencia de rupturas, donde el simple proceso de inscripción puede ser todo un reto burocrático, y su integración a las aulas suele estar envuelta en desaliento e incompreensión.

A nivel normativo, México ha desarrollado un marco legal robusto para impulsar la inclusión e interculturalidad educativa. La Ley General de Educación (2019), en su artículo 33, establece la garantía de acceso a la educación básica y media superior para todas las personas, incluso aquellas que carezcan de documentos académicos o de identidad. Complementariamente, el artículo 38 de la misma ley establece que la educación básica debe adaptarse para responder a las características lingüísticas y culturales de los diversos grupos indígenas, población rural dispersa y grupos migratorios.

La propuesta curricular, instrumentada durante el periodo de esta investigación, representa una transformación que reconoce explícitamente la "condición migratoria" como un factor que no debe interrumpir las trayectorias formativas (SEP, 2024). Esta propuesta establece que el Estado tiene una obligación particular de garantizar el derecho a la educación "con un énfasis sustantivo" hacia personas migrantes, colocándolas entre los grupos prioritarios de atención educativa y promoviendo la interculturalidad crítica como eje articulador. Esta

perspectiva resulta fundamental para la inclusión de estudiantes migrantes, pues concibe a la escuela no como un espacio aislado, sino como parte del tejido social donde confluyen "las lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones, afectos y expectativas" que los estudiantes traen consigo (SEP, 2024, p. 77).

Adicionalmente, México participa en iniciativas específicas como el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), surgido de la colaboración entre la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Relaciones Exteriores a través del Instituto de los Mexicanos en el Exterior. Este programa tiene su origen en el Memorándum de Entendimiento sobre Educación firmado en 1990 entre los gobiernos de México y Estados Unidos, el cual se fundamentó en experiencias previas de intercambio educativo entre Michoacán y California durante el ciclo escolar 1985-1986, donde se identificó un grupo de estudiantes que transitaban entre ambas regiones durante el año académico (López, 2023).

El PROBEM opera mediante cinco ejes temáticos establecidos desde la primera reunión binacional en 1982: información y difusión, acceso escolar, intercambio de maestros, apoyos educativos y culturales, y evaluación. Su objetivo central es "asegurar con equidad y pertinencia la continuidad y calidad de la educación básica para niños y jóvenes que cursan una parte del año escolar en México y otra en Estados Unidos" (Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2015), atendiendo así las necesidades de la población migrante transnacional, los menores repatriados y quienes permanecen en Estados Unidos (Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2025).

Actualmente, 22 estados de la República Mexicana participan en el PROBEM, siendo un programa de gestión estatal sin coordinación federal centralizada (Y. López, comunicación personal, 09 de noviembre de 2024). En Baja California, donde opera desde 1997, la coordinación estatal se ubica en Tijuana debido a la alta demanda de atención a población migrante en este municipio fronterizo (López, 2023). Cada entidad federativa asigna su ubicación administrativa, determina su presupuesto y define énfasis particulares en los ejes temáticos según sus características y posibilidades.

El país también es signatario de diversos tratados y acuerdos internacionales que protegen el derecho a la educación de las infancias migrantes, como señalan López Vega et al. (2024). Entre estos se encuentran la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), el Pacto Internacional de Derechos

Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), entre otros instrumentos fundamentales para la protección de los derechos humanos.

Sin embargo, como señala Mota (2019), a pesar de este extenso marco normativo, persisten importantes brechas en su instrumentación y alcance. Las escuelas continúan enfrentando dificultades para integrar adecuadamente a estudiantes en contexto de movilidad, lo que contribuye a la deserción escolar de esta población vulnerable. Esta situación es particularmente relevante considerando que, según la OIM (2022), la población inmigrante en México aumentó un 123% entre 2000 y 2020, siendo Baja California el estado con la mayor concentración de migrantes internacionales (13%), seguido por la Ciudad de México (9%), Chihuahua y Jalisco (8% cada uno), y Tamaulipas (6%). Estos datos son especialmente significativos para Baja California, estado donde se desarrolló la investigación.

### ***El contexto educativo en Baja California y la migración internacional***

Baja California, y específicamente Tijuana, se destaca como un punto estratégico para estudiar la gestión en escuelas que reciben migrantes internacionales. Según el Centro de Estudios Migratorios (2022)<sup>2</sup>, en este estado confluyen diversas dimensiones de la migración. El censo de población 2020 indica que Baja California alberga a más de 152,000 personas extranjeras, de las cuales 91,983 viven en Tijuana.

Corona et al. (2008) mencionan que Baja California se ha conformado a través de la migración y que se calcula que para el año 1950, 63.4% de las personas que habitaban en este estado eran nacidos en otro lugar de México. La ciudad de Tijuana, ubicada en la frontera entre México y Estados Unidos de América, ha sido un destino importante para las personas que buscan mejores oportunidades de vida.

La frontera tijuanaense, representó un punto estratégico para el estudio. Su ubicación geopolítica y su papel como espacio de confluencia de diversos flujos migratorios la convierten en un escenario ideal para analizar las dinámicas educativas multiculturales e interculturales. Como señalan Camacho y Vargas (2017), la colindancia con Estados Unidos de América facilita las conexiones transfronterizas y la movilidad familiar, generando contextos educativos particularmente complejos y diversos.

---

<sup>2</sup> El centro de Estudios Migratorios forma parte de la Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas de la Secretaría de Gobernación.

La elección de estudiar una escuela responde a la necesidad de realizar un análisis en profundidad de la gestión pedagógica en su cotidianidad, considerando tanto las barreras estructurales como sociales que enfrentan los estudiantes migrantes. Como documentan Camacho y Vargas (2017), la inclusión social del alumnado está estrechamente vinculada a múltiples factores, incluyendo la capacitación del personal educativo, la experiencia previa con estudiantes migrantes y las cargas de trabajo que afectan la atención a las necesidades particulares del alumnado.

Esta investigación adoptó una aproximación etnográfica doblemente reflexiva para comprender la realidad que se vive en esta institución desde sus sujetos enteros y sus procesos socioculturales. Se buscó conocer y registrar las situaciones cotidianas y sus resoluciones, así como el sentido que éstas cobraron para los participantes, entendiendo que la gestión de la interculturalidad se construye en las interacciones diarias de la comunidad escolar.

### **Discurso intercultural, discriminación y asimilacionismo en la escuela**

La interculturalidad se manifiesta de diversas formas en múltiples espacios y la escuela es uno de ellos (Organización Internacional para las Migraciones, OIM, 2018). Para Bordegaray y Novaro (2004), las escuelas son espacios de diversidad cultural y requieren la capacidad de interpretar códigos diversos y de convivir con lo impreciso y lo cambiante. “La interculturalidad se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y a la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, a través del diálogo y del respeto mutuo” (UNESCO, 2005, p. 16).

Valdez et al. (2018) y Ceriani et al. (2021) mencionan que en el contexto de escuelas que reciben estudiantes migrantes internacionales en Latinoamérica, se observa una marcada tendencia a reproducir un discurso homogeneizador que busca tratar a todos los alumnos por igual, sin considerar sus circunstancias específicas como personas migrantes provenientes de diversos sistemas educativos. A pesar de las normativas que abogan por un currículum inclusivo e intercultural, se impone un enfoque nacionalizante y excluyente. Rodríguez (2021) agrega que el currículum exige que los niños y niñas migrantes se integren a la cultura dominante, renunciando a sus experiencias y conocimientos previos.

Por su parte, Velasco y Baronnet (2016) señalan que el racismo en las escuelas de México se manifiesta a través de los contenidos curriculares y las prácticas cotidianas, reflejando su persistencia en la sociedad mexicana. Estos investigadores subrayan que los docentes

desempeñan un papel crucial en la perpetuación o la eliminación del racismo en el ámbito escolar.

Los autores argumentan que el cambio hacia una educación antirracista requiere que los maestros desarrollen una conciencia crítica sobre el significado del racismo y sus implicaciones, además de ejercer una constante auto-vigilancia sobre sus propias acciones y los contenidos escolares. Sin embargo, también reconocen que esta tarea no es sencilla, pues muchos docentes han normalizado el racismo a lo largo de su vida y formación profesional, considerándolo como un dispositivo clasificatorio natural, lo que dificulta su identificación y eliminación en la práctica educativa cotidiana (Velasco y Baronnet, 2016).

En el contexto latinoamericano, Carrasco y Paz (2022) proporcionan un análisis exhaustivo de las dinámicas de discriminación en el sistema educativo chileno. Su investigación revela que la discriminación opera en múltiples niveles, desde las interacciones cotidianas hasta las políticas institucionales. Los autores documentan cómo entre un 23% y 37% de los estudiantes locales consideraban negativa la presencia de pares migrantes, percepción que se materializa en prácticas de exclusión social y académica. Un hallazgo particularmente preocupante es cómo estas actitudes se normalizan a través de lo que los investigadores describieron como prácticas pedagógicas paternalistas, asistencialistas y racistas, que se sustentan en un discurso nacionalista profundamente arraigado en la comunidad escolar.

Valledor et al. (2020) profundizan en el análisis de estas dinámicas en Chile, identificando cómo las narrativas de superioridad cultural persistían incluso en prácticas pedagógicas aparentemente inclusivas. Los investigadores documentaron casos específicos donde docentes, al abordar temas históricos o comparar culturas, reproducían inadvertidamente sesgos que reforzaban jerarquías culturales. Un ejemplo fue el tratamiento de temas históricos donde el profesor planteaba una correspondencia entre historia nacional y héroes, y además se refería al interés de enaltecer la figura de los héroes de la propia nacionalidad, en menoscabo de los de otras nacionalidades.

Como sugiere Diez (2004), la interculturalidad trasciende el ámbito escolar, constituyéndose como un proyecto político y social que abarca todas las dimensiones de la sociedad. Si bien las escuelas pueden incorporar e implementar prácticas interculturales, estas por sí solas no pueden transformar una visión social dominante, discriminatoria o marginadora en una basada en la comprensión y el diálogo intercultural.

## **Andamiajes teórico-conceptuales**

### ***Gestión pedagógica***

Para hablar de las escuelas que reciben a estudiantes internacionales y su dinamismo, retomo la perspectiva de Justa Ezpeleta (1992), quien menciona que la gestión pedagógica se puede observar en tres tipos de gestión: política, administrativa y técnica.

Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autonominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen. Es decir que, aunque la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica ésta, sin embargo, no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades autosuficientes. (Ezpeleta, 1992, p. 107).

Para esta autora, la gestión se expresa en un conjunto de estrategias que pueden observarse en los tres tipos de gestión. Su finalidad es "acercar las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad específica de la escuela —ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes" (Ezpeleta, 1997, p. 102). Es decir, la autora concibe a la gestión más allá de solo lo administrativo, poniéndola al servicio de lo educativo. Esto implica una visión holística de los procesos escolares que intenta evitar su fragmentación.

Ezpeleta (1992) también menciona que la gestión pedagógica en las escuelas desempeña un papel fundamental en el proceso de transformación, pues es en este ámbito donde se lleva a cabo la interacción con los estudiantes y se crean las condiciones tanto objetivas como subjetivas para el trabajo docente; asimismo, señala que es necesario realizar cambios sistemáticos en la gestión para permitir que cada institución educativa tenga la capacidad de tomar iniciativas en su propio contexto.

Dias (2016) retoma el planteamiento de Justa Ezpeleta y describe a la gestión pedagógica como algo que va más allá del salón de clases, por lo que se requiere analizarla desde una visión amplia de la escuela, confrontándola también con la política de educación nacional. El autor pone énfasis en el rol que desempeña el docente tanto en su nivel de responsabilidad, como en el mismo alcance de su actuar, argumentando que este desarrolla una relación directa o indirecta con diversos actores o sectores tanto de la escuela, como del sistema y la comunidad educativa, por lo que debe de desarrollar la capacidad de articulación y relación con otros, lo que implica la misma capacidad de gestión.

La gestión pedagógica se entiende como el conjunto coordinado de acciones transversales y mediadoras para el adecuado desarrollo del proyecto de enseñanza escolar. La finalidad es lograr la más alta calidad en resultados de aprendizaje, esencia del trabajo de la escuela. Dicha gestión se desarrolla, principalmente, por medio de acciones de formación, acompañamiento y evaluación con miras al proceso de alcance de los aprendizajes en un ambiente de complejidad y reflexión. [...] Tampoco está centrada exclusivamente en un único actor escolar. (Dias, 2016, p. 47)

Consecuentemente, entiendo a la gestión pedagógica como un entramado de relaciones, procesos sociales y estrategias, que se generan entre diferentes sujetos, sectores y niveles, que tienen un impacto dentro de un contexto escolar específico, pero que no está limitado a este. En este entramado existen recursos, que dan soporte a los procesos educativos de los estudiantes, que se ven inmersos en establecimientos escolares que les brinda ciertas herramientas para desarrollar sus procesos de aprendizaje. La escuela puede tener una organización bien delimitada, donde cada sujeto conoce claramente su papel, o bien manifestarse como un proceso desordenado en el que la gestión se desarrolla de manera menos estructurada.

Este marco teórico resulta particularmente relevante para analizar cómo las escuelas en contextos de alta diversidad cultural, como es el caso de Tijuana, desarrollan estrategias de gestión pedagógica para atender las necesidades específicas de los estudiantes migrantes internacionales, considerando los aspectos políticos, administrativos y técnicos que intervienen en dichos procesos.

### ***La perspectiva intercultural como horizonte analítico***

En contextos escolares marcados por la superdiversidad, como el caso de las escuelas tijuanaenses que reciben estudiantes migrantes internacionales, la gestión pedagógica se ve interpelada por la necesidad de desarrollar respuestas educativas que trasciendan los enfoques asimilacionistas tradicionales. La interculturalidad emerge entonces no como un dato dado, sino como una construcción social y pedagógica que requiere ser analizada en sus manifestaciones concretas.

Siguiendo a Walsh (2010), la interculturalidad crítica se configura como un proceso y proyecto que busca desafiar las estructuras de dominación, funcionando como herramienta pedagógica que cuestiona la racialización y subalternización. Sin embargo, entre el asimilacionismo que niega la diferencia y la interculturalidad crítica que la visibiliza como

potencia transformadora, existe un continuum de enfoques que van desde el multiculturalismo que reconoce sin transformar, hasta propuestas educativas que buscan el diálogo entre saberes (Stefoni et al., 2016).

Esta tensión me resulta fundamental para comprender cómo la gestión pedagógica opera en contextos de diversidad cultural: las estrategias implementadas por los sujetos escolares pueden orientarse hacia la reproducción de lógicas dominantes o hacia la construcción de espacios educativos más democráticos e inclusivos. La interculturalidad, en este sentido, no constituye un horizonte inevitable sino una posibilidad que se materializa —o no— a través de las prácticas cotidianas de gestión.

### **La doble reflexividad como posicionamiento metodológico**

El estudio etnográfico de la gestión pedagógica en contextos de diversidad cultural requiere un posicionamiento metodológico que reconozca la complejidad de las relaciones entre investigador y sujetos investigados. En este sentido, adopto la perspectiva de la "etnografía doblemente reflexiva" propuesta por Dietz (2011), que establece "una relación intersubjetiva y dialéctica entre el investigador y el sujeto investigado, manteniéndola a lo largo de todo el proceso de investigación" (p. 15).

Esta aproximación genera "un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes, lo que alimenta una doble reflexividad que desafía las conceptualizaciones y 'teorías implícitas' de ambos tipos de participantes" (Dietz, 2011, p. 15). En el contexto de este estudio, la doble reflexividad adquiere particular relevancia al permitir que tanto los sujetos escolares como el investigador cuestionen mutuamente sus marcos interpretativos sobre la diversidad cultural, la migración y los procesos educativos.

Este posicionamiento metodológico se articula coherentemente con la perspectiva intercultural crítica, ya que ambos enfoques comparten el cuestionamiento de las relaciones de poder asimétricas y la búsqueda de espacios dialógicos de construcción de conocimiento. La doble reflexividad permite, así, que el proceso investigativo se convierta en un espacio de aprendizaje mutuo donde las voces de los diversos actores escolares no solo sean escuchadas, sino que interpelen activamente las interpretaciones del investigador.

## **Alcance, enfoque y preguntas de investigación**

En esta investigación adopto un enfoque etnográfico para analizar en profundidad la gestión pedagógica en una escuela primaria específica de Tijuana que atiende estudiantes migrantes internacionales. Su alcance se concentra en comprender cómo se construyen las condiciones institucionales para la creación —o no— de espacios interculturales, examinando tanto las estrategias implementadas por los sujetos educativos como las tensiones que emergen en la cotidianidad escolar.

El estudio se articula en torno a la pregunta central: ¿Cómo se relaciona la gestión pedagógica con la construcción de condiciones institucionales para la creación de espacios interculturales en una escuela primaria que atiende estudiantes migrantes internacionales en Tijuana? Esta interrogante se despliega en tres dimensiones específicas que exploran: las características del contexto escolar particular, la constitución de los sujetos enteros en este espacio educativo, y las maneras en que la gestión pedagógica genera —o limita— posibilidades para la construcción de interculturalidad.

### **La escuela primaria estudiada**

La escuela primaria estudiada, con más de 70 años de existencia, representa un espacio emblemático en la zona centro de Tijuana, cuya historia refleja lo que Ezpeleta y Rockwell (1983) denominan "una construcción social permanente". Su origen es particularmente significativo: el terreno donde se encuentra la escuela fue anteriormente la sede de un reconocido prostíbulo llamado "Molino Rojo", que en 1946 fue adjudicado por medio de las gestiones de un reconocido maestro de la ciudad con el apoyo de un sindicato de trabajadores, para convertirlo en un centro educativo. Esta transformación espacial, de prostíbulo a escuela, simboliza materialmente un proceso de construcción social, la escuela no es simplemente una institución estatal que se establece en un sector social sino una realidad construida mediante procesos de apropiación, resistencia y transformación (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

A lo largo de más de siete décadas, la institución había formado a muchas generaciones de estudiantes, convirtiéndose en parte fundamental del tejido social e histórico de la ciudad de Tijuana. Esta longevidad propició la acumulación de capas de experiencia institucional que, como señala Ezpeleta (1992), conforman la memoria colectiva y establecen tradiciones particulares que median entre las prescripciones oficiales y las prácticas cotidianas.

Su ubicación cercana a la frontera con Estados Unidos de América (EUA), determinaba en gran medida su configuración sociocultural, constituyéndose un espacio de interacción entre las estructuras gubernamentales y los sectores subalternos de la sociedad (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Esta escuela recibió tanto a estudiantes retornados de EUA, como a quienes se encontraban en contexto de migración interna o internacional con aspiraciones de cruzar hacia el norte. Así, la institución no sólo operaba dentro de una política educativa nacional, sino que se encontraba en la intersección de procesos transnacionales de migración, políticas fronterizas y movimientos poblacionales.

Esta posición geográfica convertía a la escuela en un espacio de convergencia multicultural desde la década de 1990, cuando comenzó a recibir principalmente estudiantes chinos, llegando a albergar hasta 80 alumnos de esta nacionalidad (Directora, comunicación personal, 31 de enero de 2024). En el contexto migratorio reciente, esto cambió, siendo los estudiantes retornados de EUA, haitianos y centroamericanos quienes han conformado la mayor parte de la población migrante internacional. Esta transformación demográfica ejemplifica la heterogeneidad de las escuelas. Las instituciones educativas no reproducen simplemente las regulaciones establecidas. Cada escuela, desde su contexto social, cultural y material único, reinterpreta los elementos formales y compartidos, creando así una gestión distintiva propia (Ezpeleta, 1989).

Durante el ciclo escolar 2023-2024, la institución, en el turno vespertino, operaba de 13:00 a 17:00 horas, con un ajuste en temporada invernal que finalizaba a las 16:30 horas. Contaba con una matrícula total de 296 estudiantes distribuidos en 12 grupos (dos por cada grado), 17 eran migrantes internacionales: 12 de Haití, 3 de Estados Unidos de América y 2 de China, representando aproximadamente 5.7% de la población estudiantil total. Esta distribución temporal y espacial no era meramente administrativa, sino que, como señalaría Ezpeleta (1986), configuraba la dimensión material de la vida cotidiana escolar, estableciendo condiciones específicas para la gestión pedagógica en este contexto multicultural.

### **Justificación y relevancia del estudio**

El fenómeno de la migración internacional ha crecido de manera sostenida a nivel global, impactando profundamente diversos aspectos sociales, culturales y educativos. Uno de los mayores desafíos en este contexto es garantizar el acceso a una educación inclusiva y equitativa como un derecho fundamental para todas las personas, especialmente para estudiantes migrantes

internacionales, quienes enfrentan obstáculos únicos debido a su movilidad. Tijuana, localizada en la frontera entre México y Estados Unidos de América, se posiciona como un lugar estratégico tanto de tránsito como de asentamiento para personas en contextos migratorios diversos, lo que hace de este tema una prioridad en la agenda local y justifica la urgencia de comprender los desafíos específicos que enfrentan los sujetos educativos en la gestión pedagógica de estas instituciones.

La presente investigación responde a la necesidad urgente de comprender cómo las escuelas gestionan los procesos pedagógicos para incluir y atender a estudiantes migrantes internacionales. Este interés surge de un vacío en el conocimiento actual: no existen estudios recientes que documenten de manera específica las estrategias de gestión pedagógica implementadas frente a los retos que imponen los nuevos flujos migratorios. Además, la falta de información actualizada sobre estas prácticas dificulta la elaboración de políticas y programas educativos efectivos, lo que hace indispensable analizar cómo se desarrolla concretamente la gestión pedagógica en instituciones que atienden a población migrante internacional.

Este análisis permitirá identificar las necesidades específicas de esta comunidad escolar, los desafíos que enfrentan y las prácticas pedagógicas locales que buscan garantizar el derecho humano a la educación, alineándose con los principios establecidos por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). Al mismo tiempo, posibilitará comprender cómo se constituyen los sujetos enteros en un espacio educativo donde convergen múltiples experiencias migratorias, culturales y lingüísticas, y cómo el contexto fronterizo específico de Tijuana influye en la configuración de estas dinámicas educativas.

Los resultados serán compartidos directamente con las escuelas y actores locales involucrados, con el propósito de fomentar una mayor sensibilidad y compromiso respecto a las necesidades de los estudiantes migrantes internacionales y sus entornos educativos. Esta investigación pretende llenar un vacío crucial en el conocimiento sobre la vida cotidiana de las escuelas que atienden a estudiantes migrantes internacionales en Tijuana, contribuyendo tanto al ámbito académico como a la construcción de prácticas pedagógicas más inclusivas y culturalmente responsivas.

### **Organización del documento**

En esta introducción he contextualizado el problema de investigación situándolo en las dinámicas migratorias contemporáneas que configuran a Tijuana como ciudad fronteriza de

superdiversidad, he justificado la relevancia de estudiar la gestión pedagógica en contextos de diversidad migratoria internacional, y he planteado la pregunta central y objetivos específicos que orientaron mi trabajo etnográfico.

El resto del trabajo se estructura en cinco capítulos complementarios y las conclusiones. El Capítulo II traza las cartografías de la diversidad desde las dinámicas migratorias globales hasta el caso específico de la escuela primaria que estudié en Tijuana, posicionando la frontera como un espacio educativo de superdiversidad. El Capítulo III articula los conceptos de gestión pedagógica e interculturalidad crítica como herramientas analíticas para comprender los espacios educativos diversos, problematizando las tensiones entre discursos inclusivos y prácticas asimilacionistas. El Capítulo IV explica el enfoque etnográfico doblemente reflexivo, las técnicas de recolección de información y los procedimientos éticos que orientaron el trabajo de campo.

Los hallazgos los presento en dos capítulos de resultados: el Capítulo V examina la constitución de los sujetos educativos como sujetos enteros, analizando las configuraciones familiares, estudiantiles y docentes en el contexto de migración internacional; el Capítulo VI profundiza en las dimensiones política, administrativa y técnica de la gestión pedagógica, identificando tanto las estrategias interculturales emergentes como las barreras estructurales y simbólicas que limitan la construcción de espacios educativos verdaderamente inclusivos. Finalmente, las Conclusiones sintetizan los hallazgos centrales, los diálogos con investigaciones previas, identifico las limitaciones del estudio y planteo líneas futuras de investigación e implicaciones para la transformación educativa estructural.

## **Capítulo II. Marco contextual: cartografías de la diversidad, contextos migratorios y espacios educativos fronterizos.**

En el paisaje educativo de Tijuana, Baja California, la gestión pedagógica en las escuelas de educación básica, se enfrenta a desafíos singulares derivados de la creciente llegada de estudiantes migrantes internacionales. Esta ciudad, ubicada en la frontera entre México y Estados Unidos de América, ha emergido como un punto de encuentro para individuos en busca de nuevas oportunidades y condiciones de vida. Como resultado, algunas primarias de Tijuana se encuentran en un contexto caracterizado por la diversidad cultural y lingüística, acogiendo a estudiantes que provienen de distintas partes del mundo, cada uno con su propia historia migratoria y bagaje cultural.

El fenómeno de la migración internacional no sólo ha transformado la composición demográfica de las aulas, sino que también ha planteado retos pedagógicos significativos que requieren una atención cuidadosa y adaptativa. La gestión de este fenómeno y su impacto en las escuelas implica no sólo abordar las necesidades académicas, sino también comprender y responder a las complejidades interculturales, emocionales y sociales asociadas con la experiencia migratoria.

Este capítulo presenta un panorama integral del fenómeno migratorio internacional y su impacto en el contexto educativo, construyendo progresivamente desde una perspectiva global hacia las manifestaciones específicas en una primaria de Tijuana. El análisis se estructura en escalas geográficas interconectadas que permiten comprender cómo las dinámicas migratorias globales se materializan en espacios educativos fronterizos específicos, explorando desde las causas estructurales del fenómeno migratorio hasta sus manifestaciones concretas en la escuela primaria objeto del estudio etnográfico.

### **Dinámicas migratorias globales: el marco mundial de la movilidad humana**

La migración internacional constituye uno de los fenómenos más relevantes del siglo XXI, experimentando transformaciones que han reconfigurado las geografías humanas a escala mundial. Según el Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024 de la OIM, en 2020 había 281 millones de migrantes internacionales en el mundo, representando aproximadamente 3.6% de la población global. Esta cifra evidencia un crecimiento sustancial comparado con los 150

millones registrados en el año 2000, cuando constituían apenas 2.8% de la población mundial, manifestando un incremento del 87% en dos décadas (OIM, 2024).

La composición demográfica de esta población migrante presenta características específicas que impactan directamente los sistemas educativos receptores. Se observa una distribución de género relativamente equilibrada donde 48% son mujeres (135 millones) y 52% hombres (146 millones). Sin embargo, la composición etaria ha experimentado cambios significativos: mientras que en 2000 los niños representaban 16% de los migrantes internacionales, para 2020 esta proporción había disminuido al 10.1%, con 28 millones de niños y niñas migrantes internacionales, equivalente al 1.4% de la población infantil mundial. Esta transformación refleja un envejecimiento de la población migrante y patrones migratorios cada vez más orientados hacia la migración laboral (OIM, 2024).

Los principales corredores migratorios conectan países en desarrollo con economías más desarrolladas, destacándose Estados Unidos de América, Emiratos Árabes Unidos, Arabia Saudita y Alemania como destinos principales. La consolidación de estos corredores ha establecido geografías migratorias que influyen directamente en las políticas educativas y las estrategias de gestión pedagógica de los países receptores.

Un indicador del impacto económico de la migración es el crecimiento exponencial de las remesas internacionales, que pasaron de 128,000 millones de dólares estadounidenses en 2000 a 831,000 millones en años recientes, representando un incremento del 549% que subraya la importancia económica de la migración para los países de origen (OIM, 2024).

También, la migración está estrechamente relacionada con los desplazamientos forzados y las crisis humanitarias, ámbito donde se observan los cambios más dramáticos. A finales de 2022, había 117 millones de personas viviendo en condiciones de desplazamiento en todo el mundo, incluyendo refugiados, solicitantes de asilo y desplazados internos. Esta cifra representa un aumento alarmante respecto al año 2000, cuando se registraban 35 millones de personas en situación de desplazamiento, evidenciando un incremento del 234% en poco más de dos décadas (OIM, 2024).

Los conflictos recientes han intensificado estos patrones: la invasión de Ucrania por parte de Rusia desde 2022 generó uno de los mayores desplazamientos de población en Europa desde la Segunda Guerra Mundial, mientras que el conflicto en Gaza iniciado en octubre de 2023 ha provocado desplazamientos masivos en una región ya afectada por crisis prolongadas. Estas

dinámicas globales establecen el marco dentro del cual se comprenden los flujos migratorios regionales y sus impactos educativos específicos.

### **América Latina y el Caribe: migración regional y transformaciones educativas**

Las dinámicas migratorias globales adquieren características particulares en América Latina y el Caribe, región que presenta un panorama migratorio complejo y en constante transformación. Esta región funciona simultáneamente como origen, destino y tránsito de flujos migratorios que impactan directamente sus sistemas educativos (OIM, 2020; 2022; 2024).

Según el Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024 de la OIM, la migración hacia América del Norte constituye un rasgo fundamental de la región, con más de 25 millones de migrantes latinoamericanos y caribeños residiendo en América del Norte en 2020, cifra que representa un incremento sustancial desde los 10 millones estimados en 1990. Adicionalmente, otros 5 millones se encontraban en Europa en 2020, número que se ha cuadruplicado desde 1990, evidenciando la diversificación de destinos migratorios (OIM, 2024).

La migración intrarregional constituye un componente significativo, con 11 millones de migrantes internacionales residentes en América Latina y el Caribe procedentes de países de la propia región. Esta dinámica ha sido facilitada por acuerdos de libre circulación como el Mercosur y el Estatuto Migratorio de la Comunidad Andina, que han permitido la movilidad laboral entre países sudamericanos durante décadas (OIM, 2020; 2022; 2024).

Los datos más recientes revelan cambios sustanciales en la composición y magnitud de los flujos migratorios regionales. Argentina se consolidó como el principal país receptor de América del Sur con más de 2 millones de inmigrantes en 2020, seguido por Colombia con casi 2 millones y Chile con más de 1.6 millones. Sin embargo, estos patrones han sido alterados por cambios normativos significativos: mientras Brasil reafirmó su compromiso con la migración regular al adherirse nuevamente al Pacto Mundial para la Migración en 2023, Chile introdujo reformas restrictivas en 2021 que han limitado las posibilidades de obtener permisos de residencia y han provocado el desplazamiento de migrantes haitianos hacia otros países de la región (OIM, 2024).

La crisis socioeconómica y política de Venezuela continúa siendo el factor más disruptivo en la región, con los venezolanos constituyendo una de las poblaciones de desplazados transfronterizos más numerosas del mundo. A finales de 2022, había más de 234,000 refugiados venezolanos registrados y más de 1 millón de personas con solicitudes de asilo en trámite. Países

como Perú, México, Brasil y Costa Rica acogen las mayores cantidades de solicitantes de asilo de ese país, mientras que Colombia había otorgado estatus de protección temporal a 2.5 millones de venezolanos para finales de 2022 (OIM, 2024).

Un fenómeno emergente es el aumento considerable de migrantes de nacionalidades cada vez más diversas que utilizan América del Sur como zona de tránsito hacia Estados Unidos de América. En 2022, aproximadamente 10% de los migrantes que cruzaron el Tapón del Darién eran originarios de África y Asia, muchos de los cuales ingresan a la subregión por vías regulares aprovechando políticas de visado favorables. Solo en los primeros nueve meses de 2023, más de 390,000 migrantes cruzaron el Tapón del Darién desde Colombia hacia Panamá, en su mayoría venezolanos, ecuatorianos y haitianos (OIM, 2024).

### ***Implicaciones educativas regionales***

Esta compleja realidad migratoria genera implicaciones directas para los sistemas educativos de la región. La diversificación de nacionalidades migrantes, incluyendo poblaciones africanas y asiáticas con diferencias lingüísticas y culturales adicionales, presenta nuevos desafíos pedagógicos que van más allá de la tradicional migración intrarregional latinoamericana.

En Chile, la diversidad y heterogeneidad de la población migrante plantea desafíos significativos en el ámbito educativo. La migración, impulsada por factores como la escasez de empleo y condiciones laborales precarias en los países de origen, ha llevado a la población migrante a enfrentarse a experiencias de desarraigo y vulnerabilidad (Gluckman et al., 2021). Aunque la Ley General de Educación de Chile y la Constitución buscan garantizar el derecho a la educación de los estudiantes migrantes en igualdad de condiciones, la realidad en las escuelas chilenas refleja desafíos persistentes: falta de preparación intercultural, discriminación basada en nacionalidad y género, rigidez curricular, y racialización que impacta particularmente a estudiantes haitianos.

En Argentina, país que históricamente ha recibido migrantes y que mantiene su posición como principal receptor de América del Sur, los estudiantes migrantes internacionales enfrentan desafíos similares: barreras lingüísticas, discriminación racial y socioeconómica, y falta de apoyo familiar, factores que afectan directamente su rendimiento académico y bienestar emocional.

Estas experiencias regionales establecen patrones y desafíos que se reproducen, con variaciones específicas, en otros contextos nacionales, incluyendo México, donde la posición

geográfica estratégica amplifica tanto las oportunidades como las complejidades de la atención educativa a poblaciones migrantes diversas.

### ***México como país de origen, destino y tránsito: transformaciones educativas nacionales***

Las dinámicas migratorias regionales de América Latina encuentran en México un punto de convergencia que ejemplifica la complejidad de los fenómenos migratorios contemporáneos. México presenta una posición estratégica única en el panorama migratorio global, funcionando simultáneamente como país de origen, destino y tránsito para las personas migrantes, condición que ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas.

Históricamente, México ha sido reconocido como uno de los principales países de emigración hacia Estados Unidos de América, con flujos significativos de migrantes mexicanos en busca de mejores oportunidades económicas que se han sostenido por décadas (OIM, 2022). Según el Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024 de la OIM, México mantiene su posición como el segundo mayor receptor de remesas internacionales del mundo (después de India), recibiendo más de 61,000 millones de dólares estadounidenses en 2022, lo que representa un incremento del 15% respecto a 2021 (OIM, 2024). Este dato subraya la magnitud e importancia económica de la diáspora mexicana.

Sin embargo, paralelamente a estos flujos de emigración, México ha experimentado un incremento sustancial en su población inmigrante. Durante el periodo de 2000 a 2020, la población inmigrante en México aumentó en 123%, evidenciando la consolidación del país como destino migratorio (OIM, 2022). Los datos censales revelan que las entidades federativas con las mayores poblaciones de personas migrantes internacionales en 2020 fueron Baja California (13%), Ciudad de México (9%), Chihuahua (8%), Jalisco (8%) y Tamaulipas (6%) (OIM, 2022).

El año 2022 estableció un hito en la historia migratoria de México, registrando dinámicas migratorias sin precedentes (OIM, 2024). Se documentó el mayor número de personas en tránsito en varios puntos del territorio nacional, con 444,439 migrantes en situación migratoria irregular registrados, lo que representa un incremento del 43% en comparación con 2021, cuando se registraron 309,692 migrantes (OIM, 2022). Esta cifra constituye el mayor número de eventos de personas en situación migratoria irregular jamás registrada en el país.

La composición de estos flujos migratorios ha experimentado una diversificación notable. Además de la migración tradicional desde los países del norte de Centroamérica, se registraron niveles extraordinarios de migrantes que llegaron por tierra desde Venezuela, Cuba, Nicaragua,

Colombia, Ecuador, Haití y otras regiones del mundo, incluyendo países como Rusia y Ucrania (OIM, 2022). Esta diversificación refleja las transformaciones geopolíticas globales y los nuevos patrones de movilidad internacional que han convertido a México en un corredor migratorio cada vez más complejo.

Entre estos flujos migratorios se destaca la presencia significativa de poblaciones en situación de vulnerabilidad: mujeres, niños, niñas, adolescentes, personas indígenas, personas con discapacidad y enfermedades crónicas, personas LGBTQ+ y otras poblaciones vulneradas (OIM, 2022), lo que plantea desafíos específicos para la protección de derechos humanos y la provisión de servicios básicos, incluyendo la educación.

Respecto a la población menor de edad en contexto migratorio, los datos de 2022 muestran tendencias diferenciadas. Se registró un total de 70,019 eventos de niñas, niños y adolescentes (NNA) en situación migratoria irregular, en comparación con los 77,608 eventos registrados en 2021 (OIM, 2022). La proporción de todos los eventos de personas en situación migratoria irregular representados por NNA disminuyó del 25% en 2021 al 16% en 2022, atribuida principalmente a una reducción en el número de NNA del norte de Centroamérica registrados (OIM, 2022). Sin embargo, esta disminución porcentual debe contextualizarse dentro del incremento general de migrantes, lo que significa que, en términos absolutos, México continúa recibiendo un número considerable de menores de edad en contexto migratorio.

En este contexto de creciente diversidad migratoria, el sistema educativo mexicano enfrenta el desafío fundamental de garantizar el derecho humano a la educación para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que llegan al país. La propuesta curricular instrumentada durante el periodo de esta investigación, representa una transformación curricular que busca atender precisamente esta realidad multicultural y migratoria.

La NEM, establecida en el marco del artículo 23 de la Ley General de Educación, constituye una propuesta curricular que reconoce la educación como un derecho humano y bien público de interés nacional (SEP, 2024). Esta reforma surge como respuesta crítica a las limitaciones históricas del currículo nacional, el cual había reproducido "la desigualdad, el racismo y el clasismo como mecanismos estructurales" centrados en el nacionalismo, mestizaje, positivismo y patriarcado del periodo posrevolucionario (SEP, 2024, p. 44-45).

Esta transformación curricular resulta significativa, pues busca superar un modelo educativo que tradicionalmente había excluido la diversidad étnica, cultural, lingüística y

migratoria. La NEM establece que el derecho a la educación implica que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan iniciar, continuar y concluir procesos formativos sin que la condición migratoria y económica sea factor para interrumpir su trayectoria formativa o ser excluidos de ésta (SEP, 2024). Esta declaración explícita sobre la condición migratoria representa un avance en el reconocimiento de los derechos educativos de estudiantes migrantes internacionales.

La NEM establece el eje articulador de la interculturalidad crítica, que trasciende el multiculturalismo tradicional al reconocer que en los espacios escolares se presentan "relaciones de poder que se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica" basadas en "género, etnia, clase, sexo, territorio, cultura, lengua y capacidad" (SEP, 2024, p. 111). Para estudiantes migrantes internacionales, esto podría representar la posibilidad de que sus conocimientos y perspectivas culturales sean efectivamente valorados e integrados al currículo, más allá de una simple tolerancia superficial de la diferencia. Sin embargo, la materialización de este planteamiento depende fundamentalmente de que el personal docente comparta esta lectura crítica de las relaciones de poder y posea las herramientas pedagógicas necesarias para traducir estos principios en estrategias educativas concretas, lo cual representa un desafío considerable en la implementación curricular.

La instrumentación de estos principios en las escuelas que reciben estudiantes migrantes internacionales enfrenta desafíos particulares. El sistema educativo mexicano presenta una magnitud considerable que contextualiza la complejidad de atender a la población migrante. Según datos de la SEP, al cierre del ciclo escolar 2024-2025, el sistema atendió a más de 34.5 millones de estudiantes distribuidos en 262,600 instituciones educativas de todos los niveles, con 23.4 millones en Educación Básica, 5.5 millones en Educación Media Superior y 5.6 millones en Educación Superior (SEP, 2025). En este contexto de gran escala, la integración efectiva de estudiantes migrantes internacionales representa un desafío transversal que requiere estrategias específicas en todos los niveles educativos,

Como señala Mejoredu (2022), persisten desafíos estructurales: la falta de docentes capacitados, materiales adecuados y condiciones óptimas para el aprendizaje. El informe "Infancias en movilidad y barreras para su educación" de UNICEF (2023) destaca problemáticas específicas que van más allá de las limitaciones generales del sistema: la falta de información accesible sobre iniciativas de inclusión y la insuficiencia de recursos gubernamentales para

programas destinados específicamente a la educación de niñas, niños y adolescentes en contexto de migración.

A pesar de los esfuerzos del personal educativo, que han implementado prácticas como clases de nivelación y explicación detallada de normativas, persisten percepciones negativas y actos de discriminación. Las barreras identificadas incluyen: el miedo de las familias a detenciones arbitrarias por parte de autoridades migratorias, la falta de recursos económicos para cubrir gastos escolares, la carencia de información sobre servicios educativos disponibles y el carácter transitorio de muchas trayectorias migratorias, donde México representa un punto de paso hacia Estados Unidos más que un destino final.

Esta situación genera estancias temporales que desincentivan la inscripción escolar, ya que las familias consideran poco viable invertir tiempo y recursos en un proceso de incorporación educativa cuando su permanencia en el país podría ser breve.

Estas dinámicas nacionales establecen el marco dentro del cual se comprenden las especificidades regionales y locales, particularmente en estados fronterizos como Baja California, donde las dinámicas migratorias adquieren características particulares que impactan directamente la gestión pedagógica de las instituciones educativas.

### ***Baja California y Tijuana: la frontera como espacio educativo súper diverso***

Las dinámicas migratorias nacionales adquieren características específicas en Baja California, entidad que encabeza la concentración de migrantes internacionales en México y donde Tijuana emerge como epicentro de convergencia educativa intercultural. La posición geográfica estratégica de esta región fronteriza ha configurado un espacio educativo único donde confluyen múltiples factores que determinan las experiencias escolares de estudiantes migrantes internacionales.

Según el censo de población 2020, Baja California alberga a más de 152,000 personas extranjeras, de las cuales 91,983 residen en Tijuana, convirtiendo a esta ciudad en el principal receptor de población migrante entre las ciudades fronterizas mexicanas. Esta concentración responde a dinámicas geográficas y económicas específicas: la frontera entre Tijuana y San Diego registra más de 48,000 cruces peatonales diarios hacia Estados Unidos, constituyéndose como uno de los cruces fronterizos de mayor tránsito a nivel mundial, como reportó el Centro de Estudios Migratorios (2022). Esta intensa movilidad transfronteriza posiciona a Baja California

como un estado de particular relevancia para el análisis de los fenómenos migratorios contemporáneos.

Corona et al. (2008) documentan que Baja California se ha conformado históricamente a través de la migración, calculándose que para el año 1950, 63.4% de las personas que habitaban en este estado eran nacidos en otro lugar de México. Esta característica migratoria fundacional ha influido profundamente en el desarrollo de Tijuana, generando transformaciones significativas en su estructura social, económica y, particularmente, educativa.

En el ámbito educativo específico, Tijuana ha experimentado flujos considerables de inmigración de menores, incluyendo los que llegaron con la caravana migrante de centroamericanos que arribó en 2018 buscando asilo político en Estados Unidos de América, y la oleada de haitianos que llegó ese mismo año procedente de diversos países de Sudamérica, donde habían emigrado anteriormente después de los sismos del 2010 en Haití (Merone y Castillo, 2018).

Entre 2010 y 2017, Baja California ocupó el primer lugar en inmigración relativa de menores desde Estados Unidos de América, recibiendo 9,344 niños y niñas de entre 5 y 17 años, según Camacho y Vargas (2017). Estos menores enfrentaron diversas dificultades al integrarse a las escuelas de la región, confrontando aspectos administrativos, culturales y sociales que evidencian la complejidad de la inclusión educativa migratoria.

Vargas (2018) identifica tres tipos de barreras para la inserción educativa de estudiantes migrantes en el estado: estructurales (falta de acceso a escuelas debido a disponibilidad de cupo o posesión de documentos, aunque no se requieran por normativa), culturales (dificultades en el manejo del español por parte de estudiantes transnacionales y escaso bilingüismo del personal educativo), y sociales (separación familiar, falta de redes sociales en las escuelas y dispersión escolar de estos estudiantes).

Según datos del Programa Binacional de Educación Migrante (Probem), recopilados por El Sol de Tijuana los estudiantes migrantes internacionales representan 7.14% de la matrícula total estatal, equivalente a 46,101 estudiantes migrantes inscritos en Baja California. 85% de estos estudiantes proviene de Estados Unidos de América, mientras que el resto tiene raíces en el Caribe, Centroamérica, Asia y Europa (Hernández, 2023).

Tijuana se destaca como epicentro de esta realidad migratoria, siendo el hogar de 28,067 alumnos migrantes internacionales, de los cuales 15,177 se encuentran en nivel primaria

(Hernández, 2023), evidenciando la concentración de la población migrante en edad escolar básica. Esta concentración en educación primaria resulta particularmente significativa para comprender las dinámicas de gestión pedagógica que desarrollan las instituciones educativas tijuanaenses.

La realidad educativa tijuanaense enfrenta desafíos considerables que trascienden las problemáticas generales del sistema educativo nacional. La comunicación entre los niños migrantes y el resto de la comunidad escolar presenta obstáculos, y los docentes enfrentan la necesidad de desarrollar estrategias de gestión pedagógica para adaptarse a patrones culturales distintos. Según López (2023), la clave para superar estos desafíos radica en la sensibilización del profesorado, siendo fundamental que los docentes abracen la diversidad cultural y garanticen que los estudiantes migrantes se incorporen al proceso educativo sin renunciar a su identidad.

A pesar de los esfuerzos del PROBEM, que ha proporcionado formación a profesores y colaborado con UNICEF para garantizar el acceso a la educación, muchas de sus responsabilidades aún no se han establecido oficialmente en normas de gobierno ni en operaciones institucionales. Este programa, originalmente diseñado para atender a hijos de migrantes retornados de Estados Unidos de América, ha debido ampliar su rango de atención a migrantes de otras partes del mundo, evidenciando la necesidad de adaptación institucional ante la diversificación migratoria.

El sistema educativo mexicano enfrenta carencias estructurales que se agudizan en contextos fronterizos: la ausencia de planes de estudio para la enseñanza del español como segunda lengua y la falta de recursos específicos para atender a estudiantes migrantes, limitaciones que se agravan en contextos como Tijuana donde la diversidad cultural y lingüística es particularmente compleja.

Estas características regionales y locales establecen las condiciones dentro de las cuales operan las instituciones educativas tijuanaenses, configurando un espacio donde la gestión pedagógica debe responder simultáneamente a dinámicas globales, nacionales y locales de migración internacional.

### ***La escuela como microcosmos intercultural: el caso específico de estudio***

Las dinámicas educativas analizadas a nivel global, regional y nacional convergen de manera específica en la escuela primaria seleccionada para esta investigación etnográfica. Para comprender el significado de esta institución como espacio de convergencia intercultural, resulta

fundamental situarla en el contexto histórico más amplio de las migraciones hacia Baja California y Tijuana.

Como documenta Mariñez (2011), durante la década de 1940 la población de Baja California creció tres veces su tamaño debido a oleadas masivas de migración interna desde distintos puntos de la república mexicana. Este crecimiento demográfico acelerado transformó radicalmente la composición social del estado y generó una demanda educativa sin precedentes. Las escuelas primarias creadas en los años cuarenta y cincuenta atendían principalmente a estudiantes provenientes de diversos estados mexicanos, configurando desde sus orígenes instituciones educativas caracterizadas por la diversidad de orígenes geográficos y culturales de su población estudiantil.

Sin embargo, la historia migratoria de Baja California precede a este fenómeno de migración interna masiva. Durante la primera mitad del siglo XX, la principal población migrante internacional en el estado fue la china, estableciendo patrones de asentamiento y participación en la vida económica y social de ciudades como Tijuana y Mexicali (Mariñez, 2011). Posteriormente, a partir de los años cuarenta, la migración interna desde estados del sur y centro de México se convirtió en el flujo predominante, transformando la demografía regional de manera permanente.

Dentro de esta historia de migraciones internas, Meneses y Ángeles (2013) señalan que las protagonizadas por minorías étnicas indígenas entrañan especificidades vinculadas a una vulnerabilidad multifactorial asociada a circunstancias de discriminación y abusos. Estos grupos no solo enfrentan desafíos por su especificidad cultural e histórica dentro de la nación mexicana, sino también por patrones migratorios particulares caracterizados por el cambio de migrantes internos a internacionales durante su trayecto al norte, proceso que frecuentemente involucró varias décadas y múltiples generaciones.

Las migraciones mixtecas desde Oaxaca, Guerrero y Chiapas constituyen un ejemplo paradigmático de este patrón. Meneses y Ángeles (2013) documentan que su movilidad desde mediados del siglo XX ha sido tal que actualmente constituyen una de las minorías étnicas más numerosas tanto en California como en la franja fronteriza mexicana, particularmente en Tijuana. Esta presencia significativa de población indígena migrante en la ciudad ha configurado un tejido social complejo donde convergen múltiples identidades culturales, lingüísticas y experiencias migratorias diferenciadas.

Los autores señalan que hijas e hijos de migrantes mixtecos guerrerenses asentados en Tijuana desde hace más de dos décadas evidencian en sus discursos sobre educación e identidad étnica que estas variables operan como factores de desarrollo y bienestar comunitario (Meneses y Ángeles, 2013). Esta constatación resulta relevante para comprender cómo las escuelas primarias tijuanaenses, incluyendo la estudiada en esta investigación, han debido atender históricamente no solo diversidad de orígenes geográficos sino también diversidad étnica y lingüística asociada a población indígena migrante.

Más recientemente, Tijuana ha experimentado flujos migratorios internacionales de características distintas. Vargas (2021) documenta que el año 2016 registró un arribo masivo de población haitiana a la ciudad. Entre abril y septiembre de ese año llegaron aproximadamente 11,000 personas, de las cuales 8,000 pudieron transitar hacia Estados Unidos, mientras que alrededor de 3,000 permanecieron en Tijuana. Este flujo migratorio haitiano tenía características específicas: muchas de estas personas habían salido de Haití años atrás debido a catástrofes ambientales (terremotos de 2010, huracán Matthew de 2016) y crisis de salud (epidemia de cólera en 2010), estableciéndose inicialmente en países sudamericanos como Brasil, Chile, Venezuela o Ecuador.

Como señala Vargas (2021), cuando las condiciones económicas y políticas de estos países se complicaron, muchos haitianos contemplaron la posibilidad de continuar su trayectoria migratoria hacia Estados Unidos —donde numerosos tenían familiares— para acogerse a programas como el Temporary Protection Status (TPS). Sin embargo, al llegar a Tijuana en 2016, muchos enfrentaron obstáculos para cruzar la frontera, lo que resultó en el asentamiento de una población haitiana significativa en la ciudad.

Este contexto migratorio complejo —con capas históricas que incluyen migración china de principios del siglo XX, migración interna masiva desde los años cuarenta, migración indígena desde estados del sur particularmente a partir de mediados del siglo XX, y migración internacional haitiana reciente— configura el escenario en el cual operan las instituciones educativas tijuanaenses contemporáneas, incluyendo la escuela primaria que constituye el foco de esta investigación.

### **La escuela primaria estudiada: historia institucional y convergencia migratoria.**

La escuela primaria que estudié se ubica a menos de un kilómetro de la frontera entre México y Estados Unidos, en el centro de la ciudad de Tijuana. Tijuana, municipio que constituye la segunda ciudad más poblada de México con aproximadamente 2,000,000 de habitantes (Vargas, 2021), forma parte —junto con Rosarito, Tecate y San Diego, California— de la zona metropolitana transnacional más grande del mundo, con aproximadamente 5,000,000 de habitantes. Esta posición geográfica convierte a la escuela en un punto de convergencia natural para familias migrantes que buscan proximidad tanto a la frontera como a los servicios urbanos centrales.

La institución, con más de 70 años de existencia, representa un espacio emblemático cuya historia refleja las transformaciones urbanas y sociales de Tijuana. Su origen resulta particularmente significativo: el terreno donde se encuentra fue anteriormente la sede del reconocido cabaret Molino Rojo y el Hotel del Río, que en 1946 fue transformado en centro educativo a través de las gestiones de un reconocido maestro de la ciudad con el apoyo de un sindicato de trabajadores (Vázquez, 2019). Esta transformación espacial, de espacio de entretenimiento nocturno a escuela, simboliza materialmente los procesos de construcción social que caracterizan a Tijuana como ciudad en constante transformación.

La institución forma parte de un complejo de educación básica pública con tradición histórica en la ciudad, fundado en 1948. Su creación se inserta precisamente en el periodo de crecimiento demográfico acelerado documentado por Mariñez (2011), cuando la migración interna masiva hacia Baja California generaba demandas educativas urgentes. Esta institución atendió desde sus orígenes a población estudiantil caracterizada por la diversidad de procedencias geográficas dentro de México.

Esta posición geográfica e histórica ha convertido a la escuela en un espacio de convergencia multicultural. Desde la década de 1990 comenzó a recibir principalmente estudiantes chinos, llegando a albergar hasta 80 alumnos de esta nacionalidad (Directora, comunicación personal, 31 de enero de 2024), reflejando la continuidad histórica de la presencia de población china en Baja California documentada por Mariñez (2011) para la primera mitad del siglo XX. En el contexto migratorio más reciente, esta composición ha cambiado: estudiantes retornados de Estados Unidos, haitianos y centroamericanos conforman actualmente la mayor parte de la población migrante internacional.

La presencia de estudiantes haitianos en la escuela se vincula directamente con el flujo migratorio documentado por Vargas (2021) a partir de 2016. Durante el ciclo escolar 2023-2024, doce de los diecisiete estudiantes migrantes internacionales en el turno vespertino eran de origen haitiano, evidenciando cómo los procesos migratorios transnacionales contemporáneos se materializan en las aulas escolares específicas.

Además de atender a estudiantes migrantes internacionales, esta escuela también ofrece educación a estudiantes mexicanos de bajos ingresos que viven en la zona y están expuestos a entornos de alto riesgo: campamentos de personas en situación de calle, establecimientos de entretenimiento nocturno y espacios de comercio informal. A tres cuerdas del plantel se encuentra el Desayunador y Albergue Padre Chava, que diariamente brinda alimento gratuito a población en situación vulnerable.

La proximidad a la Avenida Revolución, calle eminentemente turística que data de principios del siglo XX y está ligada a la historia sociocultural de Tijuana, añade complejidad al contexto. Esta avenida, que históricamente recibió visitantes de diversas nacionalidades, especialmente del sur de California hasta la década de 1980, se ha transformado y actualmente ofrece una mezcla de cafés, antros, establecimientos de entretenimiento nocturno y farmacias.

Esta diversidad socioeconómica y cultural presenta un conjunto único de desafíos y oportunidades para la institución educativa. La ubicación estratégica de la escuela la convierte en opción preferida para familias migrantes que desean permanecer en el centro de la ciudad, donde prospera el comercio y la frontera está cercana. La proximidad a albergues para migrantes, centros comunitarios y la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR) refuerza la conexión de esta institución con la comunidad migrante tijuanaense, posicionándola como un nodo educativo dentro de la red de servicios para población migrante.

La población extranjera matriculada refleja las tendencias migratorias hacia la región fronteriza: históricamente tuvo una importante población de alumnos hijos de migrantes chinos, en consonancia con los patrones documentados por Mariñez (2011); en años recientes, al menos 38 niños inmigrantes, muchos procedentes de América Central y del Caribe, se han matriculado según datos del PROBEM. La presencia durante 2023-2024 de estudiantes haitianos (12), estadounidenses (3) y chinos (2) en el turno vespertino ejemplifica la diversidad de orígenes y trayectorias migratorias que confluyen en este espacio educativo específico.

Esta distribución temporal y espacial no es meramente administrativa, sino que configura la dimensión material de la vida cotidiana escolar, estableciendo condiciones específicas para la gestión pedagógica en este contexto multicultural caracterizado por capas históricas de diversidad migratoria. La concentración de estudiantes migrantes en el turno vespertino, aunque representa un porcentaje relativamente bajo del total estudiantil (5.7%), presenta desafíos específicos que requieren estrategias pedagógicas adaptadas a una superdiversidad cultural y lingüística que se ha construido a lo largo de más de siete décadas de historia institucional en una ciudad caracterizada por su condición fronteriza y su función histórica como destino de múltiples flujos migratorios.

### **La construcción de cartografías educativas interculturales**

El recorrido analítico desde las dinámicas migratorias globales hasta el espacio educativo específico de la escuela primaria tijuanaense revela cómo se construyen las geografías de la diversidad en contextos fronterizos. Esta construcción no es un proceso lineal de implementación de políticas globales en espacios locales, sino una compleja articulación de factores que operan en múltiples escalas simultáneamente.

Las transformaciones migratorias globales, caracterizadas por el incremento del 87% en la población migrante internacional y la diversificación de nacionalidades y causas de desplazamiento, se materializan en América Latina a través de crisis específicas como la venezolana y la reconfiguración de destinos migratorios regionales. Estas dinámicas regionales encuentran en México un punto de convergencia donde se articulan tanto flujos migratorios tradicionales hacia Estados Unidos de América como nuevas corrientes de tránsito y destino que han convertido al país en un corredor migratorio cada vez más complejo.

Baja California, como entidad fronteriza que concentra 13% de la población migrante internacional de México, ejemplifica cómo los factores geográficos, económicos y políticos se combinan para crear espacios de atracción migratoria que impactan directamente los sistemas educativos locales. Tijuana, con sus 91,983 residentes extranjeros y más de 48,000 cruces peatonales diarios hacia Estados Unidos de América, se constituye como un laboratorio natural donde confluyen dinámicas de migración de tránsito, destino y retorno que generan demandas educativas específicas.

La escuela primaria estudiada representó el punto de materialización concreta de estas dinámicas. Su ubicación en el centro histórico de Tijuana, la posicionaba como un nodo donde

convergen las aspiraciones migratorias de familias diversas con las capacidades institucionales del sistema educativo mexicano. La transformación histórica del espacio físico, de cabaret a escuela, simboliza los procesos más amplios de construcción social que caracterizan los espacios fronterizos.

La composición estudiantil, con 17 estudiantes migrantes internacionales de tres nacionalidades diferentes (Haití, Estados Unidos de América y China) entre una matrícula total de 296 alumnos, ilustra cómo los flujos migratorios internacionales que atraviesan la región se materializan en realidades pedagógicas específicas dentro del aula. Esta diversidad, aparentemente modesta en términos cuantitativos, representa un microcosmos de las complejidades interculturales que caracterizan los espacios educativos fronterizos contemporáneos.

Este marco contextual establece las condiciones dentro de las cuales opera la gestión pedagógica en contextos de diversidad migratoria. La gestión no puede entenderse únicamente como un conjunto de técnicas administrativas o pedagógicas, sino como un proceso complejo de mediación entre dinámicas globales, marcos normativos nacionales, condiciones locales específicas y realidades interculturales cotidianas.

La escuela primaria tijuanense estudiada se constituyó así en un espacio privilegiado para analizar etnográficamente cómo los sujetos educativos —docentes, directivos, estudiantes y familias— responden cotidianamente a las complejidades interculturales presentes en el aula. La diversidad cultural y lingüística documentada proporcionó el contexto necesario para comprender que las estrategias educativas no emergen en el vacío, sino que se construyen en respuesta a condiciones históricas, geográficas, políticas y sociales específicas que caracterizan los espacios educativos fronterizos contemporáneos.

En este contexto, la gestión pedagógica se convierte en el espacio donde se articulan —o se fragmentan— las múltiples dimensiones analizadas, requiriendo un análisis etnográfico que permita comprender cómo se construyen concretamente las condiciones institucionales para la creación de espacios interculturales en el encuentro cotidiano entre la diversidad cultural y las estructuras educativas formales.

### **Capítulo III: Marco teórico: gestión pedagógica e interculturalidad, construcciones teóricas para el análisis de espacios educativos diversos**

En este capítulo presento las bases conceptuales para comprender y analizar la gestión pedagógica en espacios educativos caracterizados por la diversidad cultural y migratoria. Estructuré el marco teórico en cuatro dimensiones complementarias que convergen en la comprensión de cómo los sujetos educativos construyen cotidianamente respuestas pedagógicas ante la diversidad: la gestión pedagógica como articulación de estrategias institucionales, los estudiantes migrantes internacionales como sujetos complejos en contextos de superdiversidad, la interculturalidad como horizonte analítico que trasciende enfoques asimilacionistas, y las prácticas interculturales como materialización concreta de las estrategias de gestión.

Estos elementos teóricos me proporcionan herramientas conceptuales para examinar etnográficamente cómo los sujetos enteros implementan estrategias de gestión en contextos fronterizos como Tijuana, donde confluyen dinámicas migratorias complejas que interpelan las formas tradicionales de organización escolar. El marco no predetermina los resultados de dicha gestión, sino que me ofrece categorías analíticas para comprender las tensiones, apropiaciones y transformaciones que emergen en el encuentro cotidiano entre diversidad cultural y estructuras educativas formales.

Este marco teórico lo construí desde un posicionamiento epistemológico crítico e interpretativo que converge con el enfoque etnográfico adoptado en la investigación. Siguiendo la perspectiva crítica de Ezpeleta, que analiza las relaciones de poder en espacios educativos sin determinismo estructural, se asume que el conocimiento sobre la gestión pedagógica se construye en la vida cotidiana escolar, donde los sujetos enteros desarrollan prácticas que pueden tanto reproducir como transformar las relaciones de poder existentes. Esta perspectiva se articula con la epistemología decolonial de Walsh, que cuestiona las formas hegemónicas de conocimiento y reconoce la validez de saberes pedagógicos construidos desde la experiencia intercultural. El enfoque de la superdiversidad de Vertovec aporta una epistemología de la complejidad que trasciende categorías binarias tradicionales, reconociendo la interseccionalidad de variables que configuran las experiencias educativas contemporáneas.

Este posicionamiento epistemológico es congruente con mis preguntas de investigación planteadas, con las que busqué comprender los procesos de construcción social (el "cómo") más

que establecer verdades universales sobre la gestión pedagógica. La pregunta central sobre cómo se relaciona la gestión pedagógica con la construcción de espacios interculturales asume que estos espacios no preexisten, sino que se construyen cotidianamente a través de las estrategias de gestión de los sujetos enteros, requiriendo un enfoque metodológico que privilegie la observación de procesos sociales situados y la comprensión de significados construidos intersubjetivamente.

### **La gestión pedagógica: articulación de estrategias en la vida cotidiana escolar**

Para comprender los antecedentes conceptuales de la gestión pedagógica en el pensamiento de Justa Ezpeleta, es necesario partir de su análisis sobre la relación entre el Estado y las clases subalternas en la escuela. Para el Estado y las clases dominantes se trata de "conservar y potenciar sus formas de dominación, incluida la reproducción de las clases subalternas en tanto subalternas" (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 70).

Sin embargo, para las clases subalternas, su desarrollo político orienta el movimiento hacia la obtención de mejores condiciones de vida y la transformación de las relaciones sociales establecidas. Esta relación Estado-clases subalternas es fundamental porque "el movimiento de una clase afecta el de las otras, así como el movimiento del Estado afecta el de las clases" (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 70). En nuestras sociedades, la organización política hace aparecer esta relación como un encuentro entre ciudadanos "libres", mediado por un orden estatal aparentemente autónomo. Sin embargo, el Estado establece relaciones con los grupos dominados que los constituyen en subalternos y tiende a limitar su organización autónoma.

Es en este contexto donde la escuela emerge como "uno de los lugares privilegiados en que se encuentran el Estado y las clases subalternas" (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 71). Esta confluencia no es casual: el Estado, dado su vínculo histórico con las clases dominantes, tiene intereses referidos a la educación, mientras que la educación es una de las demandas más presentes en los reclamos populares. La educación se transforma así en un necesario instrumento de acción y poder políticos, tanto para el Estado como para las clases subalternas.

La dimensión político-institucional ocupa un lugar central en el análisis de Ezpeleta. Esta relación se caracteriza por su dinamismo y constante negociación, por la mediación entre políticas estatales y demandas populares, y por una dimensión histórica que incorpora experiencias acumuladas, luchas, resistencias y memoria colectiva.

### ***La vida cotidiana escolar como espacio de construcción social***

En la década de 1980, a partir de este marco de comprensión, Ezpeleta y Rockwell comenzaron a desarrollar una perspectiva teórica que más tarde sentaría las bases para el concepto de gestión pedagógica. Su punto de partida fue el reconocimiento de un vacío fundamental en la investigación educativa: el estudio de la vida cotidiana escolar. Como señalan las autoras, "se conoce muy poco acerca de lo que allí realmente pasa, de las prácticas y los conocimientos a través de los cuales existe, de las jerarquías, seguramente cambiantes, de esas prácticas. Se desconoce su vida cotidiana" (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 72).

La vida cotidiana, en esta perspectiva, se presenta como una categoría fundamental de análisis. No es simplemente el acontecer diario, sino un ámbito complejo que "cobra sentido solamente en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad" (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 74). Es en este ámbito donde se materializa la relación entre el Estado y las clases subalternas, donde "los hombres se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado" (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 73).

### ***El sujeto entero: complejidad y multidimensionalidad***

En el marco de la vida cotidiana escolar emerge otra categoría analítica fundamental: el "sujeto entero". Esta categoría, desarrollada por Ezpeleta, representa una ruptura con la visión tradicional que reduce a los sujetos educativos a roles predefinidos. El sujeto entero se constituye y reproduce en la vida cotidiana a través de múltiples relaciones y experiencias. La categoría de sujeto entero reconoce que "no se es únicamente maestro" (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Los docentes son simultáneamente profesionales con formación académica, trabajadores asalariados con derechos laborales, miembros de comunidades, portadores de identidades culturales y actores políticos. Esta multiplicidad de dimensiones se reproduce y actualiza en la vida cotidiana escolar, donde "el contexto concreto produce urgencias, necesidades, problemas, no previstos por la administración" (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 165).

Esta conceptualización supera la visión reduccionista del docente como mero transmisor de conocimientos. Como señala Ezpeleta (1992), el maestro es una "persona conformada a través de diversas relaciones sociales y comprometida con diversos y no siempre coherentes referentes normativos" (p. 29). Esta perspectiva reconoce la complejidad de los sujetos educativos en múltiples dimensiones: profesional, laboral, social, cultural y política (véase figura 1). Como enfatiza Ezpeleta:

Trasponiendo las puertas de la escuela, la teoría suele ver a los sujetos como maestros y alumnos 'exclusivamente', olvidándose demasiado a menudo que esas son las caras reiteradamente circunstanciales de un sujeto 'entero', que no por ejercerlas se desprende de su identidad social. (Ezpeleta, 1986, p. 57)

**Figura 1. Dimensiones del sujeto entero.**



Fuente: Elaboración propia a partir de Justa Ezpeleta.

### ***La escuela como construcción social permanente***

Un elemento central en el pensamiento de Ezpeleta es la concepción de la escuela como una construcción social permanente (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Esta construcción implica la interacción de diversos procesos sociales: la reproducción de relaciones sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido. Lo significativo de esta perspectiva es que rompe con la visión determinista de la escuela. Como señalan las autoras, "la realidad cotidiana de las escuelas sugiere que no se trata de una relación fija, 'natural', dada, donde inevitablemente los maestros y niños que sobreviven en ella internalizan valores y contenidos que los harán obreros y ciudadanos sumisos" (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 73).

Un aspecto fundamental que Ezpeleta desarrolla es la comprensión de que las escuelas no son entidades homogéneas. Como señala, "las escuelas no 'reflejan' la normativa. Desde sus condiciones sociales, culturales y materiales específicas, cada una 'refracta' los elementos formales y comunes y produce con éstos una síntesis particular" (Ezpeleta, 1989, p. 23). Esta

heterogeneidad se manifiesta en el contexto social, los recursos y condiciones materiales, los sujetos enteros y la historia institucional de cada escuela.

El concepto de apropiación emerge como un elemento fundamental en el pensamiento de Ezpeleta. "El proceso de apropiación da existencia real a la escuela en esta escala, da concreción incluso a los mecanismos de control, a las prescripciones estatales que llegan a formar parte efectiva de cada escuela" (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 76). Este proceso tiene dimensiones tanto individuales como colectivas, posee un carácter transformador que modifica las prescripciones originales y mantiene una vinculación histórica que conecta con experiencias previas y proyecta posibilidades futuras.

### ***La gestión pedagógica como concepto articulador***

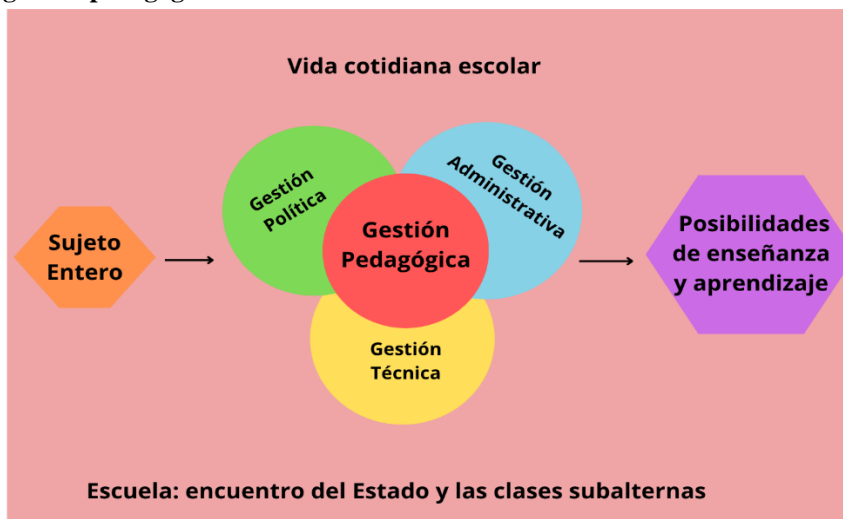
Los elementos conceptuales desarrollados durante la década de 1980 encontraron una articulación más sistemática en el trabajo de Ezpeleta de 1992, donde introduce específicamente el término "gestión pedagógica". Es significativo notar que, si bien sus trabajos anteriores y posteriores abordan las complejidades de la gestión de la escuela y sus múltiples dimensiones, es en este texto donde la autora acuña y desarrolla explícitamente la descripción de gestión pedagógica:

Hablar de gestión pedagógica implica tender un puente hacia las gestiones política, administrativa y técnica cuya autonominación en los niveles superiores a la escuela les ha hecho prescindir de esta instancia donde sus políticas para realizarse necesariamente confluyen. Es decir que aunque la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica ésta, sin embargo, no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades autosuficientes. (Ezpeleta, 1992, 107)

Esta descripción resulta fundamental porque establece a la gestión pedagógica como un concepto articulador que vincula las diferentes gestiones que convergen en la realidad escolar: la gestión administrativa, que se ocupa de las condiciones materiales de la escuela y la organización institucional; la gestión técnica, que aborda los procesos de enseñanza-aprendizaje y la importancia de los saberes docentes; y la gestión política, que en el planteamiento original de Ezpeleta se centra en las condiciones laborales de las y los maestros. Para los propósitos de esta investigación, se propone ampliar la comprensión de la gestión política incorporando también la relación Estado-escuela y las tensiones entre políticas educativas y realidades escolares,

elementos cruciales para analizar la inclusión educativa de los sujetos migrantes (Véase figura 2).

**Figura 2. La gestión pedagógica**



Fuente: elaboración propia a partir de Justa Ezpeleta

El esquema anterior muestra un proceso dinámico donde los sujetos enteros, reproduciéndose en la vida cotidiana escolar (espacio de encuentro Estado-clases subalternas), desarrollan estrategias (gestión técnica, política y administrativa) que conforman la gestión pedagógica, cuyas acciones generan las posibilidades concretas de enseñanza y aprendizaje.

En trabajos posteriores, como el de 1997, Ezpeleta continúa desarrollando su análisis sobre la gestión, definiéndola como un "conjunto de estrategias para acercar las formas de operación institucional del servicio educativo a la finalidad específica de la escuela -ofrecer enseñanza y provocar aprendizajes-" (Ezpeleta, 1997, p. 2). Si bien esta definición no utiliza específicamente el término "gestión pedagógica", mantiene la coherencia con sus planteamientos anteriores.

Más adelante, Ezpeleta (2004) profundiza en las tensiones inherentes a la gestión pedagógica, identificando lo que denomina una "combinación de regulaciones de distinto orden" (p. 412). Esta perspectiva reconoce cómo lo administrativo puede dominar sobre lo pedagógico y advierte sobre el peligro de reducir la visión del establecimiento al quehacer pedagógico. La escuela emerge como una organización compleja con múltiples dimensiones: administrativa, laboral y pedagógica, todas ellas interrelacionadas en una trama de interacciones que determina la realidad educativa.

La evolución del pensamiento de Ezpeleta, desde sus análisis de la vida cotidiana escolar hasta su conceptualización de la gestión de la escuela, con un momento crucial en 1992 donde acuña el término "gestión pedagógica", representa un desarrollo conceptual coherente y progresivo. Los elementos identificados en sus trabajos tempranos encuentran una sistematización más formal en su teorización, manteniendo la riqueza de su perspectiva original mientras proporcionan un marco más estructurado para la observación y análisis de las escuelas.

La gestión pedagógica emerge, así como un concepto que mantiene la centralidad de lo pedagógico sin reducirse a ello, reconoce la complejidad institucional y sus múltiples dimensiones, preserva la importancia del sujeto social en toda su complejidad, identifica las tensiones estructurales del sistema educativo y proporciona un marco para el análisis de la escuela.

### **Estudiantes migrantes internacionales en contextos de diversidad**

La conceptualización de la gestión pedagógica desarrollada por Ezpeleta adquiere particular complejidad cuando se analiza en contextos educativos caracterizados por la diversidad cultural y migratoria. Los centros educativos contemporáneos se han convertido en entornos de convivencia multicultural que deben desempeñar un papel formativo orientado hacia el reconocimiento, respeto y valoración de la diversidad cultural, promoviendo una actitud receptiva frente a las diferencias como elementos que enriquecen la experiencia colectiva (Arnáiz y de Haro, 2006).

La investigación educativa ha desarrollado diversas conceptualizaciones para abordar las particularidades de esta población estudiantil. Zúñiga et al. (2008) desarrollaron el concepto de "estudiantes transnacionales" para referirse a alumnos que han experimentado la migración internacional y cursado parte de su escolaridad en un país distinto al de origen, enfrentando desafíos específicos como la brecha lingüística, la falta de puentes culturales y la adaptación a nuevos sistemas educativos, mientras desarrollan habilidades de negociación en entornos plurales.

Para efectos de esta investigación, se adopta el término "estudiantes migrantes internacionales" propuesto por Vargas (2023) y definido por Obach et al. (2021) como aquellos que han emigrado de su país de origen y se han establecido en otro donde han ingresado a la escuela. Esta designación resulta particularmente pertinente dado que las escuelas estudiadas acogen a estudiantes de diversas nacionalidades con trayectorias escolares variadas, quienes

deben equilibrar la interacción con familiares que transmiten valores de su cultura de origen con la integración en escuelas que inculcan valores de la sociedad anfitriona (Obach et al., 2021).

Esta realidad cobra particular relevancia en ciudades fronterizas como Tijuana, donde la confluencia de estudiantes migrantes internacionales genera dinámicas complejas que requieren un análisis profundo de las relaciones sociales que se desarrollan en estos espacios educativos.

En el contexto específico de Tijuana, los estudiantes migrantes internacionales presentan características particulares que los distinguen de la migración estudiantil tradicional. Muchos de estos estudiantes son hijos de migrantes haitianos, centroamericanos o deportados de Estados Unidos de América a México, cuya migración no tiene como causa principal la búsqueda de estudios, sino que es consecuencia de procesos migratorios familiares motivados por la búsqueda de mejores condiciones de vida, la huida de problemáticas políticas, sociales y económicas, así como la necesidad de salvaguardar su integridad física y emocional (Vargas y López, 2025).

Estos estudiantes forman parte de familias que han salido de sus países de origen con la intención de encontrar seguridad, protección y oportunidades dignas, muchas veces huyendo de violencia, pobreza extrema, persecución o desastres socioeconómicos. Su inserción escolar en México enfrenta múltiples barreras: motivacionales, económicas, culturales y sociales, presentando desafíos relacionados con la continuidad educativa, el rezago académico y la incorporación escolar (Vargas, 2023).

### **El marco de la superdiversidad en contextos educativos**

El concepto de superdiversidad, introducido por Vertovec (2007), surge como respuesta a la creciente complejidad de los patrones migratorios y ofrece una perspectiva valiosa para entender la realidad multicultural que caracteriza contextos fronterizos como Tijuana. Este concepto describe una condición que va más allá de la diversidad étnica tradicional, abarcando múltiples variables que se intersectan de manera compleja: país de origen, canal migratorio, estatus legal, acceso al empleo, localidad, respuestas por parte de las autoridades locales, y experiencias de los propios migrantes.

En el contexto educativo, la superdiversidad se manifiesta a través de la presencia simultánea de estudiantes con historias migratorias múltiples, repertorios lingüísticos complejos y experiencias culturales híbridas que desafían las categorías tradicionales de clasificación escolar. Como señalan Rockwell y Briseño (2020), resulta fundamental reconocer que la

heterogeneidad lingüística y cultural no constituye un fenómeno reciente sino una constante histórica frecuentemente invisibilizada:

El imaginario de comunidades aisladas, homogéneas, cerradas en sí mismas, con poblaciones monolingües hablantes de una lengua "pura", nunca fue parte de esa historia, y ha sido más bien un imaginario de cierto discurso, pastoral, antropológico e incluso educativo. La heterogeneidad es lo que ha primado, lo que en realidad permea la vida cotidiana tanto fuera como dentro de las mismas aulas. (Rockwell y Briseño, 2020, p. 35-36)

Esta comprensión histórica de la heterogeneidad resulta particularmente relevante para contextos fronterizos contemporáneos como Tijuana, donde la superdiversidad se evidencia no sólo a través de la presencia de múltiples nacionalidades, sino también mediante la intersección de variables como clase social, experiencias migratorias previas, estatus legal, competencias lingüísticas diversas y trayectorias educativas fragmentadas.

Rockwell y Briseño (2020) identifican lo que denominan "diversidad de la diversidad", fenómeno particularmente visible en regiones fronterizas y con alta movilidad migratoria, donde confluyen estudiantes con trayectorias migratorias sumamente heterogéneas: migrantes internos indígenas que se establecieron lejos de sus tierras de origen, niños y jóvenes deportados o retornados de Estados Unidos que hablan inglés como primera lengua, estudiantes de países centroamericanos y caribeños solicitantes de asilo. Esta caracterización describe precisamente el contexto que enfrentan escuelas fronterizas donde las categorías simplificadoras de origen nacional o competencia lingüística resultan insuficientes para comprender la complejidad de las trayectorias estudiantiles.

La superdiversidad lingüística, según Blommaert y Backus (2012), se caracteriza por la coexistencia de múltiples lenguas y variedades lingüísticas en un mismo espacio, la complejidad de los repertorios lingüísticos individuales que pueden incluir competencias parciales en varias lenguas, y la fluidez de las prácticas lingüísticas que se adaptan constantemente a diferentes contextos comunicativos. Esta perspectiva exige reconocer que las políticas educativas tradicionales orientadas a normar o estabilizar el uso del lenguaje resultan insuficientes para contextos de superdiversidad. "La diversidad lingüística y la historia de las lenguas tienen un dinamismo que rebasa cualquier normatividad" (Rockwell y Briseño, 2020, p. 35), lo que

requiere aproximaciones pedagógicas más flexibles y contextualizadas que reconozcan los repertorios lingüísticos complejos como recursos educativos valiosos.

La diversidad lingüística real ha sido sistemáticamente invisibilizada por censos y discursos oficiales que asumen el monolingüismo como norma y el bilingüismo únicamente en relación con el español. Esta invisibilización histórica de personas bilingües o trilingües en lenguas indígenas, así como de la heterogeneidad lingüística que siempre ha caracterizado territorios como México, revela cómo los imaginarios homogeneizadores han dominado el discurso educativo a pesar de contradecir las realidades cotidianas de las aulas (Rockwell y Briseño, 2020).

Las prácticas translingüísticas que emergen en contextos de superdiversidad cuestionan separaciones tajantes entre lenguas, entre lo oral y lo escrito, entre "lengua de la escuela" y "lengua de la comunidad". Rockwell y Briseño (2020) plantean que transformar las prácticas escolares implica dejar de identificar a niños y niñas con repertorios bilingües o plurilingües como lingüísticamente deficientes, reconociéndolos en cambio como usuarios con amplios repertorios semióticos. Adoptar perspectivas translingüísticas en la enseñanza permitiría que los estudiantes desplieguen formas de expresión que de otras maneras no son válidas en ambientes escolares, formándose como sujetos activos con agencia sobre actividades que involucran el manejo de lengua oral y escrita con múltiples recursos provenientes de diversas variantes lingüísticas.

Esta comprensión integral de la superdiversidad exige, que educar en una diversidad siempre presente requiera la inclusión no solo de las lenguas sino también de los conocimientos y prácticas, formas diversas de aprender y comprender: "Porque lograr reconocer la diversidad no es solo la cuestión de la lengua, también es de las formas de ser, pensar y estar en y con el mundo" (Rockwell y Briseño, 2020, p. 37). Esta perspectiva integral de la superdiversidad requiere que los sujetos educativos desarrollen estrategias de gestión pedagógica que reconozcan y aprovechen esta diversidad lingüística, cultural y epistemológica como recurso educativo, trascendiendo aproximaciones asimilacionistas que buscan homogeneizar a los estudiantes según modelos culturales y lingüísticos dominantes.

### **Racismo y discriminación: obstáculos estructurales para la gestión intercultural**

Un aspecto crítico en el análisis de las experiencias de estudiantes migrantes, que impacta directamente las posibilidades de gestión pedagógica intercultural, es "la invisibilización de la

discriminación de la que son objeto niños y niñas migrantes, [que] termina reproduciendo nociones hegemónicas de la cultura dominante, imposibilitando la condición de igualdad necesaria para sustentar un proyecto intercultural" (Stefoni et al., 2016, p. 157). Esta invisibilidad no es casual, sino que puede deberse a su proceso de naturalización, es decir, una situación problemática, cuya existencia no es interpelada ni cuestionada por los actores, porque se entiende como parte 'normal' de la cotidianeidad (Riedemann y Stefoni, 2015).

La naturalización de la discriminación en los espacios escolares tiene efectos particularmente perjudiciales porque convierte las prácticas excluyentes en parte del sentido común institucional, limitando las posibilidades de que los sujetos enteros desarrollen estrategias de gestión pedagógica verdaderamente interculturales. Esto genera lo que podríamos denominar una violencia simbólica normalizada que perpetúa las desigualdades sin generar cuestionamientos explícitos.

Es fundamental comprender que "la discriminación se construye sobre la base de una interacción compleja de procesos de racialización, construcción de la extranjería, la nacionalidad, el género y la clase" (Stefoni et al., 2016, p. 164). Esta complejidad interseccional requiere que la gestión pedagógica desarrolle herramientas analíticas y prácticas igualmente complejas para identificar y transformar estas dinámicas discriminatorias.

Como señala van Dijk, "el racismo como un sistema social de dominación no sólo es moralmente incorrecto, sino también incompatible con las normas y valores básicos de una sociedad democrática como la igualdad y la justicia" (van Dijk, 2013, p. 115). Esta perspectiva sistemática del racismo es crucial para comprender que las prácticas discriminatorias en las escuelas no son simplemente comportamientos individuales aislados, sino manifestaciones de estructuras más amplias de dominación que se reproducen a través de las instituciones educativas y que requieren estrategias de gestión pedagógica específicamente orientadas a su transformación.

### **La interculturalidad como horizonte analítico para la gestión pedagógica**

La comprensión de los estudiantes migrantes internacionales en contextos de superdiversidad requiere un marco analítico que trascienda los enfoques tradicionales hacia la diversidad cultural. La gestión pedagógica, en su encuentro cotidiano con esta diversidad, puede orientarse hacia diferentes direcciones que van desde la reproducción de lógicas asimilacionistas hasta la construcción de espacios genuinamente interculturales. Esta sección analiza los

diferentes enfoques hacia la diversidad cultural y sus implicaciones para las estrategias de gestión pedagógica.

### ***Limitaciones del multiculturalismo: del asimilacionismo al reconocimiento sin transformación***

El asimilacionismo representa el enfoque más tradicional y persistente hacia la diversidad cultural en educación, entendido como "la expectativa y la intención de que quienes son considerados pertenecientes a una cultura minoritaria adopten como propia la cultura hegemónica o que es considerada mayoritaria" (Beniscelli et al., 2019, p. 399). En el contexto de la gestión pedagógica, este modelo se traduce en estrategias que operan bajo la premisa de que "las diferencias culturales son un problema tanto para el niño que pertenece a una cultura minoritaria, como para el que forma parte de la cultura considerada mayoritaria" (Beniscelli et al., 2019, p. 400).

El modelo educativo asimilador se fundamenta en el discurso de la igualdad que sacrifica la diferencia, considerando que esta última constituye "una amenaza o un obstáculo para la integración de los individuos y para la cohesión social" (Jiménez-Delgado, 2016, p. 49). Esta lógica aparentemente benevolente enmascara procesos más complejos de dominación cultural y exclusión simbólica que limitan las posibilidades de los sujetos enteros para desarrollar estrategias de gestión pedagógica verdaderamente inclusivas.

El multiculturalismo emerge como una aparente alternativa al asimilacionismo, definiendo "tanto una situación como un enfoque" (Stefoni et al., 2016, p. 158). Sin embargo, presenta limitaciones significativas que la convierten en una respuesta insuficiente para abordar las complejidades de los contextos de superdiversidad. El multiculturalismo "simplemente describe una realidad" (Beniscelli et al., 2019, p. 399) sin abordar las asimetrías de poder subyacentes que caracterizan las relaciones entre grupos culturales diversos.

La principal crítica al multiculturalismo radica en que parte del supuesto de que las relaciones que se establecen entre estas culturas diversas son igualitarias y simétricas, con lo que se niega la conflictividad que en general caracteriza a estas relaciones, a la que subyacen situaciones de desigualdad tanto generadas históricamente como otras emergentes. (Stefoni et al., 2016, p. 158)

Esta limitación fundamental evidencia la necesidad de explorar enfoques alternativos que no solo celebren la diferencia, sino que también aborden críticamente las relaciones de poder que determinan las posibilidades reales de gestión pedagógica intercultural.

***Interculturalidad: enfoques discursivos internacionales***

El análisis de los enfoques internacionales para el tratamiento de la diversidad cultural proporciona un marco comprensivo para entender las diferentes perspectivas educativas. Según Málaga (2018), basándose en Dietz y Mateos (2013), existen múltiples enfoques que caracterizan las respuestas educativas a la diversidad:

- Educar para asimilar y/o compensar se fundamenta en procesos de adaptación cultural del alumnado a los cánones dominantes monoculturales. La educación compensatoria manifiesta una adaptación unidireccional que busca superar las desventajas culturales y lingüísticas generadas por la inserción de grupos minoritarios en esquemas dominantes, manteniendo esencialmente un carácter asimilacionista.
- Educar para diferenciar y/o biculturalizar se asocia con la educación pluralista, introduciendo la enseñanza de la lengua y cultura de origen a través de programas conservacionistas que buscan la interculturalización curricular y la atención de identidades subnacionales.
- Educar para tolerar y/o prevenir el racismo se presenta como educación para el entendimiento cultural con un giro incluyente, aunque mantiene binarismos (dominante-dominado; mestizo-indígena) y puede derivar en prácticas asimilacionistas que intentan incorporar lo ajeno en lo propio.
- Educar para transformar contempla el empoderamiento a través de pedagogías críticas que buscan democratizar las instituciones formativas, tanto escolares como no escolares.
- Educar para interactuar se basa en el aprendizaje complejo que tematiza la heterogeneidad en el aula como recurso de aprendizaje, recuperando mecanismos de formulación, negociación y resolución de conflictos.
- Educar para empoderar busca concientizar a grupos históricamente excluidos del sistema educativo general, desarrollándose principalmente a través de educación para la acción afirmativa en contextos latinoamericanos.
- Educar para descolonizar constituye un enfoque desarrollado principalmente en México y América Latina, que parte de la metáfora del diálogo con un giro poscolonial/descolonial,

enfocándose en lo indígena para comprender las relaciones históricas y estructurales asimétricas.

### ***Interculturalidad crítica***

La interculturalidad surge "como un enfoque superador de este multiculturalismo, y también como respuesta a contextos sociales distintos, y desde objetivos divergentes, especialmente en el caso de América Latina" (Stefoni et al., 2016, p. 159). Este enfoque no se limita a reconocer la diversidad existente, sino que se caracteriza por ser "una situación, proceso o proyecto que se produce en el espacio entre dos distintas formas de producción cultural" (Novaro, 2006, p. 2).

La propuesta intercultural trasciende la mera coexistencia que caracteriza al multiculturalismo para "procurar intervenir en el proceso, orientándolo hacia espacios de comunicación que no se generarían 'naturalmente'" (Stefoni et al., 2016, p. 159). En este sentido, "la interculturalidad supone la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos, mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias" (Stefoni et al., 2016, p. 160).

Walsh (2010) profundiza esta discusión proponiendo el concepto de interculturalidad crítica, definiéndola como un proceso y proyecto que busca desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad. Este enfoque funciona como una herramienta pedagógica que cuestiona continuamente la racialización, subalternización e inferiorización, visibilizando formas distintas de ser, vivir y saber.

La interculturalidad crítica "es el medio para provocar reflexiones otras que contribuyan a desactivar las violencias simbólicas implícitas en las interacciones y las intersubjetividades en educación básica" (Mendieta y García, 2023, p. 43). Desde la perspectiva de Walsh (2010), se perfila como un proyecto en construcción que no solo reconoce las culturas, sino la valorización de sus conocimientos y formas de vida que constituyen un ejemplo alternativo para sociedades en crisis.

### ***Educación intercultural***

La educación intercultural surge como una propuesta pedagógica que busca plantear nuevas formas de abordar la educación en contextos multiculturales, fundamentándose en la reciprocidad y el diálogo entre culturas a partir de su reconocimiento y valoración mutua (Aranáiz y de Haro, 2006). Un contexto intercultural se caracteriza como aquel espacio donde

coinciden en tiempo y lugar diferentes grupos y modos de expresión cultural que interactúan en condiciones de igualdad, permitiendo el enriquecimiento mutuo a través del intercambio y crecimiento conjunto, así como la afirmación de la propia identidad.

El enfoque intercultural se propone como una mirada que permite comprender la compleja articulación entre diversidad cultural e igualdad en educación, reconociendo la diversidad humana como normalidad y situando la diversidad cultural en el foco de la reflexión sobre educación, asumiendo el compromiso ético del educador por la equidad y la justicia social (Aguado-Odina et al., 2017).

En conjunto, estos enfoques permiten visualizar la complejidad de las respuestas educativas frente a la diversidad cultural, que oscilan entre modelos asimilacionistas, conservacionistas, pluralistas, críticos y decoloniales. Más allá de sus diferencias, cada enfoque refleja una determinada forma de concebir la alteridad, el poder y la justicia en los contextos escolares, así como el papel que se le asigna a la educación en la reproducción o transformación del orden social. Al analizarlos comparativamente, se evidencia que las propuestas más transformadoras no sólo reconocen la diversidad como un hecho, sino que la posicionan como una oportunidad para construir espacios educativos más democráticos, reflexivos y emancipadores. Esta mirada resulta clave para repensar las políticas y prácticas pedagógicas en contextos marcados por desigualdades estructurales y trayectorias migratorias diversas, como los que caracterizan a muchas regiones de América Latina.

### ***Comunicación intercultural***

La dimensión comunicativa de la interculturalidad resulta fundamental para comprender los procesos educativos en contextos de diversidad. Según Málaga (2018), es necesario considerar tres dimensiones analíticas: la dimensión inter-cultural incluye la visibilización de prácticas culturales contextualizadas propias de cada sector social; la dimensión inter-actoral intenta aprovechar la comunicación de saberes, pautas y canales de negociación con los actores implicados; la dimensión inter-lingüe parte de la articulación de horizontes lingüísticos y culturales diversos.

La comunicación intercultural se construye en la interacción entre las personas, delimitando la educación intercultural como enfoque que sitúa la diversidad cultural en el foco de la reflexión educativa (Aguado-Odina et al., 2017). La valoración de la diferencia constituye

un principio central que trasciende la tolerancia pasiva para promover una valoración activa de la diferencia como fuente de aprendizaje y crecimiento.

### ***Escuela intercultural***

La escuela intercultural se constituye como espacio vivencial donde los sujetos se transforman y auto-transforman simultáneamente, caracterizándose por la distinción derivada de múltiples inteligencias y racionalidades donde ninguno es igual al otro (Sánchez, 2018). En su sentido más profundo, la escuela intercultural no constituye simplemente un lugar para la educación tradicional, sino un lugar de intercambio entre lo diverso.

La educación intercultural debe materializarse en características operativas que aseguren la dinamicidad del concepto, ya que la interculturalidad constituye un concepto vivo y dinámico que se construye en interacción, manteniendo equilibrios de respeto y convivencia, y debe desarrollarse en cualquier contexto, no solamente en aquellos donde están presentes diferentes culturas (Aranáiz y De Haro, 2006).

### ***Prácticas interculturales***

Las prácticas interculturales se fundamentan en principios éticos profundos que trascienden las metodologías pedagógicas, conceptualizándose como prácticas de convivencia que se crean y reproducen según los valores que tienen los sujetos para enfrentarse al mundo y dotarlo de sentidos y significados (Sánchez, 2018).

Estas prácticas interculturales deben apuntar a una inclusión social desde la alteridad, es decir, desde la presencia del otro en cuanto ser sujeto pensante y dialogante, dos condiciones del mundo-de-la-vida que pueden garantizar el logro de la justicia y de la equidad, sinónimos de un buen-vivir. (Sánchez, 2018, p. 169-170)

La materialización de la educación intercultural requiere elementos operativos específicos que van desde el conocimiento hasta la representación, pasando por la comunicación y las prácticas concretas. van Dijk (2013) propone tres elementos fundamentales:

- Conocimiento intercultural: Constituye la base fundamental, ya que, sin un conocimiento detallado sobre los estudiantes migrantes y sus experiencias, "cualquier política intercultural fracasará" (van Dijk, 2013, p. 116). Este conocimiento debe incluir las perspectivas y saberes de los propios grupos minoritarios, reconociendo que el conocimiento sobre el "otro" no puede construirse unilateralmente desde las perspectivas dominantes, sino que debe implicar una comprensión profunda de las experiencias

vividas, las trayectorias migratorias, las competencias desarrolladas y los desafíos enfrentados por los estudiantes migrantes.

- Comunicación intercultural: La diversidad étnica requiere una comunicación efectiva que reconozca las diferencias culturales y lingüísticas, demandando que las instituciones educativas hagan "un esfuerzo especial para comprender y producir adecuadamente los diversos discursos que definen la comunicación intercultural exitosa" (van Dijk, 2013, p. 117). Esta dimensión es particularmente relevante en contextos de superdiversidad, donde los repertorios lingüísticos complejos requieren aproximaciones flexibles y creativas.
- Representación y cooperación intercultural: Las sociedades diversas "exigen de gestión y cooperación entre grupos, líderes y políticos diversos", lo que implica que los representantes de grupos minoritarios "deberían estar representados" en los procesos de toma de decisiones educativas (van Dijk, 2013, p. 118). Esta dimensión participativa es fundamental para asegurar que las políticas y prácticas educativas respondan efectivamente a las necesidades y perspectivas de los estudiantes migrantes.

Estas consideraciones teóricas se concretan en prácticas interculturales inclusivas específicas, entendidas principalmente como:

Aquellas basadas en el aprendizaje cooperativo o en el aprendizaje dialógico. Pero además de estas, existen otras como son los proyectos de trabajo o las asambleas, que también favorecen la atención a la diversidad, y que por tanto podrían definirse como prácticas interculturales inclusivas. (Escobedo, 2017, p. 1139)

Estas prácticas se caracterizan por promover la participación activa de todos los estudiantes, valorar los diferentes conocimientos y experiencias que aportan, y crear oportunidades para el diálogo y la construcción conjunta de aprendizajes. El aprendizaje cooperativo, en particular, permite que los estudiantes desarrollen competencias interculturales a través de la interacción directa con compañeros de diferentes trasfondos culturales.

La implementación de prácticas interculturales requiere la integración pedagógica y social, reconociendo que la educación intercultural no puede limitarse al ámbito escolar, sino que debe articularse con transformaciones sociales más amplias, pensando las relaciones culturales dentro de proyectos tanto pedagógicos como sociales. La educación intercultural debe contribuir al desarrollo de la persona en su propio contexto, fomentando la participación activa en diversas

acciones sociales y promoviendo la aceptación de la diversidad cultural y la interacción dialogada y creativa con las demás culturas (Ortiz, 2015).

Este marco teórico proporciona herramientas conceptuales para analizar la gestión pedagógica en contextos de superdiversidad sin predeterminedar los resultados de dicha gestión. La conceptualización de Ezpeleta sobre la gestión pedagógica como estrategias implementadas por sujetos enteros reconoce que estas acciones pueden orientarse hacia diferentes direcciones según las condiciones específicas, las tensiones existentes y las decisiones de los actores involucrados.

La reconceptualización de los estudiantes migrantes internacionales en Tijuana, incorporando el marco de la superdiversidad, revela la complejidad de variables que se intersectan en estos contextos educativos. El análisis del racismo y la discriminación como obstáculos estructurales evidencia que la gestión pedagógica opera en un campo tensionado por desigualdades de poder que pueden tanto reproducirse como transformarse a través de las prácticas cotidianas.

Los diferentes enfoques hacia la diversidad cultural —desde el asimilacionismo hasta la interculturalidad crítica— proporcionan un continuum de posibilidades que permite analizar las orientaciones que pueden adoptar las estrategias de gestión pedagógica. La interculturalidad crítica emerge no como un destino inevitable, sino como una perspectiva que visibiliza las estructuras de dominación y ofrece herramientas para su transformación.

Las prácticas interculturales, con sus elementos operativos específicos, constituyen referentes para analizar cómo se materializan concretamente las estrategias de gestión pedagógica en contextos de diversidad. Sin embargo, su implementación depende de las decisiones, resistencias y apropiaciones que realizan los sujetos enteros en la vida cotidiana escolar.

En conjunto, este marco teórico permite examinar la gestión pedagógica como un proceso complejo y situado, donde los sujetos enteros desarrollan estrategias que pueden tanto reproducir como transformar las relaciones de poder existentes, según las condiciones específicas y las orientaciones que adopten en el encuentro cotidiano con la diversidad cultural.

### ***Posicionamiento teórico: hacia una perspectiva crítica de la interculturalidad***

La construcción teórica desarrollada en este capítulo se fundamenta en una comprensión crítica de los procesos educativos en contextos de diversidad migratoria que reconoce, siguiendo los planteamientos de Stefoni y colaboradores, que uno de los principales obstáculos para la

construcción intercultural radica en la invisibilización sistemática de la discriminación que enfrentan los estudiantes migrantes. Esta invisibilización no constituye un fenómeno casual, sino que responde a procesos de naturalización que convierten las prácticas excluyentes en parte del sentido común institucional.

La adopción de esta postura crítica implica reconocer que la discriminación en contextos educativos opera a través de la intersección compleja de múltiples procesos: la racialización de ciertos grupos migratorios, la construcción social de la extranjería, las jerarquías de nacionalidad, las desigualdades de género y las diferencias de clase social. Esta perspectiva interseccional, desarrollada particularmente por Stefoni en el contexto chileno, resulta fundamental para comprender las dinámicas que operan en contextos fronterizos mexicanos como Tijuana.

Desde este enfoque, la interculturalidad no puede concebirse como un estado alcanzable mediante el simple reconocimiento de diferencias culturales o la implementación de políticas aparentemente inclusivas. Por el contrario, la construcción intercultural demanda la identificación y cuestionamiento activo de las nociones hegemónicas de cultura dominante que se reproducen cotidianamente en los espacios escolares, imposibilitando las condiciones de igualdad necesarias para encuentros genuinamente interculturales.

### **Gestión pedagógica y construcción de interculturalidad**

La articulación teórica desarrollada permite conceptualizar la gestión pedagógica como un proceso complejo donde los sujetos educativos construyen respuestas situadas ante los desafíos que plantea la superdiversidad migratoria. Esta construcción ocurre en un campo tensionado por la persistencia de estructuras discriminatorias que, al naturalizarse, se convierten en parte de la cotidianeidad escolar sin ser interpeladas ni cuestionadas por los actores educativos.

El marco teórico construido reconoce que las estrategias de gestión pedagógica pueden orientarse hacia direcciones divergentes según las condiciones específicas y las decisiones de los sujetos enteros. Sin embargo, mantiene una perspectiva crítica que visibiliza cómo la aparente neutralidad de ciertas prácticas educativas puede reproducir nociones hegemónicas que perpetúan la exclusión de estudiantes migrantes internacionales.

La construcción intercultural emerge, así como una posibilidad que requiere trabajo consciente y permanente de desnaturalización de las prácticas discriminatorias, reconocimiento

de las asimetrías de poder existentes y desarrollo de estrategias específicamente orientadas hacia la transformación de las condiciones estructurales de desigualdad que caracterizan los contextos educativos fronterizos contemporáneos.

## **Capítulo IV. Marco metodológico: trayectoria y aproximaciones de la investigación**

En este capítulo presento el método que sustenta esta investigación, con la que trato de analizar las estrategias de gestión pedagógica en una escuela primaria que atendía a estudiantes migrantes internacionales en Tijuana, Baja California durante el ciclo escolar 2023-2024. Esta situación cobra particular relevancia en el contexto fronterizo actual, donde el fenómeno migratorio continúa intensificándose y demandando respuestas educativas específicas para estudiantes que arriban desde contextos donde frecuentemente sus derechos han sido vulnerados.

La complejidad de esta realidad educativa requirió una aproximación metodológica que me permitiera adentrarme en las prácticas cotidianas de gestión pedagógica, comprendiendo cómo los sujetos enteros —docentes, directivos, personal administrativo— desarrollaban estrategias concretas para atender la diversidad cultural, lingüística y experiencial que caracterizaba a estos estudiantes. Con esta investigación busque documentar lo no documentado (Rockwell, 2009), de las estrategias de gestión, explorando tanto las posibilidades transformadoras como las tensiones y contradicciones que emergen en el encuentro cotidiano entre las prescripciones estatales y las realidades escolares específicas.

Estructuré el método en dos etapas principales que responden a la naturaleza compleja del fenómeno que estudié: (1) trabajo de campo, centrado en la inmersión etnográfica prolongada para capturar la riqueza de las interacciones cotidianas, y (2) doble reflexividad, orientada a validar, profundizar y enriquecer los hallazgos iniciales mediante el diálogo sistemático con los participantes. Ambas etapas las fundamente en el paradigma interpretativo y el enfoque etnográfico, reconociendo que la comprensión de la gestión pedagógica en contextos de migración requiere acceder a los significados que los sujetos educativos construyen en sus prácticas situadas.

### **Paradigma interpretativo**

El paradigma interpretativo se basa en la premisa de que las personas atribuyen significados a su realidad social y construyen su comprensión del mundo a través de la interacción y la interpretación de los eventos (Moreira, 2002). Este paradigma reconoce la complejidad y múltiples facetas de la realidad social, subrayando la necesidad de prestar atención detallada a los significados y las interpretaciones que los sujetos y grupos asignan a sus experiencias.

Desde el punto de vista de Moreira (2002), este paradigma me proporciono un marco teórico y práctico para la comprensión y el estudio de los fenómenos sociales y educativos desde una perspectiva subjetiva y contextual. El paradigma interpretativo, basado en la creencia de que la realidad es socialmente construida, destaca la importancia de interpretar significados y contextos en la comprensión profunda de los fenómenos sociales.

Erickson (1989) destaca que este paradigma se focaliza en la comprensión de los significados construidos por individuos en contextos educativos, posibilitando una comprensión más profunda y enriquecedora de la enseñanza y el aprendizaje. En segundo lugar, permite a los investigadores explorar la diversidad de perspectivas y experiencias de los participantes, contribuyendo a dar voz a las personas marginadas en la sociedad. Su flexibilidad y adaptabilidad facilitan a los investigadores ajustar su enfoque conforme surgen nuevos hallazgos y perspectivas.

### **Etnografía como enfoque**

La etnografía, originada en la antropología, se destaca por su inmersión profunda en un entorno cultural específico para comprender las prácticas y significados de un grupo de personas. Bronisław Malinowski desarrolló una metodología que puso énfasis en la necesidad de vivir y participar activamente en la vida de la comunidad estudiada, incluyendo una residencia prolongada en la sociedad que se investiga.

En el contexto educativo, Rockwell (2009) la reconoce como una rama de la antropología que busca recuperar y compilar conocimiento sobre la sociedad y su cultura. En investigaciones sobre educación, esta perspectiva se adapta de manera idónea, ya que permite adentrarse en las prácticas de gestión pedagógica en el día a día, particularmente para esta investigación me permitió observar situaciones donde los estudiantes se encontraban en contextos educativos tras haber migrado.

La investigación antropológica en educación ha demostrado su capacidad para desentrañar la complejidad de las interacciones en el entorno educativo y revelar la heterogeneidad de experiencias vividas en las escuelas (Rockwell, 2009). Además, la etnografía se presenta como un proceso que puede ayudar a "documentar lo no documentado" (Rockwell, 2009, p. 48), donde el trabajo de campo es crucial, demandando un detallado diario que dé cuenta de una observación constante y de la interacción en la localidad.

El análisis no se separa de la recolección de datos, ya que ambas son partes indisolubles del proceso investigativo (Rockwell, 1986). La flexibilidad y apertura en el trabajo de campo, junto con el constante trabajo teórico, son cruciales para observar con profundidad y evitar sesgos preconcebidos.

### **Contexto de la investigación**

La escuela primaria que estudié se ubica en el centro de la ciudad de Tijuana, a menos de un kilómetro de la frontera con San Diego, Estados Unidos de América. Esta ubicación geográfica resultó estratégica para comprender las dinámicas migratorias que influyen en la composición estudiantil de la institución.

El impacto de los flujos migratorios en el desarrollo urbano de Tijuana ha reconfigurado significativamente la geografía social de la ciudad. Como documenta Urbalejo (2021), la distribución espacial de la población migrante ha transformado la composición demográfica y lingüística, situación que se refleja directamente en las escuelas de la ciudad, creando microsistemas educativos con características particulares.

Esta realidad se refleja en un paisaje lingüístico y cultural dinámico característico de Tijuana, donde convergen el español y el inglés con el creole haitiano y diversas lenguas africanas y asiáticas, evidenciando la transformación de una migración inicialmente percibida como transitoria en asentamientos permanentes que reconfiguran el tejido sociocultural de la región fronteriza (García y Landa, 2018).

### ***Características de la escuela***

Seleccioné una escuela primaria que ofrece el servicio en el turno vespertino, específicamente señalada por el personal de la Secretaría de Educación estatal como una institución receptora de estudiantes migrantes. Este centro educativo, inaugurado en 1948, posee una trayectoria de más de 75 años en la formación educativa de la comunidad tijuanaense, comparte espacio físico con un jardín de niños y una secundaria, ubicados en una misma manzana del centro de la ciudad.

La elección de esta institución fue estratégica por múltiples razones: me brindó la oportunidad de investigar de manera cercana las interacciones cotidianas de los estudiantes migrantes internacionales, me permitió comprender cómo una institución con historia consolidada enfrenta las necesidades específicas de poblaciones culturalmente diversas, y me

facilitó el acceso a diferentes niveles de la comunidad educativa que interactúan con estudiantes migrantes.

La elección del turno vespertino se basó en información proporcionada por directivos y personal administrativo, quienes me indicaron una mayor concentración de estudiantes migrantes internacionales durante este horario. Además, durante el período de investigación, la escuela contaba con la presencia del PROBEM, lo que enriqueció mis posibilidades de observación de estrategias específicas para atender a esta población.

Durante el período de investigación (ciclo escolar 2023-2024), el centro educativo funcionaba como una escuela primaria vespertina con una población estudiantil total de 296 alumnos. La institución mantenía una organización de dos grupos por cada uno de los seis grados de primaria, sumando un total de 12 aulas activas. Las actividades académicas se desarrollaban en el horario de 13:00 a 17:00 horas, con una pausa de media hora para el recreo, lo que me permitía observar dinámicas educativas tanto formales como informales.

Dentro de esta comunidad estudiantil, destacaba significativamente la presencia de 17 estudiantes de origen extranjero. Esta composición multicultural se distribuía de la siguiente manera:

- 12 estudiantes provenientes de Haití
- 3 estudiantes de Estados Unidos de América
- 2 estudiantes de China

Este grupo de estudiantes migrantes presentaba una composición que reflejaba la complejidad de los flujos migratorios contemporáneos hacia Tijuana. La diversidad de orígenes nacionales se traducía en una marcada variabilidad en competencias lingüísticas que creaba un espectro amplio de necesidades comunicativas dentro del aula. Mientras algunos estudiantes llegaban siendo completamente monolingües en sus idiomas de origen —creole haitiano, inglés o chino—, otros habían desarrollado competencias parciales en español durante sus procesos migratorios.

Las experiencias migratorias también mostraban notable diversidad que influía directamente en procesos de adaptación escolar. Algunos habían llegado directamente desde sus países de origen en migraciones familiares planificadas, mientras otros habían transitado por múltiples países —incluyendo Estados Unidos de América, otros países centroamericanos o sudamericanos— antes de establecerse en Tijuana. Estas trayectorias migratorias complejas

habían generado experiencias educativas fragmentadas, con interrupciones escolares de duración variable y exposición a diferentes sistemas educativos.

El tiempo de residencia en Tijuana constituía otro factor diferenciador que impactaba los niveles de adaptación sociocultural y competencia en español. La población estudiantil migrante incluía desde niños recién llegados —algunos con apenas semanas en la ciudad— hasta estudiantes con varios años de residencia que habían desarrollado competencias comunicativas más sólidas y redes sociales más establecidas. Esta heterogeneidad temporal creaba dinámicas particulares dentro del aula, donde estudiantes con mayor experiencia local ocasionalmente fungían como mediadores culturales o lingüísticos para compañeros recién llegados

### ***Personal docente***

En cuanto al cuerpo docente, la plantilla inicial constaba de 12 profesores titulares, uno asignado a cada grupo escolar. Sin embargo, durante el año de investigación presencié una situación institucional significativa: la jubilación de cuatro docentes durante el ciclo escolar, lo que generó una situación de inestabilidad y provocó una significativa rotación en el personal educativo.

Esta situación de cambio constante en el personal docente resultó particularmente relevante para mi investigación, ya que me permitió observar:

- Diferentes aproximaciones pedagógicas hacia los estudiantes migrantes
- Procesos de adaptación tanto de docentes nuevos como de estudiantes
- Estrategias institucionales para mantener continuidad en la atención educativa
- Impacto de la rotación docente en la estabilidad emocional y académica de estudiantes migrantes

Los docentes se caracterizaban por ser mayoritariamente monolingües en español y experiencia variable en atención a diversidad cultural. Esta característica lingüística contrastaba con la diversidad idiomática de los estudiantes, creando desafíos comunicativos que requerían estrategias creativas de interacción.

### ***Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)***

Un elemento adicional y significativo en el contexto de investigación fue la presencia del PROBEM. Aunque no constituía una entidad permanente en la escuela, realizaba intervenciones periódicas enfocadas específicamente en los estudiantes migrantes internacionales.

Las actividades del PROBEM, si bien no estaban formalmente integradas en el currículo escolar oficial, representaban un esfuerzo institucional adicional para apoyar la adaptación y el aprendizaje de este grupo estudiantil particular. Esta presencia permitió observar: Estrategias específicas de atención a estudiantes migrantes.

### **Participantes de la investigación**

Los participantes de esta investigación incluyeron diversos sujetos de la comunidad educativa que interactuaban directa o indirectamente con estudiantes migrantes internacionales. La selección siguió criterios de interacción directa con esta población estudiantil, representatividad de diferentes roles institucionales, disponibilidad para participar en observaciones prolongadas y entrevistas, y consentimiento informado. Estructuré la participación en dos modalidades metodológicas: entrevistas formales con observación sistemática, y observación participante sin entrevistas estructuradas.

#### ***Personal docente***

Durante la investigación observé e interactué con la totalidad del personal docente en diferentes momentos y actividades escolares. De los 12 maestros titulares, seleccioné 5 para entrevistas formales por trabajar directamente con estudiantes migrantes internacionales en sus aulas. Este grupo presentaba notable diversidad en experiencia profesional —desde más de 20 años de servicio hasta menos de 5 años de ejercicio— permitiéndome contrastar perspectivas generacionales sobre la atención a la diversidad cultural.

La formación específica para atender poblaciones migrantes mostraba marcada variabilidad. Mientras algunos contaban con capacitaciones formales en educación intercultural o habían participado en talleres sobre atención a poblaciones migrantes, otros dependían exclusivamente de experiencia práctica desarrollada mediante contacto cotidiano con estudiantes de diferentes orígenes. Esta heterogeneidad en la preparación profesional se reflejaba en sus aproximaciones pedagógicas, que oscilaban desde enfoques tradicionales centrados en la asimilación hasta perspectivas más inclusivas que valoraban la diversidad cultural como recurso educativo.

En cuanto a competencias lingüísticas, aunque la mayoría era monolingüe en español, algunos habían desarrollado competencias básicas en inglés que ayudaban en la comunicación con estudiantes angloparlantes. Esta capacidad, aunque limitada, representaba tanto un desafío como una oportunidad en los procesos de trabajo con estudiantes diversos.

### ***Personal directivo y administrativo***

El personal directivo y administrativo constituyó un grupo clave para comprender procesos institucionales, relaciones con familias y dinámicas organizacionales que influyen en la atención a estudiantes migrantes.

La directora me proporcionó perspectivas fundamentales sobre gestión institucional, políticas escolares y toma de decisiones relacionadas con estudiantes migrantes. Su participación incluyó entrevistas formales y conversaciones informales sobre trayectoria profesional, experiencia con población migrante, desafíos administrativos y estrategias institucionales desarrolladas.

La asesora técnico psicopedagógica, aunque formalmente responsable del apoyo pedagógico y psicológico, desempeñaba principalmente funciones administrativas, especialmente durante ausencias de la directora. Si bien ocasionalmente brindaba apoyo a docentes en sus procesos de enseñanza, su contribución principal radicó en su perspectiva sobre procesos institucionales y gestión cotidiana escolar.

La secretaria resultó crucial no solo para comprender aspectos operativos relacionados con inscripción, documentación y seguimiento de estudiantes migrantes, sino también por su perspectiva histórica única: su padre había sido director de la institución cuando ella era niña, proporcionándole memoria institucional valiosa sobre transformaciones de la escuela a lo largo del tiempo y contextualizando cambios en la atención a poblaciones diversas.

Tanto directora como asesora técnico psicopedagógica poseían dominio de español e inglés, competencia que les permitía establecer comunicación directa con estudiantes angloparlantes y facilitar procesos de mediación lingüística cuando era necesario, constituyéndose en puentes comunicativos importantes dentro de la institución.

### ***Practicantes del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)***

Los 2 practicantes del PROBEM me proporcionaron perspectivas valiosas, aunque revelaron limitaciones del programa en capacitación y preparación especializada. Ambos eran estudiantes universitarios en últimos semestres realizando servicio social, y ninguno contaba con formación específica en educación migrante o estrategias interculturales, situación que reconocieron durante las entrevistas.

El primer practicante (2023), estudiante de pedagogía, era monolingüe en español sin experiencia previa con estudiantes migrantes. Su llegada implicó un proceso de aprendizaje

sobre la marcha, enfrentando necesidades de comunicación y atención sin herramientas específicas.

La segunda practicante (2024), estudiante de idiomas, aportaba perspectiva diferente por su historia personal: había crecido y estudiado en Estados Unidos hasta regresar a México para estudios universitarios. Esta experiencia le proporcionaba sensibilización hacia realidades migrantes y dominio sólido del inglés que facilitaba comunicación con estudiantes angloparlantes. Sin embargo, también reconoció carecer de capacitación específica para trabajar con población migrante, operando mediante improvisación constante.

Su condición de practicantes temporales les otorgaba una perspectiva externa-interna particularmente valiosa: podían observar dinámicas escolares desde posición tanto integrada como analíticamente distanciada, proporcionándome análisis críticos sobre limitaciones y desafíos del programa, así como sobre prácticas institucionales establecidas.

### ***Estudiantes migrantes internacionales y comunidad educativa amplia***

Los 17 estudiantes migrantes internacionales —previamente descritos en sus características demográficas, lingüísticas y migratorias— fueron participantes centrales mediante observación sistemática de sus interacciones cotidianas en espacios formales e informales del ambiente escolar. No realicé entrevistas formales directas con estos estudiantes; sin embargo, la observación participante me proporcionó información sobre dinámicas de integración y exclusión, estrategias de adaptación cultural y formas de negociación lingüística que emergían espontáneamente.

Mi investigación etnográfica también incorporó observaciones de la comunidad educativa amplia. El personal de apoyo y conserjes, si bien no participaron en entrevistas formales, fueron incluidos en mis observaciones por su interacción cotidiana con estudiantes migrantes en espacios informales como recreos, comedor y actividades extracurriculares, donde frecuentemente emergían dinámicas sociales significativas.

Documenté las interacciones con padres y madres de familia durante reuniones escolares, eventos culturales y encuentros informales, proporcionándome perspectivas valiosas sobre experiencias familiares de migración, expectativas educativas y desafíos de integración comunitaria que complementaban mis observaciones del ambiente escolar.

### ***Proceso de selección y participación***

La participación de cada actor siguió criterios específicos que garantizaran la representatividad y relevancia de las perspectivas recolectadas: interacción directa con estudiantes migrantes internacionales, disponibilidad para participar en observaciones prolongadas y entrevistas, representatividad de diferentes roles y perspectivas dentro de la comunidad educativa, y consentimiento informado para participar en la investigación.

### **Diseño de investigación**

Desarrollé esta investigación bajo un enfoque etnográfico que, siguiendo a Rockwell (2009), busca documentar lo no documentado de la realidad social, es decir, aquellos procesos y prácticas cotidianas que configuran la vida escolar pero que frecuentemente permanecen invisibles en los análisis educativos formales.

El diseño metodológico estuvo guiado por la perspectiva de "etnografía doblemente reflexiva" propuesta por Dietz (2011), la cual atravesó todo mi proceso investigativo, no limitándose a un momento específico sino constituyéndose como una orientación fundamental. Esta perspectiva implicó un compromiso constante con el diálogo y la reflexión conjunta con los participantes, reconociendo que el conocimiento se construye en la interacción.

Estructuré el trabajo de campo en dos momentos diferenciados pero interconectados, cada uno con propósitos específicos que se complementaron para construir una comprensión profunda y reflexiva de la gestión pedagógica en contextos de diversidad migratoria.

La primera etapa consistió en una inmersión etnográfica prolongada durante el ciclo escolar 2023-2024, donde la observación participante y las entrevistas semiestructuradas constituyeron las técnicas centrales de recolección de información. Desde esta etapa inicial, la perspectiva doblemente reflexiva orientó mi trabajo de campo: conduje las entrevistas como conversaciones dialógicas donde compartía interpretaciones preliminares y solicitaba retroalimentación a los participantes; las conversaciones informales funcionaban como espacios de contraste entre mis observaciones y los marcos interpretativos de los actores; y las observaciones eran frecuentemente seguidas de momentos de conversación donde verificaba interpretaciones y profundizaba en los significados que los participantes atribuían a sus prácticas. Esta etapa me permitió documentar las prácticas cotidianas, las estrategias de gestión pedagógica desarrolladas por los sujetos educativos.

La segunda etapa formalizó y profundizó esta perspectiva reflexiva mediante un ejercicio específico que estructuré bajo los principios de la etnografía doblemente reflexiva de Dietz

(2011). Compartí y discutí los hallazgos preliminares sistematizados con los participantes docentes en una sesión de trabajo conjunto. Esta actividad no constituyó una mera validación de resultados, sino un proceso dialógico que me permitió contrastar, matizar y profundizar las interpretaciones que había construido desde la observación externa con los marcos interpretativos de los propios actores educativos. La actividad generó nuevas categorías analíticas, cuestionaron mis interpretaciones preliminares y enriquecieron mi comprensión sobre la gestión pedagógica en la primaria que estudié.

La distinción entre ambas etapas no radica en la presencia o ausencia de reflexividad dialógica —presente en ambas—, sino en el grado de formalización y sistematización de este proceso reflexivo: mientras en la primera etapa la reflexividad ocurría de manera fluida e integrada a mi trabajo de campo cotidiano, en la segunda etapa la estructuré como un dispositivo metodológico específico orientado a la co-construcción explícita de conocimiento con los participantes.

### ***Técnicas de recolección de información***

Las técnicas de recolección se organizaron en función de las dos etapas del diseño, privilegiando aquellas que permitieran capturar tanto las prácticas observables como los significados que los actores educativos atribuyen a sus experiencias.

#### **Observación participante.**

La observación participante constituyó la técnica principal para la recopilación de información durante la primera etapa de la investigación. Guber, señala que esta técnica "consiste principalmente en dos actividades: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias de las actividades de la población" (Guber, 2015, p. 52). Durante un ciclo escolar completo (2023 - 2024), me adentré en el entorno escolar, participando en actividades cotidianas y observando las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa.

El valor de esta técnica, como advierte Guber, no reside simplemente en poner al investigador ante los actores —ya que entre unos y otros siempre se interponen la teoría y el sentido común del investigador—, sino en que "la presencia directa es, indudablemente, un aporte valioso para el conocimiento social porque evita algunas mediaciones —por ejemplo, del sentido común de terceros— y ofrece a un observador crítico lo real en toda su complejidad"

(Guber, 2015, p. 56). Esta presencia prolongada y sistemática en el campo me permitió acceder a dimensiones de la gestión pedagógica que difícilmente hubieran emergido mediante otras técnicas.

Tradicionalmente, el objetivo de la observación participante ha sido "detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad" (Guber, 2015, p. 52). En este sentido, la flexibilidad y apertura de esta técnica permitieron que los sujetos expresaran el significado de su vida, cotidianidad y experiencias en el contexto escolar.

Se realizaron 161 registros de observación en diferentes espacios y actividades:

- Aulas de clase: Observación de dinámicas de enseñanza-aprendizaje con estudiantes migrantes
- Recreos: Interacciones sociales entre estudiantes de diferentes orígenes
- Comedor: Momentos de alimentación y socialización
- Actividades del Probem: Sesiones específicas de apoyo a estudiantes migrantes
- Paseos escolares: Actividades educativas fuera del aula
- Ceremonias cívicas: Eventos institucionales y su impacto en estudiantes migrantes
- Consejo técnico escolar: Reuniones donde se discuten estrategias pedagógicas
- Reuniones con padres y madres de familia: Interacciones con familias migrantes
- Dirección de la escuela: Procesos administrativos y de gestión
- Actividades culturales: Eventos que involucran diversidad cultural

La diversidad de espacios que observé respondió a la necesidad de comprender la gestión pedagógica en sus múltiples dimensiones —política, administrativa y técnica— tal como opera en la cotidianidad escolar, no únicamente en el espacio áulico sino en todos aquellos contextos donde se materializan decisiones, estrategias y relaciones que configuran las posibilidades de construcción de espacios interculturales. Durante estas observaciones, también revisé de manera no sistemática algunos materiales didácticos utilizados por los docentes, libros de texto oficiales y documentos del PROBEM que circulaban en el contexto escolar, lo cual permitió contextualizar las prácticas observadas.

### **Entrevistas semiestructuradas.**

La entrevista constituye una estrategia fundamental para acceder a lo que las personas saben, piensan y creen, funcionando como una relación social que permite obtener enunciados y verbalizaciones sobre las experiencias de los participantes (Guber, 2015). Esta técnica fue fundamental para acceder a información relacionada con las biografías, el sentido que los sujetos atribuyen a los hechos, sus sentimientos, opiniones y emociones, así como las normas de acción y los valores que orientan sus prácticas educativas.

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con diversos participantes, proporcionando una perspectiva más profunda sobre las experiencias, opiniones y percepciones en relación con la educación de estudiantes migrantes. Como proceso, la entrevista pone en juego una relación que las partes conciben de maneras distintas, donde aspectos como los temas abordados, los términos de la conversación, el lugar y la duración constituyen elementos centrales que configuran la dinámica particular de cada encuentro (Guber, 2015).

Aspectos explorados:

- Experiencia trabajando con estudiantes migrantes internacionales
- Tiempo de experiencia y formación recibida
- Capacitación específica para atender diversidad cultural
- Herramientas y recursos disponibles
- Desafíos y dificultades enfrentadas
- Vivencias del día a día en el aula
- Percepciones sobre los estudiantes migrantes
- Aspectos técnicos, políticos y administrativos de la gestión pedagógica
- Estrategias de integración e incorporación escolar

### **Instrumentos para la recolección y registro.**

Siguiendo las recomendaciones de Goetz y Le Compte (1988), se utilizaron diversos instrumentos para capturar la complejidad de las experiencias:

- Diario de campo: Registro escrito detallado que mantuve durante todo el proceso de investigación, anotando observaciones, reflexiones, impresiones y cualquier información relevante. Este instrumento permitió mantener un registro sistemático del trabajo de campo y facilitó la reflexión sobre mi propia posición en la investigación.

- Notas de campo: Registro menos reactivo que complementó el diario de campo, permitiendo ser menos intrusivo durante las observaciones. Estas notas fueron codificadas informalmente durante la recopilación y utilizadas para generar categorías relacionadas con los fenómenos observados.
- Teléfono inteligente: Utilizado para tomar fotografías, audio y video cuando fue posible, capturando tanto interacciones verbales como no verbales, preservando matices y detalles de las conversaciones y comportamientos observados.
- Grabaciones de audio: Especialmente para entrevistas, permitiendo transcripciones precisas y análisis detallado posterior.
- Guion de entrevista.

### **Análisis cualitativo**

El análisis de la información siguió un proceso sistemático y reflexivo en dos etapas diferenciadas que se complementaron para construir progresivamente categorías analíticas cada vez más refinadas y fundamentadas tanto en el material empírico como en el diálogo con los participantes.

#### ***Etapas 1: Primera inmersión etnográfica y análisis inicial***

##### ***Organización de la información***

La primera etapa del análisis comenzó con la organización sistemática de toda la información recolectada durante los diez meses de trabajo de campo. Este proceso incluyó:

- Organización de registros de campo: Realicé múltiples revisiones de las 161 sesiones de observación, agrupando las diversas actividades observadas según espacios, tipos de interacción y actores involucrados. Cada registro fue numerado y fechado para mantener un seguimiento cronológico del proceso.
- Transcripción de entrevistas: Transcribí completamente las 10 entrevistas realizadas: 5 a docentes, 1 a directora, 2 a practicantes del PROBEM, 1 a personal administrativo y 1 a la asesora técnico pedagógica.
- Consolidación de documentos: Al finalizar esta etapa, consolidé los siguientes documentos para análisis posterior:
  - 5 Transcripciones de entrevistas a docentes
  - 1 Transcripción de entrevista a directora

- 1 Transcripción de entrevista a asesora técnico pedagógica
- 1 Transcripción de entrevista a secretaria
- 2 Transcripciones de entrevistas a practicantes PROBEM
- 1 Registro integrado de diario de campo

### ***Reducción y codificación inicial***

La fase de reducción siguió los pasos metodológicos sugeridos por Tójar (2006), implementando un proceso sistemático de análisis:

#### **Reducción antes de la recogida.**

El marco conceptual inicial se basó en la gestión pedagógica según Justa Ezpeleta, estableciendo como unidades de observación las dimensiones política, técnica y administrativa. Los propósitos preliminares incluyeron explorar la gestión pedagógica en una escuela con 30 años de experiencia atendiendo estudiantes migrantes de diversos orígenes (EUA, China, Haití, centroamericanos).

Separación en unidades temáticas:

Fragmenté la información en segmentos significativos relacionados con los objetivos de investigación. Los espacios observados se organizaron según:

- Interacciones en aulas: Dinámicas de enseñanza-aprendizaje
- Espacios de recreo: Socialización entre estudiantes
- Actividades del comedor: Momentos de alimentación
- Paseos escolares: Actividades educativas externas
- Actividades culturales: Eventos que involucran diversidad
- Reuniones institucionales: Consejos técnicos y reuniones con padres

Identificación y clasificación:

Utilicé ATLAS.ti para la codificación sistemática, implementando un proceso inductivo donde los códigos emergieron directamente del material empírico. La lógica de codificación siguió el siguiente proceso:

Codificación inicial: Asigné códigos descriptivos a fragmentos de texto relevantes, manteniendo cercanía con las palabras y expresiones de los participantes. Este proceso generó un primer sistema de categorías exploratorias (véase Tabla 1).

#### **Tabla1. Categorías iniciales**

Categoría	Códigos específicos
<p><b>1. Contexto y perfil de estudiantes migrantes</b></p>	<p><b>Características generales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Origen Procedencia nacional y regional de estudiantes</li> <li>• Lengua Idiomas maternos y competencias lingüísticas</li> <li>• Tipo de familia Estructura familiar y dinámicas internas</li> <li>• Apoyo entre estudiantes migrantes Redes de solidaridad estudiantil</li> <li>• Relaciones sociales Interacciones dentro y fuera del aula</li> <li>• Comportamiento Patrones conductuales observados</li> <li>• Objetivo de migración Motivaciones y expectativas familiares</li> </ul>
<p><b>2. Desafíos para estudiantes migrantes</b></p>	<p><b>Obstáculos pedagógicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades estereotipadas Prácticas que reproducen prejuicios culturales</li> <li>• Actividades no diseñadas para necesidades específicas Ausencia de adaptaciones curriculares</li> <li>• Clasismo Discriminación por clase socioeconómica</li> <li>• Racismo Prácticas discriminatorias por origen étnico/racial</li> <li>• Burlas Situaciones de acoso o exclusión social</li> </ul> <p><b>Limitaciones institucionales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones laborales de maestros Sobrecarga y falta de recursos docentes</li> <li>• Diferencias lingüísticas Barreras comunicativas en el aula</li> <li>• Docentes sin experiencia Falta de preparación para contextos multiculturales</li> <li>• Docentes sin capacitación</li> </ul>

Categoría	Códigos específicos
	<p>Ausencia de formación intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de protocolos para atención</li> </ul> <p>Ausencia de procedimientos sistemáticos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de recursos</li> </ul> <p>Carencia de materiales y herramientas específicas</p>
<p><b>3. Estrategias de atención para estudiantes migrantes</b></p>	<p><b>Iniciativas pedagógicas específicas</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades específicas para estudiantes migrantes</li> </ul> <p>Adaptaciones curriculares dirigidas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apoyo para gestionar diferencias lingüísticas</li> </ul> <p>Estrategias comunicativas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tutoría entre pares migrantes</li> </ul> <p>Estudiantes migrantes guían a nuevos estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Asesor técnico pedagógico como traductora</li> </ul> <p>Mediación lingüística institucional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generar confianza para promover aprendizaje</li> </ul> <p>Construcción de vínculos afectivos</p>
	<p><b>Herramientas y recursos</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrategias socioemocionales</li> </ul> <p>Atención integral del bienestar estudiantil</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Instrucciones precisas</li> </ul> <p>Claridad en comunicación pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de bocina y traductor electrónico</li> </ul> <p>Tecnología para comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Videojuegos en línea para aprendizaje de español</li> </ul> <p>Recursos digitales educativos</p>
<p><b>4. Prácticas de asimilación</b></p>	<p><b>Actividades culturales nacionalistas</b></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividad día de muertos</li> </ul> <p>festividades nacionales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades sobre Baja California</li> </ul> <p>Regionalismo excluyente</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades sobre la cultura de México</li> </ul> <p>Nacionalismo cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Descubrimiento de América</li> </ul>

Categoría	Códigos específicos
	Narrativas históricas hegemónicas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Honores a la bandera</li> </ul> Rituales cívicos excluyentes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudiantes haitianos no entienden festividades mexicanas</li> </ul> Incomprensión cultural problematizada
<b>5. Prácticas racistas</b>	<b>Comentarios discriminatorios explícitos</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "Es más fácil trabajar con estudiantes de EUA"</li> </ul> Jerarquización por nacionalidad <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Migrantes no quieren integrarse"</li> </ul> Responsabilización de estudiantes <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Niños haitianos llegan rebeldes"</li> </ul> Estigmatización conductual <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Niños haitianos son agresivos"</li> </ul> Racialización de comportamientos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prejuicios sobre estudiantes haitianos</li> </ul> Estereotipos específicos anti-haitianos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prejuicios sobre estudiantes centroamericanos</li> </ul> Discriminación regional
	<b>Actitudes docentes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente incómoda trabajando con estudiante haitiana</li> </ul> Rechazo personal explícito <ul style="list-style-type: none"> <li>• Docente asume que estudiante haitiano habla francés</li> </ul> Prejuicios lingüísticos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicante Probem ignora estudiantes que no hablan español</li> </ul> Exclusión sistemática	

Fuente: Elaboración propia

Codificación enfocada: refiné los códigos iniciales, agrupándolos según similitudes temáticas y conceptuales, lo que permitió identificar patrones recurrentes y relaciones significativas entre las prácticas observadas.

Codificación teórica: establecí relaciones entre categorías, conectándolas con el marco teórico de gestión pedagógica y con literatura especializada sobre interculturalidad, racismo institucional y educación en contextos de migración.

### **Síntesis y agrupamiento.**

Se elaboró un sistema de categorías que integró el marco teórico inicial con las categorías emergentes, permitiendo un análisis contextualizado de la gestión pedagógica en la escuela específica.

### **Procesos analíticos.**

Tras la organización y reducción de la información, procedí con los procesos analíticos siguiendo a Tójar (2006):

#### *Teorización:*

Esta actividad intelectual estuvo orientada a identificar y manipular conceptos abstractos y sus interrelaciones. Clasifiqué las categorías según sus atributos comunes y establecí vínculos significativos entre ellas. Este proceso me permitió relacionar las categorías emergentes con la literatura especializada sobre gestión pedagógica, asimilación, prácticas racistas e interculturalidad en contextos escolares.

Del proceso de teorización emergieron progresivamente categorías más complejas que trascendían la descripción inicial. Por ejemplo, lo que inicialmente identifiqué como "actividades específicas para estudiantes migrantes" comenzó a revelar tensiones entre estrategias interculturales genuinas y prácticas asimilacionistas encubiertas. Asimismo, las "diferencias lingüísticas" dejaron de verse como un problema técnico aislado para comprenderse como manifestación de racismo lingüístico y ausencia de políticas institucionales.

#### Comparación constante:

- Implementé un proceso de comparación entre:
- Diferentes fuentes de información: Contrasté perspectivas de docentes, directora, practicantes y personal administrativo
- Distintos espacios observados: Comparé dinámicas en aulas, recreos, comedor, actividades especiales
- Perspectivas de diferentes actores: Analicé convergencias y divergencias en las percepciones
- Momentos temporales: Comparé situaciones al inicio, desarrollo y final del ciclo escolar

Este proceso de comparación constante reveló, por ejemplo, que las prácticas racistas no eran incidentes aislados sino patrones sistemáticos que atravesaban diferentes espacios escolares; o que las estrategias de gestión administrativa (como la "política de puertas abiertas") generaban consecuencias contradictorias en las dimensiones técnica y política de la gestión pedagógica.

### **Categorías al final de la Etapa 1.**

Al concluir esta primera etapa de análisis, había identificado categorías que organizaban los hallazgos iniciales:

- Gestión pedagógica en sus tres dimensiones (administrativa, técnica, política) como marco estructurador
- Sujetos enteros y superdiversidad como categorías que capturaban la complejidad de los actores y el contexto
- Prácticas interculturales emergentes que algunos docentes desarrollaban desde la experiencia
- Prácticas racistas y discriminatorias como obstáculos sistemáticos
- Prácticas de asimilación como tendencia institucional dominante
- Diferencias lingüísticas y su gestión (o ausencia de gestión)
- Componentes de inequidad estructurales

Sin embargo, estas categorías aún requerían refinamiento, validación y profundización mediante el diálogo con los participantes.

### ***Etapa 2. Doble reflexividad***

La segunda etapa del análisis se fundamentó en la doble reflexividad como estrategia metodológica que enriqueció significativamente la comprensión y validación de los hallazgos iniciales.

### **Conceptualización de la doble reflexividad.**

Según Dietz (2011), la doble reflexividad se refiere a una "etnografía doblemente reflexiva" que establece una relación intersubjetiva y dialéctica entre el investigador y el sujeto investigado, manteniéndola a lo largo de todo el proceso de investigación. Este enfoque genera "un continuo y recíproco proceso de crítica y autocrítica entre ambas partes, lo que alimenta una

doble reflexividad que desafía las conceptualizaciones y 'teorías implícitas' de ambos tipos de participantes" (Dietz, 2011, p. 15).

### **Implementación de ejercicios sustentados en la doble reflexividad.**

A lo largo de toda la estancia de investigación se realizaron entrevistas dialógicas, creando espacios de conversación abierta y respetuosa donde tanto participantes como investigador expresaron libremente opiniones, inquietudes y perspectivas. Estas conversaciones trascendieron el formato tradicional de preguntas y respuestas, permitiendo:

- Clarificación de interpretaciones en tiempo real
- Validación continua de observaciones
- Retroalimentación inmediata sobre percepciones del investigador
- Construcción colaborativa de significados

*Sesión formal de retroalimentación (enero 2025):*

Después de concluir la estancia principal (julio 2024), se implementó un proceso formal de retroalimentación que incluyó:

- Fotografías representativas captadas durante la estancia
- Reflexiones preliminares sobre cada categoría identificada
- Interpretaciones iniciales sobre la gestión pedagógica
- Preguntas específicas para validación
- Sesión colectiva: Realicé una presentación formal al personal de la escuela.
- Participantes: 12 docentes y la directora de la escuela

*Metodología implementada:*

- Presentación de diapositivas con fotografías contextualizadas
- Lectura de reflexiones preliminares por parte de los docentes
- Diálogo colectivo sobre cada reflexión presentada
- Validación, cuestionamiento o ampliación de interpretaciones
- Identificación de aspectos no considerados inicialmente
- Profundización en hallazgos específicos

### **Análisis de la retroalimentación e integración.**

*Organización de la información de retroalimentación:*

- Transcribí completamente la sesión de retroalimentación (véase anexo 1)
- Organicé comentarios por categoría de análisis
- Identifiqué validaciones, cuestionamientos y nuevas perspectivas

*Reducción y análisis:*

- Codifiqué comentarios de validación
- Identifiqué interpretaciones alternativas propuestas por los participantes
- Detecté aspectos no considerados en mi análisis inicial
- Clasifiqué sugerencias y ampliaciones

*Procesos analíticos de integración:*

Este proceso de integración entre el análisis inicial y la retroalimentación de los participantes resultó fundamental para refinar y profundizar las categorías. Algunos ejemplos de este refinamiento:

- Lo que identifiqué como "frustración docente" ante la transitoriedad migratoria fue matizado por los participantes como una "pedagogía de la transitoriedad" —no solo frustración sino una limitación consciente del compromiso pedagógico basada en la incertidumbre sobre la permanencia estudiantil.
- La categoría de "abandono institucional" fue confirmada pero enriquecida con la metáfora contundente de un docente: "hay más fotógrafos que estrategias", que sintetizaba la contradicción entre visibilidad mediática y apoyo real.
- Lo que observé como segregación espacial fue problematizado por los docentes con interpretaciones múltiples: algunos la confirmaban como real y persistente, otros la matizaban señalando afinidad cultural versus exclusión, evidenciando la complejidad de las dinámicas de integración.
- La dimensión socioemocional, que yo había identificado como importante, fue articulada por un docente como fundamento técnico-pedagógico: el vínculo afectivo no solo como valor sino como prerrequisito estructural del aprendizaje en contextos de migración.

*La doble reflexividad fortaleció la investigación mediante:*

- Validación de participantes: Los hallazgos fueron confirmados, cuestionados o ampliados por quienes vivieron directamente las experiencias analizadas.

- Triangulación interpretativa: Contrasté mis interpretaciones con las de los participantes, identificando convergencias y divergencias.
- Reflexividad metodológica: El proceso me permitió cuestionar mis propios sesgos y ajustar interpretaciones según la perspectiva de los sujetos.
- Co-construcción de categorías: Algunas categorías analíticas emergieron directamente del diálogo con los participantes, no solo de mi observación externa.
- Sistema final de categorías, subcategorías y códigos

El proceso analítico completo —que integró la codificación inicial, la teorización, la comparación constante y la doble reflexividad con los participantes— resultó en el siguiente sistema de categorías que estructura los hallazgos de esta investigación:

**Tabla 2. Sistema de categorías (Tabla completa con códigos en anexo 2)**

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>
<b>Contexto y configuración de sujetos enteros</b>	Superdiversidad del contexto escolar
	Configuraciones de docentes como sujetos enteros
	Configuraciones de estudiantes y familias migrantes
<b>Gestión política</b>	Abandono institucional sistemático
	Marco normativo y contradicciones
	Programas específicos: Limitaciones del PROBEM
	Escuela como "modelo" institucional
	Desigualdades estructurales por turno escolar
	Micropolítica sindical
	Condiciones laborales y contradicciones del autocuidado
<b>Gestión administrativa</b>	Dirección escolar entre múltiples demandas
	Estrategias comunicativas interculturales
	Procesos de inscripción y documentación
	Inestabilidad laboral y rotación docente
<b>Gestión técnica</b>	Estrategias de inclusión lingüística
	Dimensión socioemocional como base técnica
	Dilema ético docente
	Adaptaciones curriculares y evaluativas
	Estrategias interculturales emergentes
	Resistencia estudiantil a asimilación
	Barreras técnicas para la inclusión
<b>Obstáculos para la construcción de espacios interculturales</b>	Prácticas discriminatorias y racismo institucional
	Complejidad de interpretaciones sobre integración
	Estrategias asimilacionistas

Categoría	Subcategoría
	Protocolos asimilacionistas

Fuente: Elaboración propia

Este sistema categorial representa la síntesis del proceso analítico completo, integrando tanto la observación etnográfica prolongada como las perspectivas, validaciones y reflexiones aportadas por los propios actores educativos. Las cinco categorías principales —Contexto y configuración de sujetos enteros, Gestión política, Gestión administrativa, Gestión técnica, y Obstáculos para la construcción de espacios interculturales— se despliegan en 27 subcategorías y 250 códigos específicos (véase anexo 2) que capturan la complejidad de la gestión pedagógica en contextos de superdiversidad migratoria.

### **Procedimientos éticos**

Se obtuvieron consentimientos informados de todos los participantes antes de la recopilación de datos, explicando claramente los propósitos de la investigación y los usos de la información. Se garantizó la confidencialidad utilizando seudónimos en todos los informes y manteniendo la privacidad de los participantes.

La investigación se desarrolló siguiendo pautas éticas rigurosas, reconociendo la influencia del investigador en las comunidades y asumiendo una postura ética y responsable. Se mantuvo un profundo respeto hacia las perspectivas y experiencias de los participantes, evitando diluir la identidad del investigador y reconociendo la complejidad moral, social y política del proceso investigativo.

La duración de un ciclo escolar completo me permitió establecer relaciones de confianza que facilitaron la implementación efectiva de la doble reflexividad, asegurando que los participantes se sintieran cómodos compartiendo sus experiencias y perspectivas tanto durante el trabajo de campo como en el proceso de retroalimentación.

### **Análisis de información y organización de resultados**

El análisis del material etnográfico se sustentó en dos categorías analíticas amplias derivadas del marco teórico con las que orienté mi entrada al campo: gestión pedagógica (Ezpeleta, 1992) y sujetos enteros (Ezpeleta, 1986). Estas categorías, si bien provinieron de la literatura, resultaron suficientemente abiertas y flexibles para acoger la diversidad de situaciones, estrategias y tensiones observadas durante el de trabajo de campo.

El proceso analítico combinó este marco conceptual inicial con un enfoque inductivo que permitió identificar subcategorías, patrones y hallazgos específicos emergentes del material empírico. Así, las tres dimensiones de la gestión pedagógica —política, administrativa y técnica— se llenaron de contenido situado: protocolos inexistentes, improvisaciones creativas, diferencias lingüísticas, estrategias tecnológicas, sobrecarga directiva, entre muchas otras dinámicas concretas que no hubiera podido anticipar antes del trabajo de campo. Similarmente, el concepto de sujetos enteros me permitió comprender cómo las trayectorias migratorias, condiciones laborales, proyectos familiares y características identitarias de docentes, estudiantes y familias configuraban sus posibilidades de participación en el espacio escolar.

El ejercicio de doble reflexividad desarrollado con docentes al final del ciclo escolar fue fundamental para profundizar el análisis, permitiendo contrastar mis interpretaciones con las perspectivas de los sujetos educativos y enriquecer la comprensión de las tensiones entre estrategias asimilacionistas, interculturales emergentes y obstáculos estructurales que atraviesan la atención a la diversidad migratoria.

La presentación de los hallazgos se organiza en dos capítulos complementarios. El Capítulo V examina a los sujetos educativos como sujetos enteros, analizando primero las configuraciones de los docentes y posteriormente las configuraciones familiares y estudiantiles en contexto de migración internacional. El Capítulo VI analiza la creación de espacios interculturales a través de la gestión pedagógica, articulando sus tres dimensiones: política, administrativa y técnica, donde evidencio la tensión permanente entre lógicas contradictorias que caracterizan la atención educativa en el contexto fronterizo estudiado.

## Capítulo V. Contexto y configuración de los sujetos enteros

En este capítulo presento las configuraciones complejas de los sujetos educativos que se interrelacionaban en esta escuela primaria fronteriza. Inicio describiendo el contexto urbano de superdiversidad donde se ubicaba la institución y la rutina escolar cotidiana, para posteriormente analizar cómo docentes, estudiantes y familias constituyen lo que Ezpeleta (1986) conceptualiza como "sujetos enteros": sujetos cuyas prácticas pedagógicas y experiencias escolares no pueden comprenderse únicamente desde sus roles institucionales formales, sino como resultado de múltiples dimensiones que se intersectan —historias migratorias, condiciones laborales, responsabilidades familiares, trayectorias educativas fragmentadas y proyectos de vida diversos— configurando formas específicas de habitar y significar el espacio escolar en un contexto de superdiversidad.

La escuela primaria se encontraba inserta en el corazón del centro de Tijuana, a menos de un kilómetro de la frontera con Estados Unidos, en un territorio urbano donde la superdiversidad no constituía únicamente una característica demográfica sino la cotidianidad del contexto. Caminar las cuadras circundantes hacia la institución implicaba atravesar un paisaje urbano marcado por la convergencia, el tránsito y el asentamiento temporal o permanente de personas de múltiples orígenes nacionales, trayectorias migratorias y proyectos de vida.

Los murales artísticos en las paredes de edificios deteriorados contrastaban con la infraestructura urbana descuidada: aceras rotas, alcantarillas que emanaban olores intensos, basura acumulada en esquinas. En las calles, familias de diversas nacionalidades caminaban hacia la escuela: madres haitianas con sus hijos de la mano, abuelas chinas conversando sus nietos, familias mexicanas que habían migrado desde otros estados, deportados de Estados Unidos cuyo español con acento inglés revelaba trayectorias de retorno. Las lenguas se entrecruzaban: español, inglés, creole haitiano, chinos, además de lenguas indígenas.

A pocas cuadras se extendía la Avenida Revolución con sus restaurantes, bares y cafés que han definido históricamente la imagen turística de Tijuana. Sin embargo, el centro que rodeaba a la escuela mostraba una cara distinta de la ciudad fronteriza: no la del espectáculo para visitantes estadounidenses, sino la de un espacio de supervivencia, tránsito y reinención para poblaciones en contexto de movilidad. Indigentes —muchos de ellos ciudadanos estadounidenses con historias de deportación y adicción— dormían en las entradas de comercios cerrados. Callejones cercanos albergaban personas migrantes en condiciones precarias. Varios

albergues operaban en un radio de pocas cuadras, recibiendo a solicitantes de asilo que esperaban resoluciones migratorias, a familias en tránsito hacia Estados Unidos, a deportados recientes intentando reorganizar sus vidas en un país.

El comercio callejero dibujaba mapas de la diversidad cultural: en una esquina, un puesto de tacos de carne; en la siguiente cuadra, una señora de origen asiático vendía chunkun — pastelillos chinos al vapor—; metros adelante, otra mujer ofrecía birria estilo Jalisco; una vendedora ambulante más exhibía dulces en una carrera. Un restaurante de comida china coexistía con un establecimiento de comida haitiana que habían emergido en años recientes respondiendo a la creciente comunidad. No faltaban tampoco las franquicias transnacionales de hamburguesas, presencias globales que operaban a cuadras de mercados locales donde se vendían productos importados junto a frutas y verduras de la región.

Las artesanías mexicanas se exhibían en locales orientados tanto a turistas como a compradores locales. Una calle cercana se especializaba en la venta de flores: rosas, claveles, crisantemos, girasoles, arreglos para toda ocasión, atendidos por familias que llevaban años en ese giro. Los bazares ofrecían ropa de segunda mano —muchas prendas provenientes de Estados Unidos—, mezclada con mercancía nueva importada de Asia. Este entramado comercial revelaba tanto la globalización de los intercambios económicos como las economías populares que sostienen a sectores amplios de la población urbana.

En la misma manzana donde se ubicaba la escuela primaria vespertina convergían otros dos establecimientos educativos: un jardín de niños y una escuela secundaria, ambos también del turno vespertino. Esta concentración generaba momentos de particular intensidad en las calles circundantes durante las horas de entrada y salida: padres y madres de familia de diferentes niveles educativos coincidían en las banquetas; estudiantes adolescentes de secundaria compartían espacios con niños de preescolar, como se aprecia en la figura 3 donde estudiantes de la primaria cruzan hacia la esquina donde se encontraba la secundaria, para caminar media cuadra más y llegar a la entrada de su escuela (véase figura 3).

**Figura 3**

*Estudiantes haitianos caminando rumbo a la escuela, acompañados por su mamá.*



Un letrero en una pared cercana proclamaba: "Tijuana es sagrada porque Tijuana es libre". Esta frase —apropiada y resignificada por diversos movimientos sociales locales— capturaba algo esencial de la ciudad fronteriza: un territorio de libertades relativas, de reinenciones posibles, de encuentros improbables, pero también de desigualdades profundas, de tránsitos forzados, de esperas angustiantes para quienes aspiraban a cruzar hacia el norte. La libertad que el letrero celebraba coexistía con las restricciones materiales, legales y simbólicas que enfrentaban muchos de quienes habitaban o transitaban ese centro urbano.

Este contexto de superdiversidad urbana —marcado por la movilidad transnacional, la desigualdad socioeconómica, el comercio informal, la presencia simultánea de múltiples culturas, lenguas y proyectos migratorios— no constituía simplemente el telón de fondo donde se ubicaba la escuela, sino que permeaba la institución de múltiples formas. Las familias que llegaban a inscribir a sus hijos traían consigo las experiencias de ese centro urbano: los albergues donde residían temporalmente, los trabajos precarios en comercios de la zona, las redes comunitarias o su ausencia, las aspiraciones de movilidad hacia Estados Unidos o las resignaciones ante deportaciones. La escuela, en este sentido, funcionaba como uno más de los espacios donde se materializaba y negociaba la superdiversidad que caracterizaba al centro de Tijuana, un microcosmos que condensaba dinámicas más amplias de la ciudad fronteriza

contemporánea, como se muestra en la figura 4 donde familiares de origen diverso se reunían antes de la hora de entrada para entregar a los estudiantes.

**Figura 4**

*Familias esperando entregar estudiantes en entrada de la primaria.*



La jornada escolar vespertina iniciaba formalmente a la 1:00 de la tarde, aunque la vida institucional comenzaba a manifestarse desde las 12:45 horas, cuando las puertas se abrían para recibir a los estudiantes. En cada una de las dos entradas, dos o tres docentes esperaban para cumplir con el protocolo de ingreso: aplicar gel antibacterial en las manos de cada estudiante, recibir mensajes de madres y padres de familia, guardar dinero que las familias confiaban para que sus hijos compraran alimentos en el recreo, y ocasionalmente mediar en algún conflicto que llegaba desde el hogar o la calle. Este momento entre el exterior y el interior escolar constituía un espacio de negociación donde se entrecruzaban múltiples lenguas, preocupaciones familiares y culturas de crianza diversas.

**Figura 5**

*Maestros recibiendo a estudiantes en la puerta de la primaria*



Durante los quince minutos previos al timbre oficial, el patio se transformaba en un espacio de socialización relativamente libre. Algunos estudiantes corrían inmediatamente hacia la cooperativa escolar —un pequeño local operado por madres voluntarias que vendía dulces, jugos y alimentos— para "apartar" su comida del recreo pagando por anticipado, estrategia que las madres explicaban como forma de evitar que los niños perdieran o gastaran el dinero en otras cosas. Otros se dirigían directamente a jugar: balones de fútbol y basquetbol aparecían casi instantáneamente, mientras grupos de niñas saltaban la cuerda o jugaban al avión pintado en el suelo. En este breve tiempo, las interacciones revelaban ya agrupaciones particulares: hermanos de diferentes grados que permanecían juntos, estudiantes que conversaban en creole entre sí, intercambios en inglés que contrastaban con el español predominante, mientras los docentes vigilaban discretamente desde las entradas.

A la 1:00 en punto, el timbre —tocado manualmente por algún miembro del personal— marcaba el inicio formal de la jornada. Los estudiantes corrían hacia sus salones: los grupos de primero a tercer grado ubicados en la planta baja ingresaban relativamente ordenados, mientras los de cuarto a sexto grado subían las escaleras hacia el segundo piso entre risas, juegos y menor supervisión adulta. Solo uno de los docentes formaba consistentemente a sus estudiantes antes de ingresar (véase figura 6); el resto simplemente esperaba en sus aulas a que el grupo completo ingresara. Para las 1:05, el patio quedaba vacío y el silencio relativo de las aulas trabajando contrastaba con el bullicio previo.

**Figura 6**

*Maestro formando a sus estudiantes antes de entrar al aula*



Las primeras dos horas de clase transcurrían en una dinámica relativamente convencional: docentes desarrollando contenidos curriculares, estudiantes trabajando en sus cuadernos, interrupciones ocasionales desde la dirección con avisos administrativos. Sin embargo, esta aparente homogeneidad ocultaba adaptaciones constantes: explicaciones individuales mediante gestos y dibujos para estudiantes que no comprendían las instrucciones verbales, traducciones informales entre compañeros, copiado del pizarrón sin comprensión completa del contenido. El español funcionaba como lengua de instrucción exclusiva, pero las aulas multilingües generaban negociaciones comunicativas permanentes que no siempre resultaban visibles desde una observación superficial.

Entre las 2:25 y 2:30 de la tarde iniciaba uno de los momentos más significativos de la vida escolar: el comedor. Antes de las 3:00 pm —hora oficial del recreo—, los grupos comenzaban a bajar en orden para recibir alimentos del programa "Pancita llena, corazón contento", que proporcionaba comidas gratuitas. Las opciones variaban: pozole, caldo de pollo con arroz, sopa, siempre acompañados de fruta. Las madres voluntarias que conformaban el comité servían los platos en el espacio techado designado como comedor.

La distribución espacial en el comedor no respondía a indicaciones explícitas del personal, pero seguía patrones observables y consistentes. Estudiantes de ciertos orígenes nacionales tendían a agruparse en mesas específicas, frecuentemente en los extremos del espacio; hermanos de diferentes grados escolares trascendían las divisiones por grupo para reunirse a comer; algunos niños —particularmente aquellos que no hablan español— comían solos (véase figura 7) o buscaban activamente la compañía de hermanos mayores como estrategia de acompañamiento. Estas configuraciones espaciales, aparentemente espontáneas, revelaban dinámicas complejas de pertenencia, exclusión y construcción de redes de apoyo dentro del contexto escolar.

**Figura 7**

*Estudiante haitiana come sola en el comedor, mientras sus compañeros conviven entre ellos.*



A las 3:00 pm exactas sonaba el timbre del recreo oficial. Durante treinta minutos, el patio se convertía en un microcosmos donde las dinámicas de integración, exclusión, negociación cultural y formación de identidades se manifestaban con particular intensidad. Grupos de niños ocupaban aproximadamente la mitad del patio para jugar fútbol, otros utilizaban las canchas de basquetbol; niñas saltaban la cuerda, jugaban al avión, o conversaban sentadas en las bancas. Dos docentes caminaban constantemente cumpliendo su "guardia", particularmente atentos a accidentes —que ocurrían con frecuencia: rodillas raspadas, golpes en la cabeza, caídas que requerían avisar a las familias—. La preocupación institucional por prevenir accidentes graves se había intensificado tras un incidente ocurrido en otra escuela de Mexicali, situación que generó tensión entre el personal educativo y modificó protocolos de supervisión e incluso horarios de recreo.

En este espacio del recreo, ciertas dinámicas de agrupación se hacían particularmente visibles. Estudiantes que compartían idiomas maternos distintos al español tendían a buscar la compañía mutua; hermanos permanecían juntos con mayor frecuencia que en otros momentos de la jornada (véase figura 8); algunos niños con limitaciones importantes en el dominio del español pasaban recreos enteros en relativo aislamiento, sentados en las bancas o caminando por el perímetro sin integrarse a juegos colectivos. Sin embargo, esta descripción requiere matices importantes: también se observaban estudiantes migrantes internacionales completamente integrados en juegos de fútbol y basquetbol con compañeros mexicanos; amistades emergentes entre niños de diferentes orígenes nacionales que compartían espacios, juegos y alimentos; y

dinámicas de apoyo mutuo que trascendían las diferencias lingüísticas mediante gestos, risas compartidas y la complicidad que caracteriza las relaciones infantiles.

**Figura 8**

*Hermanas haitianas acompañándose durante el recreo*



El timbre de las 3:30 pm marcaba el regreso a las aulas. Los últimos noventa minutos de la jornada transcurrían con el cansancio acumulado: estudiantes menos atentos, docentes también agotados. Algunos grupos realizaban actividades menos demandantes cognitivamente; otros continuaban con contenidos curriculares regulares; la variación dependía de las decisiones docentes individuales y las características de cada grupo.

A las 4:45 pm comenzaba la salida: los grupos de primero a tercer grado salían primero, formados en filas que sus maestros conducían hasta las puertas, donde uno por uno eran entregados a familiares autorizados. Este proceso de "entrega" —término utilizado consistentemente por el personal— duraba aproximadamente veinte minutos y requería verificación cuidadosa, particularmente para los estudiantes más pequeños. A las 4:55 pm bajaban los grupos mayores, quienes salían con mayor autonomía por la segunda puerta (véase figura 9). Para las 5:05 pm, el patio quedaba nuevamente vacío, las puertas se cerraban, y solo permanecían algunos docentes terminando pendientes administrativos, el personal de limpieza recogiendo los desechos del día, y la directora atendiendo situaciones que requerían resolverse antes de la jornada siguiente.

Esta rutina cotidiana —aparentemente predecible y estructurada por timbres, horarios y espacios designados— constituía el marco dentro del cual se desarrollaban las complejas

dinámicas de gestión pedagógica que esta investigación documenta. Cada momento de esta cotidianidad implicaba decisiones, adaptaciones, negociaciones y tensiones relacionadas con la diversidad cultural y lingüística que caracterizaba a la institución. Los momentos escolares — entrada, clase, comedor, recreo, salida— operaban simultáneamente como espacios de normalización institucional y como territorios donde las diferencias culturales, lingüísticas y socioeconómicas se manifestaban, negociaban y a veces se confrontaban.

**Figura 9**

*Estudiantes en la hora de la salida, caminando hacia la puerta.*



Los sujetos de esta investigación se encontraban insertos en una escuela primaria del turno vespertino ubicada en la zona centro de Tijuana, institución que durante el ciclo escolar 2023-2024 albergaba 296 estudiantes distribuidos en 12 grupos. Este espacio educativo, situado a menos de un kilómetro de la frontera con Estados Unidos de América, configuraba un contexto particular donde convergían estudiantes, docentes y familias con trayectorias migratorias diversas.

La composición estudiantil incluía 17 migrantes internacionales, cifra que representaba 5.7% del total, pero cuya presencia generaba dinámicas específicas en la vida cotidiana escolar. Como explicó la directora: "las familias llegan a esta escuela porque está en el centro y porque hay cerca albergues, también vecindades que rentan los grupos de haitianos por ejemplo aquí en el centro" (Directora, comunicación personal, 11 de abril de 2024), evidenciando cómo la ubicación geográfica determinaba el perfil de los sujetos que transitaban por la institución.

Mis hallazgos de investigación revelaron que la escuela constituía un espacio de superdiversidad en el sentido que plantea Vertovec (2007), donde confluían múltiples variables que se intersectaban de manera compleja: países de origen diversos, canales migratorios diferenciados, estatus legales variados y trayectorias educativas fragmentadas.

Los 17 estudiantes migrantes internacionales identificados —12 de Haití, 3 de Estados Unidos de América y 2 de China (véase tabla 3)— representaban solo la dimensión más visible de esta complejidad. Sus trayectorias migratorias ilustraban la diversidad de canales y experiencias: estudiantes haitianos que habían nacido en Haití, pero vivido en Brasil antes de llegar a México; otros nacidos en Chile de padres haitianos; algunos que habían transitado por República Dominicana. Entre los estudiantes estadounidenses, los tres habían nacido en Estados Unidos de padres con trayectorias binacionales —padre mexicano deportado y madre estadounidense—, constituyendo su ingreso a esta primaria el primer contacto tanto con el sistema educativo como con el idioma español. Los estudiantes chinos presentaban igualmente trayectorias diferenciadas: una niña recién llegada que había nacido en China de padres que previamente habían vivido en México, retornado a China donde ella asistió a la escuela y aprendió chino e inglés, para posteriormente regresar a Tijuana; y un niño que llevaba en México desde el nivel preescolar, cursaba ya cuarto grado, dominaba el español y mostraba mayor integración escolar.

Las trayectorias educativas previas resultaban igualmente fragmentadas: estudiantes haitianos que nunca habían asistido a la escuela coexistían con otros que habían cursado varios grados en Chile, Brasil o República Dominicana; los hermanos estadounidenses, a pesar de tener entre seis y doce años, carecían completamente de experiencia escolar previa; la niña china recién llegada había sido escolarizada en su país de origen pero enfrentaba ahora un sistema educativo y una lengua de instrucción completamente diferentes.

Los estatus legales también variaban significativamente. Los estudiantes chinos contaban con documentación legal mexicana formal; los hermanos estadounidenses, aunque nacidos en Estados Unidos, residían en México con sus padres y tenían documentación mexicana; entre los estudiantes haitianos, algunos poseían residencia permanente en México, otros habían obtenido reconocimiento de refugiados, varios mantenían únicamente documentación haitiana sin estatus migratorio regularizado en México, y algunos se encontraban en una situación deliberadamente indeterminada: sus familias evitaban solicitar el reconocimiento de refugiados en México porque

consideraban que ello podría perjudicar futuras solicitudes de asilo en Estados Unidos, manteniendo así una situación de tránsito prolongado con documentación precaria.

Su distribución por grados escolares (desde primero hasta sexto) y su diversidad lingüística configuraban lo que Blommaert y Backus (2012) denominan repertorios lingüísticos complejos: estudiantes monolingües de inglés o creole, bilingües creole/español, trilingües creole/portugués/español adquiridos en diferentes momentos y contextos migratorios, bilingües español/chino, y trilingües inglés/chino/español con diferentes niveles de competencia en cada lengua según sus trayectorias educativas y geográficas específicas.

Tabla 3. Descripción de estudiantes migrantes internacionales inscritos en la primaria

No	Nombre estudiante	Grado	Nacionalidad	Idiomas
1	William	1	EUA	Inglés
2	Shalina	1	Haití	Español / Creole
3	Azeneth	1	Haití	Español / Creole
4	Sandra	2	Haití	Español / Creole
5	Erika	2	China	Inglés / Chino/ Entiende español
6	Marcelin	3	Haití	Español / Creole
7	Angie	4	Haití	Creole
8	Andrés	4	China	Español /Chino
9	Vanessa	5	EUA	Inglés
10	Edu	5	Haití	Creole
11	Froylan	5	Haití	Español / Creole
12	Gerardo	5	Haití	Español / Creole
13	Daniel	5	Haití	Español / Creole
14	Albertson	5	Haití	Creole / Portugués
15	Robert	6	EUA	Inglés
16	Danna	6	Haití	Creole / portugués / Español
17	Bart	6	Haití	Creole / portugués / Español

Nota: Usamos seudónimos para proteger la identidad de los participantes

Sin embargo, la superdiversidad del contexto trascendía la presencia de estudiantes migrantes internacionales. La investigación documentó también estudiantes nacidos en Estados Unidos de América, pero escolarizados en México, así como migrantes internos procedentes de estados como Jalisco, Michoacán y Guerrero, cuyas voces fueron registradas durante las observaciones en la dirección. Esta realidad evidenció lo que Pérez (2021) señala sobre la imposibilidad de hacer suposiciones sobre trayectorias lingüísticas o identitarias basándose únicamente en la nacionalidad o el país de nacimiento.

Las estructuras familiares que documenté ejemplificaron la complejidad que caracteriza a los contextos de superdiversidad: padres haitianos solteros, familias transnacionales fragmentadas por deportaciones, núcleos familiares en tránsito con aspiraciones de continuar hacia Estados Unidos de América, y configuraciones donde hermanos mayores asumían responsabilidades de cuidado debido a incompatibilidades entre horarios escolares y jornadas laborales parentales. Estas adaptaciones, lejos de representar disfuncionalidades, evidenciaron estrategias creativas ante restricciones estructurales y la ausencia de redes comunitarias consolidadas en el contexto migratorio.

La superdiversidad también caracterizó al cuerpo docente. Los hallazgos mostraron que la directora tenía origen en Sonora, mientras que 2 maestros procedían de Michoacán, 1 Chiapas y 2 de Sinaloa, habiendo migrado a Tijuana por razones familiares o laborales. Esta composición diversa del personal educativo añadía otra capa de complejidad al panorama institucional, donde las experiencias migratorias internas se entrelazaban con las dinámicas de migración internacional que caracterizaban a la población estudiantil.

Este microcosmos de superdiversidad desafiaba las categorías tradicionales de clasificación escolar y las aproximaciones pedagógicas convencionales, requiriendo que los actores institucionales desarrollaran estrategias adaptativas para navegar esta complejidad multicultural y multilingüe que definía la vida cotidiana de la escuela.

### **Configuraciones de los docentes como sujetos enteros**

Los docentes, al igual que los estudiantes y las familias que conformaban esta comunidad escolar, constituían lo que Ezpeleta (1986) conceptualiza como "sujetos enteros", configuraciones complejas que trascienden la visión reduccionista de los actores educativos como portadores de roles institucionales únicos.

Trasponiendo las puertas de la escuela, la teoría suele ver a los sujetos como maestros y alumnos 'exclusivamente', olvidándose demasiado a menudo que esas son las caras reiteradamente circunstanciales de un sujeto 'entero', que no por ejercerlas se desprende de su identidad social. (Ezpeleta, 1986, p. 57)

La investigación reveló que los docentes se encontraban atravesados por múltiples dimensiones —historias de vida, experiencias migratorias, formación académica, condiciones laborales, responsabilidades familiares y posicionamientos críticos— que se intersectaban de manera dinámica, impactando directamente en sus estrategias de gestión pedagógica.

Tabla 4. Personal de la escuela que atendía de manera directa estudiantes migrantes

Personal	Grado que atendía	Condiciones laborales	Migrante interno
María (Docente)	1	Plaza	Chiapas
Alba (Docente)	1	Plaza / Jubilada	N/A
Laura (Docente)	1	Interina (1 mes)	Ciudad de México
Karen (Docente)	1	Plaza	N/A
Efrén (Docente)	2	Plaza	N/A
Daniela (Docente)	3	Interina	N/A
Nadia (Docente)	3	Plaza	N/A
Talina (Docente)	4	Doble plaza	N/A
Mauricio (Docente)	4	Plaza	N/A
Luz (Secretaria / Docente)	4	Plaza	N/A
Eleazar (Docente)	5	Doble Plaza	Sinaloa
Santiago (Docente)	5	Plaza	Michoacán
Esau (Docente)	6	Plaza / Trabajo escuela privada	Sonora
Miguel (Docente)	6	Doble plaza – próxima jubilación	Michoacán
Directora (Docente)	N/A	Doble plaza – Directora en otra escuela por la mañana	Sonora
Asesora técnico pedagógico	N/A	Doble plaza – docente en otra escuela por la mañana	N/A
Docente educación física 1	1, 2, 3	Interino (alta rotación)	N/A
Docente educación física 1	4, 5, 6	Interino (alta rotación)	N/A
Conserje 1	N/A	Plaza	N/A
Conserje 2	N/A	Plaza	N/A

Nota: Se utilizaron seudónimos para proteger la privacidad de los docentes

El maestro Miguel ejemplificaba esta complejidad constitutiva del sujeto entero. No era únicamente un docente con más de 30 años de experiencia, sino simultáneamente un migrante interno originario de Michoacán que había construido su trayectoria profesional en Tijuana, un

padre de familia, un trabajador sindicalizado con participación política activa, un portador de la memoria institucional sobre la atención a estudiantes chinos, y un sujeto próximo a la jubilación enfrentando procesos de transición vital. Su aparente hermetismo ante la observación de clases y las percepciones contrastantes que generaba entre colegas no podían comprenderse únicamente desde su rol docente, sino como expresión de un sujeto entero donde confluían experiencias laborales acumuladas, posicionamientos políticos desarrollados a través de su participación sindical, y estrategias defensivas construidas en su larga trayectoria institucional. Como señala Ezpeleta, estos sujetos son "personas conformadas a través de diversas relaciones sociales y comprometidas con diversos y no siempre coherentes referentes normativos" (Ezpeleta, 1992, p. 29).

La maestra Alba ilustraba otra configuración de sujeto entero donde la experiencia histórica se entrelazaba con procesos de desgaste profesional y personal. Su trayectoria de más de 30 años no la definía únicamente como educadora experimentada, sino como una mujer trabajadora y madre de familia que había vivido las transformaciones demográficas de la institución, había desarrollado saberes específicos sobre estudiantes chinos y haitianos, y enfrentaba ahora procesos de agotamiento que la llevaban a rechazar estudiantes no hispanohablantes, como mencionaba la directora.

Sus prácticas pedagógicas cotidianas evidenciaban esta intersección compleja entre experiencia y desgaste. Durante las observaciones de aula, se manifestaba "mucho más seria" que otros docentes y "más estricta que los otros maestros" (Licon, diario de campo, 8 de noviembre de 2023). Su aproximación hacia estudiantes migrantes revelaba las tensiones de su configuración como sujeto entero: mientras que su experiencia le había proporcionado conocimientos sobre diversas nacionalidades, su agotamiento profesional limitaba su disposición para adaptar estrategias pedagógicas específicas.

Un episodio durante el pase de lista ilustraba estas tensiones:

Al intentar pronunciar el apellido de una estudiante haitiana, la maestra preguntaba directamente: "tu apellido es Marlyn o Marlín ¿cómo se pronuncia?" Ante el silencio de la niña, insistía: "es Marlyn o Marlín, dime niña", mostrando una mezcla de intención comunicativa y frustración cuando la estudiante "solo asienta con la cabeza nuevamente" sin verbalizar respuesta. La maestra continuaba "con cara de confusión". (Licon, diario de campo, 8 de noviembre de 2023)

Su actitud de "solo estar esperando jubilarse" (Directora, comunicación personal, 8 de noviembre de 2023) expresaba la intersección entre dimensiones laborales (proximidad al retiro), emocionales (desgaste profesional) y pedagógicas (resistencia a la diversidad), evidenciando cómo el sujeto entero no puede fragmentarse en roles aislados.

El maestro Eleazar encarnaba las contradicciones inherentes al sujeto entero que describe Ezpeleta, pero también revelaba cómo las experiencias formativas específicas con poblaciones diversas configuran competencias pedagógicas particulares. Su trayectoria profesional ilustraba la construcción de saberes especializados a través de la práctica situada en contextos de superdiversidad.

Su ingreso a la docencia no había seguido rutas tradicionales, sino que emergía de una experiencia laboral específica:

Yo empecé a estudiar para maestro gracias a que empecé a trabajar en el programa: Programa Primaria para Niños y Niñas Migrantes (PRONIM). Ese programa se llevó a cabo hace mucho tiempo y yo estaba estudiando en el Tecnológico de Los Mochis cuando empecé a trabajar por las tardes dando clases a niños. (Maestro Eleazar, comunicación personal, 20 de marzo de 2024)

Esta declaración revelaba cómo su vocación docente no precedía a su encuentro con la diversidad migratoria, sino que emergía precisamente de esa experiencia práctica. El Programa Primaria para Niños y Niñas Migrantes había constituido un espacio formativo crucial que configuró su comprensión sobre las necesidades educativas de poblaciones móviles: "ese programita me llevó a mí a los campos, a trabajar en los campos con niños de Oaxaca y de Guerrero, y muchos de ellos traían lenguas, lenguas indígenas: el mixteco, maya" (Maestro Eleazar, comunicación personal, 20 de marzo de 2024) - Esta experiencia directa con diversidad lingüística y cultural había proporcionado saberes específicos que trascienden la formación docente convencional.

Su experiencia posterior en supervisión había ampliado su conocimiento sobre flujos migratorios complejos:

Cuando estaba en la supervisión, recibía a muchos niños, pero más sureños, más de aquí de América. Bueno, también son de América los niños, ¿no? Pero más de Honduras, El Salvador, esas partes. Recibía mucho, también mucho, mucho movimiento de todos los estados de Baja California, más que nada de Sinaloa, de Guerrero, de Oaxaca. Mucho

niño que a veces es muy similar porque viene mucho niño oaxaqueño con idioma, lenguaje indígena, lenguas. (Maestro Eleazar, comunicación personal, 20 de marzo de 2024)

Esta reflexión evidenciaba su capacidad para identificar patrones en los movimientos migratorios y reconocer similitudes entre experiencias de migración interna e internacional, particularmente respecto a la diversidad lingüística indígena.

Su filosofía pedagógica de "prefiero seres humanos, antes que estudiantes" (Maestro Eleazar, comunicación personal, 7 de mayo de 2024) se sustentaba en saberes experienciales desarrollados durante años de trabajo directo con poblaciones vulnerables. Su descripción del trabajo en campos agrícolas revelaba la construcción de metodologías específicas para contextos adversos:

Eran niños que llegaban cansados, niños que trabajaban por la mañana en los campos agrícolas. Y de cuatro a ocho nos tocaba atenderlos a nosotros en los campos, en esas galeras tremendas calurosas que trabajaban ellos. Y pues tenías que buscar la manera de hacerlos sentir cómodos, bienvenidos. (Maestro Eleazar, comunicación personal, 20 de marzo de 2024)

Esta experiencia había desarrollado competencias pedagógicas particulares para trabajar con estudiantes en condiciones de fatiga física, espacios inadecuados y contextos de vulnerabilidad laboral. Su manejo de grupos multigrado —"Yo tenía grupo multigrado y trabajábamos con diferente nivel de complejidad en cada uno de los grados" (Maestro Eleazar, comunicación personal, 20 de marzo de 2024)— evidenciaba saberes técnicos específicos para la atención simultánea de estudiantes con niveles educativos diferenciados, competencia altamente relevante en contextos de superdiversidad donde las trayectorias escolares fragmentadas son comunes.

Sin embargo, esta misma configuración como sujeto entero incluía las contradicciones señaladas previamente: reproducía comentarios machistas, racistas y clasistas, evidenciando cómo un sujeto puede ser simultáneamente portador de valores inclusivos desarrollados a través de la experiencia práctica y reproductor de esquemas discriminatorios interiorizados en otros espacios de socialización.

Durante una actividad sobre equidad de género, por ejemplo, el maestro Eleazar desarrolló una sesión donde inicialmente promovía la reflexión crítica sobre roles tradicionales,

preguntando a los estudiantes sobre la división de tareas domésticas en sus hogares y cuestionando estereotipos. Sin embargo, en esa misma sesión realizó un chiste racista sobre el cabello de las mujeres africanas ("¿Dónde tienen las mujeres el pelo más chino? Pues no, en África"), comentó que "en Haití tratan mal a las damas" generalizando sobre toda una cultura nacional, y expresó posiciones abiertamente transfóbicas al plantear escenarios alarmistas sobre personas trans en baños públicos, afirmando que se trataba de "trastornos mentales" comparables a "si tu hija se sintiera una planta". Cuando estudiantes cuestionaron estas afirmaciones, el maestro cerró la discusión apelando a "la ciencia" para sostener visiones binarias sobre género: "todos nacemos hombres o nacemos mujer, eso dice la ciencia", y declaró categóricamente: "ni a mí me van a obligar que le llame ella o elle".

Sus actividades socioemocionales, aunque diseñadas para fomentar autoestima y proyección de futuro, en algunas ocasiones reproducían concepciones clasistas sobre el éxito. En un ejercicio de visualización donde pedía a los estudiantes imaginarse como adultos, las preguntas orientaban hacia indicadores materiales específicos: "Súper carro bien lindo, ¿dónde vives?", asociando felicidad con consumo y estatus. Cuando conversaba con Gerardo, un estudiante haitiano que manifestaba deseos de regresar a República Dominicana, le planteó dos únicos escenarios posibles si migraba a Estados Unidos: "Exitoso, triunfador y con una linda familia" si regresaba a República Dominicana "Drogas, pandillas, cárcel", reproduciendo tanto estereotipos sobre jóvenes migrantes como visiones normativas sobre configuraciones familiares "exitosas".

Estas contradicciones no invalidaban los saberes pedagógicos valiosos que había desarrollado —su comprensión sobre la importancia del vínculo afectivo, sus estrategias creativas para trabajar con diversidad lingüística, su sensibilidad hacia experiencias traumáticas de migración— pero evidenciaban la complejidad del sujeto entero: portador simultáneo de competencias interculturales construidas en la experiencia y de marcos ideológicos discriminatorios que operaban, frecuentemente, sin reflexión crítica sobre sus contradicciones.

Su análisis crítico de las condiciones laborales docentes no emanaba únicamente de su posición sindical, sino de su experiencia acumulada como trabajador precario en diferentes contextos educativos.

La maestra María ejemplificaba cómo las dimensiones de género, cuidado y experiencia profesional limitada configuran de manera determinante al sujeto entero, generando

simultáneamente inseguridades y adaptaciones creativas. Su configuración profesional revelaba tensiones específicas entre formación teórica, experiencia práctica previa con diversidad, y las demandas del sistema público.

Su ansiedad profesional se articulaba directamente con su experiencia relativamente reciente en el sistema público y los constantes cambios curriculares:

Hay maestros con más experiencia, su experiencia con diferentes planes educativos les ayuda mucho, ya tienen más años y han trabajado con más planes. Cada plan cuando ya van entendiendo lo cambian, yo siempre dudo de mí, siempre me pregunto si voy bien, soy un poco insegura, que pasa si no logro que nadie aprenda a leer, siempre estoy preocupada, pero dicen que no depende de uno, que no nos estremos. (Maestra María, comunicación personal, 26 de octubre de 2023)

Esta declaración evidenciaba cómo la inestabilidad de las políticas educativas impactaba diferenciadamente según la experiencia docente acumulada, generando mayor ansiedad en profesoras con menor trayectoria en el sistema educativo público. Su constante autoevaluación ("siempre dudo de mí") y la presión autoimpuesta sobre resultados de aprendizaje ("que pasa si no logro que nadie aprenda a leer") revelaban formas específicas en que las docentes más jóvenes internalizaban responsabilidades sistémicas.

Sin embargo, su experiencia previa había desarrollado saberes específicos altamente relevantes para contextos de superdiversidad:

Yo no soy maestra de primaria, estudié pedagogía y mi experiencia con estudiantes más diferentes fue en grupos multigrado con estudiantes con necesidades educativas especial, era muy cansado, ahí me tocaba hasta limpiarlos cuando iban al baño, ahora con estudiantes migrantes entiendo que también tienen necesidades especiales, pero a mí se me dificulta la comunicación porque no sé más que español. (Maestra María, comunicación personal, 26 de octubre de 2023)

Esta reflexión revelaba múltiples dimensiones de su configuración como sujeto entero. Primero, evidenciaba saberes experienciales desarrollados en contextos de alta complejidad pedagógica (grupos multigrado y necesidades educativas especiales) que proporcionaban herramientas para la adaptación curricular y la atención individualizada. Segundo, mostraba su capacidad para establecer conexiones analíticas entre diferentes tipos de diversidad estudiantil, reconociendo que los estudiantes migrantes también presentan "necesidades especiales" que

requieren estrategias pedagógicas diferenciadas. Tercero, explicitaba las limitaciones estructurales que enfrentaba para la comunicación intercultural, reconociendo honestamente que su monolingüismo español era considerado por ella como una barrera significativa.

Esta consciencia sobre sus propias limitaciones contrastaba con otros docentes que no reconocían estos obstáculos, evidenciando una reflexividad profesional desarrollada a través de su experiencia previa con diversidad.

Su experiencia previa con estudiantes con necesidades educativas especiales había desarrollado competencias de cuidado integral ("hasta limpiarlos cuando iban al baño") que, aunque demandantes física y emocionalmente, proporcionaban herramientas para el manejo de situaciones complejas que requieren paciencia, adaptabilidad y comprensión de las necesidades individuales específicas. Estas competencias se transferían parcialmente al trabajo con estudiantes migrantes, aunque las diferencias lingüísticas añadían complejidades nuevas para las cuales se sentía menos preparada.

Como se analizó previamente, su condición de madre de tres hijos, esposa de taxista, y coordinadora de múltiples comisiones escolares configuraba su práctica pedagógica de formas que no podían separarse de estas dimensiones familiares y laborales. Las interrupciones por responsabilidades de cuidado o su dependencia del apoyo de la conserje evidenciaban cómo el sujeto entero navega simultáneamente múltiples roles que se intersectan constantemente en el espacio escolar.

El maestro Efrén ilustraba cómo las estrategias de supervivencia económica del sujeto entero pueden articularse creativamente con la práctica pedagógica, desarrollando formas innovadoras de compensar limitaciones institucionales mediante recursos y saberes autogestionados.

Su reflexión sobre las inversiones personales en tecnología educativa revelaba tanto las limitaciones materiales de la institución como las estrategias individuales para superarlas:

Yo trato de usar mis cosas para trabajar aquí en la escuela, uso mucho la tecnología, les pongo videos para que entiendan más, pero la computadora y el proyector son míos, casi todo lo que hay en el salón es mío, yo siempre trato de buscar ofertas para que mi trabajo sea más práctico y que les ayude a los niños, pero aquí no me dan nada, yo pago mi internet. (Maestro Efrén, comunicación personal, 24 de noviembre de 2023)

Esta declaración evidenciaba múltiples dimensiones de su configuración como sujeto entero. Revelaba una apropiación tecnológica autogestionada que trasciende las limitaciones institucionales, donde invierte recursos económicos personales para mejorar sus condiciones de trabajo y las oportunidades educativas de sus estudiantes. Esta estrategia de gestión técnica no respondía únicamente a iniciativa profesional, sino a la intersección entre su comprensión sobre las necesidades pedagógicas específicas en contextos de diversidad cultural ("les pongo videos para que entiendan más") y su capacidad económica relativa para realizar estas inversiones.

Su crítica implícita a la ausencia de provisión institucional ("aquí no me dan nada, yo pago mi internet") revelaba tanto su consciencia sobre las responsabilidades que el sistema debería asumir como su decisión pragmática de no esperar estos apoyos para desarrollar su práctica pedagógica. Esta tensión entre crítica institucional y responsabilización individual caracteriza muchas experiencias docentes en contextos de precariedad estructural.

Su uso específico de videos como estrategia pedagógica para estudiantes con diversidad lingüística evidenciaba saberes técnicos desarrollados a través de la experiencia directa y la búsqueda autodidacta. Como se mencionó previamente, había invertido tiempo en buscar videos sobre estrategias para trabajar con estudiantes haitianos, evidenciando una metodología de autoformación continua que complementaba las limitaciones de la formación docente oficial.

Su actividad paralela organizando fiestas, que ocasionalmente beneficiaba a la institución cuando prestaba mobiliario y equipos para celebraciones escolares, ilustraba formas en que las competencias desarrolladas en espacios laborales externos se articulaban productivamente con necesidades escolares. Esta intersección revelaba cómo los saberes del sujeto entero trascienden las fronteras entre trabajo formal e informal, generando sinergias que benefician tanto su sustento económico como su práctica pedagógica.

Sin embargo, estas estrategias de gestión individuales también evidenciaban la responsabilización de problemáticas sistémicas, donde la iniciativa personal compensa ausencias estructurales sin cuestionar las causas de estas deficiencias. Su inversión personal en tecnología, aunque beneficiosa para sus estudiantes, normalizaba la expectativa de que los docentes financien recursos básicos para el ejercicio de su función, evidenciando cómo las estrategias de supervivencia pueden simultáneamente resistir y reproducir condiciones de precariedad laboral.

La maestra Nadia representaba otra configuración compleja donde la condición de madre soltera, trabajadora con dos trabajos (docente de informática por las mañanas en un colegio

particular y maestra de primaria por las tardes), y su reciente incorporación a la institución se intersectaban generando tensiones específicas. Su angustia por dejar a su hijo de un año en guardería —expresada en que "durante el día solo estoy pensando en cómo estará mi bebé" (Maestra Nadia, comunicación personal, 12 de junio de 2024) — no constituía una distracción de su rol docente, sino una dimensión constitutiva de su sujeto entero que impactaba directamente su disponibilidad emocional y pedagógica.

Su transición hacia la docencia había ocurrido por presión familiar en un momento de incertidumbre profesional: "yo no estaba ejerciendo, fue mi mamá quien me obligó casi casi, me dijo: no estudiaste para trabajar en otra cosa que no sea la docencia" (Maestra Nadia, comunicación personal, 12 de junio de 2024). La maternidad no planificada había reconfigurado completamente sus proyecciones vitales, como evidenciaba su reacción inicial al enterarse del embarazo: "Me dijeron que estaba embarazada y yo solo pude llorar y llorar" (Maestra Nadia, comunicación personal, 12 de junio de 2024).

Sin embargo, "aunque mi vida cambió totalmente, mi principal preocupación y atención es ahora para su hijo" (Maestra Nadia, comunicación personal, 12 de junio de 2024). Esta transformación personal hacia la maternidad, había reorientado completamente sus prioridades vitales. Su necesidad de mantener dos empleos para sostener económicamente a su familia configuraba condiciones materiales específicas que determinaban sus posibilidades de dedicación y formación profesional, evidenciando cómo las circunstancias biográficas del sujeto entero impactan directamente las condiciones para el ejercicio de la gestión pedagógica en contextos de diversidad.

El maestro Efrén ilustraba cómo las acciones de supervivencia económica del sujeto entero pueden articularse creativamente con la práctica pedagógica. Su actividad paralela organizando fiestas no solo complementaba sus ingresos, sino que ocasionalmente beneficiaba a la institución cuando prestaba mobiliario y equipos para celebraciones escolares. Su inversión de recursos propios en tecnología educativa y su autodidactismo buscando videos sobre estrategias para trabajar con estudiantes haitianos evidenciaban cómo las iniciativas individuales del sujeto entero pueden compensar limitaciones institucionales, aunque también revelaban la responsabilización individual de problemáticas sistémicas.

La maestra Laura encarnaba cómo las experiencias familiares configuran saberes pedagógicos específicos. Su condición de madre de una niña con autismo había desarrollado

capacidades especiales para establecer vínculos con estudiantes diversos, logrando que Ruth, una estudiante haitiana considerada con "retraso" por la maestra anterior, comenzara a participar activamente y "empezó a trabajar mucho, de hecho, fue la primera vez que la escuche hablar" (Licon, diario de campo, 24 de enero de 2024).

Esta transformación en el desempeño de Ruth evidenciaba las competencias pedagógicas específicas que la maestra Laura había desarrollado desde su experiencia materna. Mientras que la maestra anterior "creía que ella tenía un retraso y que necesitaba un diagnóstico de USAER", la maestra Laura logró que la estudiante, quien "tiene muy poca relación con sus compañeros y maestros, casi no habla y no hace nada", comenzara a establecer vínculos comunicativos y pedagógicos significativos (Licon, diario de campo, 24 de enero de 2024).

Sin embargo, esta misma experiencia materna configuraba sus prioridades profesionales de manera específica: "ella creía que los estudiantes migrantes no era un problema tan relevante, que había que estudiar sobre los niños con necesidades" (Licon, diario de campo, 24 de enero de 2024). Este comentario, inicialmente percibido como minimización de las necesidades de estudiantes migrantes, se comprendía mejor al conocer que "tiene una hija autista y creo que su comentario estaba construido a partir de su realidad y dando valor a la realidad que ella vive en su día a día" (Licon, diario de campo, 24 de enero de 2024).

Esta configuración evidenciaba cómo las vivencias personales del sujeto entero determinan no solo metodologías pedagógicas efectivas, sino también concepciones sobre relevancia educativa y prioridades investigativas, mostrando la imposibilidad de separar las dimensiones profesionales de las experiencias familiares que constituyen al sujeto entero.

Las configuraciones de los docentes más jóvenes, como la maestra Karen, revelaban cómo la poca experiencia profesional se articula con otras dimensiones del sujeto entero. Su doble falta de experiencia —laboral y multicultural— no podía comprenderse únicamente desde deficiencias formativas, sino como expresión de un sujeto entero recién egresado del sistema educativo superior, enfrentando simultáneamente procesos de inserción laboral, adaptación institucional, y construcción de identidad profesional en un contexto de diversidad para el cual no había sido preparada. Karen mencionaba no tener experiencia trabajando en escuelas que atendían migrantes y menos con estudiantes haitianos, lo que le generaba dificultades específicas para trabajar con los estudiantes migrantes internacionales que asistían a su clase. Esta

inexperiencia se articulaba con su condición de docente nueva, complejizando sus procesos de adaptación profesional y pedagógica en un contexto de alta diversidad.

El maestro Santiago ejemplificaba cómo las configuraciones crítico-reflexivas del sujeto entero emergen como respuesta a contradicciones sistémicas. Su análisis crítico sobre las deficiencias estructurales para atender diversidad migratoria —"no tenemos las herramientas pedagógicas, ni psicológicas para atender a los estudiantes migrantes"— no emanaba únicamente de su experiencia docente, sino de su configuración como sujeto político capaz de articular análisis sobre contradicciones entre discursos oficiales y condiciones reales de implementación.

La directora encarnaba una configuración particularmente compleja del sujeto entero, donde confluían múltiples dimensiones que impactaban directamente su gestión institucional. No era únicamente la autoridad educativa de la institución, sino simultáneamente una madre de dos hijos —uno estudiando universidad fuera de la ciudad y una hija que asistía a la misma primaria donde dirigía—, migrante interna originaria de Sonora, y trabajadora con doble dirección por necesidad económica.

Su trayectoria vital revelaba cómo las circunstancias biográficas configuran las decisiones profesionales de manera determinante. Su transición de maestra de aula a directora no había respondido a aspiraciones de crecimiento profesional, sino a necesidades económicas derivadas de su condición de madre soltera: "hubiera preferido seguir dando clases en el aula y no estar como directora en dos escuelas, porque eso era muy estresante" (Directora, comunicación personal, 11 de abril de 2024) además su situación como madre soltera la había llevado a tener que aumentar sus ingresos económicos. Esta declaración evidenciaba cómo las responsabilidades de cuidado y las presiones económicas reconfiguran las trayectorias profesionales, particularmente para mujeres en el ámbito educativo.

Su doble dirección —matutina en otra institución y vespertina en la escuela objeto de estudio— no solo implicaba una sobrecarga laboral significativa, sino que configuraba formas específicas de ejercer el liderazgo institucional. Su presencia física limitada en la institución vespertina, derivada de sus múltiples responsabilidades, influía en las dinámicas de gestión y en los procesos de toma de decisiones cotidianas. Esta situación ilustraba cómo las configuraciones laborales del sujeto entero impactan directamente las formas de gestión institucional y las posibilidades de acompañamiento pedagógico.

Su condición de madre con una hija en la misma institución donde dirigía añadía otra capa de complejidad a su sujeto entero, generando intersecciones entre lo personal y lo profesional que configuraban tanto sus decisiones directivas como sus estrategias de conciliación familiar. Esta proximidad física y emocional con la institución la posicionaba simultáneamente como autoridad educativa y como madre usuaria del servicio, evidenciando cómo las múltiples dimensiones del sujeto entero se entrelazan en la práctica cotidiana.

Estas múltiples configuraciones evidenciaban que los docentes, como sujetos enteros, "se apropian de usos, prácticas y concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construidas en el pasado" (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 73). Sus estrategias de gestión pedagógica no podían comprenderse únicamente desde competencias profesionales o metodologías didácticas, sino como expresiones complejas donde se articulaban historias migratorias, experiencias laborales, responsabilidades familiares, condiciones económicas, posicionamientos políticos y vivencias personales que configuraban formas específicas de apropiar, resistir y recontextualizar las prescripciones educativas oficiales en el contexto cotidiano de la diversidad escolar.

### **Configuraciones familiares y estudiantiles: sujetos enteros en contexto de migración**

Los estudiantes migrantes internacionales y sus familias constituían igualmente sujetos enteros cuyas trayectorias no podían reducirse a su condición estudiantil o migratoria. Sus historias revelaban entramados complejos donde se intersectaban nacionalidades, experiencias geográficas previas, configuraciones familiares fragmentadas, estrategias de supervivencia, aspiraciones futuras y posicionamientos ante la escolarización que configuraban formas específicas de habitar el espacio escolar.

Las trayectorias de los hermanos Robert, Danna y William ejemplificaban la complejidad constitutiva de estos sujetos enteros. No eran simplemente estudiantes retornados de Estados Unidos de América, sino hijos de un padre deportado y una madre estadounidense con discapacidad, quien subsistía mediante una pensión transnacional. Su condición de nacidos en Estados Unidos de América, pero nunca escolarizados previamente los posicionaba en una situación muy peculiar: legalmente estadounidenses, lingüísticamente monolingües en inglés, pero educativamente iniciándose en el sistema mexicano sin conocimientos básicos de lectoescritura. Su aparente descuido personal —llegaban sin asearse según observaba la directora— no podía interpretarse como negligencia familiar, sino como expresión de un núcleo

familiar fragmentado donde los padres estaban ausentes y hermanos mayores asumían responsabilidades de cuidado para las cuales no necesariamente tenían recursos o experiencia.

La estrategia familiar de que los hermanos mayores recogieran a los menores, comunicándose únicamente en inglés con el personal escolar, evidenciaba tanto las limitaciones lingüísticas como las adaptaciones necesarias ante circunstancias estructurales adversas. Su dependencia del comedor escolar gratuito, la priorización que hacían directivos y docentes para incluirlos en apoyos de útiles y uniformes, y el financiamiento institucional de sus participaciones en actividades recreativas revelaban una configuración socioeconómica de vulnerabilidad que la escuela intentaba compensar mediante estrategias de inclusión material.

Las familias haitianas presentaban configuraciones igualmente complejas que desafiaban concepciones tradicionales sobre estructura familiar. El caso del padre soltero que había llegado solo a Tijuana y progresivamente fue trayendo a sus hijos —Shalina, Sandra, Daniel y Gerardo— de dos madres diferentes que permanecían en Haití y República Dominicana con nuevas parejas, ilustra estrategias migratorias escalonadas motivadas por aspiraciones de movilidad social. La declaración del padre a la directora sobre buscar "una mujer mexicana para casarse y que cuidara a sus hijos" revelaba cómo las estrategias afectivas se articulaban con necesidades de cuidado y estabilización familiar en el contexto migratorio.

Esta familia encarnaba también la transitoriedad que caracterizaba muchas experiencias haitianas: después de invertir tiempo y esfuerzo en la integración escolar de los niños durante el ciclo 2023-2024, lograron obtener permisos para continuar hacia Estados Unidos de América, abandonando la escuela en mayo de 2024 ante la sorpresa del personal educativo que esperaba su asentamiento permanente. Esta movilidad constante evidenciaba cómo los estudiantes haitianos no eran simplemente alumnos de la institución, sino sujetos en tránsito cuyas proyecciones familiares trascendían las fronteras nacionales.

Los hermanos Barth y Danna representaban una configuración diferente dentro de la experiencia haitiana. Su trayectoria migratoria previa en Brasil, su llegada a Tijuana durante la pandemia al cuarto grado, y su progresión hasta sexto grado los posicionaba como casos de "éxito" según la percepción institucional. Barth encarnaba particularmente esta complejidad: había transitado de ser catalogado como "muy rebelde" a convertirse en "alumno destacado", dominando creole, portugués y español, mientras expresaba aspiraciones migratorias hacia Francia, no hacia Estados Unidos de América. Esta configuración revelaba cómo algunos

estudiantes haitianos desarrollaban proyectos de movilidad global que excedían las expectativas binarias México-Estados Unidos que predominaban en el contexto fronterizo.

Marcelin ilustraba otra faceta de la experiencia haitiana donde las estrategias familiares de ahorro para la migración futura impactaban directamente la participación escolar presente. Su imposibilidad de participar en actividades que requirieran contribuciones económicas —día del amor y la amistad, paseos escolares— no respondía a desinterés educativo, sino a una priorización familiar explícita donde "todo el dinero que juntaban sus papas era para cuando se fueran a vivir a Estados Unidos". Esta tensión entre participación escolar inmediata y proyecto migratorio futuro evidenciaba cómo las aspiraciones familiares configuraban las posibilidades de integración estudiantil.

Los estudiantes de origen chino presentaban configuraciones contrastantes que revelaban la importancia del capital social comunitario en las experiencias migratorias. Andrés, quien había llegado a primer grado y progresado hasta cuarto, dominaba español y era considerado "estudiante destacado", mientras su madre mantenía un negocio en el centro y participaba activamente en su seguimiento escolar. Erika, llegada a mitad del ciclo a segundo grado, evidenciaba una configuración familiar donde la abuela asumía responsabilidades de acompañamiento escolar, mientras la madre expresaba que su principal expectativa era que Erika aprendiera español en la primaria, pero que también ella podía enseñarles chino a sus compañeros.

Estas diferencias entre experiencias haitianas y chinas no podían atribuirse únicamente a recursos económicos, sino a la presencia de redes comunitarias consolidadas que proporcionaban mayor estabilidad relativa a las familias chinas. Mientras los estudiantes haitianos se encontraban mayoritariamente en situación transitoria con aspiraciones de continuar hacia Estados Unidos de América, las familias chinas contaban con estructuras de apoyo más establecidas en la comunidad local, evidenciando cómo el capital social comunitario opera como factor diferenciador en las posibilidades de adaptación e integración escolar.

La configuración del comité de padres y madres de familia revelaba otra dimensión fundamental de estas dinámicas comunitarias. Conformado exclusivamente por cinco madres mexicanas, este espacio de participación evidenciaba la ausencia de familias migrantes internacionales en instancias de toma de decisiones, situación que respondía a múltiples factores estructurales que limitaban sus posibilidades de participación. Estas madres, que permanecían en

la escuela durante toda la jornada atendiendo el comedor, participando en actividades de recaudación y administrando recursos, acumulaban conocimientos detallados sobre dinámicas institucionales que las posicionaban como sujetos estratégicos en la micropolítica escolar.

Su disponibilidad temporal para estas funciones no era casual, sino producto de configuraciones socioeconómicas específicas: residían en el centro de la ciudad, se dedicaban a labores domésticas o disponían de negocios con flexibilidad horaria. Esta intersección entre proximidad geográfica, flexibilidad laboral y competencia lingüística las convertía en sostén cotidiano de la escuela.

En contraste, las familias migrantes enfrentaban múltiples barreras para esta participación: diferencias lingüísticas que dificultaban la comunicación, jornadas laborales extensas e inflexibles, limitaciones económicas para dedicar tiempo no remunerado a actividades escolares, y en muchos casos, la transitoriedad de su estancia que reducía la inversión en vínculos institucionales a largo plazo. Estas condiciones estructurales generaban una ausencia sistemática de las perspectivas y experiencias migrantes en los procesos participativos, evidenciando cómo las desigualdades contextuales se traducen en formas diferenciadas de acceso a espacios de toma de decisiones, aun cuando la institución no estableciera restricciones explícitas a su participación.

La diversidad socioeconómica añadía otra capa de complejidad a estas configuraciones. La caracterización de la directora sobre familias que "no eran ricas, pero tampoco pobres" contrastaba con las desigualdades materiales observadas cotidianamente: mientras algunas madres costeaban pizzas completas para celebraciones grupales, otras apenas aportaban bebidas o fruta picada. Estas disparidades constituían indicadores concretos a través de los cuales el profesorado dimensionaba condiciones de vida del alumnado, generando una cartografía informal de vulnerabilidades y privilegios relativos que evidenciaba cómo la escuela operaba como microcosmos donde se reproducían desigualdades estructurales más amplias.

## **Cierre**

La investigación reveló que los sujetos educativos de esta escuela primaria fronteriza constituían entramados complejos que trascienden las categorías tradicionales de análisis escolar. Tanto docentes como estudiantes y familias emergieron como sujetos enteros cuyas prácticas y experiencias no podían comprenderse únicamente desde sus roles institucionales formales, sino a partir de las múltiples dimensiones que configuraban sus formas de habitar y significar el espacio

escolar, tal como propone la perspectiva de Ezpeleta sobre la imposibilidad de reducir a los actores educativos a sus funciones aparentes.

El concepto de superdiversidad propuesto por Vertovec (2007) resultó fundamental para comprender la complejidad del contexto institucional, donde confluían no solo múltiples nacionalidades y lenguas, sino también trayectorias migratorias diferenciadas, configuraciones familiares fragmentadas, condiciones socioeconómicas heterogéneas y aspiraciones futuras diversas. Esta superdiversidad no se limitaba a la presencia de 17 estudiantes migrantes internacionales, sino que caracterizaba el conjunto de la comunidad educativa, incluyendo docentes migrantes internos y familias con experiencias de movilidad territorial variadas.

Las configuraciones docentes evidenciaron cómo la gestión pedagógica no emerge únicamente de competencias profesionales o formación especializada, sino de la intersección entre historias biográficas, experiencias migratorias propias, condiciones laborales precarias, responsabilidades familiares diferenciadas por género, y posicionamientos críticos ante las contradicciones sistémicas. Los maestros como Miguel, Alba, Eleazar, Efrén, María, Nadia y Karen ilustraron diferentes formas en que estas dimensiones se articulaban, generando estrategias pedagógicas específicas que combinaban saberes experienciales, adaptaciones creativas e iniciativas autodidactas para compensar limitaciones institucionales. Estos procesos ejemplificaron lo que Ezpeleta (1983) conceptualiza como apropiación, donde los sujetos no simplemente internalizan prescripciones oficiales, sino que las reinterpretan activamente desde sus contextos y experiencias específicas.

Las configuraciones familiares y estudiantiles revelaron igual complejidad, desafiando narrativas lineales sobre la experiencia migratoria. Las familias no constituían unidades homogéneas con proyectos migratorios uniformes, sino configuraciones diversas donde se articulaban estrategias de supervivencia inmediata, aspiraciones de movilidad futura, adaptaciones ante circunstancias adversas, y negociaciones constantes entre participación escolar presente y proyecciones transnacionales. Los casos de las familias deportadas de Estados Unidos de América, las estrategias migratorias escalonadas haitianas, y las redes comunitarias consolidadas chinas evidenciaron cómo el capital social diferenciado impactaba significativamente las posibilidades de integración escolar, mostrando la heterogeneidad y particularidad de lo cotidiano que señala Ezpeleta como característica fundamental de la vida escolar.

La ausencia de familias migrantes en espacios de participación institucional como el comité de padres y madres no respondía a exclusión deliberada, sino a la intersección de múltiples barreras estructurales: diferencias lingüísticas, limitaciones temporales derivadas de condiciones laborales precarias, restricciones económicas para actividades no remuneradas, y la transitoriedad que caracterizaba muchas experiencias migratorias. Esta situación evidenciaba cómo las desigualdades contextuales se traducen en formas diferenciadas de acceso a espacios de toma de decisiones, generando dinámicas de inclusión/exclusión que operan más allá de las intenciones institucionales explícitas.

El análisis de estos sujetos enteros permitió comprender que la escuela fronteriza no constituía simplemente un espacio donde confluían diversidades preexistentes, sino un territorio de construcción social permanente donde docentes, estudiantes y familias desarrollaban estrategias adaptativas, negociaban significados, resistían limitaciones estructurales, y generaban formas innovadoras de convivencia multicultural. Estas configuraciones complejas desafiaban tanto las categorías simplificadas de clasificación escolar como las aproximaciones pedagógicas convencionales, evidenciando la necesidad de marcos analíticos y estrategias educativas que reconozcan y valoren la heterogeneidad constitutiva de los contextos de superdiversidad.

La vida cotidiana de esta institución revelaba así un microcosmos donde se materializaban procesos sociales más amplios de migración, desigualdad, resistencia y transformación, tal como plantea Ezpeleta en su comprensión de la escuela como espacio donde convergen múltiples relaciones sociales. Este contexto configuraba un espacio para comprender cómo los sujetos educativos construyen, apropian y redefinen permanentemente los significados y estrategias de gestión pedagógica en contextos fronterizos contemporáneos.

## **Capítulo VI. La creación de espacios interculturales a través de la gestión pedagógica**

En este capítulo analizo cómo la gestión pedagógica configura las posibilidades de construcción de espacios interculturales en la escuela estudiada. Presento los hallazgos organizados en las tres dimensiones identificadas por Ezpeleta (1992): la gestión política, que examina las relaciones entre Estado y escuela, las condiciones laborales docentes y la implementación de programas institucionales; la gestión administrativa, que evidencia las tensiones directivas, los protocolos comunicativos interculturales y los procesos de inscripción de estudiantes migrantes; y la gestión técnica, que documenta las estrategias de gestión desarrolladas para atender la diversidad lingüística y cultural, revelando la tensión permanente entre estrategias asimilacionistas e interculturales.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva de la gestión pedagógica constituyen el resultado de la conjunción de múltiples estrategias que convergen en la realidad escolar cotidiana. La gestión pedagógica opera como concepto articulador que vincula tres dimensiones fundamentales: la gestión administrativa, que se ocupa de las condiciones materiales y la organización institucional; la gestión técnica, que aborda los procesos didácticos y saberes docentes; y la gestión política, que atiende aspectos de la relación Estado-escuela, las condiciones laborales del profesorado y las tensiones entre políticas educativas y realidades escolares, entre otros.

En este entramado de dimensiones, es fundamental considerar cómo el clima escolar se configura y opera dentro de la gestión pedagógica. Como señala Ezpeleta "el clima se conforma merced al ejercicio de las relaciones sociales y profesionales que soportan el trabajo de la escuela" (Ezpeleta, 1989, p. 162). Estas relaciones no existen en el vacío, sino que están mediadas por "la definición formal de la institución (que asigna funciones y poderes) y en particular por sus prácticas" (Ezpeleta, 1989, p. 162). Esta mediación es la que otorga significado a las distintas interacciones que ocurren en el ámbito escolar.

Esta visión integral permite comprender que las estrategias de gestión técnica dirigidas a estudiantes migrantes internacionales no son simplemente resultado de decisiones didácticas aisladas, sino producto de complejas interacciones entre condiciones institucionales, formación docente, recursos disponibles, y marcos normativos que configuran posibilidades y limitaciones específicas. En este sentido, las relaciones internas entre el cuerpo docente, así como las que se establecen con el medio externo, especialmente con las familias migrantes, constituyen un

aspecto crucial de la gestión pedagógica que impacta directamente en la atención educativa brindada.

### **Gestión política**

La gestión política se construye en las estrategias cotidianas que desarrollan e implementan los sujetos enteros en su contexto escolar inmediato para mediar y afrontar las condiciones laborales y estructurales que les impone el sistema educativo más amplio, incluyendo las políticas educativas, regulaciones, programas y vinculaciones interinstitucionales que condicionan las posibilidades de atención a la diversidad migratoria. Este análisis permite reflexionar sobre cómo influye el Estado en el nivel micro por medio de políticas educativas y sus efectos concretos en la vida escolar, pero sobre todo cómo los sujetos enteros reaccionan en su quehacer diario y hacen frente a las condiciones en las que se ven inmersos y que inciden en sus condiciones y derechos laborales, mediante acciones y decisiones situadas en su práctica educativa cotidiana.

En este sentido, es fundamental reconocer que, como señala Ezpeleta "el encuentro del maestro con su trabajo sucede en el contexto de otro encuentro: el de la institución formalmente definida y sus reglas con la población destinataria del servicio en un lugar determinado" (Ezpeleta, 1989, p. 161). Esta perspectiva permite comprender que la labor docente con estudiantes migrantes no ocurre en el vacío, sino que está condicionada por la interacción entre las normativas institucionales establecidas desde el nivel macro y las características específicas de la comunidad escolar que incluye a la población migrante, así como por las dinámicas micropolíticas que atraviesan la cotidianidad institucional.

La gestión política se manifiesta así en la tensión entre lo prescrito por las políticas educativas generales y la realidad particular de cada escuela que recibe estudiantes migrantes. Como afirma Ezpeleta (1989), "la confluencia de estos elementos resuelve la existencia particular de cada escuela" (p. 161). En este proceso de concreción, las políticas nacionales sobre inclusión educativa y atención a la diversidad adquieren formas específicas según las condiciones locales, los recursos disponibles, las estrategias micropolíticas desarrolladas por los actores, y las interpretaciones que los sujetos enteros escolares hacen de estas directrices.

### ***Marco normativo nacional y su implementación local***

El marco normativo nacional que orienta la atención a la diversidad en el sistema educativo mexicano comprende múltiples niveles de prescripción que van desde el mandato

constitucional hasta políticas específicas contemporáneas. El Artículo 3° constitucional establece el derecho a la educación sin discriminación, mientras que la Ley General de Educación especifica obligaciones institucionales para garantizar inclusión educativa. En este entramado normativo, las políticas de atención a la diversidad han evolucionado desde enfoques compensatorios hacia marcos que, al menos discursivamente, reconocen la diversidad como valor educativo.

El plan curricular 2022 (SEP, 2024) representa el marco específico más reciente donde la interculturalidad crítica se presenta como eje articulador. La escuela estudiada se encontraba en la intersección de estas diversas políticas educativas que establecían lineamientos para la atención a la diversidad. El principio fundamental de inclusión educativa estaba presente en el discurso institucional, como lo expresaba la directora: "El artículo tercero dice que ninguno, por ningún motivo le puede negar a cualquier niño la inscripción a la educación básica. Entonces, nosotros tenemos como política de la dirección las puertas abiertas" (Directora, comunicación personal, 31 enero 2024).

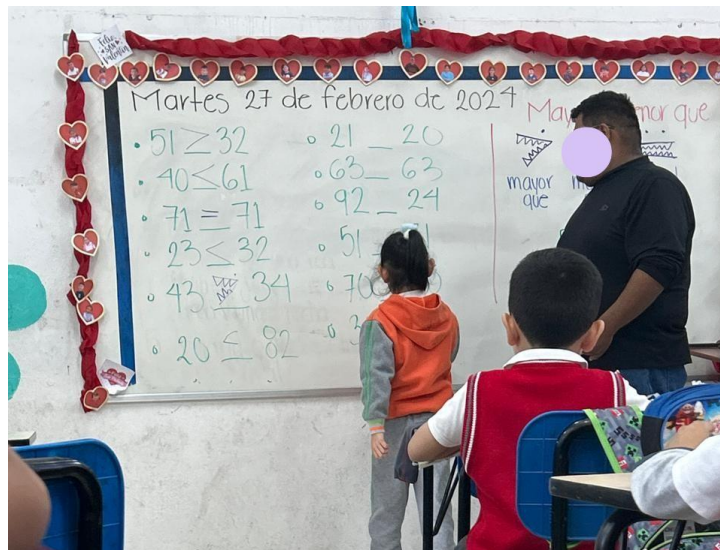
Dando continuidad a esta afirmación por parte de la directora sobre la "política de puertas abiertas", durante el trabajo de campo pude observar cómo esta concepción del derecho a la educación se materializaba en estrategias de gestión política concretas. La escuela efectivamente recibía estudiantes migrantes internacionales en diferentes momentos del ciclo escolar: cuando inicié el trabajo de campo en enero de 2024, había 12 estudiantes migrantes internacionales registrados; sin embargo, al transcurrir los meses, se fueron sumando otros estudiantes provenientes de Haití y China.

La llegada de Erika, una niña china que no hablaba español, ilustra cómo operaba este principio de apertura en la práctica cotidiana. La primera vez que la vi fue en el grupo de segundo grado, acompañada de su madre, quien sí dominaba el español y fungía como mediadora en la comunicación inicial con la escuela. Erika fue asignada a segundo grado basándose en su edad, sin contar con evaluaciones diagnósticas sobre su nivel de escolarización previa o sus competencias lingüísticas en español. El maestro Efrén la ubicó en la primera fila de pupitres, junto a una de las estudiantes más avanzadas del grupo, estrategia que buscaba facilitarle el seguimiento de las clases y proporcionarle un referente cercano para apoyarse. Le asignó los libros de texto gratuitos y, desde el primer día, comenzó a trabajar con ella dentro de la dinámica regular del grupo.

Durante las clases, Erika permanecía callada gran parte del tiempo, aunque mostraba comprensión receptiva del español: seguía instrucciones básicas y respondía con gestos cuando se le preguntaba algo. Ante cualquier duda, se acercaba al escritorio del maestro Efrén, quien se esforzaba por resolverle las inquietudes de la manera más sencilla posible, utilizando explicaciones breves, señalamientos y ejemplos visuales (véase figura 10). El maestro también se daba vueltas regularmente hacia su mesabanco para revisar cómo iba avanzando en las actividades, ofreciéndole orientaciones individuales mientras el resto del grupo trabajaba. Esta atención, sin embargo, dependía completamente de la iniciativa y disposición personal del docente, sin contar con protocolos institucionales, materiales didácticos específicos para la enseñanza del español como segunda lengua, o tiempos designados para atención diferenciada.

**Figura 10**

*Estudiante china resolviendo ejercicios en el pizarrón, apoyada por su maestro.*



De manera similar, llegaron Ruth, Carlos y Angie, tres estudiantes haitianos con distintos niveles de dominio del español. Ruth, asignada a segundo grado, hablaba algunas un poco de español que había aprendido durante su estancia en Chile y tránsito por México; Carlos, ubicado en quinto grado según su edad de once años, comprendía instrucciones básicas, pero tenía dificultades para expresarse fluidamente; y Angie, colocada en cuarto grado, únicamente se comunicaba en creole haitiano. A todos se les asignó grupo según su edad cronológica, sin evaluaciones diagnósticas, sin traductores disponibles y sin considerar sus trayectorias educativas previas o sus necesidades específicas de aprendizaje.

Este proceso evidenciaba una comprensión particular del derecho a la educación: el acceso estaba garantizado sin restricciones documentales, idiomáticas o académicas —nadie era rechazado—, pero la inclusión se limitaba al acto administrativo de la inscripción y la asignación física de un pupitre dentro de un aula. La "política de puertas abiertas" funcionaba como un mecanismo de cumplimiento formal del mandato constitucional del artículo tercero, asegurando el ingreso sin condiciones previas. Sin embargo, una vez dentro, la atención educativa dependía fundamentalmente de las estrategias individuales que cada docente desarrollaba desde su propia iniciativa y recursos personales, sin contar con lineamientos institucionales claros, formación específica en interculturalidad o enseñanza de español como segunda lengua, ni materiales pedagógicos diseñados para responder a la diversidad lingüística y cultural presente en las aulas.

Los estudiantes podían entrar —eso estaba claro y era cumplido cabalmente—, pero una vez dentro, las condiciones para que ese acceso se tradujera en una experiencia educativa significativa dependían más de la voluntad y creatividad pedagógica de docentes individuales, como el maestro Efrén, que de un sistema articulado de apoyos institucionales. Erika copiaba del pizarrón y realizaba las actividades que podía comprender; Ruth intentaba seguir las instrucciones mirando lo que hacían sus compañeros; y Angie enfrentaba la barrera lingüística más radical al no poder comunicarse verbalmente con nadie en el aula.

El factor determinante para la ubicación de estos estudiantes era invariablemente la edad cronológica, criterio administrativo que facilitaba la gestión administrativa pero que generaba situaciones donde las necesidades educativas reales quedaban subordinadas a la lógica organizativa del sistema de grados. Esta práctica producía situaciones donde estudiantes sin experiencia escolar previa compartían aula con quienes habían cursado años de educación formal en sus países de origen, o donde niños que apenas comenzaban a familiarizarse con el español eran ubicados en grados donde se esperaba que participaran en discusiones complejas o produjeran textos elaborados en esa lengua.

Así, el derecho a la educación se materializaba en una dimensión básica —el acceso físico al espacio escolar garantizado sin exclusiones—, pero quedaba trunco en su dimensión sustantiva: la garantía de una educación pertinente, de calidad y adecuada a las características y necesidades específicas de cada estudiante migrante internacional. La apertura de las puertas contrastaba con la ausencia de estructuras institucionales que sostuvieran pedagógicamente esa

apertura, dejando en manos de la voluntad y capacidad individual de cada docente la responsabilidad de materializar una inclusión educativa genuina.

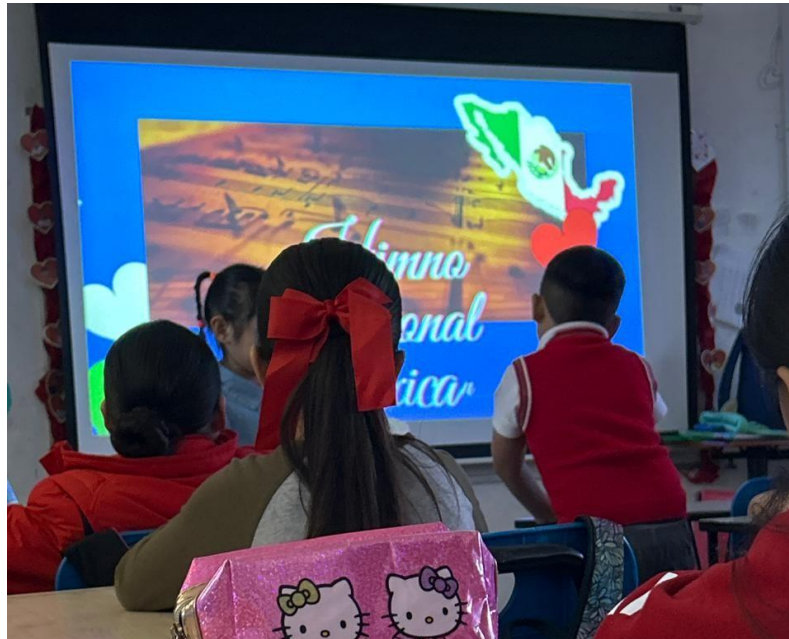
Es importante precisar que las contradicciones observadas no provienen directamente de los postulados teóricos de la NEM, sino de la brecha entre su discurso oficial y las exigencias operativas del sistema educativo. El discurso de la propuesta curricular 2022 promueve explícitamente la interculturalidad crítica, el intercambio dialógico entre saberes, el reconocimiento de la diversidad cultural y la contextualización de los aprendizajes a las realidades locales específicas (SEP, 2024). Estos principios, en su formulación teórica, reconocen la importancia de construir espacios educativos que respondan a las particularidades culturales y lingüísticas de cada comunidad escolar.

Sin embargo, la instrumentación cotidiana de esta evidenció tensiones significativas entre este modelo que pretende establecer procesos de trabajo más contextualizados a cada escuela, y las estrategias de gestión administrativa que paradójicamente reproducían esquemas homogeneizantes sin contemplar adecuadamente las realidades como el de la escuela investigada, donde se presentaba alta diversidad cultural y lingüística. Esta contradicción se manifestaba de manera particularmente evidente en las demandas duales que experimentaban los docentes.

Esta dinámica dejaba escaso espacio para que los maestros pudieran desarrollar actividades más específicas y pertinentes para la población estudiantil migrante que atendían, como lo expresaba vívidamente la maestra María: "tú ya traes tu rutina, y llegan y te ponen eso, te mueve todo tu plan, pero tenemos que hacerlo" (Maestra María, comunicación personal, 26 de octubre de 2023). Las evidencias requeridas por la administración educativa frecuentemente correspondían a actividades orientadas hacia la cultura nacional dominante (véase figura 11), sin considerar la composición multicultural real de las aulas donde confluían estudiantes con diversos orígenes nacionales y trayectorias educativas.

**Figura 11**

*Estudiantes de segundo grado viendo un video sobre el himno nacional mexicano.*



La falta de formación específica del profesorado para atender esta diversidad se hacía evidente en observaciones como la del maestro Santiago: "Si realmente fuera una escuela migrante los maestros tendrían que saber la diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad" (Maestro Santiago, comunicación personal, 14 de febrero de 2024).

Durante el ejercicio sustentado en la doble reflexividad, mostré esta cita del maestro Santiago a los docentes de la primaria durante una sesión de trabajo conjunto en la sala de maestros. La reacción inicial fue de extrañamiento: algunos fruncieron el ceño, otros intercambiaron miradas de sorpresa, y la maestra María preguntó al maestro Efrén: "¿Quién dijo eso? ¿Y cuál es la diferencia?" Esta pregunta detonó una conversación espontánea entre los docentes presentes, quienes comenzaron a construir colectivamente sus aproximaciones a ambos conceptos.

El maestro Efrén fue el primero en aventurar una definición: "Pues yo creo que la interculturalidad es cuando tienes niños de diferentes países en tu salón, como en mi grupo que tengo a Erika de China y a dos niños haitianos". La maestra María complementó: "Sí, es como la diversidad cultural, ¿no? Que hay diferentes culturas aquí en la escuela". El maestro Eleazar añadió: "Multiculturalidad debe ser lo mismo, ¿no? Multi, muchas culturas. Inter, entre culturas. Más o menos es lo mismo". Esta concatenación de ideas evidenciaba que la comprensión docente

de la interculturalidad se circunscribía fundamentalmente a la coexistencia física de estudiantes de diferentes nacionalidades en un mismo espacio escolar —una definición que, en términos teóricos, corresponde más precisamente al concepto de multiculturalismo que a la interculturalidad crítica.

Lo que Walsh (2009) conceptualiza como interculturalidad crítica —es decir, un proyecto político, social, ético y epistémico que cuestiona y transforma las estructuras de poder que producen diferencias coloniales y mantienen jerarquías raciales, culturales y epistémicas— estaba completamente ausente del horizonte conceptual de los docentes. Para ellos, la interculturalidad no implicaba una problematización de las relaciones asimétricas de poder presentes en el aula, ni un cuestionamiento de los contenidos curriculares centrados en la cultura nacional dominante, ni una valoración de los conocimientos que portaban los estudiantes migrantes. Se trataba, en cambio, de una noción descriptiva y estática: la mera presencia simultánea de diferentes culturas.

Esta comprensión conceptual limitada contrasta significativamente con el planteamiento de la propuesta curricular instrumentada en la propuesta curricular 2022, donde la interculturalidad crítica se presenta como un eje articulador que debe atravesar toda la práctica educativa, reconociendo las "relaciones de poder que se entrelazan y determinan de manera desigual y asimétrica" (SEP, 2024, p. 111). La distancia entre el discurso curricular oficial y las concepciones docentes reales constituye lo que Rockwell (2018) identifica como la brecha entre el currículum prescrito y el currículum vivido: mientras las políticas educativas incorporan retóricamente marcos conceptuales críticos y transformadores, los actores escolares cotidianos operan desde marcos de referencia construidos desde la experiencia, sin mediación de procesos formativos sistemáticos que les permitan apropiarse de estos conceptos complejos.

Paradójicamente, el propio maestro Santiago —quien había señalado esta carencia formativa en sus colegas— tampoco demostró tener claridad conceptual de los conceptos. Tras un silencio reflexivo de varios segundos, respondió: "Pues... la verdad es que yo tampoco podría explicártelo así con detalle. Pero sé que hay una diferencia y que deberíamos saberla si vamos a atender a estos niños bien" (Maestro Santiago, comunicación personal, 29 de enero de 2025). Esta respuesta resulta reveladora: existía entre los docentes una intuición —una percepción difusa— de que su formación era insuficiente para la complejidad de la tarea que enfrentaban,

pero esta conciencia del déficit no venía acompañada del conocimiento específico necesario ni de espacios institucionales para desarrollarlo.

Esta situación no implica que los docentes desarrollaran prácticas explícitamente asimilacionistas o racistas —de hecho, varios de ellos mostraban genuina preocupación por el bienestar de sus estudiantes migrantes y desplegaban esfuerzos individuales para apoyarlos—. Sin embargo, la ausencia de marcos conceptuales críticos para comprender la diversidad cultural sí producía consecuencias pedagógicas específicas: la normalización de prácticas monoculturales y monolingües que posicionaban implícitamente la cultura mexicana y el español como referentes únicos y válidos; la invisibilización de las lenguas, conocimientos y experiencias que los estudiantes migrantes portaban; y la ausencia de estrategias pedagógicas que reconocieran y valoraran positivamente la diferencia cultural más allá de celebraciones folclóricas superficiales.

Lo que Tubino (2005) denomina "interculturalidad funcional" —aquella que reconoce la diversidad cultural, pero sin cuestionar las estructuras de poder que producen desigualdad— era precisamente lo que caracterizaba el enfoque docente observado. Los maestros reconocían que había "niños de diferentes países", incluso expresaban empatía por sus dificultades, pero no problematizaban las estructuras pedagógicas, curriculares y lingüísticas que sistemáticamente privilegiaban ciertos saberes, lenguas y formas de ser sobre otras. La interculturalidad quedaba reducida a una constatación demográfica —"tenemos estudiantes de varios países"— sin traducirse en transformaciones o estrategias, pedagógicas o curriculares sustantivas.

Esta brecha entre concepciones docentes y marcos críticos de interculturalidad no puede atribuirse a deficiencias individuales del profesorado, sino que constituye un efecto estructural de la ausencia de políticas sistemáticas de formación docente continua. Como señala Stefoni et al. (2019), la implementación efectiva de enfoques interculturales críticos en contextos de diversidad migratoria requiere procesos formativos prolongados, situados y dialógicos que permitan a los docentes deconstruir sus propios marcos culturales implícitos, reconocer las dimensiones de poder en las relaciones interculturales y desarrollar competencias pedagógicas específicas para trabajar con diversidad lingüística y cultural. Ninguno de estos elementos parecía estar presente en la experiencia formativa de los docentes de esta primaria tijuanaense.

Esta contradicción evidencia la tensión inherente entre el discurso de inclusión que permea las políticas educativas y las prácticas concretas que los sujetos educativos desarrollan cotidianamente en el aula. Si bien la propuesta curricular 2022 (SEP, 2024) establece principios

de interculturalidad crítica, contextualización y reconocimiento a la diversidad, son los docentes y directivos quienes, en su quehacer diario, traducen —o no— estos principios en acciones pedagógicas específicas. En la primaria estudiada, esta traducción resultaba contradictoria: por un lado, se garantizaba el acceso sin restricciones documentales ni lingüísticas, cumpliendo cabalmente con el mandato constitucional del derecho a la educación; por otro lado, una vez dentro del sistema, las decisiones y prácticas pedagógicas que los docentes implementaban respondían a lógicas homogeneizadoras que no consideraban las realidades culturales, lingüísticas y educativas específicas de los estudiantes migrantes.

La asignación de grado escolar únicamente con base en la edad cronológica, sin evaluaciones diagnósticas sobre escolarización previa o dominio del español, constituía un requerimiento administrativo que facilitaba la gestión institucional pero que generaba situaciones pedagógicas complejas. Un estudiante haitiano de once años sin experiencia escolar previa era ubicado en quinto grado junto a estudiantes que habían transitado por todo el sistema educativo mexicano; una niña china que no hablaba español era colocada en segundo grado simplemente porque tenía siete años. Esta práctica, si bien garantizaba la incorporación inmediata al sistema educativo, dejaba en manos de cada docente individual la responsabilidad de resolver cómo atender estas necesidades diversas sin contar con formación específica, materiales didácticos apropiados, o tiempos institucionales designados para ello.

Más allá de estos requerimientos administrativos sobre asignación de grados, las estrategias de gestión técnica cotidianas que los docentes desarrollaban reproducían frecuentemente enfoques nacionalizantes que privilegiaban la cultura mexicana como referente único y válido. Las actividades escolares se organizaban en torno a efemérides y celebraciones del calendario cívico nacional, los contenidos curriculares partían de experiencias y referentes culturales mexicanos sin considerar los marcos de referencia de estudiantes provenientes de Haití, China o Estados Unidos, y el español era la única lengua legítima de instrucción y comunicación sin espacios para la expresión en creole haitiano, mandarín o inglés. Estas decisiones pedagógicas —tomadas cotidianamente por los docentes en la planeación de sus clases, en la selección de ejemplos, en las interacciones con los estudiantes— operaban desde una lógica asimilacionista implícita que esperaba que los estudiantes migrantes se adaptaran unilateralmente a las normas culturales y lingüísticas del contexto receptor, sin generar

intercambios culturales genuinos ni valorar los conocimientos y experiencias que estos estudiantes portaban (véase figura 12).

**Figura 12**

*Estudiantes de primer y segundo grado observando el tradicional altar de muertos.*



Esta dinámica no respondía a intenciones discriminatorias explícitas por parte de los docentes —quienes, como documento, mostraban disposición para recibir a los estudiantes migrantes y preocupación genuina por su bienestar—, sino a la ausencia de herramientas conceptuales y pedagógicas que les permitieran operacionalizar los principios de interculturalidad crítica que la propuesta curricular 2022 proclama. Los docentes reproducían en su práctica los marcos culturales y pedagógicos en los que ellos mismos habían sido formados: monoculturales, monolingües y centrados en la cultura nacional dominante. Sin procesos de formación continua que les permitieran problematizar estos marcos implícitos, desarrollar competencias interculturales o aprender estrategias pedagógicas específicas para contextos de diversidad lingüística y cultural, los sujetos educativos terminaban implementando prácticas homogeneizadoras que contravenían los principios teóricos que la política educativa establecía.

Así, la brecha entre el discurso oficial de inclusión intercultural y las realidades pedagógicas del aula no se originaba en deficiencias de la política educativa en sí misma, sino en las condiciones estructurales que limitaban su implementación efectiva: la ausencia de formación docente específica en interculturalidad y enseñanza de español como segunda lengua, la falta de materiales didácticos apropiados para contextos multilingües, la inexistencia de protocolos

institucionales para la atención de estudiantes migrantes, y la sobrecarga administrativa que dejaba escaso tiempo para desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas. En este contexto, los sujetos enteros —docentes y directivos— hacían lo que podían con los recursos formativos, materiales y temporales disponibles, pero sus prácticas cotidianas terminaban reproduciendo estrategias de gestión asimilacionistas que dificultaban la construcción de procesos verdaderamente interculturales, a pesar de las buenas intenciones manifiestas y del marco curricular que supuestamente orientaba su trabajo.

### **Programas gubernamentales específicos: El caso del PROBEM.**

Un elemento central de la gestión política era la relación de la escuela con programas institucionales externos, particularmente el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM). Este programa, diseñado inicialmente para atender a población transnacional México-estadounidense, constituía la principal intervención institucional específica para estudiantes migrantes en la escuela.

La directora describió la presencia del programa en términos generales:

Recibimos nosotros ayuda de PROBEM, ese programa que es para el migrante. El programa migrante en las escuelas. La coordinadora del PROBEM nos mandó un grupo de chicas que trabajaban con los niños, con todos los migrantes de cualquier nacionalidad, pero en especial con los haitianos, y entonces ella mandaba a las chicas y ellas trabajaban cosas como de integración cultural, nada más. (Directora, comunicación personal, 31 de enero de 2024)

Sin embargo, documenté desajustes significativos entre los objetivos declarados del programa y su implementación real. Una falla fundamental era la falta de capacitación adecuada de los practicantes enviados para trabajar con poblaciones lingüística y culturalmente diversas, como lo expresó uno de ellos: "No me capacitaron, me dieron unos libritos y esos he estado utilizando" (Practicante PROBEM, comunicación personal, 15 de febrero de 2024). Esta improvisación resultaba en intervenciones que frecuentemente no respondían a las necesidades reales de los estudiantes.

Una sesión del PROBEM observada el 24 de octubre de 2023 ilustra estas contradicciones. A las 12:35 horas llegó a la escuela un joven practicante universitario que realizaba su servicio social en el programa. Sin coordinación previa con los docentes, comenzó a

recorrer los salones preguntando: "¿Aquí hay niños migrantes?" Para convocar a los estudiantes, pidió a Danna, una niña haitiana de once años, que avisara a sus "compañeros migrantes", delegando en ella la identificación y convocatoria del grupo, como anteriormente lo había realizado la directora de la primaria.

En la biblioteca se reunieron ocho estudiantes migrantes: seis haitianos —Danna, Marcelin, Barth, Floylan, Shalina y Sandra—; Erika, una niña china; y William, un niño estadounidense de seis años que únicamente hablaba inglés. El practicante repartió hojas blancas y pidió que escribieran "cinco diferencias entre su país y Tijuana", instrucción dada exclusivamente en español sin verificar comprensión. Danna, la niña haitiana de once años a quien el practicante había pedido que convocara al grupo, tradujo espontáneamente al creole para sus compañeros más pequeños. William, en cambio, permanecía inmóvil frente a su hoja en blanco sin comprender qué se esperaba de él. El practicante no se percató de esta situación.

Tras cinco minutos, interrumpió la actividad para "jugar lotería mexicana". Sin explicar las reglas claramente, comenzó a sacar cartas del juego tradicional nombrando en voz alta: "¡La dama! ¡El catrín! ¡La luna!" Los niños haitianos, aunque confundidos inicialmente, aprendieron la dinámica por observación y comenzaron a divertirse. William, sin embargo, permaneció excluido durante toda la sesión: el practicante nunca intentó comunicarse con él en inglés ni adaptar la actividad para su participación.

**Figura 13**

*Practicante de PROBEM y estudiantes migrantes de Haití y EUA jugando a la lotería.*



A mitad del juego, el practicante se percató de que entre las cartas aparecían "El Borracho" y "El Negrito" —esta última una representación estereotipada de una persona afrodescendiente— y decidió retirarlas. "No había pensado que esto podría ser racista", me comentó mientras las apartaba. Sin embargo, no advirtió que estas imágenes seguían presentes en las tablas que los estudiantes tenían frente a ellos. La reflexión sobre sensibilidad cultural surgió reactivamente durante la actividad, no como parte de una planeación anticipada.

Al finalizar, preguntó: "¿Qué otros juegos mexicanos conocen?" Los niños haitianos permanecieron en silencio; no conocían referentes de juegos tradicionales mexicanos. El practicante no aprovechó esta oportunidad para que los estudiantes compartieran juegos de sus países de origen —lo cual hubiera constituido un auténtico ejercicio intercultural— y cerró asignando tarea: "Para la próxima, traigan cinco diferencias más entre su país y México".

Esta actividad evidenciaba varios problemas estructurales. Primero, reproducía una lógica asimilacionista unidireccional: se esperaba que los estudiantes migrantes conocieran y aprendieran elementos de la cultura mexicana sin ningún movimiento recíproco que valorara sus propias culturas. Segundo, la planeación era escasa o inexistente; el practicante experimentaba sobre la marcha con lo que consideraba "representativo de la cultura mexicana". Tercero, operaba de manera completamente desarticulada del funcionamiento regular de la escuela: sacaba estudiantes de los salones sin coordinación previa con los docentes, interrumpiendo las clases. De hecho, cuando localicé a la maestra de primer grado para informarle de la actividad, su reacción fue reveladora: "Ah, ¿se llevaron a William? Qué bueno, así pude avanzar mejor con el grupo" (Maestra María, comunicación personal, 24 de octubre de 2023). La ausencia del estudiante que únicamente hablaba inglés representaba un alivio que le permitía trabajar sin las complicaciones que implicaba su presencia.

### ***Críticas docentes y contradicciones institucionales***

El maestro Santiago articulaba explícitamente su crítica al programa: "El PROBEM no sirve para nada, solo mandan niños, pero no nos capacitan" (Comunicación personal, 14 de marzo de 2024). Esta percepción evidenciaba la brecha entre los objetivos declarados del programa (López, 2023) y su capacidad real para proporcionar herramientas efectivas para la atención educativa a estudiantes migrantes.

Los talleres formativos para docentes organizados por el PROBEM manifestaban una descontextualización similar. Se enfocaban principalmente en estrategias para trabajar con

población transnacional México-americana, cuando el grupo predominante en ese momento era de origen haitiano, con necesidades diferentes. La frustración expresada por una docente: "Qué decepción, esto no me sirve para mis estudiantes, está muy avanzado para ellos" (Maestra Laura, comunicación personal, 20 de marzo de 2024) revelaba la capacidad crítica de los educadores frente a ofertas formativas desajustadas a su contexto específico.

Esta descontextualización refleja la necesidad de desarrollar "puentes culturales" específicos para los diferentes perfiles de estudiantes migrantes, reconociendo que sus trayectorias y necesidades son heterogéneas. La experiencia con el PROBEM evidencia cómo las políticas educativas pueden quedar atrapadas en categorías rígidas que no responden a la complejidad y diversidad real de los fenómenos migratorios contemporáneos.

La directora también expresó preocupación por cómo algunos aspectos del programa contribuían a la discriminación de los estudiantes migrantes: "Mañana vendrán a entrevistar a Shalina y Barth, ven para que veas, cómo los tratan como bichos raros, eso me cae gordo, que los traten así y que solo los utilizan, los mandaron por medio de PROBEM" (Directora, comunicación personal, 30 de enero de 2024). Esta observación crítica evidenciaba una conciencia sobre la potencial objetivación de estudiantes migrantes a través de programas institucionales que, paradójicamente, deberían proteger su dignidad y derechos.

El ejercicio basado en los procesos de doble reflexividad realizada posteriormente con los docentes no solo confirmó estas limitaciones del programa, sino que reveló dimensiones de análisis crítico que evidencian la capacidad docente para evaluar políticas educativas desde marcos de referencia contruidos desde la práctica. El maestro Santiago articuló de manera contundente la desproporción entre la exposición mediática y el apoyo real: "siempre vienen aquí porque somos una escuela que recibe estudiantes migrantes, por lo menos una vez al año están aquí los fotógrafos, los trajeados, nomás ahí los vemos, en todo el año" (Comunicación personal, Maestro Santiago, 29 de enero de 2025). Su síntesis "hay más fotógrafos que estrategias" constituyó una conceptualización analítica que capturó con precisión teórica la contradicción entre visibilidad institucional y apoyo pedagógico efectivo.

La carencia de formación específica se manifestaba en la necesidad de que los docentes desarrollaran estrategias intuitivas, como expresó Santiago: "ahí estamos adivinando, como en la lotería, hasta que le atinamos". Esta expresión revela una comprensión profunda sobre las consecuencias de la ausencia de marcos institucionales, evidenciando que los docentes

conceptualizan su situación no como déficit personal sino como resultado estructural de políticas inadecuadas. La improvisación en las estrategias de gestión técnica no respondía solo a una decisión de los docentes, sino a la ausencia de programas formativos contextualizados: "No tiene un programa diseñado hacia nosotros los maestros, aunque sea algo fundamental, cómo tratarlos, cómo orientarlos, cómo llevarlo, cómo caminarlo, nada" (Comunicación personal, Maestro Santiago, 29 de enero de 2025).

El maestro Eleazar corroboró estas limitaciones relatando su experiencia en talleres del PROBEM, desarrollando una crítica que trasciende la mera queja para constituir un análisis fundamentado sobre descontextualización de políticas educativas: "fue una payasada, una chistosada, fuimos allá y nos quisieron dar algo de cómo enseñar a los niños extranjeros". Su crítica no solo señalaba la inadecuación de los contenidos, sino la desconexión con las realidades pedagógicas que los docentes habían desarrollado desde la experiencia: "el amor es fundamental, que se encariñen conmigo, para que los niños puedan aprender". Esta aproximación relacional, construida desde la práctica cotidiana, contrastaba con propuestas formativas que "no tenían cabeza, ni propósito" (Comunicación personal, Maestro Eleazar, 29 de enero de 2025).

Esta revelación evidencia que algunos docentes han desarrollado estrategias de gestión para contextos de superdiversidad que anticipan desarrollos académicos contemporáneos sobre educación intercultural, sin haber tenido acceso formal a estos contenidos. La conceptualización del "amor" como fundamento técnico-pedagógico converge con investigaciones sobre dimensión socioemocional en educación migratoria, evidenciando capacidad de los sujetos enteros para generar marcos teóricos desde la experiencia.

### ***La escuela como "modelo" institucional para atención a estudiantes migrantes***

Un aspecto adicional que emergió durante la investigación fue la designación de la escuela como "modelo de atención a estudiantes migrantes", designación que generaba presiones adicionales sobre el personal educativo. Esta etiqueta que los maestros comentaban les era impuesta por medios de comunicación locales y autoridades educativas, si bien aparentemente reconocía el esfuerzo de la institución, en la práctica funcionaba como un mecanismo que intensificaba la exposición pública de la escuela sin proporcionar los recursos y la formación necesarios para responder adecuadamente a las expectativas generadas.

Como expresaba un docente durante una reunión de planeación: "Nos dicen escuela migrante, como escuela modelo, pero ni nos capacitan, necesitamos técnicas específicas, no nos

dan ni siquiera materiales en creole para trabajar con los niños haitianos" (Maestro Eleazar, comunicación personal, 10 de abril de 2024). Esta expresión evidencia cómo las designaciones institucionales pueden quedar en el nivel discursivo si no se proporcionan las condiciones materiales y formativas necesarias para su implementación efectiva.

El ejercicio sustentado en la doble reflexividad reveló otra dimensión de las tensiones generadas por la designación como escuela modelo, profundizando la comprensión sobre cómo las etiquetas institucionales pueden convertirse en cargas adicionales que intensifican contradicciones sistémicas. Los docentes evidenciaron cómo esta etiqueta atraía constante exposición mediática sin correspondiente apoyo institucional. Como sintetizó el maestro Santiago, la institución recibía regularmente "fotógrafos" y "trajeados" que documentaban su trabajo con estudiantes migrantes, pero esta visibilidad no se traducían en recursos o formación específica.

Un evento que observé el 31 de enero de 2024 mostro esta dinámica de exposición sin apoyo. El día anterior, la directora me había advertido con evidente molestia: "Mañana vendrán a entrevistar a Shalina y Barth, ven para que veas, cómo los tratan como bichos raros, eso me cae gordo, que los traten así y que solo los utilizan" (Directora, comunicación personal, 30 de enero de 2024). La solicitud había llegado a través del PROBEM: un noticiero francés visitaría la escuela para documentar la situación de estudiantes migrantes haitianos.

Para esta visita, se citó específicamente a Shalina y Barth —dos estudiantes haitianos con dominio del español y creole— a que acudieran a la escuela, aun cuando ese día no les correspondía asistir por el calendario de evaluaciones que dividía la asistencia por mitades de grupo. La directora había accedido a la solicitud institucional, aunque con reservas evidentes sobre la instrumentalización de los estudiantes para fines mediáticos.

Sin embargo, la mañana del 31 de enero, Shalina y Barth no llegaron a la escuela. Los reporteros franceses ya estaban en la dirección con sus cámaras montadas, esperando a los estudiantes que ejemplificarían "la complejidad que enfrentaba la escuela" con población migrante. Ante esta situación, la Asesora Técnico Pedagógica (ATP) recibió instrucciones de buscar urgentemente algún estudiante migrante de origen haitiano. Salón por salón, la ATP recorría preguntando a los maestros: "¿Tienes algún niño haitiano?"

Llegó al grupo de tercer grado donde yo realizaba observación ese día. "¿Aquí hay algún estudiante haitiano que no hable español?" preguntó desde la puerta. La maestra señaló hacia

Marcelin, un niño haitiano de nueve años que se encontraba trabajando en su cuaderno. "Él habla algo de español, pero su idioma es creole", aclaró la maestra. "Perfecto, que venga", respondió la ATP. Marcelin levantó la mirada confundido cuando escuchó su nombre. La ATP le hizo señas para que la acompañara. El niño, sin comprender claramente qué sucedía, pero respondiendo a la autoridad de la ATP, se levantó de su lugar y salió corriendo rumbo a la dirección.

En uno de los pasillos de la entrada a la escuela esperaban los reporteros del noticiero francés junto a la directora. Cuando Marcelin entró, simplemente lo saludaron —el niño no habló, solo observaba las cámaras con expresión de desconcierto— y le tomaron algunas fotografías mientras lo acompañaban a las canchas de la escuela, donde lo filmaron jugando brevemente. Durante todo este proceso, que duró aproximadamente quince minutos, nadie le explicó a Marcelin que estaba sucediendo, por qué había sido sacado de su clase, ni qué harían con las imágenes capturadas. Fue la directora quien explicó a los reporteros los retos que enfrentaban tanto la escuela como los estudiantes migrantes en este contexto fronterizo (véase figura 14). Marcelin funcionó como elemento visual, como evidencia de la "diversidad" que el noticiero buscaba documentar, sin que su voz, su experiencia o su perspectiva fueran requeridas.

**Figura 14**

*Directora de la primaria hablando con reporteros del noticiero francés sobre los estudiantes migrantes.*



Después de la sesión fotográfica, Marcelin regresó a su salón igual de confundido que cuando había salido. "¿Qué pasó?" le preguntaron sus compañeros. "No sé, me tomaron fotos", respondió encogiéndose de hombros. Nunca recibió explicación alguna sobre el propósito de la actividad ni sobre dónde aparecerían esas imágenes. Para los reporteros, había cumplido su función: proporcionar la imagen del "niño migrante que no habla español".

Esta situación me recordó precisamente lo que la directora había anticipado con molestia: "solo los utilizan, les toman la foto y ya, para conseguir su nota probablemente". La incomodidad de la directora no era gratuita; provenía de experiencias previas similares que había presenciado en la escuela. Un día antes me había relatado otro episodio revelador: una "influencer" había contactado a la escuela expresando su deseo de llevar regalos a los estudiantes migrantes — balones, juguetes, artículos deportivos—. La directora accedió, entendiendo que se trataba de una donación solidaria. Sin embargo, al llegar y comenzar a convivir con los estudiantes, la "influencer" empezó a tomarse selfies con los niños, particularmente con los estudiantes haitianos, fotografías que posteriormente compartió en sus redes sociales con mensajes sobre su "labor social".

Esta práctica no había sido acordada previamente con la dirección, y ciertamente no se había solicitado el consentimiento informado de las familias para el uso de las imágenes de los menores. La directora tuvo que intervenir, llamando la atención de la visitante y confrontándola directamente: "Le dije que, si su intención era lucrar con los estudiantes, mejor se llevara sus regalos. Me puse furiosa, no me gusta que expongan así a los niños, no son animalitos" (Directora, Comunicación personal, 30 de enero de 2024), evidenciando su postura protectora frente a la instrumentalización mediática de los estudiantes. Esta reacción mostraba que, aunque los estudiantes pudieran tener carencias materiales asociadas a su condición migratoria, la dignidad y el respeto a su integridad debían prevalecer sobre cualquier beneficio publicitario o narrativa de "ayuda" que los posicionara como objetos de caridad.

Esta dinámica ilustra cómo las designaciones institucionales pueden convertirse en mecanismos de legitimación de políticas educativas que no proporcionan las condiciones materiales necesarias para su implementación efectiva. La denominación "escuela modelo" funcionaba, así como estrategia discursiva que permite al sistema educativo mostrar atención a la diversidad sin invertir recursos correspondientes, transfiriendo la responsabilidad del éxito a iniciativas locales improvisadas. Los estudiantes migrantes, en este esquema, se convierten en

capital simbólico: su presencia permite legitimar programas, generar contenido mediático y proyectar una imagen institucional de inclusión, mientras las condiciones pedagógicas reales que enfrentan permanecen fundamentalmente inalteradas.

La directora manifestaba visible ambivalencia frente a esta designación institucional. Durante diferentes conversaciones expresó que, si bien apreciaba el reconocimiento otorgado a la escuela, esta etiqueta de "modelo" generaba complicaciones significativas. La institución recibía frecuentes visitas de autoridades educativas, medios de comunicación e investigadores —yo mismo formaba parte de este flujo constante de observadores externos—, mientras continuaban enfrentando las mismas carencias de recursos y apoyos específicos para atender adecuadamente a la población migrante. Esta tensión entre el reconocimiento formal y la precariedad material ilustra la complejidad inherente a la gestión pedagógica en contextos de diversidad, donde los directivos deben articular demandas frecuentemente contradictorias provenientes de diferentes niveles del sistema educativo, protegiendo simultáneamente la dignidad de los estudiantes frente a miradas externas que amenazan con convertirlos en espectáculo.

### ***Desigualdades estructurales por turno escolar***

Durante la investigación documenté una dimensión adicional de la gestión política que impactaba específicamente a la institución: las desigualdades estructurales derivadas de ser una escuela vespertina. Esta inequidad no solo afectaba el acceso a programas y recursos, sino que evidenciaba cómo estrategias de gestión administrativa reproducían sistemáticamente exclusiones que perjudicaban a escuelas que atendían poblaciones vulnerables.

En el ejercicio sustentado en la doble reflexividad, el maestro Efrén identificó explícitamente esta variable como un factor determinante en el acceso a programas y recursos, articulando analíticamente lo que era percepción generalizada: "somos vespertinos, normalmente el PROBEM se aprovecha en la mañana, más que en la tarde, los turnos de la tarde siempre estamos más descuidados" (Comunicación personal, Maestro Efrén, 29 de enero de 2025). Su planteamiento revelaba una dimensión de inequidad estructural que, aunque experimentada cotidianamente por los docentes, no había contemplado en mi análisis inicial.

Esta percepción se manifestó claramente durante una conversación en la dirección el 9 de noviembre de 2023, cuando la directora me comentó emocionada que había asistido por la mañana a una actividad cultural significativa en Tijuana. Se trataba de la presentación de Amal, una marioneta gigante de 3.5 metros de altura que representa a una niña refugiada de Siria de

nueve años. Esta instalación artística itinerante, creada por la compañía británica *Good Chance Theatre* en colaboración con *Handspring Puppet Company*, había recorrido diferentes ciudades del mundo para visibilizar la crisis de refugiados y generar empatía hacia la experiencia de las infancias desplazadas. Su llegada a Tijuana —ciudad fronteriza con alta presencia de población migrante y refugiada— parecía particularmente pertinente.

A la presentación de *Amal* asistieron diversas escuelas primarias de la ciudad, cuyos estudiantes tuvieron oportunidad de interactuar con la marioneta, escuchar narrativas sobre refugio y desplazamiento, y participar en actividades relacionadas con la experiencia migratoria. Sin embargo, las escuelas del turno vespertino no fueron convocadas. La directora expresó su molestia: "¿Tú crees? Pero ni nos notificaron, no nos invitaron para haber llevado a nuestros estudiantes" (Directora, comunicación personal, 9 de noviembre de 2023).

Observé la ironía de la situación: una actividad diseñada específicamente para sensibilizar sobre la experiencia de niñas y niños refugiados excluía sistemáticamente a escuelas que, como la estudiada, atendían cotidianamente a estudiantes en situaciones de migración, desplazamiento y refugio. Los estudiantes haitianos, chinos y estadounidenses de esta primaria vespertina —cuyas trayectorias migratorias compartían elementos con la narrativa que *Amal* representaba— no tuvieron acceso a esta experiencia cultural y educativa precisamente porque su escuela operaba en horario vespertino.

La directora solo se enteró de la actividad porque, además de dirigir la escuela vespertina, ocupaba un cargo directivo en otra institución del turno matutino: "Yo fui porque soy directora en otra escuela por la mañana, sino ni me entero" (Directora, comunicación personal, 9 de noviembre de 2023). Esta doble posición institucional le permitía constatar directamente las desigualdades en el acceso a oportunidades educativas y culturales entre ambos turnos, experimentando personalmente la contradicción de ser invitada formalmente en su rol matutino, mientras su escuela vespertina permanecía invisible para los organizadores.

Identifiqué que esta exclusión no constituía un caso aislado, sino una manifestación de estructura sistémica que privilegiaba horarios matutinos. El maestro Efrén me explicaba cómo estrategias de gestión administrativa configuraban estas desigualdades de manera aparentemente neutral, pero con efectos discriminatorios sistemáticos:

El sistema educativo a las 3 corta [cierra] y ya no hay nada, y si nos toca algo pues como que de 1 a 3 y eso cuando dan los servicios hasta las 3, por eso agarran más en el

matutino. Normalmente se enfocan en el matutino, les envían más cosas, aparte que tienen más afluencia de alumnos. (Comunicación personal, Maestro Efrén, 29 de enero de 2025)

La explicación del maestro Efrén me permitió identificar dos mecanismos que operaban simultáneamente para producir inequidad. Primero, los horarios de operación de las dependencias administrativas del sistema educativo —que cerraban a las 15:00 horas— generaban una ventana temporal muy reducida (de 13:00 a 15:00 horas) durante la cual las escuelas vespertinas podían acceder a servicios, programas o gestiones administrativas. En contraste, las escuelas matutinas disponían de toda su jornada escolar (de 8:00 a 12:30 horas) dentro del horario hábil del sistema educativo, facilitando enormemente la gestión de apoyos, la coordinación con programas externos y el acceso a servicios institucionales.

Segundo, observé que la menor matrícula de las escuelas vespertinas —"menos afluencia de alumnos"— las hacía menos visibles y aparentemente menos prioritarias para programas con recursos limitados. Esta lógica, que privilegiaba el "impacto numérico" medido por cantidad de estudiantes atendidos, ignoraba que las poblaciones de turnos vespertinos frecuentemente presentaban mayores necesidades socioeconómicas y educativas.

Esta estructura temporal no era simplemente una cuestión logística, sino que evidenciaba cómo las políticas educativas podían reproducir inequidades que afectaban particularmente a escuelas que atendían poblaciones vulnerables. Constaté que las escuelas vespertinas, que frecuentemente recibían estudiantes en situaciones socioeconómicas más precarias —incluyendo población migrante con menores redes de apoyo y recursos económicos limitados—, enfrentaban así una doble desventaja: atender poblaciones con mayores necesidades mientras disponían de menor acceso a programas de apoyo institucional.

El caso específico de la exclusión del evento de Amal ejemplificaba perfectamente esta paradoja que identifiqué: una escuela que atendía cotidianamente a diecisiete estudiantes migrantes internacionales con experiencias directas de desplazamiento era excluida de una actividad diseñada precisamente para generar empatía hacia experiencias migratorias, no por falta de pertinencia pedagógica, sino por operar en un horario que las estructuras administrativas no contemplaban.

Esta dimensión de inequidad por turno escolar representa un hallazgo que trasciende el caso específico para evidenciar cómo las políticas educativas pueden generar desigualdades no

intencionales pero sistemáticas. La revelación surgida durante el ejercicio de doble reflexividad me hizo evidente la necesidad de análisis interseccionales de políticas educativas que consideren estrategias de gestión aparentemente administrativos (horarios de operación del sistema, criterios de focalización basados en matrícula) interactúan con características socioeconómicas de poblaciones estudiantiles para generar inequidades estructurales.

Reconocí que las decisiones sobre horarios administrativos, calendarios de actividades culturales o priorización de escuelas según la matrícula pueden parecer neutrales desde una perspectiva administrativa, pero producen efectos diferenciados que sistemáticamente perjudican a instituciones que atienden poblaciones en mayor vulnerabilidad.

### ***Inestabilidad laboral y sus efectos en la atención a la diversidad***

También encontré un aspecto crítico de la gestión política que impactaba específicamente la atención a estudiantes migrantes: la rotación constante de personal docente como resultado de estrategias de gestión estatales de contratación y procesos sistémicos de jubilación que trascendían el ámbito de decisión institucional local. La maestra Nadia identificó este problema estructural:

En el ciclo pasado hubo mucha rotación de personal, porque hubo jubilaciones y entramos muchas nuevas maestras, también los niños como que se destantean, de que tenían su maestra y luego llegaba otra maestra que es la que estaba cubriendo, luego llegó la de base y también es como que apenas le están entendiendo a alguien y llega otra, y pues también es un problema. (Comunicación personal, Maestra Nadia, 29 de enero de 2025)

Esta inestabilidad laboral revela cómo las estrategias de gestión política del personal docente del sistema educativo, diseñadas sin considerar las necesidades específicas de poblaciones estudiantiles diversas, generan efectos desestabilizadores que afectan particularmente a estudiantes migrantes, quienes requieren mayor estabilidad relacional para sus procesos de adaptación lingüística y cultural: "apenas le están entendiendo a alguien y llega otra, y pues también es un problema" (Comunicación personal, Maestra Nadia, 29 de enero de 2025). La discontinuidad docente fragmentaba los vínculos pedagógicos justamente cuando estos estudiantes más necesitaban referencias estables para su integración.

Para docentes nuevos, esta situación significaba enfrentar simultáneamente inexperiencia profesional e inexperiencia multicultural: "para uno también que va llegando y no sabe nada

tampoco, así como que yo llegué el ciclo pasado y no sabía qué herramientas utilizar" (Comunicación personal, Maestra Nadia, 29 de enero de 2025). Esta doble inexperiencia, en contextos de alta rotación, limitaba las posibilidades de desarrollar estrategias pedagógicas efectivas y sostenidas para la atención a la diversidad.

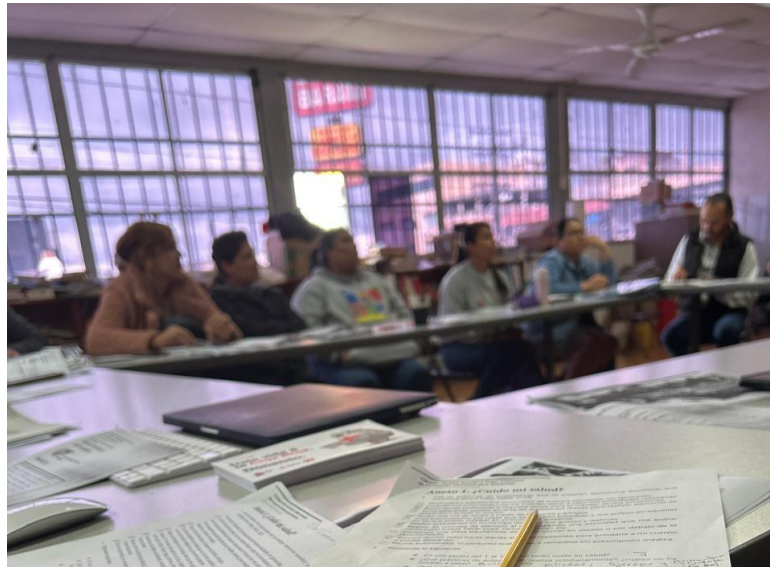
La revelación de esta dimensión evidencia cómo procesos aparentemente administrativos (gestión de recursos humanos) tienen impactos específicos en poblaciones estudiantiles particulares, requiriendo análisis que consideren efectos diferenciales de políticas generales en contextos de diversidad.

Encontré que las dinámicas sindicales constituían un elemento fundamental en la gestión política de la escuela, operando como mecanismo de mediación entre las carencias institucionales y las necesidades docentes. El maestro Miguel, como figura con mayor participación sindical histórica, funcionaba como enlace entre la escuela y las estructuras políticas del magisterio; Miguel era un maestro que estaba próximo a jubilarse, daba clases a los estudiantes del sexto grado y contaba con más de 30 años de servicio, en los que había visto pasar a varias generaciones de estudiantes que incluían migrantes internacionales, principalmente a los de origen chino, que habían hecho presencial durante los 90. El maestro motivaba a los maestros nuevos para que realizaran actividades en pro del sindicato, evidenciando cómo la micropolítica sindical permea las decisiones institucionales y configura las posibilidades de gestión pedagógica.

Durante el CTE del 26 de abril de 2024, emergió esta dimensión micropolítica cuando se convocó a los docentes a participar en una manifestación en Mexicali (véase figura 15). El maestro Miguel explicó la logística: "habría camiones que los llevarían a Mexicali ida y vuelta y que era importante marchar porque era luchar por sus derechos y recursos" (Licon, diario de campo, 26 de abril de 2024). Esta convocatoria no constituía simplemente una actividad sindical opcional, sino una estrategia de gestión política vinculada directamente con la activación de recursos y condiciones laborales que impactaban la atención educativa a los estudiantes de la primaria, incluidos los migrantes.

**Figura 15**

*Maestros de la primaria durante una sesión de consejo técnico escolar CTE.*



La directora articuló explícitamente esta conexión entre participación sindical y gestión institucional: "es casi obligatorio que los nuevos vayan, porque ya nos han quitado muchos beneficios y tenemos que pelear por lo que aún nos quedaba" (Comunicación personal, Directora, 26 de abril de 2024). Su argumento se enfocaba en cómo las políticas de austeridad habían deteriorado las condiciones educativas, convirtiendo la movilización sindical en una necesidad para mantener recursos básicos para la atención a estudiantes.

Particularmente revelador resultó su explicación sobre las "alianzas" sindicales como mecanismo de gestión de recursos humanos: "el sindicato y esas alianzas les sirven por si alguna vez necesitaban algún favor" (Comunicación personal, Directora, 26 de abril de 2024). El caso del maestro Esaú ilustra esta dinámica: había sido transferido a una escuela en las afueras donde enfrentaba muchos problemas con su director, pero gracias a las alianzas dentro del sindicato se había podido reintegrar a esta primaria. Esta narrativa evidenciaba cómo las redes sindicales operaban como mecanismo alternativo de estrategias de gestión política cuando los canales administrativos formales resultaban insuficientes o problemáticos.

La presión específica sobre docentes novatos revelaba otra dimensión de esta micropolítica: "sobre todo los docentes nuevos tienen casi la obligación de asistir, porque nunca sabían cuándo se podría ofrecer" (Comunicación personal, Directora, 29 de abril de 2024). Esta estrategia de incorporación política de maestros jóvenes, como la maestra Nadia quien preguntó inmediatamente sobre horarios y puntos de reunión para sumarse a la actividad de protesta,

evidenciaba cómo las estructuras sindicales se reproducían mediante la socialización de nuevos docentes en las prácticas de movilización política.

La documentación de estas dinámicas ilustra lo que Ezpeleta (2004) identifica como la tensión entre diferentes niveles de gestión que convergen en la escuela. Mientras las políticas educativas oficiales promovían discursos de profesionalización y despolitización docente, la realidad cotidiana evidenciaba que la gestión efectiva de recursos y condiciones para atender a los estudiantes dependía, también de la capacidad de movilización política y las alianzas sindicales construidas por los docentes.

Esta dimensión micropolítica revela que los sujetos enteros desarrollan estrategias de gestión política que trascienden el ámbito pedagógico para incidir en condiciones materiales que posibilitan o limitan la atención a la diversidad. La micropolítica sindical emerge, así como una forma de gestión alternativa que permite a los docentes navegar las limitaciones sistémicas cuando los canales institucionales formales resultan insuficientes.

Los discursos educativos recientes han incorporado el bienestar docente y el autocuidado como elementos importantes para la excelencia educativa (Villa, 2022). Estas narrativas se materializan en actividades y materiales formativos que se implementan en espacios institucionales. Sin embargo, documenté una contradicción fundamental entre estos discursos y las condiciones laborales reales que el sistema impone a los educadores, constituyendo una dimensión central de la gestión política porque evidencia cómo el Estado promueve narrativas de autocuidado mientras mantiene condiciones laborales que lo obstaculizan sistemáticamente.

Durante un CTE dedicado al autocuidado docente, emergieron reflexiones críticas sobre esta contradicción. La actividad institucional, basada en el documento "Autocuidado como estandarte de docentes resilientes" presentado como parte del "Consejo Técnico Escolar y Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes - Sexta Sesión Ordinaria", requería que los maestros identificaran, evaluaran y reflexionaran sobre sus hábitos de cuidado personal mediante un cuestionario (véase figura 16). Sin embargo, la discusión derivó hacia las condiciones estructurales que dificultan estas prácticas en la realidad cotidiana del trabajo docente.

Figura 16

*Cuestionario de autocuidado aplicado a docentes de la primaria.*

De Formación Continua para Docentes  
SEXTA SESIÓN ORDINARIA

Anexo 1. ¿Cuido mi salud?

• Lea las prácticas de autocuidado que se enlistan, seleccione aquella(s) que considera lleva a cabo. (IMSS, 2023)

- Reconozco y expreso mis emociones de manera saludable, sin ignorarlas.
- Controlo mis emociones y no me impiden llevar a cabo mis actividades cotidianas.
- Busco ayuda profesional si requiero apoyo para el manejo de mis emociones.
- Tomo pequeñas pausas durante las actividades diarias para realizar ejercicios de relajación y activar el cuerpo.
- Tengo una red de apoyo a través de la familia y amigos.
- Evito preocuparme por cosas que aún no han sucedido, y me enfoco en aquellas en las que puedo trabajar en el momento presente.
- Realizo actividades en mi tiempo libre que me gustan y disfruto.
- Realizo 30 minutos de ejercicio al día, eligiendo una actividad que me gusta, como jugar fútbol, hacer yoga, caminar, correr, etc.
- Mantengo una dieta equilibrada, evitando comer en exceso o por debajo de lo recomendado.
- Procuro dormir ocho horas diarias, sin interrupciones, para brindarle a mi cuerpo y mente descanso.
- No me automedico, ni consumo sustancias o remedios sin prescripción médica.

• Responda lo siguiente:

- ⇒ En una escala del 1 al 10, ¿qué tanto cuida su salud?
- ⇒ ¿Qué prácticas de autocuidado realiza cotidianamente? ¿cuáles no ha llevado a cabo?
- ⇒ ¿Qué podría hacer para mejorar sus prácticas de autocuidado? Escriba una acción que podría realizar. Por ejemplo, un docente identificó que no realiza ejercicio porque no tiene tiempo, decide que, en su trayecto casa-trabajo, se bajará del transporte unas cuadas antes y caminará el último tramo. También, para favorecer la autorregulación, la autocontención, liberación emocional o autorrelajación, puede plantearse realizar una estrategia sencilla como la que se muestra en el video **Autocuidado Docente No 1 "Abrazo mariposa"**.

• Conserve sus respuestas para compartirlas durante la sesión con su colectivo.

"Si no voy al psicólogo o al médico, o no hago ejercicio no es porque no quiera, es que mi horario laboral no me lo permite, y no puedo pagar un psicólogo privado" (Maestro Miguel, comunicación personal, 26 de abril de 2024). Esta expresión contrastaba con la lógica institucional que de cierta manera responsabilizaba individualmente a los docentes por su autocuidado, ignorando las condiciones laborales que lo obstaculizaban. Otros maestros reafirmaron esta percepción:

Yo intenté ir a ISSSTECALI [Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Gobierno y Municipios del Estado de Baja California] y los horarios de los psicólogos de ahí no se compaginan con nuestros horarios, estamos ocupados en el trabajo, no nos da tiempo de cuidarnos. (Maestro Miguel, comunicación personal, 26 de abril de 2024)

La directora sintetizó esta contradicción institucional: "Los lineamientos se contraponen. Piden que cuidemos nuestra salud, pero las normas son normas que no ayudan" (Directora, comunicación personal, 26 de abril de 2024). Esta expresión evidencia cómo las políticas educativas confluyen con la realidad escolar sin concebir las condiciones de los sujetos, lo cual

generaba demandas contradictorias, exigiendo resultados sin proporcionar las herramientas necesarias para alcanzarlos.

La experiencia de la maestra Nadia, quien expresó "Trapeada quedé" (Maestra Nadia, comunicación personal, 26 de abril de 2024) tras la actividad del cuestionario de autocuidado, ilustra cómo estas dinámicas pueden producir efectos emocionales contraproducentes, generando frustración en lugar del bienestar que supuestamente promueven.

La recepción de nuevos lineamientos administrativos en el mismo CTE donde se abordaba el autocuidado docente ("ATP empieza a repartir lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los consejos técnicos escolares de educación básica, ACUERDO 050424") evidenciaba la acumulación de responsabilidades burocráticas que caracteriza la labor docente, actuando en detrimento del tiempo para reflexión pedagógica.

Esta contradicción entre discursos de autocuidado y condiciones laborales precarias se articulaba directamente con las estrategias de resistencia sindical documentadas. La movilización política emergía como respuesta no solo a demandas salariales, sino como mecanismo para defender condiciones mínimas que permitieran el bienestar docente y, por extensión, la calidad educativa para estudiantes migrantes. La contradicción entre discursos oficiales ("Autocuidado como estandarte de docentes resilientes") y realidades laborales que impiden su implementación revela tensiones fundamentales en la relación Estado-docentes que configuran las posibilidades reales de atención a la diversidad.

### ***La gestión política como entramado complejo***

El análisis de la gestión política reveló un entramado complejo donde confluyen múltiples niveles de tensión que configuraban las posibilidades reales de atención a estudiantes migrantes. En el nivel macro, las políticas educativas nacionales como la NEM reproducen contradicciones entre discursos interculturales y estrategias de gestión homogeneizadoras, mientras que programas específicos como el PROBEM evidenciaban descontextualización y limitaciones en su implementación efectiva.

En el nivel local, la designación institucional como "escuela modelo" generaba presiones adicionales sin proporcionar recursos correspondientes, ilustrando cómo el reconocimiento formal puede convertirse en carga adicional para las instituciones. En el nivel micro, las dinámicas sindicales operaban como mecanismos alternativos de gestión que permitían a los docentes navegar las limitaciones sistémicas y defender condiciones mínimas para su trabajo.

La investigación evidenció que la atención efectiva a estudiantes migrantes no dependía únicamente de políticas educativas formales o programas específicos, sino de la capacidad de los sujetos enteros para articular estrategias que combinan apropiación de recursos institucionales, resistencia a imposiciones, y movilización política para defender condiciones laborales que hicieran posible una gestión pedagógica que configurara espacios interculturales.

Esta complejidad se alinea con la perspectiva de Ezpeleta sobre la gestión pedagógica como espacio donde convergen múltiples elementos que trascienden lo puramente escolar. La gestión política emerge así no como dimensión separada, sino como elemento constitutivo de la gestión pedagógica que requiere ser analizada en sus múltiples niveles para comprender las posibilidades y limitaciones reales de las escuelas que atienden poblaciones diversas en contextos de superdiversidad.

### **Gestión administrativa**

La gestión administrativa constituye una dimensión fundamental que condiciona las posibilidades de atención educativa a estudiantes migrantes. Como señala Ezpeleta (2004), existe una "combinación de regulaciones de distinto orden" donde frecuentemente lo administrativo domina sobre lo pedagógico, situación que se manifestó de manera particular en esta escuela fronteriza donde la diversidad cultural y lingüística generaba demandas no contempladas en los marcos normativos tradicionales.

#### ***La dirección escolar: entre múltiples demandas y recursos limitados***

La dirección escolar constituye un espacio central en la gestión administrativa, donde se evidenciaba cómo las presiones burocráticas múltiples limitaban las posibilidades de desarrollar un liderazgo educativo orientado a la atención de la diversidad. Durante la investigación, observé que la directora enfrentaba una sobrecarga significativa de responsabilidades que fragmentaba su atención y reducía su capacidad para dar seguimiento sistemático a las necesidades específicas de las y los estudiantes migrantes.

Un factor determinante era su doble función directiva: trabajaba como directora en otra primaria durante la mañana y debía esperar allí hasta que saliera el último estudiante antes de poder trasladarse. Esto provocaba llegadas tardías —entre 15 y 30 minutos después de la hora oficial— y reducía su tiempo disponible para atender asuntos pedagógicos relacionados con la diversidad cultural. Apenas llegaba, era inmediatamente abordada por maestros y familias que la esperaban con diversos asuntos pendientes.

Esta realidad cotidiana ilustra lo que Ezpeleta identifica cuando señala que "no parece ser la escuela la que supone el cargo, sino más bien el cargo directivo el que supone a la escuela" (Ezpeleta, 1989, p. 165). En este sistema, la dirección se convierte en un eslabón de "una cadena de mandos que empieza fuera y muy lejos de la escuela", donde las exigencias administrativas frecuentemente desplazan dimensiones esenciales como la atención a la diversidad.

En las observaciones documenté múltiples jornadas en las que la directora atendía simultáneamente diversos asuntos administrativos que consumían su tiempo: desde la gestión del seguro escolar para estudiantes accidentados hasta la recepción de padres que llegaban tarde con sus hijos, la emisión de constancias o la organización de eventos escolares. Lo significativo de estas observaciones radica en cómo estas demandas administrativas inmediatas desplazaban la posibilidad de desarrollar un liderazgo pedagógico orientado a enseñanza y aprendizaje, así como la atención de la diversidad, ejemplificando la tensión entre las dimensiones administrativa y pedagógica de la gestión que Ezpeleta (1992) identifica como una característica estructural del sistema educativo.

Un ejemplo representativo de esta dinámica ocurrió en la dirección cuando una madre se presentó para reclamar al profesor de educación física porque su hija se había caído durante una clase y, según alegaba, no le habían notificado. Así mismo, la ATP atendía a una estudiante que estaba presentando una crisis de ansiedad. Simultáneamente, la directora atendía a dos niños que habían chocado de frente mientras corrían. Mientras la maestra de uno de ellos utilizaba su teléfono personal para avisar a la madre, la directora solicitaba hielo de la tiendita escolar para aplicarlo en el cachete inflamado de uno de los estudiantes. En ese preciso momento, llegó un padre solicitando una constancia, mientras la directora intentaba comunicarse con el seguro escolar para obtener un número de autorización que permitiera la atención médica de uno de los niños accidentados. Mientras la secretaria también entregaba uniformes a una madre de familia, todo esto ocurría cuando apenas iban 25 minutos de haber iniciado la jornada escolar.

Esta constante fragmentación de la atención directiva limitaba significativamente las posibilidades de desarrollar un seguimiento sistemático a las necesidades educativas de los estudiantes migrantes, mostrando cómo en la complejidad de la vida cotidiana escolar, los sujetos debían responder simultáneamente a múltiples demandas que excedían sus roles formales (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

La propia directora reconocía esta tensión entre lo administrativo y lo pedagógico, expresando que "preferiría estar trabajando frente al grupo, dando clases, para mí sería mucho más sencillo," pero que sus "necesidades económicas altas" la obligaban a asumir el cargo directivo. Este testimonio ilustra vívidamente al "sujeto entero" quien, al traspasar las puertas de la escuela, no se puede desprender de su identidad social (Ezpeleta, 1986). La reflexión de la directora revelaba la complejidad de las funciones directivas:

En el aula todo es más sencillo porque llevas una serie de actividades que vas programando trabajando y es más secuencial, en cambio en una dirección nada es horizontal. Tienes que estar haciendo una y otra cosa y se te acumulan muchas cosas, es más complicado (Directora, comunicación personal, 9 de noviembre de 2023).

Adicionalmente, las demandas burocráticas consumían un tiempo considerable del personal directivo: "sábado y domingo tengo que venir a hacer reportes administrativos en un software que me pide la misma Secretaría, porque es como si fueras contador" (Directora, comunicación personal, 9 de noviembre de 2023). Esta sobrecarga administrativa no solo limitaba las posibilidades de desarrollar un liderazgo pedagógico enfocado en aspectos esenciales como la atención a la diversidad cultural, sino que también afianzaba la figura de la directora, principalmente, como una administradora escolar, reforzando un enfoque gerencialista en detrimento de su rol como líder educativa.

Las tensiones de la gestión directiva también se manifestaban durante los Consejos Técnicos Escolares (CTE), espacio potencialmente valioso para la reflexión colectiva sobre la atención de asuntos pedagógicos. Como expresó la directora:

Realmente el tiempo no es suficiente para todo lo que nos piden, además esta actividad debemos subirla a una plataforma, pero en general todo está dirigido y planeado para todas las escuelas por igual, entonces realmente cuando llegamos a los asuntos generales, ya no hay tiempo, ya todo mundo se quiere ir, y realmente a casi nadie le gusta el CTE. (Directora, comunicación personal, 9 de noviembre de 2023)

La sobrecarga administrativa y la homogeneización de los espacios de reflexión pedagógica, como los Consejos Técnicos Escolares, obstaculizaban significativamente la posibilidad de atender las necesidades educativas específicas del contexto particular. Las escuelas no simplemente reflejan la normativa, sino que, desde sus condiciones específicas, producen una síntesis particular de los elementos formales (Ezpeleta, 1989). Sin lineamientos

institucionales específicos, la atención a estudiantes migrantes se convertía en un proceso improvisado y reactivo, respondiendo a emergencias más que a una planificación estratégica.

Las estrategias de gestión administrativa cruciales, como la distribución de estudiantes migrantes entre los grupos, carecían de criterios pedagógicos explícitos y se basaban principalmente en factores prácticos: la edad, la disponibilidad de espacios o la disposición personal de algunos docentes. Esta adaptación presentaba un proceso de apropiación contextual donde los sujetos educativos transformaban las prescripciones institucionales según sus circunstancias particulares (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Estas presiones administrativas cotidianas terminan por crear un sistema que, pese a las intenciones inclusivas de los directores, homogeneiza a los estudiantes sin atender a sus características particulares, especialmente aquellos con necesidades específicas como los migrantes internacionales (Valdéz et al., 2018).

### **Recursos materiales y financiamiento escolar.**

Las limitaciones materiales y financieras constituían otro factor determinante que condicionaba las posibilidades de atención educativa a la diversidad. El 20 de junio de 2024, la directora realizó una actividad de rendición de cuentas donde presentó a las familias un desglose detallado de los ingresos y egresos de la escuela durante el ciclo escolar 2023-2024 (véase figura 17). La información se exhibió en un periódico mural y fue presentada mediante una proyección en el patio, evidenciando un ejercicio de transparencia administrativa.

Durante la presentación, la directora contextualizó el ciclo escolar como particularmente complejo: "este ciclo ha sido diferente, se inició con la reforma, ahora los niños se dividen por fase 3, 4 y 5, hubo cambio de libros, ahora se trabaja por metodología de proyectos y campos formativos, se supone que todo es más integral" (Directora, comunicación personal, 20 de junio de 2024). También hizo referencia explícita a la población migrante: "hay muchos niños de fuera", reconocimiento público de la diversidad que caracterizaba a la institución, aunque sin profundizar en las implicaciones pedagógicas de esta realidad.

**Figura 17**

*Presentación en actividad de rendición de cuentas.*



El desglose financiero revelaba las limitaciones materiales estructurales que enfrentaba la institución:

**Ingresos totales: \$152,539 pesos**

Programa de Insumos y Mantenimiento para el Mejoramiento del Entorno Educativo

PIMMEE (gobierno estatal): \$80,600

Inscripciones: \$23,644

Kermés: \$20,995

Rifa: \$27,900

**Egresos principales: \$55,338 pesos**

Forros para postes metálicos: \$18,000

Premios para rifa: \$8,000

Artículos de limpieza: \$7,780

Posada escolar: \$4,913

Llave de zinc para comedor: \$3,718

Pintura para salón: \$3,000

Material de oficina: \$2,874

Baño portátil (renta): \$2,100

Apoyo comedor (jabón, vasos, tenedores): \$1,903

Limpieza de escombro: \$1,500

Reparación refrigeradora comedor: \$1,200

Limpieza de salón: \$350

Este desglose financiero resulta revelador de múltiples dimensiones. Primero, evidenciaba que los \$80,600 pesos proporcionados por el gobierno estatal —únicos recursos oficiales para todo el año— resultaban insuficientes para las necesidades básicas de mantenimiento y operación. Como expresó la directora: "ese dinero lo entregaron tarde porque hubo elecciones, pero es para todo el año, por eso tienen que hacer otras actividades para recaudar fondos, ya que es insuficiente" (Directora, comunicación personal, 20 de junio de 2024). Esta insuficiencia obligaba a la escuela a desarrollar estrategias de autofinanciamiento mediante inscripciones, kermés y rifas que recaían principalmente sobre las familias mexicanas que conformaban el comité de participación escolar (véase figura 18).

Segundo, los egresos reflejaban prioridades orientadas fundamentalmente a infraestructura básica y seguridad física —forros para postes metálicos para evitar accidentes, reparación de instalaciones, materiales de limpieza— más que a recursos pedagógicos específicos. Notablemente ausentes del presupuesto estaban rubros como materiales didácticos multilingües, servicios de traducción profesional, capacitación docente en educación intercultural, o tecnologías de apoyo para estudiantes no hispanohablantes. Esta distribución presupuestaria no respondía necesariamente a falta de sensibilidad hacia la diversidad, sino a la urgencia de atender necesidades básicas de infraestructura con recursos extremadamente limitados.



**Figura 19**

*Actividad de rendición de cuentas con padres de familia. De las familias migrantes internacionales solo asistió el abuelo de un estudiante haitiano.*



Adicionalmente, estos autores enfatizan que la gestión escolar no puede comprenderse únicamente desde lo que ocurre dentro de los planteles, sino que debe reconocerse que elementos fundamentales como la infraestructura, la dotación de materiales didácticos y el financiamiento son gestionados desde instancias externas a las escuelas (Páez y Pérez, 2025). La asignación presupuestaria de \$80,600 pesos anuales, la entrega tardía de estos recursos por cuestiones electorales, la ausencia de rubros específicos para atención a la diversidad lingüística y cultural, respondían a decisiones de política educativa tomadas en niveles superiores del sistema. Esta comprensión resultaba fundamental para evitar responsabilizar exclusivamente a la escuela o a la directora por limitaciones estructurales que trascendían el ámbito de acción institucional.

En este contexto de escasez estructural, la atención especializada a estudiantes migrantes —que requeriría recursos adicionales significativos— quedaba relegada a esfuerzos voluntarios y adaptaciones improvisadas, ejemplificando la brecha entre los discursos oficiales sobre educación inclusiva e intercultural y las condiciones materiales reales que posibilitaban o limitaban su implementación.

***Estrategias de gestión comunicativas interculturales: entre recursos adaptativos y ausencia de protocolos***

La gestión de protocolos institucionales para situaciones específicas con estudiantes migrantes se realizaba de manera creativa pero improvisada, evidenciando lo que Ezpeleta (1989) caracteriza como la "refracción" de la normatividad en cada escuela, donde las prescripciones formales se transforman al encontrarse con las realidades específicas.

La comunicación con familias migrantes representaba un desafío central para la gestión administrativa. La inexistencia de protocolos formales para la comunicación intercultural generaba situaciones complejas que demandaban creatividad y el uso de recursos no institucionales. Un caso representativo quedó documentado cuando una estudiante haitiana no había sido recogida por su padre:

Mientras estoy en la dirección, se asoma el director de la mañana y le dice a la directora que si había alguna niña haitiana que pueda ayudarle a traducir porque ya pasa de la una de la tarde y un papá haitiano no ha llegado por su hija. Entonces han tenido que llamar a la delegación para informar, pero, que la niña solamente habla creole y necesita alguien que pueda traducir. Y además que tienen que llamar al papá, la directora de la tarde le dice que sí que hay una niña bilingüe y que puede ir a apoyarles. La ATP se va a buscar a la niña para que pueda ayudar a traducir a la policía que ya está en la escuela. La niña haitiana del turno de la tarde pasa a la dirección para apoyar con la traducción (Licón, 9 de noviembre 2023, diario de campo).

A raíz de este incidente, pregunté a la directora sobre el protocolo formal para estos casos, y ella explicó:

Cuando eso sucede se debe llamar al 911 a la unidad de violencia doméstica y de cuidados [...] la patrulla viene por el niño o la niña y lo lleva a la delegación y los papás tienen que acudir para recogerlo allá. Los de la patrulla se portan buena onda y en vez de llevar al niño a delegación le dicen oye '¿por dónde vives?' y si les dice dónde, primero van a la casa a buscar a los papás y si los papás están ahí, les llaman la atención, pero les dejan el niño (Directora, comunicación personal, 9 de noviembre de 2023).

Esta situación y la explicación de la directora revelan múltiples capas de adaptación creativa en la gestión de protocolos institucionales. Por un lado, existe un procedimiento formal (llamar al 911), pero, incluso, la aplicación de este protocolo se adapta en la práctica cuando "los de la patrulla se portan buena onda" y modifican el procedimiento oficial. Por otro lado, cuando este caso involucraba a una estudiante haitiana, la diferencia idiomática añadía un nivel adicional

de complejidad que el protocolo estándar no contemplaba, obligando a la escuela a desarrollar estrategias comunicativas utilizando a otra estudiante como mediadora lingüística.

El ejercicio sustentado en la doble reflexividad reveló dimensiones más profundas de estas estrategias comunicativas interculturales que los docentes habían desarrollado. Durante el ejercicio de retroalimentación, los docentes articularon explícitamente las limitaciones comunicativas que enfrentaban cotidianamente, pero también evidenciaron comprensión sobre las complejidades de la comunicación intercultural. El maestro Eleazar sintetizó la complejidad:

El problema para nosotros es la comunicación con los padres, porque entre niños aprenden muy rápido el español, ellos lo pueden aprender y se adaptan, incluso hasta juegan sin necesidad de estar hablando, se entienden, pero sí el problema es la comunicación con los padres, porque al dejar tareas ellos es muy poca tarea nos traen de regreso, entonces al comunicarte al teléfono del papá, el niño no está y como que el papá es un poquito indiferente, a lo mejor te quiere entender, pero no hay manera de cómo entendernos con ellos (Comunicación personal, Maestro Eleazar, 29 de enero de 2025).

Esta reflexión evidencia que los docentes han desarrollado marcos analíticos para comprender diferencias generacionales en procesos de adquisición lingüística y sus implicaciones pedagógicas, convergiendo con literatura especializada sin haber tenido acceso formal a dicha literatura.

El maestro Esaú profundizó sobre las implicaciones pedagógicas de estas barreras, revelando comprensión sobre la importancia de información contextual para la atención educativa:

Creo una de las grandes dificultades, por lo menos en mi caso es por ejemplo un caso donde la mamá no habla absolutamente nada de español, al momento que yo solicité apoyo para comunicarme con este alumno, desde si el niño estaba alfabetizado, desde si el niño tenía alguna condición, desde si el niño tenía algún padecimiento médico, o sea cuestiones tan básicas que desconocíamos, porque la mamá no hablaba absolutamente nada de español. (Comunicación personal, Maestro Esaú, 29 de enero de 2025)

La resolución de este caso evidenció la creatividad institucional que requería múltiples mediaciones tecnológicas y burocráticas:

Yo solicité a la dirección apoyo para un traductor que pudiera estar aquí, y para poder servir como mediador en el diálogo con la madre de familia, finalmente no se pudo

conseguir el traductor, se terminó resolviendo esa situación, haciendo una grabación de un audio que la directora mandó al sistema educativo, para que las personas responsables buscaran un traductor, se hiciera la traducción en audio, regresar el audio y entonces pudiéramos nosotros tener información. (Comunicación personal, Maestro Esaú, 29 de enero de 2025)

Adicionalmente, desarrollaron estrategias tecnológicas alternativas: "la otra forma en la que logramos comunicarnos con ella, por lo menos en la entrada y salida a través del traductor de Google, aunque no siempre la traducción es fiel, sobre todo en el creole" (Comunicación personal, Maestro Esaú, 29 de enero de 2025).

Estas estrategias de gestión, si bien resuelven creativamente situaciones inmediatas, evidencian la ausencia de protocolos formales de atención a la diversidad lingüística y cultural. Su carácter adaptativo revela tanto la creatividad de los sujetos educativos como las limitaciones sistémicas para atender la diversidad lingüística, dejando la resolución de estas situaciones a la iniciativa personal de los sujetos y transfiriendo responsabilidades sistémicas a soluciones individuales.

Este episodio ilustra vívidamente cómo la diversidad lingüística y cultural genera necesidades no contempladas en los marcos normativos tradicionales. La dependencia de estudiantes como mediadores lingüísticos, si bien constituye una estrategia de gestión inmediata, plantea cuestiones éticas sobre la responsabilidad que se les transfiere y evidencia tensiones entre la gestión formal y la realidad escolar (Ezpeleta, 1992).

Estas estrategias de gestión administrativa relacionadas con la comunicación no se limitaban a situaciones excepcionales, sino que constituían parte de la comunicación cotidiana con las familias no hispanohablantes. La directora relataba cómo debía desarrollar acciones administrativas creativas para comunicarse con padres haitianos, por ejemplo, en un caso donde necesitaba informar a una madre sobre problemas de conducta de su hija:

Esta situación fue difícil, ay no yo tenía unas chiquillas vaguísimas, vaguísimas, vaguísimas, que daban el timbre del recreo [...] y en vez de ir a su salón, agarraban y se escondían por aquí y por allá y andaban entre los salones y visitando, de turistas. Entonces yo no hallaba cómo decirle a la mamá lo que estaba pasando y pues usamos el traductor de la computadora. Le escribí una carta a la señora y se la traduje, se la traduje primero al francés y ahí vino la señora y me dijo que no entendía, entonces se la traduje

al haitiano criollo, y esa sí la puse ahí (señaló la pantalla de la computadora) y ya me entendió, la leyó y la leyó, y ya volteó y quién sabe qué le dijo a la niña, y luego volteaba y ya a la señora que no entendía muy bien porque como que no tenía la lecto-escritura desarrollada. Pero más o menos lo que pudo captar ahí y luego me decía aaa aaa aaa que le iba a pegar a la niña y yo no, no le pegue, nada más dígame que se meta al salón. (Directora, comunicación personal, 31 de enero de 2024)

Este relato revela múltiples capas de complejidad en la comunicación intercultural: la diferencia idiomática inicial, los intentos de utilizar tecnologías de traducción no diseñadas específicamente para contextos educativos, las dificultades adicionales relacionadas con los niveles de alfabetización, y finalmente, las diferencias en prácticas y valores relacionados con la disciplina infantil. La directora, actuando como "sujeto entero" (Ezpeleta, 1986), debe navegar entre no solo cuestiones administrativas formales sino también entre complejas negociaciones culturales y éticas, desarrollando estrategias de gestión administrativa adaptativas no previstas en la normatividad (Bustamante y Mateos, 2021).

### ***Procesos de inscripción y documentación de estudiantes migrantes internacionales***

Los procesos de inscripción de estudiantes migrantes constituían otro ámbito donde la gestión administrativa evidenciaba adaptaciones significativas de las normativas institucionales. La directora describió extensamente las complejidades de este proceso:

Nosotros recibimos a esos niños en las condiciones en las que vengan y con la documentación que traen, a veces, por supuesto que les solicitamos los documentos como cualquier otro niño, pero la mayoría de ellos viene sin documentación de escuela. Muchos no fueron a la escuela y otros se vinieron y no pidieron documentación. Entonces, aun así, los aceptamos. Su idioma y el de nosotros, al no ser el mismo, es también un desafío. Pues si traen un comprobante de estudios no hay como esa revalidación de grados, no hay como nosotros antes teníamos como una tablita, un acuerdo con Estados Unidos donde el tercer grado vale esto, el *high school* equivale a no sé qué. Con estos niños no aplica porque no tenemos convenio o conocimiento de los países de donde vienen, entonces la mayoría de ellos ingresó pues por Suramérica. Y entonces, primero llegaron a Chiapas, llegaron a Chiapas y ahí en Chiapas algunos fueron a la escuela, pero la gran mayoría se vino de largo hasta acá. (Directora, comunicación personal, 31 de enero de 2024)

La escuela desarrollaba estrategias de gestión administrativa que respondían a una flexibilidad pragmática ante los requisitos documentales, recibiendo a los estudiantes "en las condiciones en las que vengan". Esta práctica, surgida de la necesidad cotidiana, elimina de cierta manera las barreras institucionales (Baca et al., 2019). Sin embargo, esta adaptación no respondía a un protocolo formal, sino a soluciones creativas ante la realidad inmediata.

La escuela debe gestionar simultáneamente múltiples complejidades: la documentación incompleta o inexistente, las trayectorias educativas interrumpidas, la falta de equivalencias claras entre sistemas educativos, y la ausencia de marcos normativos específicos para estudiantes provenientes de países distintos a Estados Unidos de América. Lo que Ezpeleta (1989) caracterizaría como "refractar" la normativa, se manifiesta claramente en estos procesos de inscripción, donde las reglas formales deben adaptarse pragmáticamente ante realidades no contempladas en los marcos institucionales.

Nosotros no le solicitamos más que la documentación que se necesita, no, en el acta de nacimiento o algún comprobante de estudios que hayan tenido. Si ellos ya empezaron su trámite migratorio en México, entonces tienen un CURP, que les asigna el Instituto Nacional de Migración les asigna un CURP, pero la mayoría de ellos lo que quiere es asilo político. Bueno, sus padres, entonces al momento de solicitar ellos asilo en cualquier otro país, Estados Unidos ya no los recibe. Por eso no tienen CURP, no tienen documentación mexicana, ya que lo rechazan los americanos, entonces, hacen su trámite aquí los que devuelven y que se quedan. Entonces solo los que sí logran obtener el asilo pues se van, viven unos meses y se van. Y los que no, pues aquí los tenemos todavía. (Directora, comunicación personal, 31 de enero de 2024)

Este fragmento revela la complejidad adicional que representaba la situación migratoria de las familias. La directora debía enfrentar no solo cuestiones educativas, sino también implicaciones de los diversos estatus migratorios y sus consecuencias en términos de documentación oficial, permanencia temporal o definitiva, y posibilidades de continuidad escolar. Su gestión administrativa se entrelazaba así con dimensiones políticas más amplias relacionadas con los procesos migratorios regionales y las políticas de asilo, aspectos para los cuales no había recibido formación específica ni contaba con orientaciones institucionales claras.

La adaptación creativa en la interpretación y registro de documentos en idiomas diferentes al español representó otro desafío significativo:

Ellos vienen con acta de nacimiento. La gran mayoría sí tiene acta de nacimiento, pero no está apostillada, no está traducida. Entonces nosotros copiamos los datos por medio de ellos. La mayoría de ellos carga con el compatriota traductor y no certificados, sino alguno de ellos que ya más o menos sabe el español de los papás. Él es el que los acompaña a inscribir a los niños. Este, ya le digo yo bueno, esta es el acta de nacimiento del niño. Así es, entonces ¿cuántos años tiene? ¿tu nombre? Sabes que tiene once, pero no ha ido nunca a la escuela. No, pues tiene ocho, pero nunca ha ido a la escuela, o tiene diez, pero fue a la escuela en Chile y se quedó en tercero. Ya sabemos si sabe leer o escribir. (Directora, comunicación personal, 31 de enero de 2024)

Este relato evidencia cómo las estrategias de gestión administrativa formales, diseñadas para procesar documentación estandarizada en español, debían ser adaptadas a través de prácticas creativas: la dependencia de mediadores lingüísticos informales (frecuentemente otros miembros de la comunidad migrante o incluso los propios hijos), la interpretación visual de documentos en idiomas que el personal no comprende, y la confianza en información verbal no verificable sobre trayectorias educativas previas. Estas estrategias, necesarias en el contexto específico, evidencian lo que Ezpeleta (1989) identifica como la distancia entre las prescripciones normativas y las realidades escolares concretas, donde los sujetos educativos deben desarrollar estrategias adaptativas no previstas en los marcos institucionales.

### ***Entre intenciones inclusivas y limitaciones estructurales***

El análisis de la gestión administrativa reveló las tensiones inherentes a un sistema educativo donde presiones burocráticas, limitaciones materiales y demandas inmediatas dificultaron el desarrollo de enfoques pedagógicos coherentes para la atención a estudiantes migrantes.

Las estrategias de gestión administrativa adaptativas producían consecuencias técnicas significativas. Al asignar estudiantes a determinados grados basándose únicamente en información fragmentada sobre sus trayectorias educativas previas, sin poder realizar evaluaciones diagnósticas adecuadas debido a las diferencias lingüísticas, se afectaban directamente sus oportunidades de aprendizaje. Esta situación ilustra una inseparable interdependencia entre los procesos administrativos y pedagógicos en la realidad escolar (Ezpeleta, 1992).

Igualmente, la ausencia de protocolos adecuados para la comunicación con familias no hispanohablantes limitaba su participación en el proceso educativo, dificultando tanto el apoyo familiar al aprendizaje como la construcción de una comunidad escolar inclusiva e intercultural. La dependencia de estudiantes como mediadores lingüísticos no solo planteaba problemas éticos, sino que también reproducía dinámicas de poder intergeneracionales complejas, donde niños y adolescentes debían mediar entre el mundo adulto institucional y sus propias familias.

Las estrategias de gestión administrativa adaptativas, si bien resolvían creativamente situaciones cotidianas, evidenciaban la ausencia de una planificación sistemática para la atención a la diversidad lingüística y cultural, reflejando la tensión entre los protocolos administrativos formales y las necesidades pedagógicas reales de contextos educativos diversos (Ezpeleta, 1992).

La directora, desempeñándose entre múltiples responsabilidades simultáneas, manifestaba preocupaciones genuinas: "Nosotros recibimos a esos niños en las condiciones en las que vengan". Sin embargo, carecía de condiciones institucionales y recursos necesarios para traducir estas preocupaciones en un proyecto educativo intercultural articulado.

La gestión administrativa aparece, así como ámbito donde se materializa la relación entre Estado y escuela, donde las prescripciones normativas se "refractan" a través de condiciones particulares y donde los "sujetos enteros" despliegan estrategias de gestión para responder a demandas cotidianas en un contexto de diversidad cultural y lingüística para el cual la institución no proporciona recursos ni orientaciones suficientes. Las estrategias de gestión administrativa comunicativas interculturales desarrolladas por directivos y docentes, si bien evidencian creatividad y compromiso, revelan simultáneamente las limitaciones sistémicas que transferían responsabilidades institucionales a iniciativas individuales.

### **Gestión técnica**

La gestión técnica se refiere a las estrategias de enseñanza y aprendizaje y a los saberes docentes movilizados en la atención educativa. Durante la investigación, este ámbito reveló una compleja interacción entre estrategias de gestión técnica con un enfoque intercultural, desarrolladas por algunos docentes, y otras que reprodujeron lógicas de homogeneización cultural, evidenciando las tensiones inherentes a un proyecto educativo no diseñado originalmente para contextos de alta diversidad migratoria.

Al principio del ciclo escolar, observé resistencia generalizada de parte de los docentes hacia los nuevos materiales y metodologías propuestas por la propuesta curricular 2022 (SEP,

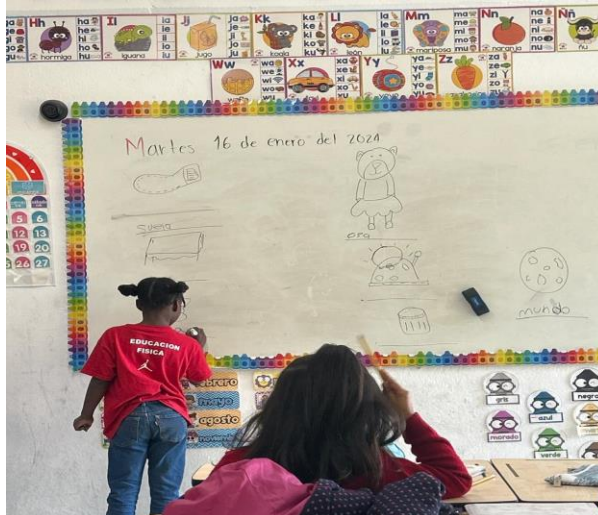
2024). Los docentes expresaban preocupaciones fundamentales sobre la viabilidad de la instrumentación del trabajo por proyectos, especialmente en los primeros grados, donde consideraban prioritaria la adquisición de habilidades básicas:

En la mayor parte de las escuelas a nivel nacional los estudiantes de primer año no trabajan con proyectos, [pero] primero hay que leer y escribir, primero y segundo grado es para eso, si no todo se va atrasando, la prioridad en primero y segundo año es la lecto-escritura y el cálculo mental, porque si el niño no sabe leer no va a saber resolver un problema. (Maestra María, comunicación personal, 26 de octubre de 2023)

Las maestras de primer grado manifestaban particular preocupación sobre la metodología de proyectos: "Nos quitarían mucho tiempo y de por sí los estudiantes van muy atrasados, ahora trabajando por proyectos sería muy complicado" (Maestra Alba, comunicación personal, 16 de noviembre de 2023). Esta percepción se reforzaba con la experiencia práctica de que los nuevos libros (véase figura 20) "no se usan porque tienen muchas letras, mucho texto y los niños no saben leer" (Maestra María, comunicación personal, 16 de noviembre de 2023).

**Figura 20**

*Estudiante haitiana de primer grado practicando escritura de palabras básicas en el pizarrón*



La estructura del trabajo por proyectos de la propuesta curricular 2022 (SEP, 2024) les representaba un desafío organizativo adicional. La maestra María explicaba detalladamente:

Ahora todo cambió, son 4 campos formativos, los proyectos son mínimo de 15 días, deben llevar 11 momentos, tenemos que empezar con una lluvia de ideas y 2 preguntas para detonarlas. [...] Cada momento es una sesión, al final tienes que presentar un producto, los proyectos se pueden vincular con la comunidad, si te enfocas a los

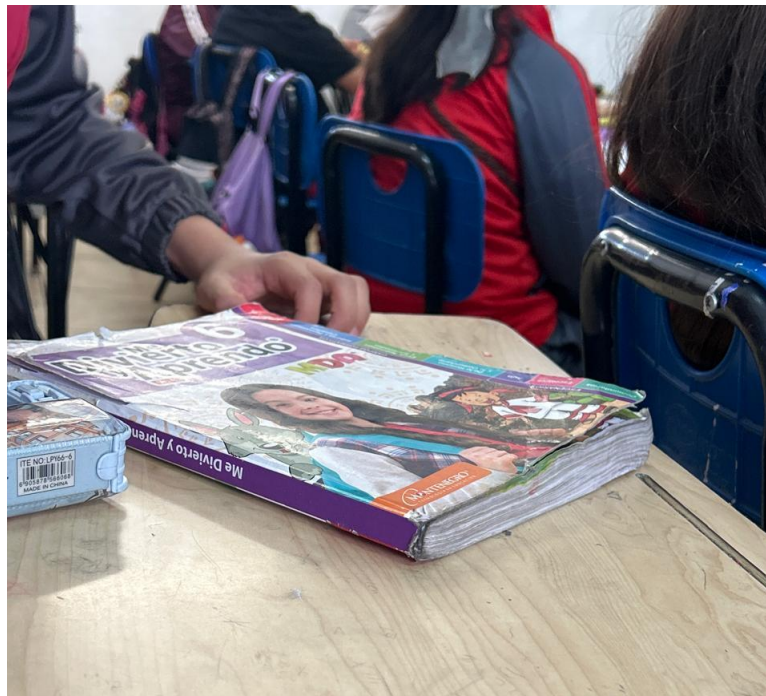
proyectos no te va a dar tiempo para que aprendan a leer y escribir (Maestra María, comunicación personal, 26 de octubre de 2023).

Esta complejidad metodológica se sumaba a la percepción de que los nuevos materiales no respondían adecuadamente a las necesidades de aprendizaje básicas (véase figura 21):

Ha sido muy complejo, también como vincularlos o trabajar solamente con proyectos, porque no hay en los libros mucho que nos ayude. No está realmente adecuado para que los niños aprendan cosas básicas. Entonces en los niños hay un retroceso o no hay un avance considerable. (Maestra María, comunicación personal, 26 de octubre de 2023)

**Figura 21**

*Libros de texto comerciales adquiridos por la escuela. Los docentes reportaban que los materiales oficiales de la SEP resultaban insuficientes, especialmente para la enseñanza inicial de lectoescritura.*



Esta reflexión sobre la distancia entre los materiales y las necesidades de aprendizaje coincide con lo identificado por Jensen et al. (2017), quienes documentaron una preocupante desconexión entre la enseñanza y la vida cotidiana de los estudiantes, especialmente problemática para estudiantes que no están en la norma, como los migrantes internacionales.

La descontextualización de algunas actividades propuestas también generaba dificultades prácticas de implementación. El maestro Efrén señalaba:

Los libros de texto nuevos [...] son pesados, pero pues tiene uno que buscarle porque si los trabajos no está muy claro, porque luego quieren que hagas proyectos donde visiten el

kiosko de la comunidad, aquí donde voy a encontrar el kiosko o cómo voy a sacar a los niños a caminar por el centro. (Maestro Efrén, comunicación personal, 7 de junio 2024)

Esta tensión entre prescripciones generalizadas y realidades escolares específicas se amplificaba en contextos urbanos con alta diversidad migratoria, donde los referentes culturales locales podían resultar tan ajenos para estudiantes migrantes como para los docentes que debían implementar las actividades. Como señalan Aliaga Sáez et al. (2022), suele existir una brecha significativa entre las actividades diseñadas desde una visión idealizada de las comunidades escolares y las realidades específicas de contextos con estudiantes migrantes.

La propuesta curricular 2022 (SEP, 2024) promueve el uso de un programa analítico como herramienta para contextualizar la enseñanza, esto se alinea a lo que Beniscelli et al. (2019) identifican como la necesidad de crear espacios de diálogo y reflexión que permitan a estudiantes y docentes aprender de las diferentes culturas presentes en el aula. Sin embargo, este elemento pedagógico generaba tensiones significativas para los docentes. La maestra María explicó:

Con este plan [programa] analítico yo tengo que construir aquello que sea más adecuado para los niños. Sin embargo, eso que yo diagnostico, en los libros no hay algo que a mí me ayude. Entonces, a partir de eso, yo tengo que buscar qué les voy a dar, eso que necesitan [...] a veces nos dan hasta las planeaciones, sólo que efectivamente, eso no responde a las necesidades del grupo. Entonces, eso tenemos que ir adecuando. Hemos encontrado maneras, pero al final esas planeaciones pues no siempre van a ser las que necesitamos. Tenemos que reforzarlo de alguna manera ¿no?, con una contextualización, pero eso es más trabajo. (Maestra María, comunicación personal, 26 de octubre de 2023)

Este testimonio revela una contradicción fundamental en la gestión técnica: mientras la propuesta curricular 2022 (SEP, 2024) promueve la contextualización y adaptación curricular — principios alineados con lo que Posada y Rozo (2023) identifican como elementos clave de prácticas pedagógicas interculturales— simultáneamente, pareciera que, omite reconocer la complejidad técnica que esto implica, especialmente en contextos de diversidad lingüística y cultural, donde la contextualización requeriría conocimientos especializados sobre educación intercultural que los docentes percibían no poseer.

Apenas al final del ciclo escolar, se percibió una adaptación incipiente a la nueva propuesta educativa, como señalaba la directora: "Al final del ciclo escolar lo veo más aterrizado

a la realidad, si lo seguimos trabajando creo que vamos a lograr apropiarnos de este plan de estudios y llegar a apreciarlo" (Directora, comunicación personal, 28 de junio de 2024). Esta adaptación tardía manifestaba un proceso gradual de transformación y apropiación de las nuevas metodologías. Sin embargo, este proceso resultaba particularmente complejo en contextos de diversidad cultural, donde, como señala Walsh (2010), se requiere una perspectiva intercultural crítica que trascienda la mera adaptación técnica para cuestionar y transformar las estructuras y prácticas educativas.

### ***Estrategias de gestión técnica para la inclusión lingüística***

La diversidad lingüística representaba uno de los mayores desafíos pedagógicos en la escuela. Los 17 estudiantes migrantes internacionales identificados presentaban perfiles lingüísticos heterogéneos: monolingües de inglés o creole, bilingües creole/español, trilingües creole/portugués/español, bilingües español/chino, y trilingües inglés/chino/español, con diferentes niveles de competencia en cada lengua. Este entorno presentaba desafíos considerables, pero también oportunidades únicas para examinar cómo se negocian las diferencias lingüísticas y culturales en el día a día escolar (Licón y Páez, 2024).

Esta complejidad lingüística coincide con lo documentado por Tacelosky (2021), quien en su investigación con estudiantes transnacionales identificó cómo la transición entre el "lenguaje del hogar" (cognitivamente poco exigente y contextualmente arraigado) y el "lenguaje académico" (cognitivamente exigente y contextualmente reducido) requiere apoyo pedagógico específico. Ante esta realidad, los docentes implementaron diversas estrategias de gestión técnica, aunque sin la orientación institucional sistemática que autores como Garreta et al. (2022) han identificado como crucial en contextos de diversidad.

Los docentes articularon las dimensiones complejas de esta realidad lingüística, evidenciando comprensión sobre procesos diferenciados de adquisición lingüística. El maestro Eleazar sintetizó un patrón fundamental que había observado en su experiencia: mientras los estudiantes migrantes aprendían español rápidamente y se adaptaban con facilidad —incluso desarrollando estrategias de comunicación no verbal para jugar e interactuar con sus compañeros—, la comunicación con las familias representaba un desafío significativamente mayor. Este desafío lingüístico con los padres y madres generaba dificultades concretas en el seguimiento académico: las tareas enviadas a casa frecuentemente no regresaban completas, y las llamadas telefónicas para dar seguimiento resultaban poco exitosas cuando el niño o niña no

estaba presente para mediar la comunicación. El maestro describía estas interacciones como encuentros donde ambas partes —docente y familia— mostraban disposición para entenderse, pero carecían de los medios lingüísticos para lograrlo efectivamente.

Esta problemática se materializaba en situaciones concretas que requerían soluciones creativas. El maestro Esaú enfrentó un caso particularmente complejo al inicio del ciclo escolar cuando necesitaba realizar la entrevista diagnóstica inicial con la madre de un estudiante que no hablaba absolutamente nada de español. Esta conversación, considerada una actividad fundamental para obtener información vital sobre el estudiante —sus antecedentes educativos, condiciones de salud, necesidades específicas—, resultaba imposible sin mediación lingüística. El maestro solicitó formalmente a la dirección apoyo de un traductor que pudiera estar presente durante la entrevista, pero la escuela no contaba con estos recursos ni tenía acceso inmediato a servicios de traducción.

Ante esta imposibilidad, tuvieron que desarrollar una estrategia de gestión técnica improvisada: la directora grabó un audio con las preguntas que el maestro necesitaba hacer, lo envió al sistema educativo solicitando que personal con dominio del creole haitiano realizara la traducción, esperó a que regresara el audio traducido, lo compartió con la familia para que respondiera y, finalmente, ese audio con respuestas tuvo que ser traducido nuevamente al español para que el docente pudiera acceder a la información. Este proceso, que en condiciones normales tomaría una conversación de treinta minutos, se extendió por varios días e involucró múltiples instancias administrativas.

Esta situación ilustra cómo la falta de recursos institucionales obligaba a desarrollar estrategias gestión técnica creativas para obtener información básica, evidenciando tanto la iniciativa docente como las limitaciones sistémicas para atender la diversidad lingüística.

La asignación de actividades diferenciadas para estudiantes no hispanohablantes era una estrategia de gestión técnica frecuente, pero tendía a simplificar los contenidos sin abordar sistemáticamente el desarrollo de competencias lingüísticas en español. Esta simplificación no era neutral: en contextos de creciente diversidad lingüística, los estudiantes que hablan lenguas distintas al español pueden enfrentar formas de discriminación y exclusión derivadas de jerarquías lingüísticas que privilegian ciertas lenguas sobre otras, creando barreras adicionales para su integración y éxito educativo (Licón y Páez, 2024). Esta dinámica la observé de manera particularmente clara en los casos de Robert y Angie, dos estudiantes cuyas trayectorias

educativas evidenciaban las complejidades que enfrentaban los docentes al intentar responder a necesidades lingüísticas diversas sin contar con formación específica ni recursos apropiados.

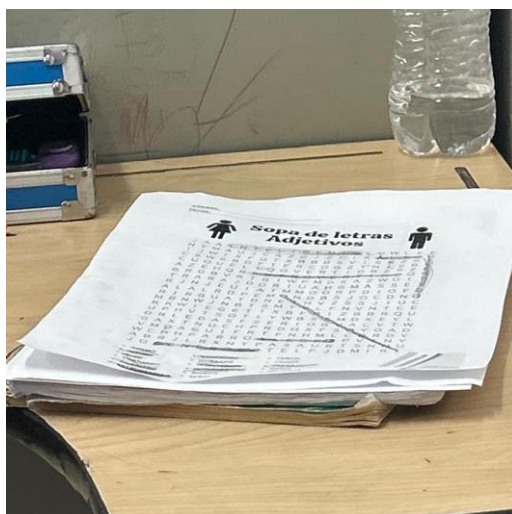
Robert era un niño estadounidense de doce años ubicado en sexto grado. Según información proporcionada por la directora, no había asistido a la escuela en Estados Unidos, por lo que además de la barrera lingüística —únicamente hablaba inglés y no comprendía español— carecía de escolarización previa y no sabía leer ni escribir. Esta combinación de factores generaba una situación pedagógica extremadamente compleja para su maestro, Esaú, quien debía atender simultáneamente a un grupo de estudiantes de sexto grado trabajando contenidos curriculares correspondientes a ese nivel.

Durante mis observaciones en su salón, constaté que las actividades que el maestro Esaú asignaba a Robert eran radicalmente diferentes a las del resto del grupo. Mientras sus compañeros trabajaban contenidos de sexto grado, Robert realizaba actividades de carácter básico: hacer bolitas de papel, dibujar cuadrados y círculos, copiar frases simples, sopas de letras (véase figura 22), actividades diseñadas para ayudarle a conocer las letras. El maestro Esaú me explicó su estrategia:

Las actividades que le asigno realmente son muy sencillas, le voy poniendo actividades para que copie letras, que haga figuras en su cuaderno, mientras sus compañeros analizan las características y composición de una fruta, para él una de las actividades era solo nombrar las frutas en español. (Maestro Esaú, comunicación personal, 10 de mayo de 2024)

**Figura 22**

*Sopa de letras actividad asignada a Robert, mientras sus compañeros revisaban temas de química.*



La diferencia lingüística representaba un desafío adicional para ambos, maestro y estudiante. El docente intentó llevarle textos en inglés, buscando trabajar al menos algunos contenidos en su idioma materno, pero esta estrategia resultó infructuosa: a pesar de hablar inglés, Robert no sabía leer ni escribir en ese idioma, por lo que los textos le resultaban incomprensibles. De cierta manera, esta situación justificaba que sus actividades fueran mucho más simplificadas que las del resto del grupo.

Sin embargo, observé que muchas veces, aunque sus compañeros trabajaran en parejas, Robert quedaba excluido, ubicado en una esquina del salón realizando sus actividades de forma individual y aislada del trabajo colectivo (véase figura 23).

**Figura 23**

*Robert trabajando de manera individual mientras sus compañeros realizaban actividades en parejas. Sus tareas eran distintas a las del resto del grupo.*



Una situación similar ocurría en el grupo de cuarto grado con Angie, una estudiante haitiana que únicamente hablaba y escribía en creole. A diferencia de Robert, Angie sí había asistido a la escuela en Haití, por lo que contaba con experiencia escolar previa. Sin embargo, al solo dominar el creole haitiano, su maestra la ponía a copiar ciertas palabras del español o trataba que fuera encontrando su significado relacionándolas con imágenes.

Durante mis observaciones, constaté que Angie quedaba relegada de las actividades que realizaba el resto del grupo. Mientras sus compañeros trabajaban los contenidos curriculares de cuarto grado, ella se dedicaba a copiar palabras aisladas o a relacionar imágenes con términos en español, actividades completamente desconectadas del trabajo colectivo que se desarrollaba en el aula.

No puedo decir que estas situaciones fueran resultado de discriminación por parte de los docentes. Tanto el maestro Esaú como la maestra de Angie estaban haciendo esfuerzos considerables para atender a estos estudiantes. Sin embargo, no contaban con los recursos, la formación ni las habilidades necesarias para desarrollar estrategias de gestión técnica realmente inclusivas que permitieran a estos estudiantes participar del proceso de aprendizaje colectivo mientras desarrollaban competencias en español.

Estas prácticas de simplificación radical reflejaban una concepción implícita de los estudiantes no hispanohablantes como lingüísticamente deficientes, requiriendo actividades completamente diferentes y desconectadas del trabajo colectivo. Rockwell y Briseño (2020) plantean una perspectiva alternativa:

Transformar las prácticas escolares significa que a los niños y niñas que poseen repertorios bilingües o plurilingües se les deje de identificar como deficientes lingüísticamente. Se les puede reconocer como usuarios con amplios repertorios semióticos. Adoptar los lentes de translingüismo en la enseñanza permitiría que los niños y niñas desplieguen formas de expresión que de otras formas no son válidas en los ambientes escolares. Con mayor autonomía para expresarse, se formarán en prácticas que los sitúen como sujetos activos (personas con agencia) de actividades que involucran el manejo de lengua oral y escrita, con múltiples recursos que provienen de diversas variantes lingüísticas. (Rockwell y Briseño, 2020, p. 38)

Sin embargo, la realidad observada distaba significativamente de esta propuesta. Robert y Angie no eran reconocidos como portadores de repertorios semióticos valiosos —Robert con su inglés oral, Angie con su creole y experiencia escolar previa en Haití— sino como estudiantes que requerían actividades remediales completamente separadas del currículo regular. Las estrategias de gestión técnica implementadas, aunque bien intencionadas, perpetuaban su exclusión del proceso de aprendizaje colectivo al ubicarlos en trayectorias pedagógicas paralelas sin interacción significativa con sus compañeros ni con los contenidos académicos del grado correspondiente.

Esta simplificación reflejaba la falta de estrategias de gestión técnica adecuadas que, como señalan Aliaga et al. (2022), lleva a asignaciones arbitrarias sin considerar las competencias reales de los estudiantes. A diferencia de las "aulas de acogida" documentadas por Garreta et al. (2022) en España, donde los estudiantes recibían apoyo lingüístico intensivo

mientras se integraban gradualmente al aula regular, las adaptaciones observadas carecían de una progresión estructurada hacia competencias académicas en español.

Durante mis observaciones, documenté cómo estas simplificaciones generaban desconexión. Mientras estudiantes mexicanos de sexto grado trabajaban contenidos correspondientes a su nivel que requerían análisis y síntesis, Robert copiaba números o realizaba actividades de motricidad fina, tareas que no consideraban posibles competencias desarrolladas previamente, mismas que tampoco habían sido diagnosticadas porque la diferencia lingüística impedía realizar cualquier tipo de evaluación de sus conocimientos previos.

El uso de tecnologías para la traducción constituía una estrategia de gestión técnica importante desarrollada por algunos docentes con mayor iniciativa personal. El maestro Eleazar detallaba:

Yo le decía ahora vamos a trabajar historia y luego le ponía la bocinita, te lo convertía en francés y ya lo reproducía, pero yo tenía que escribirlo en español, luego se traducía al francés y luego lo reproducía con la bocina ya en audio. (Maestro Eleazar, comunicación personal, 22 de mayo de 2024)

Sin embargo, esta estrategia enfrentaba limitaciones técnicas específicas, particularmente con el creole haitiano. Eleazar profundizó sobre estas limitaciones y sus adaptaciones creativas:

En el caso del Creole, como decía el profe, lo que pasa es que no es fiel la traducción, pero yo les trabajaba más en francés y me entendían más en francés que el creole y así es como el francés sí tiene el audio, y entonces como que a lo mejor había dificultad, pero como que me entendían como si les dijera palabritas sueltas como “tú”, el nombre, “dame” o sea entendían como palabritas, como si le hablara como indio, pero te entendían mejor, acoplaban las palabritas y de alguna manera teníamos una retroalimentación, una respuesta de parte de ellos, porque ponerle toda la oración en francés no te la entendían como tal, pero sí rescataban palabritas y sí hay limitaciones. (Maestro Eleazar, comunicación personal, 29 de enero de 2025)

Esta estrategia de gestión técnica, aunque ingeniosa, dependía completamente de recursos personales del docente y presentaba limitaciones significativas. Durante las observaciones, pude constatar cómo este método requería que el maestro utilizara su propio teléfono, sus datos móviles, y desarrollara actividades de segmentación del contenido que no estaban contempladas en su planeación oficial (véase figura 24). A diferencia de las experiencias documentadas por

Concha et al. (2023) en Chile, donde la integración de herramientas tecnológicas para la educación intercultural formaba parte de una transformación institucional más amplia, estas iniciativas permanecían como esfuerzos aislados, sin sistematización ni apoyo institucional.

**Figura 24**

*Maestro Eleazar utilizando su teléfono celular personal y bocina portátil para traducir instrucciones a estudiantes haitianos. Estrategia desarrollada sin apoyo institucional.*



Las estrategias de gestión técnica documentadas —uso de traductores electrónicos, simplificación de contenidos, asignación de actividades diferenciadas— se concentraban predominantemente en la dimensión lingüística como barrera para el aprendizaje. Si bien esta dimensión resultaba significativa, la reducción de la atención a la diversidad únicamente a cuestiones de traducción e instrucción lingüística invisibilizaba otras dimensiones fundamentales de la experiencia educativa de estudiantes migrantes.

Como plantean Rockwell y Briseño (2020), la atención educativa a la diversidad no puede circunscribirse exclusivamente a la gestión de diferencias lingüísticas:

Educar en una diversidad siempre presente requiere la inclusión no solo de las lenguas sino también de los conocimientos y prácticas, formas diversas de aprender y comprender. Porque lograr reconocer la diversidad no es solo la cuestión de la lengua, también es de las formas de ser, pensar y estar en y con el mundo. (Rockwell y Briseño, 2020, p. 37)

Esta perspectiva integral evidenciaba las limitaciones de las estrategias de gestión técnica observadas. Traducir instrucciones al francés mediante aplicaciones, simplificar actividades para estudiantes no hispanohablantes, o utilizar bocinas para reproducir audio en otros idiomas, constituían adaptaciones importantes pero insuficientes si no se acompañaban de reconocimiento y valoración de los conocimientos previos, experiencias culturales, formas de aprender y epistemologías que estos estudiantes portaban.

Las estrategias de gestión técnica para la inclusión lingüística, entonces, revelaban tanto la creatividad y compromiso de algunos docentes como las limitaciones sistémicas de aproximaciones que fragmentaban a los estudiantes migrantes en sus componentes lingüísticos sin reconocerlos como sujetos enteros portadores de saberes, experiencias y repertorios culturales valiosos que podrían enriquecer el proceso educativo si existieran condiciones institucionales para su reconocimiento y aprovechamiento pedagógico.

#### **Apoyo entre pares: potencialidades y limitaciones.**

El apoyo entre pares mediante traducción emergía como otra estrategia significativa, pero compleja (véase figura 25). El maestro Eleazar relataba: "me apoyo de otros estudiantes migrantes que hablan varios idiomas para que traduzcan a los estudiantes que no hablaban español, Gerardo hablaba creole y español y él me apoya para comunicarme con Albertson" (Comunicación personal, 10 de mayo de 2024). Esta estrategia de gestión técnica, aunque valiosa como recurso inmediato, presenta limitaciones señaladas por investigadores como Jensen et al. (2017), quienes advierten sobre la necesidad de complementar estas estrategias con estructuras más formales para evitar inequidades.

Las dinámicas de apoyo entre pares también revelaban inequidades significativas y relaciones de poder complejas. Durante mis observaciones, pude documentar cómo Edu, un estudiante haitiano monolingüe de creole, era objeto de burlas por parte de sus compañeros haitianos bilingües durante actividades grupales. Los recreos amplificaban su aislamiento; frecuentemente lo observé jugando y comiendo solo, mientras otros estudiantes haitianos con más habilidades en el español se integraban más fácilmente a grupos mixtos.

**Figura 25**

*Estudiantes haitianos durante actividad del PROBEM. Aquellos con mayor dominio del español fungían como traductores para sus compañeros monolingües de creole.*



La situación anterior refleja lo que Nobile (2006) documenta como acciones discriminatorias que afectan negativamente la experiencia de los estudiantes migrantes, destacando cómo las diferencias lingüísticas pueden convertirse en factores de exclusión incluso entre estudiantes con orígenes culturales similares. En contraste con la interpretación predominante entre docentes de que "los estudiantes haitianos preferían estar solos", mis interacciones directas con Edu mostraban su disposición para establecer vínculos sociales cuando se hacían esfuerzos comunicativos específicos.

Mi primer contacto significativo con Edu ocurrió durante una actividad del PROBEM donde intenté traducirle las instrucciones usando el traductor de mi teléfono, del español al francés, buscando un puente lingüístico aproximado al creole. Aunque las traducciones eran imperfectas, ese esfuerzo comunicativo pareció establecer un vínculo. A partir de ese momento, Edu comenzó a buscarme durante los recreos: llegaba a la banca donde yo observaba, me regalaba dulces —chicles, dubalines, paletas— y se sentaba a mi lado en silencio. No conversábamos porque no compartíamos lengua común, pero desarrollamos formas de comunicación mediante sonrisas, gestos con las manos, miradas que expresaban comprensión mutua. Ocasionalmente volvía a usar el traductor para intentar preguntarle cosas simples; las traducciones imperfectas generaban confusión, pero también momentos de conexión cuando

lográbamos entendernos mediante gestos complementarios. Al final de cada recreo se despedía con una sonrisa antes de correr hacia su salón.

Los dulces que me regalaba constituían más que obsequios; funcionaban como estrategia comunicativa para iniciar y mantener contacto, como una forma de expresar "quiero compañía", "aprecio que estés aquí". Estas interacciones revelaron que Edu no elegía el aislamiento, sino que se le imponía mediante la ausencia de esfuerzos institucionales para establecer comunicación más allá del español. Mi presencia —alguien que intentaba comunicarse mediante gestos, traductor y disposición para compartir silencios— era suficiente para que buscara activamente mi compañía, demostrando su deseo de vínculos sociales cuando estos se hacían mínimamente posibles.

Las percepciones docentes sobre las dinámicas de agrupación revelaron la complejidad de interpretaciones sobre segregación en espacios escolares (véase figura 27). Cuando les pregunté sobre las "fronteras invisibles" en el patio, algunos confirmaron su existencia: "sí, sí, sí, hasta la fecha" y "también por lo que decíamos hace rato, que ellos batallan para interactuar o adaptarse allá en el patio, se juntan entre ellos" (Maestros Eleazar y Nadia, comunicación personal, 29 de enero de 2025). Sin embargo, otros matizaron estas interpretaciones: "si los ven solos rápido los integran" y "yo no he visto ninguno" [permanecer totalmente solo], evidenciando perspectivas diferenciadas sobre la integración social de estudiantes migrantes.

**Figura 26**

*Estudiante haitiana durante el recreo observando a sus compañeros jugar. Patrón recurrente de aislamiento social documentado en múltiples sesiones de observación.*



El maestro Santiago ofreció una interpretación más compleja de estas dinámicas para comprender comportamientos culturales:

A veces los haitianos fíjate que son muy especiales, si alguien les cae bien se juntan mucho con él, son muy selectivos en las amistades de los niños, muy selectivos y yo me he fijado que se juntan una o dos personas, pero son muy leales a sus amigos, y se ve negativo dependiendo el contexto dependiendo como lo vean, mucha gente puede opinar mira no se juntan con ellos, pero la interpretación desde dentro puede ser muy distinta (Maestro Santiago, comunicación personal, 29 de enero de 2025).

Esta reflexión evidencia comprensión sobre la importancia de incorporar perspectivas múltiples para interpretar dinámicas complejas que trascienden binarios simplistas inclusión/exclusión, revelando que el conocimiento e interacción cotidiana entre docente y estudiantes puede desarrollar marcos interpretativos alternativos basados en observación sistemática, pero que a la vez puede estar sesgado por marcos referenciales individuales.

### **La dimensión socioemocional.**

Algunos docentes reconocían estrategias de gestión técnica socioemocionales como fundamento del aprendizaje, particularmente relevante en contextos migratorios. El maestro Eleazar articulaba esta perspectiva:

Sí el niño no se encariña conmigo, no agarra la confianza, no va a permitir que la información entre a su cabecita [...] yo parto de la base que primero el niño tiene que ir encariñándose contigo para poder asimilar lo que le enseñas. (Maestro Eleazar, comunicación personal, 22 de mayo de 2024)

Esta comprensión coincide notablemente con los hallazgos de Jensen et al. (2017), donde identificaron que las aulas más efectivas para trabajar con estudiantes migrantes se caracterizaban por tres dominios, siendo el primero el apoyo emocional, manifestado en calidez y respeto.

Esta perspectiva no constituía simplemente una intuición personal sino una filosofía pedagógica fundamentada que Eleazar había desarrollado a través de la experiencia y la reflexión sistemática. Durante un encuentro del PROBEM que él había encontrado inadecuado, Eleazar articuló su marco de experiencia:

Se acuerdan la actividad que tuvimos en las torres (encuentro PROBEM) fue una payasada, una chistosada, fuimos allá y nos quisieron dar algo de cómo enseñar a los niños extranjeros, y me pregunta a mí, ¿usted qué hace? Y le digo: yo me los tengo que ganar primero para que los niños puedan aprender, le digo para mí el amor es fundamental, que se encariñen conmigo, para que los niños, a la hora que ellos entiendan de que tú estás comprometido realmente y que de veras te preocupas por ellos, se abren un poquito más, porque ellos son un poquito cerrados y se juntan entre ellos en la hora del recreo y no se abren, una vez que entienden que te preocupas por ellos, se abren un poquito, no solamente conmigo, sino con el grupo. (Maestro Eleazar, comunicación personal, 29 de enero de 2025)

Esta articulación evidencia que Eleazar había desarrollado estrategias de gestión técnica para contextos de superdiversidad que incluían: procesos de establecimiento de confianza como prerequisite del aprendizaje, reconocimiento de dimensiones traumáticas de la migración, es decir, estrategias para generar apertura social progresiva (véase figura 27).

**Figura 27**

*Estudiante haitiano participando en actividad socioemocional diseñada por el maestro Eleazar para promover integración grupal.*



La sensibilidad hacia esta dimensión llevó a Eleazar a desarrollar estrategias de gestión técnica creativas que trascendían el horario escolar. Aprovechó el interés por los videojuegos para fomentar la interacción entre Bart, estudiante haitiano, y sus compañeros mexicanos fuera del horario escolar. Como relataba: "mejoró mucho su español y empezó a hablar mucho, incluso más rápido que su hermana, después ya no lo podía callar" (Comunicación personal, 22 de mayo de 2024).

La estrategia anterior refleja lo que Miranda (2018) documentó en el Laboratorio Multiétnico en Italia, donde actividades basadas en intereses comunes mejoraron no solo el desempeño académico sino también el bienestar emocional y la cohesión social en la comunidad escolar.

El maestro Eleazar también articulaba explícitamente la necesidad de abordar dimensiones traumáticas de la experiencia migratoria: "Aparte el maestro, además de los contenidos académicos, debe trabajar en ellos sus miedos, trabajar en ellos sus temores, sus dudas, sus inquietudes y sus traumas que traen (los estudiantes migrantes)" (Comunicación personal, 22 de mayo de 2024). Este ejercicio de comprensión de la dimensión emocional como estrategia de gestión técnica esencial refleja lo que Bustamante y Mateos (2021) identifican como determinante en contextos migratorios: el reconocimiento de que el bienestar emocional y la integración social constituyen bases fundamentales para el aprendizaje.

#### ***Entre estrategias de gestión técnica adaptativas y asimilacionistas***

La investigación evidenció que las adaptaciones curriculares para estudiantes migrantes se realizaban de manera informal y escasamente documentada. Esta situación contrasta con lo que Concha et al. (2023) identifican como necesario para una educación culturalmente inclusiva: procesos sistemáticos que reconozcan el currículo como una construcción social y cultural. En el contexto estudiado, no se identificaron planes individualizados formales ni adecuaciones curriculares sistemáticas, sino ajustes improvisados según el criterio de cada docente.

En cuanto a las adaptaciones evaluativas, no observé criterios específicos para valorar el progreso de estudiantes no hispanohablantes, lo que Jensen et al. (2017) señalan como una limitación significativa en la dimensión de "apoyo pedagógico" que caracteriza a las aulas efectivas de atención a estudiantes migrantes. Durante un Consejo Técnico Escolar, el maestro Efrén evidenciaba esta problemática al preguntar lo siguiente:

¿A Erika la anoto en la lista de rezago?, por su barrera del idioma [...] es muy buena para matemáticas, pero su barrera es el idioma, aunque nunca le he pedido que escriba en chino, copia en español, pero no escribe en español, la anotaré en rezago, aunque tiene mucha disposición de aprender. (Maestro Efrén, comunicación personal, 28 de junio de 2024)

Este comentario revela cómo la diferencia lingüística podía conducir a clasificaciones de "rezago" sin considerar las competencias de la estudiante en su lengua materna. Este fenómeno es característico de entornos donde el racismo sistémico afecta las expectativas de rendimiento académico sobre los estudiantes culturalmente diversos, manifestándose a través de estereotipos o de gestión técnica que simplifican sus habilidades, llegando incluso a sugerir problemas cognitivos basados en ideas preconcebidas (Posada y Rozo, 2023).

Estas estrategias coexistían con un currículum implementado que reflejaba tendencias asimilacionistas, lo que Beniscelli et al. (2019) describen como un enfoque que, a pesar de la heterogeneidad del alumnado, continúa adoptando perspectivas homogeneizadoras y disciplinarias. Los materiales didácticos estaban exclusivamente en español y centrados en la cultura mexicana, sin adaptaciones para la diversidad lingüística presente en las aulas. Como comentaba el maestro Efrén: "Todos los grados utilizan el libro de *Me divierto y aprendo* porque está más ilustrado, los de la SEP pues tienen demasiadas letras y a los niños no les gusta leer" (Comunicación personal, 25 de enero de 2024). Esta preferencia por materiales más visuales no respondía específicamente a las necesidades de estudiantes migrantes, sino a una percepción general sobre los intereses del alumnado.

La falta de adaptación curricular afectaba directamente a estudiantes no hispanohablantes como William, Vanessa y Robert (anglohablantes) o Froylan, Albertson y Angie (hablantes de creole o francés), cuyas lenguas maternas no tenían cabida en el aula.

Las celebraciones escolares evidenciaban particularmente estrategias de gestión técnica asimilacionistas. Durante el Día de Muertos, el maestro Efrén junto con la maestra María, apoyados de los demás docentes de la escuela elaboraron un altar de muertos en la biblioteca escolar (véase figura 28). Cada estudiante cooperó con algún material para la elaboración: papel picado, dulces, pan, aserrín, flores de cempasúchil, etc. El día de la actividad los estudiantes iban

disfrazados de catrines y catrinas<sup>3</sup>. Los estudiantes mexicanos, vestidos con los tradicionales trajes, contrastaban con los estudiantes migrantes de Haití y Estados Unidos de América que participaban sin ninguna representación de sus propias tradiciones culturales relacionadas con la muerte o la memoria.

**Figura 28**

*Maestra María durante la preparación del altar de día de muertos*



Lo anterior contrasta significativamente con experiencias como las documentadas por Miranda (2018) en Italia, donde el Laboratorio Multiétnico desarrollaba actividades que reconocían y celebraban activamente los aportes culturales de los estudiantes migrantes internacionales, creando espacios de intercambio cultural donde las diferentes identidades y experiencias encontraban reconocimiento y validación.

Las asambleas escolares, con sus rituales de honores a la bandera y canto del himno nacional, funcionaban similarmente como estrategias de gestión de asimilación cultural. Durante mis observaciones, registré a estudiantes haitianos como Shalina, Sandra, Edu y Gerardo moviendo los labios sin emitir sonido durante el himno nacional, o a Azeneth saludando con la

---

<sup>3</sup> "Catrín" y "catrina" se refieren a personajes característicos de la celebración mexicana del Día de Muertos, representados como calaveras elegantemente vestidas. La Catrina, creada originalmente por el grabador José Guadalupe Posada, se ha convertido en un símbolo icónico de esta festividad. Los disfraces escolares de catrines y catrinas incluyen maquillaje de calavera y vestimenta formal, siendo una práctica común en las celebraciones del Día de Muertos en escuelas mexicanas.

mano equivocada, manifestaciones de una adhesión superficial a símbolos nacionales sin procesos de mediación cultural (véase figura 29).

**Figura 29**

*Ceremonia de honores a la bandera en la escuela primaria. Ritual cívico mensual para todos los estudiantes independientemente de su nacionalidad.*



Las perspectivas docentes sobre estas estrategias de gestión técnica asimilacionistas revelaron tensiones entre enfoques interculturales y expectativas de integración. Algunos defendían activamente las segundas:

Poco a poco van adaptándose, ya están comprendiendo, por ejemplo, les enseñamos lo de Baja California, el himno, el canto del estado, y ya poco a poco ellos van entendiendo que cada estado tiene su canto, y como ellos viven aquí y están aquí en Tijuana están entendiendo por qué cantamos. (Maestro Efrén, comunicación personal, 29 de enero de 2025)

Otros también celebraban explícitamente la asimilación exitosa como logro educativo: Aparte que también se están aprendiendo el himno nacional (véase figura 30), se están aprendiendo las cosas, ahorita por ejemplo los miras y ya están cantando, o ya están saludando, los ves que ya lo están cantando, lo chistoso fue que en las audiciones de la escolta de este año, el Marcelin [estudiante haitiano] estaba como el mejor de todos, estaba para ir a la escolta, nada más que ya lo cambiaron de turno, pero, o sea, ellos ya se están integrando a la cultura mexicana porque al final de cuentas ya van a ser mexicanos,

no lo veo mal que esté ausente su cultura porque tiene que aprenderse la cultura de aquí.  
(Maestra Nadia, comunicación personal, 29 de enero de 2025)

**Figura 30**

*Marcelin, estudiante haitiano, formado para cantar el himno nacional mexicano junto con sus compañeros.*



Esta perspectiva evidencia lo que Beniscelli et al. (2019) caracterizan como expectativas asimilacionistas donde se busca que, quienes son considerados pertenecientes a una cultura minoritaria adopten como propia la cultura hegemónica, justificando la supresión de expresiones culturales propias en favor de la adopción de símbolos nacionales dominantes.

Surgieron tensiones significativas cuando en el ejercicio sustentado en la doble reflexividad se discutió sobre el protocolo institucional que prohibía celebrar las culturas de origen. El maestro Eleazar mencionó:

Hay una parte de protocolo de migrantes que debemos hacer, dice que trabajar las culturas de los niños aquí es como exponerlos, que no lo debemos de hacer, que no es así, que no debemos hacerlo, porque exponemos a los niños y que no es la mejor manera de adaptarlos al ambiente. (Maestro Eleazar, comunicación personal, 29 de enero de 2025)

Esta referencia a un protocolo que aparentemente prohibía el reconocimiento cultural generó interrogantes sobre las contradicciones entre discursos interculturales oficiales y directrices específicas que limitaban la expresión cultural, evidenciando la complejidad de las tensiones que atraviesan el sistema educativo mexicano contemporáneo.

Incluso en espacios cotidianos como el comedor escolar, donde una maestra justificaba la falta de adaptación del menú para estudiantes haitianos con la frase "aquí todos son iguales", se

evidenciaba lo que Walsh (2010) identificaría como una interculturalidad funcional que reconoce la diversidad, pero no cuestiona las estructuras de poder subyacentes. La insistencia en la igualdad formal encubría estrategias de gestión homogeneizadoras que ignoraban diferencias culturales significativas, limitando las posibilidades de lo que la misma autora define como una interculturalidad crítica.

### ***El PROBEM: improvisación y descontextualización***

La primera actividad del PROBEM que observé en la primaria evidenció claramente las limitaciones técnico-pedagógicas existentes. En esta sesión inicial, el practicante del programa intentó implementar una dinámica de presentación convencional donde los niños debían presentarse diciendo su nombre y su materia o color favorito. Esta estrategia didáctica, aparentemente simple, reveló lo que Tacelosky (2021) identifica como una desconexión fundamental entre las prácticas educativas estandarizadas y las necesidades específicas de estudiantes con experiencias transnacionales.

Como muchos niños no dominaban el español, no comprendieron las instrucciones, manifestando la diferencia lingüística que Aliaga et al. (2022) señalan como uno de los principales obstáculos para la inclusión educativa efectiva de estudiantes migrantes. Sus hermanos mayores intentaron ayudar traduciéndoles las indicaciones, reproduciendo informalmente el tipo de apoyo entre pares que, como documenta Garreta et al. (2022), requiere ser formalizado y estructurado para resultar efectivo.

En la misma sesión, surgieron complicaciones adicionales que trascendían la mera traducción lingüística: los niños no conocían los términos para identificar sus materias favoritas y la diversidad de edades añadió complejidad a la actividad. Esta situación ejemplifica lo que Concha et al. (2023) describen como la necesidad de adaptar no solo el lenguaje sino también los referentes culturales y conceptuales en contextos educativos diversos.

El practicante del PROBEM, intentó aplicar un instrumento diagnóstico que no consideraba la diversidad lingüística del grupo, incurriendo en lo que Posada y Rozo (2023) identifican como prácticas evaluativas que pueden conducir a interpretaciones erróneas sobre las capacidades de estudiantes culturalmente diversos. La mayoría de los estudiantes no entendían español o no sabían leer, lo que dificultó su comprensión de la tarea. Además, los niños más pequeños no sabían leer ni escribir, mucho menos en español, lo que complicó enormemente la

implementación de un instrumento de evaluación escrito, generalizado y completamente en español.

El practicante mostraba evidentes signos de frustración ante una situación para la que no estaba preparado. Aunque intentaba mantener el orden, se le percibía estresado y abrumado por la complejidad y diversidad del grupo. Su falta de experiencia trabajando con este tipo de población resultaba evidente, reflejando lo que Jensen et al. (2017) identifican como una deficiencia común en la "organización del aula", dominio crítico para la efectividad educativa en contextos de diversidad.

Las observaciones posteriores de las sesiones del PROBEM confirmaron la improvisación y falta de fundamentación pedagógica en las estrategias de gestión técnica implementadas. Estas me parecían muy poco planeadas y de cierta manera daba la impresión que se estaba experimentando con los estudiantes, pues las actividades se enfocaban en lo que el practicante consideraba que era representativo de la cultura mexicana (véase figura 31). Esta aproximación reproduce lo que Beniscelli et al. (2019) describen como un enfoque asimilacionista que, bajo la apariencia de inclusión, impone unidireccionalmente patrones culturales dominantes sin promover un diálogo intercultural auténtico.

**Figura 31**

***Cuestionario sobre la leyenda del conejo en la luna implementado por practicante del PROBEM. Actividad culturalmente específica de México que resultaba incomprensible para estudiantes haitianos.***

Nombre: \_\_\_\_\_  
Fecha: \_\_\_\_\_

**Cuestionario**

¿Que comía el conejo?  
a) Hierba                      b) Sacate                      c) Una flor

¿Qué forma adoptó Quetzalcoatl?  
a) Una ballena                      b) Un humano                      c) Un conejo

¿Dónde quedó la figura del conejo?  
a) El cielo                      b) La tierra                      c) La luna

¿Por qué se canso Quetzalcoatl?  
a) Era de noche                      b) Había recorrido mucho                      c) No se canso

El propio practicante reconoció estas limitaciones técnico-pedagógicas, revelando la precariedad de su inserción en el programa y la falta de seguimiento institucional:

Yo no recibí capacitación, básicamente me dieron a leer un libro sobre las actividades que podía realizar, pero no estaba nada contextualizado (...) al principio no sabía bien qué era PROBEM, por eso decía que venía de la SEP (...) Me sentía muy perdido, yo estoy enviando la planeación y evidencias de lo que está realizando en la escuela, pero nadie lo revisa, no me dan retroalimentación, entonces por eso estoy haciendo actividades más lúdicas (...) Cuando vine a hacer el diagnóstico no tenía la menor idea de que el grupo fuera tan diverso y menos que no entendieran el español. (Practicante del PROBEM, comunicación personal, 24 de octubre de 2023)

Los docentes no solo confirmaron las limitaciones del programa, sino que revelaron capacidad para desarrollar análisis críticos fundamentados sobre políticas educativas desde marcos de referencia construidos experimentalmente. El maestro Eleazar fue particularmente crítico al evaluar su experiencia en un taller de capacitación del PROBEM realizado en las instalaciones de "Las Torres". Describió el encuentro como inadecuado y descontextualizado, señalando que los contenidos ofrecidos parecían responder más a la promoción de un proyecto específico que la facilitadora quería implementar que a las necesidades reales que los docentes enfrentaban cotidianamente con estudiantes migrantes (véase figura 32). Según su evaluación, la propuesta formativa carecía de fundamentación clara y propósito definido, evidenciando una desconexión entre las ofertas institucionales de capacitación y las realidades pedagógicas de las escuelas que atienden diversidad lingüística y cultural.

**Figura 32**

*Docentes participando en taller de capacitación del PROBEM. Los maestros señalaron que estas actividades resultaban descontextualizadas de la realidad específica de la escuela.*



La evaluación general del programa por parte de los docentes fue contundentemente negativa, evidenciando consenso crítico basado en experiencia sistemática. Cuando les pregunté si habían visto que fuera un apoyo, la respuesta fue unánime: "No". Los docentes detallaron las limitaciones específicas: "los niños no querían estar ahí, mis niños preferían quedarse en el salón, que venir acá" y para los más pequeños "era para pasar el tiempo, no como un apoyo, como por ejemplo que avanzaran para aprender el español" (Maestros, comunicación personal, 29 de enero de 2025).

La desconexión entre las estrategias de gestión técnica del PROBEM y las necesidades reales se manifestaba también en la selección de participantes, que en ocasiones parecía arbitraria: "Esperaba que nadie supiera español" (Practicante del PROBEM, comunicación personal, 22 de febrero de 2024). La expresión anterior revela concepciones simplificadas y estereotipadas sobre la población migrante, ignorando lo que Obach et al. (2021) documentan como la diversidad de perfiles lingüísticos y trayectorias educativas dentro de este grupo.

### ***Estrés docente y sobrecarga: dimensiones emocionales del trabajo con superdiversidad***

El impacto emocional significativo del trabajo con diversidad lingüística y cultural constituía una categoría que emergió claramente durante las conversaciones con docentes. Cuando se les preguntó directamente si habían sentido estrés, la respuesta fue inmediata y unánime: "de acuerdo completamente". La maestra Noemí añadió: "aunque hablen español nos estresamos", evidenciando que el estrés no se limitaba exclusivamente a las diferencias lingüísticas, sino que tenía aspectos más complejos relacionadas con la atención a la diversidad.

La maestra María profundizó sobre las múltiples fuentes de estrés en su trabajo pedagógico en espacios de superdiversidad. "Sí porque a veces no solo nos toca los niños extranjeros, sino que también toca los migrantes internos que hablan una lengua [indígena]" (Maestra María, comunicación personal, 29 de enero de 2025).

El señalamiento de la profesora revelaba cómo la diversidad lingüística se manifestaba en múltiples dimensiones, incluyendo estudiantes indígenas o de otras regiones de México, amplificando la complejidad del trabajo docente y evidenciando la condición de superdiversidad que trasciende categorías simples nacional/extranjero.

El maestro Santiago articuló la tensión ética que generaba este estrés, revelando comprensión profunda sobre dilemas pedagógicos en contextos de diversidad:

Es que a veces quieres atender al niño porque también tiene derecho, pero también debes atender a los otros veintitantos que también tienen derechos y sientes feo porque no puedes atenderlo como necesita, entonces te estresas y te estresas, entonces quizá a ese estudiante migrante tienes que invertirle más tiempo. (Maestro Santiago, comunicación personal, 29 de enero de 2025)

Esta expresión evidenciaba lo que Bustamante y Mateos (2021) identifican como una tensión estructural en contextos educativos diversos: la presión de atender necesidades individualizadas dentro de sistemas diseñados para la homogeneidad. El sentimiento de "culpa" por no poder atender adecuadamente a estudiantes migrantes mientras se mantiene la responsabilidad hacia el grupo completo refleja las limitaciones sistémicas que individualizan problemas estructurales.

Cuando al profesorado se les preguntó si podían sentir culpa por no atender adecuadamente a estudiantes migrantes, las respuestas revelaron la complejidad emocional del trabajo docente pero también el compromiso institucional desarrollado. El maestro Santiago respondió: "aquí la directora nos ha inculcado que siempre estemos dando seguimiento a los estudiantes migrantes, no pueden decir que aquí los discriminamos" (Maestro Santiago, comunicación personal, 29 de enero de 2025), evidenciando tanto el compromiso institucional como la presión adicional que esto representaba, pero también la intención de construir una cultura escolar orientada hacia la atención a la diversidad.

### ***Estrategias de gestión técnica interculturales emergentes***

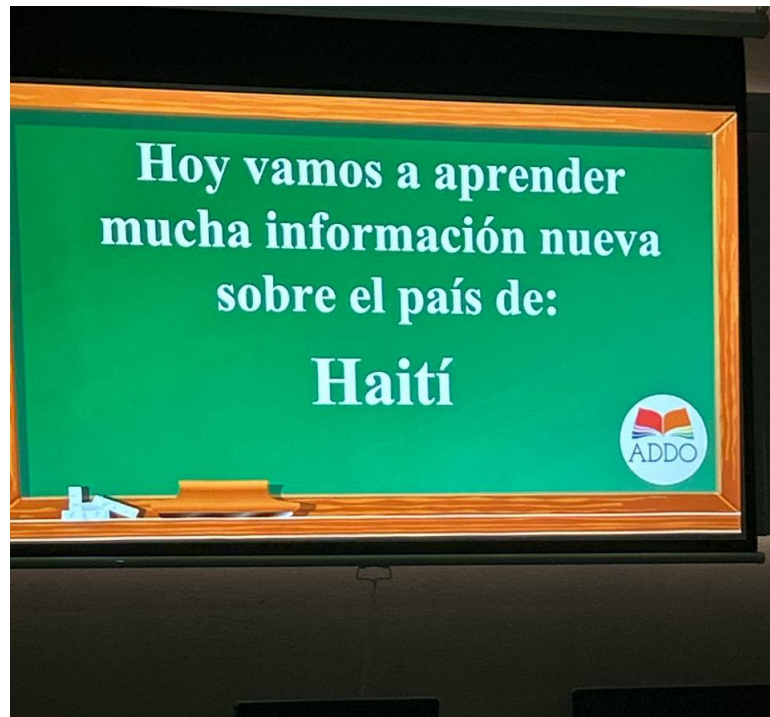
A pesar de las limitaciones identificadas, documenté estrategias emergentes que sugerían posibilidades de transformación hacia enfoques más interculturales. Estas iniciativas pueden interpretarse como manifestaciones iniciales de lo que Stefoni et al. (2016) definen como interculturalidad auténtica: la potencialidad de un encuentro equitativo entre grupos diversos, a través del diálogo entre diferentes perspectivas y conocimientos.

El maestro Eleazar, además de las estrategias de gestión técnica relacionadas con las lenguas ya mencionadas, implementó recursos pedagógicos que valoraban la diversidad cultural al mostrar videos sobre Haití y República Dominicana (véase figura 33). Esta estrategia de gestión cumplía una doble función técnica: validaba las experiencias de los estudiantes migrantes y simultáneamente promovía conocimientos sobre sus países de origen entre los estudiantes mexicanos. Este enfoque coincide con lo que Miranda (2018) documentó en el Laboratorio

Multiétnico de Italia, donde actividades similares creaban "espacios de intercambio cultural" que trascendían la mera inclusión pasiva para fomentar un diálogo cultural bidireccional.

**Figura 33**

*Actividad intercultural en sala de cómputo donde el maestro Eleazar presentó videos sobre Haití y República Dominicana. Los estudiantes migrantes compartieron conocimientos sobre sus países mientras sus compañeros mexicanos mostraban interés.*



Estas estrategias de gestión técnica conscientes y fundamentadas, no eran simplemente iniciativas casuales. Algunos docentes reconocieron prácticas similares de intercambio cultural: "si a mí me tocaba mucho preguntarles mucho, sobre todo cuando eran los hermanitos, como viven esto allá, porque ellos vivían en Haití, pero también en República Dominicana, en ambos, como que iban y venían" (Maestro Eleazar, comunicación personal, 29 de enero de 2025). Esta estrategia de preguntas directas sobre experiencias culturales evidenciaba un interés genuino por conocer y valorar las trayectorias de los estudiantes migrantes, trascendiendo una curiosidad superficial para constituir reconocimiento de saberes culturales diversos.

Por su parte, el maestro Esaú organizó la visita de una migrante colombiana a su salón como parte de una iniciativa para compartir experiencias de movilidad (véase figura 34). Esta estrategia de gestión técnica se alinea con lo que Concha et al. (2023) documentaron en Chile como prácticas que reconocen los saberes de la comunidad como recursos pedagógicos valiosos.

La preparación detallada del evento (comité de bienvenida, disposición del espacio) demostró un esfuerzo consciente por crear un ambiente de respeto, aspecto que Jensen et al. (2017) identifican como fundamental en la dimensión de "apoyo emocional" que caracteriza a las aulas efectivas en contextos de diversidad.

**Figura 34**

*Persona migrante colombiana compartiendo su experiencia migratoria con estudiantes de sexto grado. Actividad que buscaba generar empatía y comprensión sobre procesos migratorios mediante testimonios directos.*



Sin embargo, resulta significativo señalar que esta iniciativa no incluyó la participación de las familias de los propios estudiantes migrantes internacionales que asistían a la escuela. No se convocó a madres, padres o familiares de los estudiantes haitianos, chinos o estadounidenses para que compartieran sus experiencias migratorias o sus trayectorias de llegada y asentamiento en México. La invitada era una migrante colombiana adulta, externa a la comunidad escolar, cuya experiencia —si bien valiosa— no representaba directamente las vivencias de las familias de los estudiantes presentes en el aula. Esta ausencia de las voces de las propias familias migrantes de la escuela evidencia una limitación en la estrategia: mientras se buscaba "acercar" la experiencia migratoria al grupo, se dejaban de lado los recursos testimoniales y culturales que las familias de los estudiantes migrantes ya presentes en la institución podían aportar.

No obstante, además de esta limitación estructural de la actividad, surgieron problemas de mediación lingüística durante su implementación. Inicialmente Robert, estudiante anglohablante, quedó excluido de la experiencia porque tanto la invitada como el maestro Esaú

se estaban comunicando únicamente en español. Observé que Robert permanecía sentado sin comprender lo que se compartía, completamente ajeno a una actividad diseñada precisamente para generar empatía sobre experiencias migratorias —experiencia que él mismo vivía cotidianamente—. Fue necesaria mi intervención para señalar esta omisión, tras lo cual la invitada comenzó a traducir fragmentos de su testimonio al inglés para Robert. Este incidente ilustra lo que Aliaga et al. (2022) identifican como un desafío técnico-pedagógico persistente en contextos interculturales: incluso en prácticas diseñadas específicamente para promover la interculturalidad, las diferencias lingüísticas pueden inadvertidamente reproducir exclusiones si no se planifican cuidadosamente estrategias de mediación lingüística.

La experiencia con Robert refleja una tensión fundamental que Walsh (2010) identifica entre la interculturalidad como intención y la interculturalidad como práctica efectiva, evidenciando cómo incluso iniciativas bien intencionadas pueden reproducir exclusiones cuando no consideran sistemáticamente las necesidades específicas de todos los participantes. Sin embargo, la rápida adaptación tras la intervención también demuestra la potencialidad de estos espacios para transformarse y volverse más inclusivos mediante la reflexión crítica y la acción correctiva.

La paradoja era evidente: una actividad sobre migración excluía lingüísticamente a un estudiante migrante, y una iniciativa para visibilizar experiencias migratorias no convocaba a las familias migrantes que formaban parte de la comunidad escolar. Estas contradicciones revelan las complejidades y limitaciones de las estrategias de gestión técnica desarrolladas individualmente por docentes con buenas intenciones, pero sin marcos institucionales que orienten sistemáticamente la construcción de espacios verdaderamente interculturales.

A pesar de lo anterior, también emergieron tensiones cuando estudiantes rechazaban participar en celebraciones ajenas a su cultura. Como relataba la maestra Nadia: "así como Marcelin en el día de las madres o el 14 de febrero que no quería hacer la actividad porque decía que ellos no festejaban eso, era como algo extraño para él, y no quería hacer muchas actividades" (Maestra Nadia, comunicación personal, 29 de enero de 2025). Esta resistencia estudiantil evidenciaba agencia cultural y desafiaba expectativas asimilacionistas, aunque generaba tensiones para los docentes que no habían desarrollado marcos para enfrentar estas manifestaciones de autonomía cultural.

***Barreras simbólicas y espacios de exclusión y racismo***

Las interacciones cotidianas en la escuela revelaban formas sutiles de discriminación que configuraban barreras adicionales para los estudiantes migrantes. Estas manifestaciones coinciden con lo que Aguilar y Buraschi (2023, p. 23) definen como aspectos del racismo en tanto sistema de dominación que se expresa a través de "prácticas de invisibilización, estigmatización, discriminación y exclusión" en los espacios educativos.

En el comedor escolar, la segregación espacial con los estudiantes haitianos agrupados en mesas apartadas no era resultado de una política explícita, sino de lo que Firpo (2019) identifica como "fronteras simbólicas" que delimitan espacios de pertenencia y exclusión dentro de instituciones formalmente inclusivas. Durante observaciones detalladas, documenté cómo esta separación se mantenía día tras día, con estudiantes haitianos ocupando consistentemente las mismas mesas en el extremo del comedor, mientras estudiantes mexicanos y chinos se distribuían en el área central.

Esta separación espacial también era visible en la distribución de los salones de clase, donde estudiantes como Shalina, Sandra, Erika y William regularmente se ubicaban en los extremos, o como en el caso de Marcelin, quien casi siempre estaba sentado solo en un grupo que trabajaba en mesas redondas (vease figura 35). Tales disposiciones físicas tienen impactos significativos en las oportunidades de aprendizaje y socialización, afectando negativamente la experiencia educativa de los estudiantes migrantes (Nobile, 2006).

**Figura 35**

*Marcelin trabajando solo en una esquina del salón mientras sus compañeros realizaban actividades en equipo.*



La interpretación predominante entre docentes de que esta separación representaba una "preferencia" de los propios estudiantes haitianos ejemplifica lo que Beniscelli et al. (2019) identifican como la tendencia institucional a desplazar la responsabilidad de la integración hacia los migrantes, ignorando barreras estructurales subyacentes. Como señaló un docente durante observaciones informales: "ellos prefieren estar juntos, se sienten más cómodos así", interpretación que normaliza la segregación sin cuestionar los factores que la producen (véase figura 36).

**Figura 36**

*Estudiantes haitianos se reúnen a jugar durante el recreo.*



El fenómeno anterior refleja lo que Bustamante y Mateos (2021) señalan como una problemática común en contextos educativos con diversidad migratoria: la normalización de la segregación como resultado de supuestas elecciones culturales, sin reconocer las dinámicas de poder y exclusión que condicionan dichas "elecciones".

Las conversaciones informales entre el personal educativo revelaban concepciones pedagógicas reduccionistas, como expresaba la maestra Laura: "Ya no es tanto problema con los haitianos, cuando aprenden español se desarrollan fácil", o la maestra Rosa: "El español es la clave para su integración", centrando la integración exclusivamente en la adquisición del idioma. Estas perspectivas reflejan un etnocentrismo lingüístico que, bajo la apariencia de preocupación

pedagógica, perpetúa jerarquías culturales donde la lengua dominante se presenta como único vehículo legítimo de conocimiento y socialización (Velasco y Baronnet, 2016).

Estrategias de gestión política más explícitas de estigmatización se manifestaban particularmente hacia estudiantes haitianos, frecuentemente percibidos como "agresivos" basándose en prejuicios sobre su apariencia física. Esta caracterización conlleva manifestaciones del racismo sistémico en entornos educativos, donde los estereotipos sobre grupos racializados condicionan las interpretaciones de sus comportamientos (Posada y Rozo, 2023).

Un conflicto significativo ocurrió en las canchas de fútbol, donde los estudiantes haitianos eran señalados de jugar agresivamente. La situación escaló con quejas de madres mexicanas, mientras las madres haitianas enfrentaban diferencias lingüísticas para defender a sus hijos. Este conflicto se interpretaba desde marcos estereotipados: estudiantes haitianos eran caracterizados como "naturalmente más fuertes" o "acostumbrados a jugar rudo", naturalizando diferencias culturales bajo supuestas características inherentes.

La respuesta institucional - prohibir inicialmente el fútbol para todos - ejemplifica lo que Novaro (2006) describe como soluciones disciplinarias que, bajo una aparente neutralidad, normalizan la discriminación sin abordar sus causas subyacentes. Este tipo de estrategias de gestión muestra cómo las prácticas discriminatorias institucionales que, aunque no explícitamente racistas en su formulación, perpetúan desigualdades al no reconocer ni abordar las dinámicas de poder y exclusión presentes en los conflictos multiculturales.

### ***La transitoriedad migratoria***

La situación de espera de muchas familias migrantes para cruzar a Estados Unidos de América, añadía complejidad adicional al contexto educativo. Esta expectativa de transitoriedad limitaba el compromiso pedagógico de algunos docentes de manera sistemática.

Docentes como Santiago expresaban: "¿Qué tanto le puedo enseñar si se va ir?", reflejando una resignación ante estudiantes percibidos como "de paso" que limitaba el compromiso pedagógico. Esta expresión reveló la existencia de marcos conceptuales específicos que los docentes habían desarrollado para hacer frente a la incertidumbre generada ante la movilidad migratoria.

La frustración manifestada por docentes cuando los estudiantes partían sin despedirse evidenciaba una desconexión entre expectativas institucionales y las realidades de familias migrantes en contextos fronterizos. Como relataba la maestra María: "Un día simplemente no

llegó Shalina, después nos enteramos que ya se habían ido a Estados Unidos. Uno se queda con la sensación de que todo el trabajo no sirvió para nada" (Comunicación personal, Maestra María, 29 de enero de 2025).

Esta situación refleja lo que Ceriani et al. (2021) identifican como uno de los desafíos fundamentales en la educación de poblaciones migrantes: la tensión entre sistemas educativos diseñados bajo supuestos de estabilidad y permanencia, y las experiencias de movilidad, incertidumbre y temporalidad que caracterizan a muchas familias migrantes contemporáneas.

Jensen et al. (2017) documentaron un fenómeno similar, identificando una preocupante "desconexión entre la enseñanza y la vida cotidiana de los estudiantes", que resulta "particularmente problemática para estudiantes que no están en la norma", como es el caso de los niños migrantes o retornados. Esta desconexión entre las expectativas pedagógicas institucionalizadas y las realidades de la migración contemporánea constituye un desafío fundamental que requiere repensar no solo estrategias de gestión técnica específicas para espacios multiculturales, sino conceptos más amplios sobre continuidad educativa, pertenencia y éxito escolar en contextos de alta movilidad.

### ***Recursos materiales y tecnológicos: limitaciones para la educación intercultural***

Durante las observaciones, documenté limitaciones significativas en recursos específicos para atender la diversidad lingüística y cultural. La escuela no contaba con materiales didácticos en los idiomas de origen de los estudiantes (inglés, creole, francés, chino, portugués), ni con recursos adaptados para la enseñanza del español como segunda lengua. Estas carencias no eran problemas locales aislados, sino manifestaciones de problemas estructurales sistémicos de acceso y disponibilidad que caracterizaban al sistema educativo cuando enfrentaba contextos de diversidad migratoria. La ausencia de materiales especializados, de diccionarios bilingües, de textos graduados para la enseñanza de español como segunda lengua, o de recursos visuales culturalmente pertinentes, limitaba drásticamente las posibilidades de trabajo docente, constriñendo el repertorio de estrategias pedagógicas que podían implementarse para atender efectivamente a estudiantes con diversas competencias lingüísticas.

Sin embargo, estos problemas estructurales, lejos de paralizar la acción docente, animaban a los maestros a recurrir creativamente a los recursos disponibles para ellos en su vida cotidiana. Los docentes que implementaron estrategias de gestión técnica como la traducción tecnológica lo hacían utilizando sus teléfonos celulares personales y sus propios planes de datos

móviles. El maestro Eleazar, por ejemplo, utilizaba aplicaciones de traducción en su teléfono durante las clases, consumiendo sus datos personales para traducir instrucciones del español al francés y reproducirlas en audio para sus estudiantes haitianos. Esta estrategia de gestión, si bien evidenciaba iniciativa pedagógica y compromiso con el aprendizaje de sus estudiantes, también revelaba la precariedad de un modelo educativo que transfería la responsabilidad —y los costos económicos— de la atención a la diversidad a las decisiones, recursos y bolsillos individuales de los maestros.

Los docentes no solo implementaban soluciones improvisadas con sus recursos personales, sino que habían desarrollado propuestas específicas para superar estas limitaciones de manera sistemática, evidenciando comprensión sobre potencialidades tecnológicas para la educación intercultural. El maestro Eleazar articuló una solución tecnológica que ilustraba tanto las posibilidades pedagógicas como las limitaciones infraestructurales actuales:

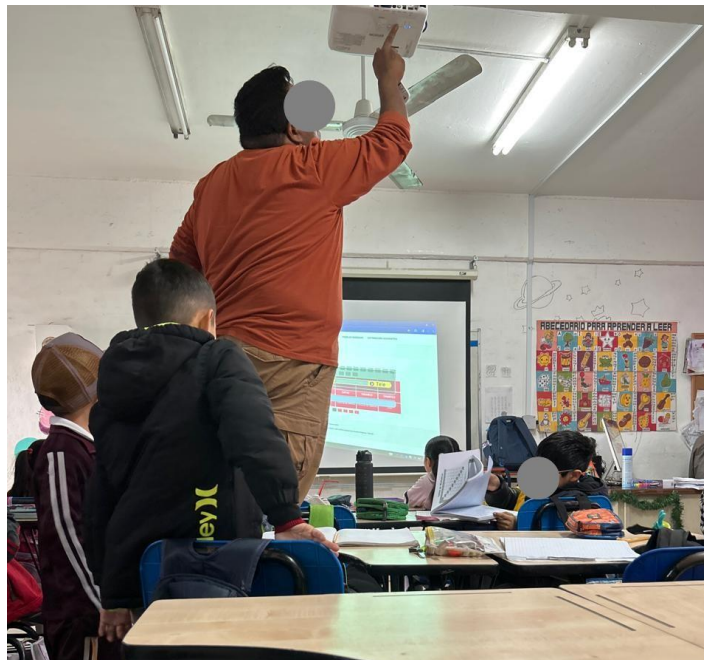
Una herramienta que te había comentado yo, que sería excelente, si tuviéramos computadoras dentro del aula y los cañones, poner videos y traducirlos al francés y creole, si se pudiera, sería algo excelente. Pones a alguien hablando creole y pones los subtítulos en español y ya estás haciendo ahí una interrelación entre las culturas, pones igual el español y subtítulos en creole sería genial. (Maestro Eleazar, comunicación personal, 29 de enero de 2025)

Esta propuesta revelaba varios elementos significativos. Primero, evidenciaba la creatividad docente para imaginar soluciones tecnológicas viables que no requerían recursos extraordinarios —computadoras y proyectores son equipamiento que muchas escuelas urbanas poseen—, pero que en esta institución resultaban inaccesibles. Segundo, mostraba comprensión sobre principios de interculturalidad bidireccional: el maestro no planteaba únicamente subtítular contenidos en español al creole para facilitar la comprensión de estudiantes haitianos (enfoque asimilacionista unidireccional), sino crear materiales que funcionaran en ambas direcciones —"pones igual el español y subtítulos en creole"—, permitiendo que todos los estudiantes accedieran a contenidos en ambas lenguas y generando así "una interrelación entre las culturas". Esta visión trasciende enfoques compensatorios que conceptualizan el multilingüismo como problema a resolver, posicionándolo en cambio como recurso pedagógico valioso para toda la comunidad escolar.

La ausencia de equipamiento tecnológico básico en las aulas —computadoras, proyectores, conectividad estable a internet— limitaba las posibilidades de implementar enfoques multimodales que, como documenta la investigación sobre educación intercultural (Concha et al., 2023), podrían facilitar significativamente el aprendizaje en contextos de diversidad lingüística (véase figura 37). La propuesta del maestro Eleazar no solo era pedagógicamente fundamentada, sino técnicamente factible con recursos relativamente accesibles. Sin embargo, permanecía en el plano de lo imaginado, evidenciando cómo las limitaciones infraestructurales impedían desarrollar estrategias de gestión técnica más sofisticadas que los propios docentes ya habían conceptualizado desde su experiencia práctica.

**Figura 37**

*Salón del maestro Efrén equipado con computadora, proyector, pantalla y conexión a internet. Todo el equipo tecnológico fue adquirido con recursos personales del docente ante la ausencia de presupuesto institucional.*



Los docentes también confirmaron la ausencia de recursos impresos especializados: "aparte no existe un libro para eso" y "no tenemos ningún manual" (Maestros diversos, comunicación personal, 29 de enero de 2025). Sin embargo, revelaron inequidades entre turnos que evidencian dimensiones sistémicas de desigualdad: "por ejemplo, aquí no nos dan nada de eso, pero en otras escuelas que conozco tiene un libro de haitianos que les da el PROBEM, es

para decir que en la mañana sí y en la tarde no" (Maestro Efrén, comunicación personal, 29 de enero de 2025).

Esta disparidad evidenciaba no solo la escasez general de recursos, sino también las desigualdades estructurales entre turnos que documenté anteriormente. Como señaló otro docente:

Honestamente pega más el nombre de nuestra escuela que otras [escuelas] del turno de la mañana con más recursos, cuando van a tomar la foto y van a hablar al periódico pega más el nombre de aquí, pero paradójicamente no nos dan nada, y, no apoyan acá. (Maestro Santiago, comunicación personal, 29 de enero de 2025)

Esta reflexión evidencia comprensión docente sobre contradicciones entre visibilidad mediática y apoyo material real, convergiendo con el análisis crítico "hay más fotógrafos que estrategias" desarrollado sobre el PROBEM.

### ***La complejidad de la gestión técnica***

El análisis de la gestión técnica reveló un mosaico complejo de estrategias técnicas donde convivían iniciativas individuales transformadoras con tendencias institucionales reproductoras de desigualdad. Esta tensión materializaba lo que Walsh (2010) identifica como la contradicción fundamental entre una interculturalidad funcional, que reconoce superficialmente la diversidad sin cuestionar las estructuras de poder subyacentes, y una interculturalidad crítica, orientada a desafiar y transformar las relaciones coloniales de dominación que persisten en los espacios educativos.

Las limitaciones estructurales del sistema educativo para responder adecuadamente a la superdiversidad se manifiestan en múltiples niveles técnico-pedagógicos, evidenciando lo que van Dijk (2013) conceptualiza como manifestaciones del racismo sistémico en las instituciones educativas. En el nivel curricular, la ausencia de estrategias de gestión técnica que adapten materiales pedagógicos multilingües reproduce lo que Beniscelli et al. (2019) caracterizan como prácticas asimilacionistas que, bajo la apariencia de neutralidad técnica, imponen unidireccionalmente los cánones culturales dominantes.

La evaluación, centrada exclusivamente en competencias expresadas en español, ejemplifica lo que Neufeld y Thisted (1999) denominan "multiculturalismo conservador": un enfoque que mantiene jerarquías culturales y lingüísticas mientras aparenta neutralidad técnica. Los casos documentados, como el de Erika —estudiante china con excelentes competencias

matemáticas considerada para "rezago" únicamente por sus limitaciones en español escrito— ilustran cómo estas estrategias de gestión técnica evaluativas pueden conducir a lo que Posada y Rozo (2023) identifican como interpretaciones erróneas sobre las capacidades de estudiantes culturalmente diversos, manifestando el racismo sistémico que afecta las expectativas de rendimiento académico.

Los hallazgos evidencian lo que Stefoni et al. (2016) señalan como "la invisibilización de la discriminación de la que son objeto niños y niñas migrantes, [que] termina reproduciendo nociones hegemónicas de la cultura dominante, imposibilitando la condición de igualdad necesaria para sustentar un proyecto intercultural" (p. 157). Esta invisibilización opera a través de lo que Riedemann y Stefoni (2015) conceptualizan como procesos de naturalización: situaciones problemáticas cuya existencia no es interpelada porque se entienden como parte "normal" de la cotidianidad escolar.

Las estrategias de gestión técnica en celebraciones escolares, los rituales patrióticos y las dinámicas de segregación espacial funcionan como lo que Aguilar y Buraschi (2023) denominan "prácticas de invisibilización, estigmatización, discriminación y exclusión" normalizadas en el espacio educativo. La justificación de estas estrategias bajo discursos de "integración" o "igualdad" ("aquí todos son iguales") delimita lo que Walsh (2010) identifica como violencias simbólicas que perpetúan la colonialidad en las relaciones educativas cotidianas.

Sin embargo, la investigación también documentó estrategias de gestión técnica de las y los docentes especializadas y construidas desde la práctica cotidiana que trascienden las limitaciones sistémicas. La comprensión del maestro Eleazar sobre la centralidad del vínculo afectivo como prerrequisito del aprendizaje refleja lo que Jensen et al. (2017) identifican como el "apoyo emocional", primer dominio crítico para la efectividad educativa en contextos de diversidad. Su articulación de estrategias tecnológicas innovadoras para la traducción y su sensibilidad hacia las dimensiones traumáticas de la migración constituyen conocimientos pedagógicos que se aproximan a lo que Sánchez (2018) conceptualiza como prácticas interculturales auténticas: "prácticas de convivencia que se crean y reproducen según los valores que tienen los sujetos para enfrentarse al mundo y dotarlo de sentidos y significados".

Estas estrategias de gestión técnica realizadas por el profesorado evidencian lo que Málaga (2018) identifica como elementos de una comunicación intercultural genuina: la dimensión inter-cultural (visibilización de prácticas culturales contextualizadas), la dimensión

inter-actoral (comunicación de saberes y negociación con actores diversos), y la dimensión inter-lingüe (articulación de horizontes lingüísticos diversos). No obstante, su carácter individual y desarticulado revela las limitaciones de un sistema que no sistematiza ni generaliza estas experiencias transformadoras.

Los testimonios docentes —"ahí estamos adivinando, como en la lotería, hasta que le atinamos" y "hay más fotógrafos que estrategias"— sintetizan la tensión entre visibilidad mediática y apoyo pedagógico real, evidenciando lo que van Dijk (2013) señala como la contradicción entre discursos institucionales aparentemente inclusivos y prácticas que perpetúan la exclusión.

La experiencia educativa diferenciada de estudiantes como Bart (quien encontró docentes comprometidos que ejecutaron estrategias de gestión técnica que facilitaron su integración) en contraste con Edu (quien permaneció en aislamiento y silencio) ilustra cómo, en ausencia de políticas interculturales sistemáticas, la contingencia se convierte en el factor determinante. Esta situación refleja lo que Stefoni et al. (2016) identifican como la problemática central: que "la exigibilidad de los derechos de todos los niños y niñas queda mediatizada por diversas prácticas que reproducen una discriminación basada en procesos de racialización, etnitización, extranjerización, generización y diferenciación en términos de clase" (p. 156).

Los hallazgos revelan que la gestión técnica en contextos de superdiversidad demanda una reconceptualización fundamental que trascienda la mera adaptación de métodos tradicionales. Esta transformación requiere lo que van Dijk (2013) propone como elementos operativos para la materialización intercultural: conocimiento intercultural profundo sobre las experiencias y saberes de los estudiantes migrantes, comunicación intercultural que reconozca la diversidad lingüística como recurso pedagógico, y representación intercultural que incluya las voces de las comunidades migrantes en los procesos de toma de decisiones educativas.

La urgente necesidad de desarrollar enfoques institucionales sistemáticos de una gestión que favorezca la interculturalidad no constituye simplemente una demanda técnica, sino una exigencia ética y política para materializar lo que Walsh (2010) conceptualiza como interculturalidad crítica: un proceso que no solo reconozca la diversidad, sino que transforme las estructuras coloniales de dominación que persisten en las prácticas educativas contemporáneas.

Como señalan Ceriani et al. (2021), la atención a las dimensiones pedagógicas de la diversidad no constituye un "extra" opcional, sino un componente esencial de cualquier política

educativa democrática. La gestión técnica aparece, así, como un ámbito donde se materializa la tensión entre las posibilidades de una educación verdaderamente intercultural y los límites de un sistema educativo históricamente orientado hacia la homogeneización cultural.

Las estrategias de gestión observadas —tanto las innovadoras como las reproductoras de desigualdad— reflejan lo que Beniscelli et al. (2019) identifican como el desafío central en contextos escolares diversos: superar la lógica asimilacionista que persiste a pesar de la creciente heterogeneidad del alumnado. Esta superación no es simplemente resultado de decisiones individuales, sino que requiere transformaciones estructurales que reconozcan la superdiversidad como recurso educativo, desarrollen competencias interculturales en todos los estudiantes, y construyan sobre las fortalezas lingüísticas y culturales que aportan las y los estudiantes migrantes a la experiencia educativa colectiva.

Solo mediante esta transformación estructural será posible materializar las potencialidades que la superdiversidad ofrece para enriquecer y democratizar la educación en contextos fronterizos contemporáneos, convirtiendo la gestión técnica de un mecanismo de reproducción de desigualdades en una serie de estrategias de transformación intercultural.

## Capítulo VI. Conclusiones

Esta investigación surgió con el propósito central de comprender ¿cómo se relaciona la gestión pedagógica con la construcción de condiciones institucionales para la creación de espacios interculturales en una escuela primaria que atiende estudiantes migrantes internacionales en Tijuana? Esta interrogante se desplegó en tres dimensiones específicas que exploraron: las características del contexto escolar particular, la constitución de los sujetos enteros en este espacio educativo, y las maneras en que la gestión pedagógica genera —o limita— posibilidades para la construcción de interculturalidad.

La investigación se situó en un contexto de particular relevancia: Tijuana, ciudad fronteriza que alberga flujos migratorios complejos y donde convergen procesos de migración de tránsito, retorno y asentamiento. La escuela seleccionada atendía durante el ciclo escolar 2023-2024 a diecisiete estudiantes migrantes internacionales provenientes de Haití, Estados Unidos y China, configurando un escenario de superdiversidad lingüística y cultural que demandaba respuestas pedagógicas para las cuales el sistema educativo mexicano no había sido diseñado.

La elección de estudiar esta escuela primaria con más de setenta años de historia institucional no fue casual. Su ubicación cercana a la frontera México-Estados Unidos, su construcción sobre el terreno de un antiguo prostíbulo —simbolizando procesos de transformación social—, y su experiencia acumulada atendiendo población migrante desde los años noventa, la convertían en un espacio privilegiado para analizar etnográficamente cómo los sujetos educativos desarrollan estrategias de gestión pedagógica ante la diversidad migratoria, y qué tensiones emergen entre los discursos oficiales de inclusión educativa y las prácticas cotidianas reales.

Este estudio respondía a un vacío en el conocimiento sobre cómo las escuelas mexicanas gestionan los procesos pedagógicos para incluir y atender a estudiantes migrantes internacionales en contextos de superdiversidad contemporánea. A diferencia de investigaciones previas que se habían centrado principalmente en migración de retorno o en flujos migratorios bilaterales México-Estados Unidos, esta investigación abordaba un fenómeno más complejo: la convergencia en un mismo espacio escolar de estudiantes provenientes de múltiples orígenes nacionales, portadores de diversas lenguas (español, creole haitiano, inglés, chino), con trayectorias educativas fragmentadas y experiencias migratorias heterogéneas.

En estas conclusiones, desarrollo una discusión que valora cómo funcionaron los sustentos conceptuales utilizados, dialoga con los antecedentes de investigación identificando qué confirmaron, matizaron o agregaron mis hallazgos, y cruza analíticamente las tres dimensiones de la gestión pedagógica (política, administrativa y técnica) mostrando cómo se tensionan y condicionan mutuamente.

### **La gestión pedagógica como marco analítico holístico**

El concepto de gestión pedagógica propuesto por Ezpeleta (1992) constituyó el marco analítico fundamental de esta investigación. Su principal fortaleza radicó precisamente en lo que me permitió ver: la gestión pedagógica como un proceso complejo que articula estrategias de gestión política, administrativa y técnica que no operan de manera aislada sino en tensión permanente. Este marco me permitió superar visiones fragmentadas que analizan la “enseñanza” sin considerar las condiciones políticas e institucionales que la hacen posible, o que examinan las “políticas educativas” sin atender a cómo se refractan en prácticas cotidianas específicas.

La adopción de este marco resultó particularmente productiva para analizar contextos de diversidad migratoria porque hizo visible cómo decisiones que parecen exclusivamente “técnicas” (como la asignación de grados escolares por edad cronológica) están atravesadas por dimensiones políticas (ausencia de protocolos institucionales para evaluación de competencias) y administrativas (necesidad de resolver rápidamente la ubicación de estudiantes que llegan en diferentes momentos del ciclo escolar). El concepto me permitió comprender que cuando un docente utiliza su teléfono personal y sus datos móviles para traducir instrucciones al creole francés, inglés o chino, no está simplemente “innovando pedagógicamente” (dimensión técnica), sino respondiendo al abandono institucional sistemático (dimensión política) en condiciones de precariedad material (dimensión administrativa).

### **Los sujetos enteros y la constitución subjetiva en contextos de diversidad**

El concepto de “sujetos enteros” de Ezpeleta y Rockwell (1983) resultó crucial para evitar caer en visiones reduccionistas sobre los docentes o en romantizaciones sobre su agencia. Los maestros que observé eran sujetos enteros complejos —con sus propias trayectorias migratorias internas, sus historias profesionales diversas, sus condiciones laborales diferenciadas, sus situaciones familiares específicas— que desarrollaban estrategias de gestión pedagógica desde sus recursos, experiencias y limitaciones particulares. El maestro Eleazar, con más de diez años

en la escuela y experiencia previa con estudiantes migrantes, se había constituido como un sujeto capaz de desarrollar estrategias interculturales sofisticadas (como su propuesta de videos con subtítulos bidireccionales); maestros más nuevos o con contratos temporales reproducían estrategias más estandarizadas no por "deficiencias" personales, sino porque sus condiciones no les permitían desarrollar aproximaciones más contextualizadas.

Este marco me permitió comprender que las limitaciones observadas en las estrategias de gestión técnica no podían atribuirse a incompetencias individuales del profesorado, sino que debían entenderse como resultado de la ausencia de apoyos institucionales frente a un contexto para el cual ninguno de estos sujetos había sido preparado. Las estrategias interculturales emergentes coexistían con prácticas asimilacionistas no porque unos docentes fueran "mejores" y otros "peores", sino porque sus propias constituciones como sujetos enteros —con trayectorias, recursos y condiciones diferenciadas— generaban repertorios pedagógicos heterogéneos.

### **La etnografía escolar como procedimiento metodológico**

La etnografía escolar, siguiendo los lineamientos de Rockwell (2009), constituyó la perspectiva metodológica fundamental que me permitió acceder a la complejidad de la vida cotidiana escolar más allá de los discursos oficiales. El ciclo escolar de trabajo de campo, la combinación de observación participante, entrevistas, conversaciones informales y el ejercicio de doble reflexividad con los docentes, generaron una riqueza empírica que hubiera sido imposible obtener con otros enfoques metodológicos.

La fortaleza principal de la etnografía radicó en permitirme documentar las contradicciones entre discursos y prácticas, entre intenciones y posibilidades, entre estrategias declaradas y acciones concretas. Pude observar cómo la "política de puertas abiertas" que la directora proclamaba orgullosamente se materializaba en la práctica: estudiantes efectivamente ingresaban sin restricciones documentales, pero una vez dentro quedaban ubicados en grados según edad cronológica sin evaluaciones diagnósticas, trabajando en actividades completamente desconectadas del resto del grupo. Pude documentar cómo actividades diseñadas específicamente para "promover la interculturalidad" —como la visita de una migrante colombiana— reproducían paradójicamente exclusiones lingüísticas al no contemplar mediación para el estudiante anglohablante presente en el aula.

## **Diálogo con antecedentes de investigación**

Mis hallazgos confirman varios patrones identificados en investigaciones previas sobre educación y migración en contextos latinoamericanos. Al igual que Aliaga et al. (2022) documentaron en Colombia respecto a estudiantes venezolanos, encontré que, en la dimensión de gestión administrativa, la asignación de grados escolares se producía bajo criterios no formales, fundamentalmente la edad cronológica, sin considerar trayectorias educativas previas, competencias desarrolladas o dominio lingüístico. Robert, el estudiante estadounidense de doce años sin escolarización previa y sin alfabetización en ningún idioma, fue ubicado en sexto grado simplemente por su edad, generando una situación pedagógica extremadamente compleja que ningún protocolo institucional orientaba cómo atender.

Esta confirmación resulta significativa porque evidencia que, a pesar de contextos migratorios distintos (migración venezolana en Colombia o superdiversidad migratoria en México), las lógicas administrativas operan de manera similar: priorizando criterios burocráticos simples (edad) sobre evaluaciones pedagógicas complejas (competencias, trayectorias, necesidades). La recurrencia de este patrón en diferentes países latinoamericanos sugiere que se trata de un problema estructural de los sistemas educativos que no han desarrollado protocolos específicos para evaluar e incorporar estudiantes con trayectorias educativas no lineales.

De manera similar, mis hallazgos sobre gestión política confirman lo documentado por Aliaga et al. (2022) y Valdéz Gardea et al. (2018): la ausencia de rutas de atención claras, la falta de protocolos institucionales específicos, y la transferencia de responsabilidades de atención a la diversidad migratoria a iniciativas individuales de docentes y directivos sin apoyos sistémicos. Al igual que los docentes colombianos en el estudio de Aliaga identificaban "la falta de medidas implementadas desde el gobierno" para atender adecuadamente a estudiantes venezolanos, los docentes tijuanaenses que observé expresaban frustración ante la ausencia de formación específica, materiales apropiados o protocolos institucionales para trabajar con estudiantes de múltiples orígenes nacionales y lingüísticos.

De igual forma la confirmación del hallazgo de Valdéz Gardea et al. (2018) sobre el "limbo académico": aunque los directores proclamaban que "la educación no se le niega a nadie" (discurso que escuché textualmente de la directora de la escuela estudiada), el sistema tendía a homogeneizar sin considerar características contextuales específicas. Los estudiantes migrantes accedían físicamente al espacio escolar pero no estaban situados en capacitaciones formales, no

eran reconocidos como población que requería atención diferenciada, y quedaban invisibilizados dentro de dinámicas pedagógicas diseñadas para estudiantes con trayectorias educativas lineales y monolingües.

En la dimensión de gestión técnica, confirmé lo documentado por Aliaga et al. (2022): los docentes desarrollaban estrategias pedagógicas creativas ante la ausencia de herramientas institucionales, incluyendo sensibilización mediante historias de vida de estudiantes migrantes, búsqueda de equivalentes culturales, y actividades de reconocimiento de diferencias. Sin embargo, también confirmé su hallazgo central: estas iniciativas operaban sin fundamentación teórica sólida, sin formación específica, y frecuentemente reproducían enfoques asimilacionistas bajo la apariencia de inclusión.

La confirmación de hallazgos de Jensen et al. (2017) sobre la importancia del "apoyo emocional" como dimensión crítica de aulas efectivas también fue evidente en mi investigación. Los docentes que lograban construir vínculos afectivos sólidos con estudiantes migrantes — trascendiendo barreras lingüísticas mediante gestos, proximidad física, preocupación genuina por su bienestar— generaban condiciones que facilitaban procesos de aprendizaje. Sin embargo, como documentaré posteriormente, estos vínculos operaban en tensión permanente con la incertidumbre sobre la permanencia estudiantil.

Sin embargo, mis hallazgos también matizan o complejizan algunos aspectos documentados en investigaciones previas. Mientras estudios como los de Aliaga et al. (2022) o Rodríguez-Cruz (2021) se centraban en flujos migratorios relativamente homogéneos (venezolanos en Colombia, retornados México-estadounidenses), mi investigación documentó un contexto de superdiversidad donde convergían simultáneamente estudiantes haitianos, chinos y estadounidenses, cada grupo con necesidades lingüísticas, culturales y educativas radicalmente distintas.

Esta diferencia no es meramente cuantitativa (más nacionalidades) sino cualitativamente significativa: genera desafíos pedagógicos de naturaleza distinta. Cuando Garreta-Bochaca et al. (2022) documentaron en España la efectividad de "aulas de acogida" donde estudiantes recién llegados recibían apoyo lingüístico intensivo mientras se integraban gradualmente al aula regular, ese modelo asumía cierta homogeneidad lingüística entre los estudiantes migrantes (mayoritariamente hablantes de inglés y árabe). En el contexto que observé, un "aula de acogida"

tendría que atender simultáneamente a estudiantes que hablan creole haitiano, chino e inglés — lenguas sin parentesco lingüístico entre sí— además del español.

Otro matiz importante emerge al comparar mis hallazgos con la investigación de Tacelosky (2021) sobre enseñanza de español académico a estudiantes retornados en Zacatecas. Tacelosky identificó correctamente la distinción entre "lenguaje del hogar" y "lenguaje académico", y desarrolló un curso de formación docente de diez módulos para abordar las cuatro dimensiones del lenguaje académico. Sin embargo, su trabajo asumía estudiantes que ya poseían fluidez conversacional en español y requerían apoyo para desarrollar competencias académicas. En mi investigación, documenté estudiantes que carecían completamente de español conversacional básico (como Angie, quien únicamente hablaba creole), lo cual representa un desafío pedagógico cualitativamente distinto que requiere primero alfabetización y desarrollo de competencias comunicativas básicas antes de poder siquiera abordar el lenguaje académico.

Mis hallazgos también matizan las propuestas pedagógicas interculturales documentadas por investigaciones como las de Miranda (2018), Posada y Rozo (2023), o Concha et al. (2023). Estos estudios mostraron iniciativas exitosas como el Laboratorio Multiétnico, el Proyecto Chamitos con cartografías de viaje, o la integración de etnomatemáticas mediante tejido de alfombras tradicionales. Estas experiencias son valiosas y demuestran que enfoques interculturales son posibles y transformadores. Sin embargo, operaban en contextos donde existían condiciones institucionales específicas: programas financiados, equipos multidisciplinarios, formación docente previa, materiales desarrollados específicamente, y — crucialmente— estudiantes con permanencia relativamente estable que permitía desarrollar proyectos a mediano plazo.

El contexto que documenté se caracterizaba por condiciones radicalmente distintas: ausencia total de programas específicos, docentes sin formación intercultural, carencia de materiales en las lenguas de los estudiantes, y una rotación estudiantil constante donde niños desaparecían de la escuela sin aviso, imposibilitando proyectos pedagógicos que requieren continuidad temporal. Esto no invalida las propuestas de estos autores, pero matiza significativamente las condiciones necesarias para su implementación: la interculturalidad crítica requiere no solo voluntad docente y creatividad pedagógica, sino condiciones institucionales mínimas que en muchas escuelas fronterizas mexicanas simplemente no existen.

Finalmente, mis hallazgos matizan las observaciones de Carrasco Mella y Paz-Maldonado (2022) sobre normalización de prácticas discriminatorias. Estos autores documentaron que entre 23% y 37% de estudiantes locales consideraban negativa la presencia de pares migrantes, y cómo estas actitudes se materializaban en exclusión social. En mi investigación, la discriminación operaba de manera más sutil y difusa: no documenté rechazo explícito mayoritario hacia estudiantes migrantes, sino más bien indiferencia naturalizada, segregación espacial no cuestionada, y estereotipos operando implícitamente en decisiones pedagógicas. La discriminación era menos visible precisamente porque estaba más naturalizada.

Esta investigación también aporta hallazgos sobre fenómenos que no habían sido documentados o teorizados suficientemente en investigaciones previas. El primero es el de migraciones escalonadas y sus impactos educativos específicos. Mientras estudios previos habían documentado la migración familiar como fenómeno general, identifiqué un patrón específico donde las familias desarrollaban estrategias de reunificación gradual según recursos económicos y capital social disponible: inicialmente llegaba un miembro (frecuentemente padre o hijo mayor), seguido posteriormente por otros miembros en función de estabilización económica.

Este patrón generaba dinámicas educativas particulares no contempladas en literatura previa: estudiantes que arribaban en diferentes momentos del ciclo escolar portaban experiencias de separación familiar prolongada y expectativas de reunificación que condicionaban significativamente sus procesos de adaptación escolar y proyectos educativos. Los estudiantes que formaban parte de primeras oleadas familiares frecuentemente asumían roles de mediación lingüística y responsabilidad familia; estudiantes que arribaban en fases posteriores enfrentaban procesos de adaptación a dinámicas escolares ya establecidas sin su participación.

El segundo aporte sustantivo es la identificación del dilema ético docente como tensión estructural característica de contextos de alta movilidad migratoria. Aunque investigaciones como las de Jensen et al. (2017) habían documentado aspectos del "apoyo emocional" docente como dimensión de aulas efectivas, no habían teorizado el dilema ético específico que emerge cuando docentes desarrollan consciencia sobre necesidades educativas que detectan en estudiantes migrantes pero enfrentan simultáneamente: la incertidumbre sobre si esos estudiantes permanecerán el tiempo suficiente para que intervenciones pedagógicas tengan efectos; las limitaciones estructurales que impiden respuestas adecuadas incluso cuando hay permanencia; y

la tensión emocional entre el compromiso profesional que impulsa iniciativas y la frustración derivada de la imposibilidad de sostenerlas.

Este dilema no es simplemente una dificultad técnica o falta de capacitación, sino una tensión estructural que emerge de la contradicción entre discursos oficiales de inclusión y condiciones materiales reales. Los docentes viven cotidianamente la experiencia de identificar qué necesitan sus estudiantes migrantes sin poder proporcionar lo identificado por factores completamente fuera de su control (ausencia de traductores, falta de materiales, rotación estudiantil impredecible, sobrecarga laboral que impide atención individualizada sostenida).

El tercer aporte significativo es la documentación empírica de cómo la experiencia migratoria personal de docentes constituye un factor diferenciador en el desarrollo de sensibilidad y estrategias interculturales. Aunque estudios previos habían señalado la importancia de formación docente en interculturalidad, no se había documentado sistemáticamente cómo docentes que experimentaron procesos migratorios personales (migración interna hacia Tijuana, experiencias transfronterizas, trabajo previo con estudiantes migrantes en otros estados) desarrollaban mayor capacidad para construir vínculos empáticos con estudiantes migrantes internacionales y para desarrollar estrategias técnicas culturalmente pertinentes.

Este hallazgo tiene implicaciones importantes para políticas de formación docente: sugiere que además de cursos teóricos sobre interculturalidad, podrían desarrollarse programas que sistematicen y transfieran esta sensibilidad migratoria como competencia pedagógica, reconociendo las experiencias migratorias de docentes como recursos formativos valiosos más que como características personales incidentales.

Esta investigación también documenta las desigualdades estructurales entre turnos escolares y cómo afectan específicamente a poblaciones migrantes. Aunque existía conocimiento general sobre diferencias entre escuelas matutinas y vespertinas en México, no encontré estudios que documentaran cómo los horarios administrativos del sistema educativo (que cierran a las 15:00 horas) generan ventanas temporales reducidas para escuelas vespertinas, limitando sistemáticamente su acceso a programas, servicios y apoyos institucionales. La exclusión de la escuela vespertina estudiada del evento de Amal —actividad específicamente diseñada para sensibilizar sobre experiencias de refugiados— ejemplifica cómo esta inequidad estructural

opera: una escuela que atiende cotidianamente a diecisiete estudiantes migrantes fue excluida de una actividad sobre migración simplemente por operar en horario vespertino.

Un hallazgo adicional que complementa lo documentado por Osuna García (2021) sobre el PROBEM es la profundización en las limitaciones específicas de este programa en su implementación concreta. Mientras Osuna señalaba que el programa se centraba en superar barreras administrativas dejando de lado aspectos pedagógicos, mi investigación documentó etnográficamente cómo estas limitaciones se materializaban: practicantes sin capacitación específica experimentando con actividades improvisadas; reproducción de lógicas asimilacionistas (enseñar lotería mexicana sin incorporar juegos de culturas migrantes); exclusión lingüística de estudiantes anglohablantes en actividades supuestamente diseñadas para atender diversidad; y desarticulación total entre intervenciones del PROBEM y trabajo pedagógico regular de docentes. Este nivel de detalle etnográfico sobre las contradicciones del programa constituye un aporte empírico significativo.

### **La invisibilización y naturalización de la discriminación**

Uno de los hallazgos más preocupantes de esta investigación fue la confirmación empírica de lo que Stefoni et al. (2016) conceptualizan como "la invisibilización de la discriminación de la que son objeto niños y niñas migrantes, [que] termina reproduciendo nociones hegemónicas de la cultura dominante, imposibilitando la condición de igualdad necesaria para sustentar un proyecto intercultural" (p. 157). En la escuela observada, múltiples prácticas discriminatorias operaban sin ser reconocidas como tales por los actores educativos, precisamente porque habían sido naturalizadas como parte "normal" de la cotidianidad escolar.

La segregación espacial sistemática en el comedor escolar, donde estudiantes haitianos se concentraban en mesas específicas, no era cuestionada ni por docentes ni por directivos como un problema institucional que requiriera intervención. Cuando pregunté sobre este patrón, las respuestas tendían a naturalizarlo: "es que ellos se juntan entre sí", "se sienten más cómodos así", "es normal que busquen a quienes hablan su idioma". Esta naturalización impedía reconocer que las "fronteras invisibles" no surgían espontáneamente de "preferencias" estudiantiles, sino que se producían y reproducían mediante dinámicas institucionales más amplias que incluían la ausencia de estrategias activas de integración, la falta de mediación lingüística que facilitara interacciones interculturales, y los estereotipos sobre "agresividad haitiana" que condicionaban las interacciones de estudiantes mexicanos con sus pares haitianos.

Como señalan Riedemann y Stefoni (2015), esta invisibilidad no es casual sino resultado de un proceso de naturalización: una situación problemática cuya existencia no es interpelada ni cuestionada porque se entiende como parte del orden normal de las cosas. La naturalización de la discriminación tiene efectos particularmente perjudiciales porque convierte las prácticas excluyentes en parte del sentido común institucional, limitando las posibilidades de que los sujetos enteros desarrollen estrategias de gestión pedagógica verdaderamente interculturales.

Documenté múltiples manifestaciones de esta normalización: la clasificación de estudiantes migrantes como "en rezago educativo" fundamentada exclusivamente en diferencias lingüísticas (no podían resolver exámenes en español) sin evaluaciones integrales de sus competencias en otras áreas o idiomas; la asignación preferencial de estudiantes migrantes a espacios menos visibles durante actividades institucionales (como cuando buscaban urgentemente a Marcelin para fotografiarlo con reporteros franceses pero no lo habían convocado inicialmente a la actividad); las expectativas implícitas de que el dominio del español era prerequisite para participación plena en actividades escolares, incluso en aquellas diseñadas supuestamente para "promover la interculturalidad".

El marco analítico de Van Dijk (2013) sobre el racismo como sistema social de dominación resultó fundamental para comprender que las prácticas discriminatorias documentadas no eran simplemente comportamientos individuales aislados o "prejuicios" de algunos docentes específicos, sino manifestaciones de estructuras más amplias de dominación que se reproducen a través de instituciones educativas. Como señala Van Dijk, "el racismo como un sistema social de dominación no sólo es moralmente incorrecto, sino también incompatible con las normas y valores básicos de una sociedad democrática como la igualdad y la justicia" (p. 115).

Esta perspectiva sistémica del racismo me permitió comprender que cuando docentes expresaban preocupación por la "agresividad" de estudiantes haitianos, o cuando se naturalizaba la segregación espacial en el comedor, no estaba simplemente ante "prejuicios" que pudieran resolverse mediante "sensibilización" individual. Estaba documentando la operación de un racismo institucional que se manifestaba en múltiples niveles: en la ausencia de protocolos que cuestionaran activamente la segregación; en sistemas de evaluación que únicamente reconocían competencias demostrables en español; en celebraciones escolares que reproducían

exclusivamente narrativas nacionales mexicanas; en la clasificación automática de diferencia lingüística como "déficit" educativo.

Stefoni et al. (2016) señalan que "la discriminación se construye sobre la base de una interacción compleja de procesos de racialización, construcción de la extranjería, la nacionalidad, el género y la clase" (p. 164). Esta complejidad interseccional fue evidente en mi investigación. Los estudiantes haitianos no enfrentaban únicamente racismo por su origen nacional, sino una intersección de discriminaciones: racialización por características fenotípicas (estudiantes afrodescendientes en contexto donde el mestizaje mexicano constituye la norma implícita), construcción como "extranjeros" incompatibles con la mexicanidad (a diferencia de estudiantes estadounidenses cuya extranjería era menos marcada), clase social (familias en situaciones económicas más precarias que promedio escolar), y barrera lingüística (creole como lengua completamente desconocida y devaluada, a diferencia del inglés que gozaba de cierto prestigio).

Esta interseccionalidad generaba experiencias de exclusión cualitativamente distintas. Mientras Robert, el estudiante estadounidense, enfrentaba barreras lingüísticas significativas, su extranjería era menos estigmatizada; algunos docentes incluso expresaban que "sería bueno que los niños mexicanos aprendieran inglés" (el idioma de Robert como recurso valioso), mientras que nunca escuché comentarios equivalentes sobre el creole haitiano. La discriminación que enfrentaban estudiantes haitianos era más profunda y multidimensional, operando simultáneamente en registros raciales, lingüísticos, de clase y de construcción de extranjería radical.

Los referentes teóricos sobre multiculturalismo e interculturalidad crítica (Beniscelli et al., 2019; Jiménez-Delgado, 2016; Stefoni et al., 2016; Tubino, 2005; Walsh, 2009) permitieron analizar críticamente las estrategias de gestión observadas y evidenciar la distancia abismal entre las prácticas documentadas y lo que constituiría un enfoque genuinamente intercultural.

El asimilacionismo representaba el enfoque dominante en la escuela, operando bajo la premisa de que estudiantes migrantes debían adoptar la cultura mexicana, el español como única lengua legítima, y adaptarse unilateralmente a normas institucionales preexistentes. Como señalan Beniscelli et al. (2019), este modelo se fundamenta en un "discurso de igualdad que sacrifica la diferencia", considerando que esta última constituye "una amenaza o un obstáculo para la integración" (p. 400). Las prácticas observadas confirmaban esta lógica: celebraciones

escolares que reproducían exclusivamente el calendario cívico mexicano sin incorporación de festividades o referentes culturales de otros países.

La actividad del Día de Muertos donde todos los estudiantes —mexicanos, haitianos, estadounidenses, chinos— debían disfrazarse de catrines y catrinas ejemplificaba perfectamente este asimilacionismo: se esperaba participación de estudiantes migrantes en tradiciones culturales mexicanas sin ningún movimiento recíproco que incorporara sus propias tradiciones relacionadas con la muerte o la memoria. No hubo espacios para que estudiantes haitianos o chinos compartieran prácticas relacionadas con ancestros; la única cultura legítima y celebrable era la mexicana, y la "inclusión" de estudiantes migrantes consistía en permitirles participar (asimilarse) en esas prácticas.

Algunas estrategias docentes que observé podrían caracterizarse como multiculturalismo descriptivo: reconocimiento de que existía diversidad cultural ("tenemos niños de diferentes países") o actividades puntuales donde se "visibilizaba" la diferencia cultural. Sin embargo, como señalan Stefoni et al. (2016), el multiculturalismo "parte del supuesto de que las relaciones que se establecen entre estas culturas diversas son igualitarias y simétricas, con lo que se niega la conflictividad que en general caracteriza a estas relaciones, a la que subyacen situaciones de desigualdad tanto generadas históricamente como otras emergentes" (p. 158).

Lo que Tubino (2005) denomina interculturalidad funcional —aquella que reconoce diversidad cultural sin cuestionar estructuras de poder— caracterizaba incluso las iniciativas más "avanzadas" que documenté. La visita de la migrante colombiana organizada por el maestro Esaú constituía un ejemplo: se buscaba "sensibilizar" sobre experiencias migratorias, lo cual es valioso, pero no se cuestionaban las estructuras institucionales que generaban exclusión de estudiantes migrantes en esa misma escuela. Se "celebraba" la diversidad cultural en un evento especial mientras cotidianamente estudiantes migrantes quedaban segregados en esquinas de salones, excluidos de dinámicas grupales, y evaluados mediante instrumentos monolingües que invisibilizaban sus competencias reales.

Particularmente revelador fue que esta actividad no convocó a las familias de los propios estudiantes migrantes de la escuela para compartir sus experiencias. La invitada era una migrante colombiana adulta, externa a la comunidad escolar, cuya experiencia —si bien valiosa— no representaba directamente las vivencias de las familias haitianas, chinas o estadounidenses presentes en la institución. Esta ausencia evidenciaba una limitación fundamental: mientras se

buscaba "acercar" abstractamente la experiencia migratoria al grupo, se dejaban de lado los recursos testimoniales y culturales que las propias familias migrantes de la escuela podían aportar. La interculturalidad quedaba como algo a "traer de afuera" mediante invitados especiales, no como algo a construir desde los sujetos diversos ya presentes en la comunidad escolar.

### **Interculturalidad crítica como horizonte ausente**

La interculturalidad crítica, como la conceptualiza Walsh (2009), representa "un proyecto político, social, ético y epistémico que cuestiona y transforma las estructuras de poder que producen diferencias coloniales y mantienen jerarquías raciales, culturales y epistémicas" (p. 15). Esta comprensión transformadora de la interculturalidad estuvo completamente ausente del contexto observado. No documenté cuestionamientos sistemáticos a las estructuras de poder que privilegiaban el español sobre otras lenguas, la cultura mexicana sobre otras tradiciones, o los conocimientos escolares occidentales sobre saberes desarrollados en otros contextos educativos.

Para transitar hacia procesos genuinamente interculturales en el contexto estudiado, se requerirían transformaciones profundas en múltiples dimensiones:

En la dimensión epistémica, se necesitaría reconocer que los estudiantes migrantes portan conocimientos, competencias y saberes valiosos desarrollados en sus contextos de origen, que no pueden reducirse a "déficits" por no corresponder a expectativas curriculares mexicanas. Un estudiante haitiano que domina creole y francés, que ha navegado procesos migratorios transnacionales complejos, que ha desarrollado competencias de supervivencia en contextos adversos, porta saberes que deberían ser reconocidos como recursos pedagógicos, no invisibilizados porque no puede resolver un examen de matemáticas en español. La interculturalidad crítica requeriría evaluar qué saben hacer estos estudiantes, no solo lo que no pueden hacer según parámetros monolingües y monoculturales.

En la dimensión lingüística, se necesitaría transitar de políticas monolingües (español como única lengua legítima) hacia enfoques plurilingües que reconocieran las lenguas de estudiantes migrantes como recursos, no como problemas a superar. Esto implicaría desarrollar materiales bilingües o multilingües; incorporar señalización escolar en múltiples idiomas; facilitar espacios donde estudiantes pudieran usar sus lenguas como herramientas de aprendizaje; formar docentes en estrategias de enseñanza en contextos plurilingües; y, fundamentalmente, transformar las representaciones sobre lenguas: el creole haitiano debería gozar del mismo

prestigio institucional que el inglés, reconociendo que todas las lenguas son igualmente válidas como vehículos de conocimiento y expresión cultural.

En la dimensión pedagógica, se necesitaría desarrollar lo que Posada y Rozo (2023) denominan "pedagogías interculturales para todos y todas" (p. 91), no solo programas compensatorios para estudiantes migrantes. La interculturalidad no puede ser un "agregado" para atender "diversidad", sino un principio organizador de toda la práctica educativa que beneficia a todos los estudiantes. Esto implicaría: incorporar contenidos curriculares que reflejen diversidad de perspectivas culturales, no solo narrativas nacionales mexicanas; desarrollar metodologías que validen diferentes formas de aprender y expresar conocimiento; diseñar evaluaciones que reconozcan competencias desarrolladas en múltiples contextos; crear proyectos colaborativos donde estudiantes de diferentes orígenes compartan conocimientos recíprocamente, no unidireccionalmente.

En la dimensión política, se necesitaría reconocer que la interculturalidad crítica es incompatible con el abandono institucional sistemático documentado. No puede haber interculturalidad genuina sin recursos materiales específicos, sin formación docente especializada, sin protocolos institucionales que orienten la atención a diversidad, sin evaluación y transformación continua de prácticas discriminatorias. La interculturalidad requiere inversión institucional sostenida, no solo declaraciones discursivas de inclusión. Como señala Walsh, la interculturalidad crítica implica transformar estructuras, no solo adaptar estudiantes a estructuras preexistentes.

En la dimensión antirracista, se necesitaría lo que Van Dijk (2013) y Stefoni et al. (2016) plantean: desnaturalizar la discriminación, hacer visibles las prácticas racistas normalizadas, y desarrollar estrategias activas de confrontación del racismo institucional. Esto requeriría: protocolos explícitos para identificar y transformar prácticas discriminatorias; formación docente en consciencia antirracista que no se limite a "sensibilización" sino que provea herramientas para identificar y transformar racismo sistémico; mecanismos de participación de familias migrantes en decisiones institucionales; y espacios de reflexión colectiva donde estudiantes, docentes y familias puedan nombrar y cuestionar las experiencias de discriminación.

En la dimensión curricular, se necesitaría lo que Concha et al. (2023) proponen: reconocer que el conocimiento es construcción humana, social y cultural, no verdad universal neutral. Esto implicaría incorporar perspectivas diversas en todas las áreas disciplinares —no

solo en "clases de cultura"—, contextualizar contenidos en experiencias vitales de estudiantes, y validar saberes extraescolares que estudiantes migrantes portan como ampliación legítima del conocimiento escolar.

La brecha entre lo observado y lo necesario es inmensa. No documenté ninguna de estas transformaciones operando sistemáticamente en la escuela estudiada. Lo que sí documenté fueron esfuerzos individuales valiosos de algunos docentes que, dentro de condiciones estructurales adversas y sin apoyos institucionales, intentaban generar pequeños espacios de reconocimiento cultural y atención diferenciada. Pero estos esfuerzos, por bienintencionados y creativos que fueran, no constituyen interculturalidad crítica: son estrategias compensatorias que intentan mitigar efectos de estructuras que permanecen fundamentalmente inalteradas.

### **Cruces analíticos entre dimensiones de gestión**

Una de las contribuciones centrales de esta investigación es evidenciar empíricamente cómo las tres dimensiones de la gestión pedagógica —política, administrativa y técnica— no operan de manera aislada sino en relaciones de tensión, contradicción y condicionamiento mutuo que configuran las posibilidades y limitaciones concretas para construir espacios interculturales. El análisis por dimensiones separadas, aunque analíticamente útil, puede oscurecer cómo estas dimensiones se entrelazan en la práctica cotidiana generando dinámicas complejas que trascienden cada ámbito específico.

La dimensión de gestión política, caracterizada por el abandono institucional sistemático, operaba como condicionante fundamental de las posibilidades en las otras dimensiones. Cuando las autoridades educativas no asignaban recursos materiales específicos para contextos de diversidad migratoria, no implementaban programas de formación docente en interculturalidad, y no establecían protocolos de atención diferenciada, estaban determinando estructuralmente qué podía y qué no podía hacerse en los niveles administrativo y técnico.

La gestión administrativa se veía obligada a desarrollarse mediante improvisación y adaptaciones pragmáticas ante la ausencia de marcos normativos específicos. La "política de puertas abiertas" que permitía inscripción sin documentación completa era una respuesta administrativa creativa al abandono político: ante la inexistencia de protocolos oficiales para atender estudiantes migrantes sin papeles, la directora desarrollaba estrategias propias basadas en interpretación flexible de normativas generales. Sin embargo, esta creatividad administrativa operaba en tensión permanente con sus propias limitaciones: una vez inscritos, ¿cómo ubicar a

estudiantes sin información sobre sus trayectorias educativas previas? La solución administrativa —asignación por edad cronológica— resolvía el problema burocrático inmediato, pero generaba problemas pedagógicos que la dimensión técnica debía enfrentar sin herramientas apropiadas.

Esta cadena de condicionamientos ilustra cómo el abandono político no solo "limita" las otras dimensiones, sino que las obliga a funcionar de maneras específicas que reproducen problemas en cascada. La ausencia política de protocolos de evaluación diagnóstica para estudiantes migrantes forzaba decisiones administrativas arbitrarias (asignación por edad), que a su vez generaban situaciones técnico-pedagógicas extremadamente complejas (Robert en sexto grado sin alfabetización básica) que los docentes debían resolver individualmente sin formación, materiales o apoyos específicos.

La designación mediática de la escuela como "institución modelo" ejemplifica otra forma en que la gestión política condicionaba negativamente las otras dimensiones: generaba presión adicional (exposición pública constante, visitas frecuentes de medios y autoridades) sin proporcionar los recursos correspondientes. Esto afectaba la gestión administrativa aumentando la carga burocrática (atender visitantes, coordinar actividades para mostrar), lo cual fragmentaba el tiempo directivo que podría dedicarse a liderazgo pedagógico. Simultáneamente, afectaba la gestión técnica al generar situaciones donde estudiantes migrantes eran instrumentalizados para fines mediáticos (como cuando buscaban urgentemente a Marcelin para fotografiarlo), interrumpiendo procesos de aprendizaje y objetivando a los estudiantes que supuestamente se buscaba "apoyar".

La gestión administrativa, a su vez, generaba sus propias tensiones con la dimensión técnica. La política de "puertas abiertas" —decisión administrativa que garantizaba acceso— entraba en contradicción directa con las posibilidades técnico-pedagógicas de atender adecuadamente a quienes ingresaban. Los docentes recibían estudiantes en diferentes momentos del ciclo escolar, sin información previa sobre sus características, necesidades o competencias, y sin tiempo de preparación para adaptar sus estrategias pedagógicas.

La rotación docente, determinada por factores administrativos (jubilaciones, reubicaciones laborales, contratos temporales), afectaba directamente la dimensión técnica al interrumpir los vínculos afectivos que algunos maestros habían logrado construir con estudiantes migrantes. Como documenté en capítulos previos, el vínculo socioemocional constituía frecuentemente el prerrequisito para trabajo pedagógico efectivo con estudiantes que enfrentaban

barreras lingüísticas; cuando un maestro que había desarrollado ese vínculo era reemplazado, el nuevo docente debía reiniciar ese proceso desde cero, perdiendo meses de avance en la construcción de confianza y comunicación.

Los tiempos y espacios administrativamente determinados también condicionaban las posibilidades técnicas. El horario vespertino de la escuela (13:00 a 17:00 horas, reducido a 16:30 en invierno) generaba una ventana temporal reducida que limitaba las posibilidades de implementar proyectos pedagógicos que requirieran tiempo extendido. Más significativamente, como documenté, el hecho de que el sistema educativo cerrara administrativamente a las 15:00 horas generaba desigualdades estructurales: la escuela vespertina tenía solo dos horas (13:00-15:00) para acceder a servicios administrativos, gestionar apoyos o coordinar con programas externos, mientras escuelas matutinas disponían de toda su jornada (8:00-12:30) dentro del horario hábil del sistema.

La sobrecarga burocrática administrativa —que requería que docentes produjeran constantemente evidencias documentales de su trabajo— entraba en tensión directa con las necesidades técnico-pedagógicas de atención personalizada a estudiantes migrantes. El tiempo que docentes dedicaban a llenar formatos, elaborar planeaciones según formatos oficiales, o preparar evidencias para supervisión, era tiempo que no podían dedicar a diseñar materiales adaptados, buscar recursos plurilingües, o proporcionar atención individualizada a estudiantes con necesidades específicas.

La gestión técnica, desarrollada fundamentalmente por docentes desde su creatividad profesional individual, constituía el ámbito donde se materializaban los intentos más directos de atender la diversidad estudiantil. Sin embargo, estas estrategias técnicas operaban siempre dentro de —y limitadas por— las condiciones establecidas en las dimensiones política y administrativa.

Las estrategias de traducción tecnológica que algunos docentes desarrollaban (uso de Google Traductor, aplicaciones de voz, recursos en línea) constituían respuestas técnicas ingeniosas al abandono político (ausencia de traductores institucionales, falta de materiales multilingües) y a las limitaciones administrativas (imposibilidad de contratar personal especializado). El maestro Eleazar utilizaba su teléfono personal y sus datos móviles para traducir instrucciones al francés durante las clases —estrategia técnica efectiva en el nivel micro— pero esta solución dependía completamente de su iniciativa individual, sus recursos económicos personales, y su disposición a asumir costos que correspondían institucionalmente al

sistema educativo. Esta estrategia técnica, por creativa que fuera, no podía sostenerse sistemáticamente ni generalizarse a otros docentes que carecían de recursos o disposición para subsidiar con su propio dinero las deficiencias institucionales.

El aprovechamiento de estudiantes migrantes como mediadores lingüísticos y culturales constituía otra estrategia técnica que intentaba resolver problemas generados en otros niveles. Cuando docentes solicitaban a estudiantes mayores que tradujeran para compañeros más pequeños, estaban desarrollando una solución pedagógica inmediata a la ausencia política de servicios de traducción y a la imposibilidad administrativa de contratar intérpretes. Sin embargo, esta estrategia generaba sus propias tensiones: los estudiantes mediadores asumían responsabilidades que no correspondían a su rol, perdían tiempo de su propio aprendizaje para apoyar a otros, y quedaban posicionados en roles diferenciado.

Las adaptaciones curriculares que docentes implementaban —simplificando contenidos, diseñando actividades diferenciadas, flexibilizando tiempos— constituían estrategias técnicas para responder a estudiantes con competencias lingüísticas limitadas en español. Sin embargo, estas adaptaciones operaban dentro de sistemas de evaluación administrativamente determinados (exámenes estandarizados exclusivamente en español) y de marcos curriculares políticamente establecidos (contenidos nacionalmente prescritos) que no reconocían estas adaptaciones como válidas. Los docentes quedaban atrapados en una contradicción: pedagógicamente sabían que Robert necesitaba actividades de alfabetización básica, pero administrativamente debían "avanzar" contenidos de sexto grado y políticamente se esperaba que todos los estudiantes cumplieran con los mismos estándares de evaluación.

Un hallazgo particularmente preocupante es cómo las tres dimensiones de gestión se reforzaban mutuamente en la reproducción de lógicas asimilacionistas y prácticas racistas normalizadas. La dimensión política establecía estas lógicas mediante la ausencia: no había políticas que cuestionaran el monolingüismo, que promovieran activamente el reconocimiento de lenguas y culturas diversas, o que establecieran protocolos antidiscriminación. Esta ausencia política no era neutra, sino que constituía una forma de política implícita que legitimaba el *statu quo* asimilacionista.

La dimensión administrativa operacionalizaba estas lógicas mediante prácticas concretas: celebraciones escolares que reproducían exclusivamente el calendario cívico mexicano (decisión administrativa sobre qué festividades celebrar); comunicación institucional únicamente en

español (decisión sobre idiomas legítimos); organización de espacios escolares que permitía segregación en comedores sin intervención institucional. Estas decisiones administrativas no eran interpretadas como "discriminatorias" porque no había marcos políticos que las cuestionaran; aparecían como prácticas "normales" de organización escolar.

La dimensión técnica concretaba finalmente estas lógicas en las interacciones pedagógicas cotidianas: cuando docentes esperaban que estudiantes migrantes se adaptaran unilateralmente a metodologías mexicanas sin considerar sus experiencias educativas previas; cuando clasificaban automáticamente diferencia lingüística como "rezago" educativo; cuando naturalizaban estereotipos sobre "agresividad haitiana" que condicionaban sus expectativas y decisiones disciplinarias. Estas prácticas técnicas no surgían del vacío, sino que operaban dentro de marcos administrativos y políticos que no proporcionaban alternativas ni cuestionaban estas aproximaciones.

Las estrategias de gestión interculturales emergentes que documenté —uso de tecnologías multilingües, construcción de vínculos afectivos que trascendían barreras lingüísticas, incorporación de estudiantes como mediadores culturales, flexibilización metodológica— constituían intentos de algunos sujetos enteros de romper o al menos mitigar estos condicionamientos sistémicos. Sin embargo, su carácter "emergente" evidenciaba precisamente su fragilidad: surgían de iniciativas individuales más que de políticas institucionales, dependían de condiciones específicas de ciertos docentes más que de estructuras sostenibles, y operaban en los intersticios del sistema más que transformándolo estructuralmente.

El maestro Eleazar, quien había desarrollado la propuesta más elaborada de interculturalidad técnica (videos con subtítulos bidireccionales en español y creole), enfrentaba simultáneamente limitaciones administrativas (ausencia de equipamiento tecnológico en aulas) y políticas (falta de reconocimiento y apoyo institucional a estas iniciativas). Su propuesta quedaba en el plano de lo imaginado, sin posibilidad de implementación, evidenciando cómo incluso las estrategias técnicas más sofisticadas no pueden materializarse cuando las condiciones político-administrativas no existen.

La directora, quien había desarrollado estrategias políticas de protección a estudiantes ante instrumentalización mediática, enfrentaba tensiones con presiones administrativas superiores que valoraban la "visibilidad" institucional. Sus decisiones de confrontar visitantes que querían fotografiar estudiantes sin permisos constituían actos de resistencia micropolítica

valiosos, pero operaban dentro de estructuras de poder asimétricas donde ella no podía transformar las políticas más amplias que generaban esas presiones.

Este análisis de los cruces, tensiones y condicionamientos mutuos entre dimensiones evidencia que la construcción de espacios genuinamente interculturales requiere transformaciones simultáneas y articuladas en los tres niveles. No basta con desarrollar estrategias técnicas creativas si las condiciones político-administrativas las hacen insostenibles; no sirve proclamar estrategias políticas de inclusión o interculturalidad crítica si las estructuras administrativas y las prácticas técnicas las contradicen; no funciona flexibilizar aspectos administrativos si no hay marcos y estrategias políticas que legitimen estas flexibilizaciones ni estrategias técnicas que las operacionalicen pedagógicamente.

Estas transformaciones no pueden ser secuenciales (primero una dimensión, luego otra) sino que requieren articulación simultánea donde cada dimensión sostenga y posibilite las otras. La ausencia de esta articulación explica por qué las estrategias de gestión interculturales emergentes documentadas, por valiosas que fueran, no lograban generar transformaciones sostenidas: intentaban operar en una o dos dimensiones mientras las otras permanecían inalteradas o incluso las contradecían activamente.

### **Constitución de sujetos enteros: tensiones y posibilidades**

Respecto a cómo se constituían los sujetos enteros en el contexto que estudié, encontré que este proceso operaba a través de múltiples tensiones y contradicciones institucionales que condicionaban significativamente las posibilidades de reconocimiento pleno de las competencias y experiencias previas de los estudiantes migrantes. La escuela se enfrentaba cotidianamente a estudiantes que arribaban portando repertorios lingüísticos complejos (creole haitiano, inglés, chino), experiencias educativas fragmentadas por trayectorias migratorias múltiples, y conocimientos culturales diversos que requerían reconocimiento y validación en el proceso educativo.

Los sujetos educativos que conformaban el cuerpo docente y directivo de esta escuela se constituían como "sujetos enteros" caracterizados por su propia diversidad y complejidad. Observé maestros en diferentes momentos de sus trayectorias profesionales y de vida: docentes con menos de un año de experiencia compartían espacios con maestros que acumulaban más de diez años frente a grupo o que estaban próximos a jubilarse; maestros originarios de otros estados de México que habían migrado internamente a Tijuana convivían con docentes nativos

de la región; algunos habían trabajado previamente con estudiantes migrantes en otros estados, mientras que para otros esta era su primera experiencia con diversidad lingüística y cultural; había docentes que hablaban un poco de inglés y otros que únicamente dominaban el español.

Esta diversidad se extendía a sus condiciones laborales y situaciones personales: maestros con plazas fijas que llevaban años en la institución trabajaban junto a maestros interinos cuya permanencia era incierta; algunos duraban apenas un mes en la escuela antes de ser reubicados. Sus situaciones familiares también variaban considerablemente: maestros con hijos y sin hijos, madres solteras que eran responsables económicamente de sus familias, maestras que cuidaban a familiares enfermos. Estas circunstancias configuraban sus disponibilidades de tiempo, sus niveles de compromiso institucional, y sus recursos emocionales para involucrarse en las complejidades pedagógicas que la diversidad estudiantil demandaba.

Sus formaciones también eran heterogéneas: algunos habían estudiado en escuelas normales, otros en universidades pedagógicas, algunos más en facultades de educación; sus edades de egreso, los planes de estudio que cursaron, y las experiencias formativas que tuvieron diferían sustancialmente. Lo que todos compartían era una ausencia común: ninguno había recibido formación específica para trabajar en contextos de diversidad migratoria, con estudiantes de otros países, hablantes de otras lenguas, portadores de otras experiencias culturales y educativas. No habían sido preparados para enseñar español como segunda lengua, para mediar lingüísticamente en aulas plurilingües, para adaptar contenidos curriculares a estudiantes con trayectorias educativas fragmentadas, o para construir estrategias de gestión interculturales en contextos de superdiversidad.

Ante este escenario de múltiples desafíos y sin herramientas institucionales específicas para enfrentarlos, cada docente desarrollaba las estrategias de gestión pedagógica que podía, con los recursos que tenía disponibles —recursos que variaban significativamente según su experiencia acumulada, su formación previa, sus condiciones laborales, sus situaciones personales, y sus propias historias de vida—. El maestro Eleazar, con más de diez años en la escuela y experiencia previa trabajando con estudiantes migrantes, había desarrollado estrategias sofisticadas de mediación lingüística usando tecnología; el maestro Efrén, con cinco años de experiencia pero recién llegado a contextos de diversidad migratoria, experimentaba con recursos visuales y adaptaciones curriculares; maestros más nuevos o con contratos temporales tendían a

reproducir estrategias que habían aprendido en su formación inicial, sin contar con el tiempo o la estabilidad necesaria para desarrollar aproximaciones más contextualizadas.

Las estrategias de gestión interculturales emergentes que algunos docentes desarrollaban, por tanto, no surgían de políticas institucionales ni de formación sistemática, sino de procesos individuales y situados donde cada sujeto entero —con sus recursos, limitaciones, experiencias y circunstancias específicas— construía respuestas pedagógicas a las realidades que enfrentaba cotidianamente. Los vínculos afectivos docente-estudiante que lograban trascender limitaciones lingüísticas, el aprovechamiento creativo de repertorios lingüísticos diversos como recursos pedagógicos, o la facilitación de redes de apoyo entre estudiantes migrantes, constituían logros que dependían fundamentalmente de la capacidad, disposición y condiciones particulares de cada docente, no de estructuras institucionales que sostuvieran sistemáticamente estas prácticas.

Esta comprensión visibiliza que las limitaciones observadas en las estrategias de gestión técnica no pueden atribuirse a deficiencias individuales del profesorado, sino que deben entenderse como resultado de la ausencia de apoyos institucionales frente a la complejidad de un contexto que ninguno de estos sujetos había sido preparado para enfrentar. Las estrategias interculturales emergentes coexistían con prácticas asimilacionistas o excluyentes no porque los docentes fueran "mejores" o "peores", sino porque sus propias constituciones como sujetos enteros —con sus trayectorias diversas, recursos desiguales, y condiciones diferenciadas— generaban estrategias de gestión pedagógica heterogéneas que el sistema educativo no acompañaba, no formaba sistemáticamente, y no sostenía institucionalmente.

El reconocimiento de las migraciones escalonadas emergía como factor fundamental para la comprensión de estos procesos de constitución, ya que estudiantes que arribaban en diferentes momentos familiares portaban responsabilidades, expectativas y recursos diferenciales que requerían reconocimiento pedagógico específico. Aquellos estudiantes que formaban parte de primeras oleadas familiares frecuentemente asumían roles de mediación y responsabilidad que condicionaban sus trayectorias educativas, mientras que estudiantes que arribaban en fases posteriores de reunificación enfrentaban procesos de adaptación a dinámicas familiares y escolares ya establecidas.

### **Limitaciones del estudio**

Esta investigación enfrentó limitaciones metodológicas específicas que es importante reconocer para contextualizar el alcance de los hallazgos presentados. La principal limitación

derivó de las diferencias lingüísticas que yo enfrenté como investigador. No hablo creole haitiano, chino, ni domino completamente el inglés, lo cual limitó significativamente mi capacidad para profundizar en las historias, experiencias y contextos de los estudiantes migrantes y sus familias. Las mismas dificultades de comunicación que documenté como obstáculos pedagógicos para los docentes —la imposibilidad de conversar directamente con familias que no hablan español— constituyeron también limitantes para mi trabajo etnográfico.

Esta limitación tuvo consecuencias concretas en la investigación. No pude realizar entrevistas en profundidad con madres y padres haitianos sobre sus experiencias migratorias, sus expectativas educativas para sus hijos, o sus percepciones sobre la escuela. Las conversaciones con estudiantes que no hablaban español fueron necesariamente limitadas, mediadas por gestos, dibujos, o la traducción de otros estudiantes, lo cual restringió mi comprensión de sus experiencias subjetivas. Las voces de las familias migrantes están, por tanto, subrepresentadas en este estudio, y mi análisis se construyó fundamentalmente desde las perspectivas de docentes, directivos, y las observaciones de interacciones que pude presenciar, más que desde las narrativas directas de los propios sujetos migrantes sobre sus experiencias educativas.

Esta limitación lingüística me colocó, paradójicamente, en una posición similar a la de los docentes que estudiaba: enfrentando las complejidades metodológicas y éticas de intentar comprender realidades de personas con quienes no se comparte código lingüístico común. Sin embargo, mi posición era fundamentalmente distinta: yo estaba documentando lo que sucedía en el contexto de esta escuela como investigador externo, no asumiendo responsabilidades pedagógicas cotidianas con estos estudiantes. Esta diferencia de posicionamiento debe tenerse presente al interpretar mis análisis sobre las estrategias docentes.

El enfoque etnográfico, si bien permitió profundidad analítica sobre dinámicas institucionales específicas, circunscribió la investigación a una sola institución educativa en el turno vespertino. Los hallazgos presentados no pueden generalizarse automáticamente a otros contextos escolares fronterizos, a escuelas de turno matutino, o a instituciones con características sociodemográficas diferenciadas. La duración del trabajo de campo me permitió observar un ciclo escolar completo y documentar procesos como la incorporación de nuevos estudiantes migrantes en diferentes momentos del año, sin embargo, limitó la posibilidad de documentar transformaciones institucionales de largo plazo, el impacto sostenido de estrategias pedagógicas

específicas, o las trayectorias educativas completas de los estudiantes migrantes más allá de su paso por esta institución.

Finalmente, la alta rotación docente que caracterizaba la institución (cuatro docentes se jubilaron durante el período de estudio, otros fueron reubicados) y la alta movilidad estudiantil migrante generaron desafíos metodológicos específicos. Estudiantes con quienes había comenzado a establecer *rapport* desaparecían de la escuela sin que yo pudiera dar seguimiento a sus trayectorias; docentes con quienes había desarrollado relaciones de confianza eran sustituidos por nuevos maestros con quienes debía reiniciar procesos de negociación de acceso. Estos fenómenos, si bien constituyen hallazgos sustantivos sobre la complejidad del contexto fronterizo y formaron parte central de mi análisis, también representaron desafíos prácticos para la construcción de relaciones etnográficas sostenidas en el tiempo.

### **Líneas futuras de investigación**

Estas limitaciones abren líneas de investigación futuras fundamentales para el desarrollo del campo de estudios sobre educación intercultural en contextos migratorios. La investigación longitudinal sobre los efectos de la rotación estudiantil constante y la temporalidad limitada de las estancias escolares emerge como línea prioritaria para documentar cómo la consciencia de que los estudiantes pueden partir en cualquier momento afecta los vínculos afectivos y pedagógicos que docentes construyen con ellos, así como las estrategias de adaptación que desarrollan tanto maestros como estudiantes ante esta incertidumbre permanente. Estudios que sigan las trayectorias educativas de estudiantes migrantes a lo largo del tiempo —documentando sus movimientos entre escuelas, ciudades y países— permitirían comprender mejor cómo estas experiencias de discontinuidad escolar impactan sus aprendizajes y sus procesos de constitución como sujetos.

El análisis de repertorios lingüísticos complejos en los establecimientos escolares requiere investigación específica sobre cómo estudiantes migrantes desarrollan, mantienen y negocian sus competencias multilingües en contextos escolares estructuralmente monolingües.

La etnografía de resistencias estudiantiles migrantes se presenta como línea crucial para documentar las estrategias específicas que desarrollan niños y niñas migrantes para navegar dinámicas racistas y asimilacionistas, incluyendo sus formas autoorganizadas de apoyo mutuo, mediación lingüística espontánea entre pares, y construcción de redes de solidaridad que operan frecuentemente de manera invisible para los adultos. Investigaciones que centren las voces y

agencias de los propios estudiantes migrantes —superando las diferencias lingüísticas que limitaron este estudio— son fundamentales para comprender sus experiencias subjetivas y sus estrategias de navegación de sistemas escolares que no fueron diseñados para ellos.

El "dilema ético docente" ante la temporalidad incierta de la permanencia estudiantil requiere profundización analítica. Se necesitan estudios que documenten cómo docentes experimentan, procesan y resuelven la tensión entre la consciencia de necesidades educativas específicas que detectan en estudiantes migrantes y las limitaciones estructurales que enfrentan para atenderlas adecuadamente, especialmente cuando no saben si esos estudiantes permanecerán el tiempo suficiente para que las intervenciones pedagógicas tengan efectos.

La investigación sobre abandono institucional sistemático debe desarrollar estudios comparativos que documenten los mecanismos específicos de producción de inequidad entre discursos oficiales inclusivos y prácticas de desatención estructural en diferentes niveles del sistema educativo. Particularmente relevante sería investigación que analice cómo las políticas educativas de atención a diversidad se diseñan, comunican e implementan (o no) a través de la cadena institucional desde autoridades federales hasta escuelas específicas.

El análisis de racismo lingüístico institucional requiere investigación sobre las formas específicas de devaluación e invisibilización de competencias lingüísticas de estudiantes migrantes en procesos de evaluación y clasificación educativa. Esto incluye estudiar cómo la imposición del español como única lengua legítima de instrucción y evaluación genera diagnósticos erróneos sobre capacidades académicas de estudiantes que dominan otros idiomas, y cómo estos diagnósticos condicionan sus trayectorias educativas.

La investigación sobre migraciones escalonadas y sus impactos diferenciados en trayectorias educativas se presenta como línea emergente fundamental para comprender la complejidad de procesos de reunificación familiar gradual y sus implicaciones pedagógicas. Estudios que documenten cómo las experiencias de separación familiar prolongada, las responsabilidades económicas que algunos estudiantes asumen durante estos procesos, y las dinámicas de reunificación progresiva afectan sus disposiciones hacia la escuela, sus proyectos educativos, y sus procesos de adaptación en contextos escolares mexicanos contribuirían significativamente a comprender mejor estas realidades migratorias contemporáneas.

Finalmente, se requiere investigación sobre las desigualdades estructurales entre turnos escolares documentadas en este estudio. Estudios comparativos que analicen sistemáticamente

las diferencias en acceso a recursos, programas, actividades y apoyos institucionales entre escuelas matutinas y vespertinas permitirían visibilizar y cuestionar esta forma de inequidad que afecta particularmente a poblaciones en mayor vulnerabilidad socioeconómica, incluyendo familias migrantes.

### **Implicaciones para la transformación educativa estructural**

Los hallazgos de esta investigación evidencian que la construcción de espacios genuinamente interculturales en contextos de migración internacional requiere transformaciones que trascienden las iniciativas individuales para abordar las dimensiones estructurales que condicionan las posibilidades de la gestión pedagógica intercultural. El reconocimiento de la superdiversidad lingüística y cultural como realidad estructural en contextos fronterizos, antes que, como problemática excepcional, demanda marcos normativos y políticas educativas específicas que establezcan derechos educativos para estudiantes migrantes. La asignación diferenciada de recursos mediante sistemas de financiamiento que reconozcan los costos adicionales de atención intercultural emerge como condición fundamental para la viabilidad de transformaciones pedagógicas sostenidas.

La formación en educación intercultural, competencias plurilingües y conciencia antirracista se presenta como condición indispensable para la transformación de prácticas pedagógicas. Los programas de formación continua contextualizada, específicamente diseñados para realidades de superdiversidad, requieren desarrollo sistemático que incluya estrategias concretas para gestión de aulas plurilingües y construcción de vínculos interculturales. Particularmente relevante es el reconocimiento y aprovechamiento de experiencias migratorias docentes como recursos formativos, desarrollando programas que sistematicen esta sensibilidad migratoria como competencia pedagógica transferible.

El fortalecimiento y rediseño del PROBEM hacia la profesionalización del personal, contextualización de estrategias e integración curricular sistemática emerge como línea prioritaria de política educativa, mientras que el desarrollo de protocolos institucionales específicos para erradicación de prácticas racistas y promoción de intercambio cultural requiere implementación sistemática que trascienda iniciativas voluntarias individuales. La experiencia etnográfica documentada en esta investigación muestra que las potencialidades interculturales presentes en la cotidianidad escolar, manifiestas en las estrategias creativas desarrolladas por docentes y estudiantes, pueden constituir la base para modelos alternativos de gestión

pedagógica intercultural si son reconocidas, sistematizadas y apoyadas a través de políticas educativas específicas que transformen las condiciones estructurales identificadas como limitantes fundamentales.

Esta investigación contribuye al campo de estudios sobre la gestión pedagógica intercultural proporcionando evidencia empírica sistemática sobre las tensiones estructurales que la caracterizan en contextos de superdiversidad migratoria, y ofrece bases conceptuales y metodológicas para el desarrollo de investigaciones futuras que profundicen en la comprensión de estos procesos complejos y en el diseño de transformaciones educativas estructuralmente fundamentadas.

## Listado de referencias

- Aguado-Odina, T., Mata-Benito, P., y Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. *Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. Intercultural Education*. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333874>
- Aguilar Idáñez, M. J., y Buraschi, D. (2023). Competencias interculturales: Una propuesta emancipadora. *Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha*. [https://doi.org/10.18239/atenea\\_2023.47.00](https://doi.org/10.18239/atenea_2023.47.00)
- Alarcón-Leiva, J., Gotelli-Alvial, C., y Díaz-Yáñez, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar. *Práxis Educativa*, 15, e2015092, 1-24. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.15092.049>
- Aliaga Sáez, F. A., Solano, L. D., Amaya, P. V. B., y Soler, L. X. R. (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>
- Arnáiz Sánchez, P., y De Haro Rodríguez, R. (2006). Analizar y comprender el presente de la escuela para promover y desarrollar prácticas interculturales. *Anales de Historia Contemporánea*, 22, 107-119. <https://revistas.um.es/analeshc/article/view/54881/52871>
- Baca Tavira, N., García Fajardo, S., y Sosa Márquez, 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>
- 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>
- Blommaert, J., y Backus, A. (2012). Repertoires revisited: "Knowing Langue" in Superdiversity. En I. de Saint-Jacques y J.-J. Weber (Eds.), *Multimodality and Multilingualism: Current Challenges for Educational Studies* (1-32). Sense Publishers
- Bordegaray, D., y Novaro, G. (2004). Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 101–119. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913911007>

- Bustamante De la Cruz, P. del R., y Mateos Cortés, L. S. (2021). Trayectorias migratorias y escolares de estudiantes transnacionales entre México y EUA. *Revista Ra Ximhai*, 17(2), 147–171. <https://doi.org/10.35197/rx.17.02.2021.06.pb>
- Bustos González, R., y Mondaca Rojas, C. (2018). Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, Norte de Chile. *Interciencia*, 43(12), 816-822. <https://www.redalyc.org/journal/339/33958034002/html/>
- Camacho Rojas, E., y Vargas Valle, E. D. (2017). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de EUA en Baja California, *Sinéctica*, 48, 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/659>
- Carrasco Mella, S. C., y Paz-Maldonado, E. (2022). Estudiantes migrantes en escuelas chilenas: Una revisión sistemática. *UCMaule*, 63, 56-80. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.63.56>
- Castillo, Dante, Santa-Cruz, Eduardo, y Vega, Alejandro. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, (49), 18-49. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- 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 Cernadas, P., Granda, I., y Loaiza de laPava, J. (2021). La niñez y los actuales procesos migratorios en la región latinoamericana. *DESIDADES - Revista Científica da Infância, Adolescência e Juventude*, 30(9), 196-205. <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i30.46019>
- Cerrutti, M. (2020). Estudiantes inmigrantes en las escuelas primarias y secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (T. Vinacur, Coord.; V. Dabenigno, Dir.). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires*. <https://buenosaires.gob.ar/sites/default/files/media/document/2020/01/08/078d57e361505062881b4056bd483a9f6e59a903.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación Mejoredu. (2022, 1 de enero). Año 2022: ¿hacia dónde vamos? <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-1-2022.pdf>

- Concha Zelada, R., San Marín Sepúlveda, N., & Friz Carrillo, 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 Vázquez, R., Cruz Piñeiro, R., y García Galván, J. A. (2008). Diagnóstico del fenómeno migratorio en Baja California. El Colegio de la Frontera Norte - GobBC. <https://libreria.colef.mx/detalle.aspx?id=7127>
- Dias de Moura, P. C. (2016). Cambio educativo y gestión pedagógica en América Latina: Estudio comparativo de los conceptos y procesos de gestión de los liderazgos pedagógicos en escuelas de Educación Básica en México y Brasil [Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México UNAM]. <http://132.248.9.195/ptd2016/octubre/0751362/Index.html>
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3–26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62321332002>
- Dietz, G., y Mateos, L. S. (2013). Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. *Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe*.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*, 19, 191–213. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913911012>
- Doncel de la Colina, J. A. (2010). Contexto multicultural y necesidad de una educación intercultural en México: Planteamiento y retos. En G. Dietz, R. Regalado Hernández, y R. Contreras Soto (Coords.), *Pluriculturalidad y Educación* (Tomo I). Universidad de Guanajuato, Campus Celaya–Salvatierra, División de Ciencias Sociales y Administrativas.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Paidós.
- Escobedo Peiro, P. (2017). Análisis sobre prácticas interculturales inclusivas. En A. Rodríguez Martín (Coord.), *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* (1139-1147). *Universidad de Oviedo*.
- Ezpeleta, J. (1986). La escuela y los maestros: Entre el supuesto y la deducción. *En Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, Boletín 10-11*, 55–70.
- Ezpeleta, J. (1989). Escuelas y maestros: condiciones del trabajo docente en Argentina. *UNESCO Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000084204>

- Ezpeleta, J (1992). “Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica”, en J. Ezpeleta y A. Furlan (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*, Santiago de Chile: Unesco/Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, pp. 101-117
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101–120. <https://doi.org/10.35362/rie1501123>
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 403–424. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002106>
- Ezpeleta, J., y Rockwell, E. (1983). Versión revisada de la ponencia presentada en el Simposio sobre Educación Popular organizado por el Departamento de Investigaciones Educativas, CIEA-IPN, en agosto de 1982. Ciudad de México.
- Firpo Reggio, M. E. (2019). Fronteras simbólicas. Aproximación a las discusiones sobre los procesos regulados de construcción de la otredad. *Revista Uruguay de Antropología y Etnografía*, 4(1), 47-57. <https://doi.org/10.29112/ruae.v4.n1.3>
- Flanagan-Bórquez, A, Benavides-Cereceda, C, Fuentes-Madariaga, C, Kraemer-Ibaceta, S, y Sepúlveda-Vicencio, M. (2021). Estudio sobre las experiencias de docentes chilenos que trabajan con estudiantes inmigrantes en escuelas públicas de la región de Valparaíso, Chile. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 32-56. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1218>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023, mayo). Infancias en movilidad y barreras para su educación: Diagnóstico participativo sobre las barreras para la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad. <https://www.unicef.org/mexico/media/7451/file/Diagn%C3%B3stico%20participativo%20sobre%20las%20barreras%20para%20la%20inclusi%C3%B3n%20educativa.pdf>
- Frelick, B. (2025, 20 de febrero). Diez políticas peligrosas del gobierno Trump sobre migración y refugiados. *Human Rights Watch*. <https://www.hrw.org/es/news/2025/02/20/diez-politicas-peligrosas-del-gobierno-trump-sobre-migracion-y-refugiados>
- García Landa, L. (2018). La lógica sistémica de la migración de retorno en México y su implicación para la política del lenguaje. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 16(1), 149–160. <https://www.jstor.org/stable/48562727>

- 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), 18-28. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2323>
- Gluckman, M., Summers, K., y Román González, B. (2021). Experiencias de docentes hondureños con estudiantes transnacionales en escuelas rurales. *Trace (México, DF)*, 79, 182–206. <https://doi.org/10.22134/trace.79.2021.763>
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Gómez Chaparro, S, y Sepúlveda, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1), 53-64. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>
- Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo Veintiuno Editores
- Hendel, V., y Maggi, M. F. (2022). Mucho más que una elección: *Apropiaciones* de escuelas secundarias en jóvenes de familias migrantes bolivianas en Argentina. *Runa: archivo para las ciencias del hombre*, 43(1), 95-112. <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10056>
- Hernández, J. M. (2023, 4 de mayo). Estudiantes migrantes representan 7.14% de matrícula en nivel básico. *El Sol de Tijuana*. <https://oem.com.mx/elsoldetijuana/local/estudiantes-migrantes-representan-7-14-de-matricula-en-nivel-basico-17980596>
- Instituto de los Mexicanos en el Exterior. (8 de julio, 2025). Programa Probem. Instituto de los Mexicanos en el Exterior. <https://ime.gob.mx/educacion/programa/probem>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>
- Jensen, B., Mejía Arauz, R., y Aguilar Zepeda, R. (2017). La enseñanza equitativa para los niños retornados a México. *Sinéctica*, 48, 1–22. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2017000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000100005&lng=es&tlng=es)
- Jiménez-Delgado, M. (2016). Discursos interculturales y prácticas asimilacionistas: Algunas contradicciones en el sistema educativo español. *Convergencia*, 23(71), 41–61. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352016000200041](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000200041)

- Ley General de Educación, Diario Oficial de la Federación [DOF], 30 de septiembre de 2019. Última reforma DOF 07-06-2024.
- Licon Zavala, J. L., & Páez Cárdenas, J. (2024). Desafíos lingüísticos en un contexto de superdiversidad: el caso de una primaria en Tijuana. *Cuadernos De Literatura*, (25). <https://doi.org/10.30972/clt.258023>
- López López, Y. A. (2023). Acciones del Programa Binacional de Educación Migrante, Baja California [Tesis de maestría, *El Colegio de la Frontera Norte*]. <https://posgrado.colef.mx/tesis/pl2021772/>
- López Vega, R., Vázquez Santiago, L. A., y Reyes Miranda, A. (2024). Instrumentos internacionales y nacionales para la protección de niñas, niños y adolescentes migrantes. *Señales Migratorias*, 3(6), 1-12. [http://omi.gob.mx/work/models/OMI/Publicaciones/SM6\\_2024\\_SDE\\_Nov2024.pdf](http://omi.gob.mx/work/models/OMI/Publicaciones/SM6_2024_SDE_Nov2024.pdf)
- Malaga Villegas, S. G. (2018). El significante interculturalidad en las políticas de educación básica en México (1994-2006) [Tesis doctoral, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional*]. <https://repositorio.cinvestav.mx/bitstream/handle/cinvestav/2918/SSIT0015365.pdf?sequence=1>
- Mariñez, M. R. (2011). La resignificación de la política educativa de la Unidad Nacional en el Territorio Norte de la Baja California, el liderazgo de los profesores, 1940-1952 [Tesis doctoral, *Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional*]. <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/4907>
- McAuliffe, M. y L.A. Oucho (Eds.), 2024. Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024. *Organización Internacional para las Migraciones (OIM)*.
- Mejoredu. (2024). Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2024: cifras de los ciclos escolares 2018-2019 a 2022-2023. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2024>
- Mendieta Ramírez, A., y García, S. A. (2023). La interculturalidad crítica en la formación de formadores para visibilizar las estratificaciones culturales. *Diseminaciones*, 6(12). <https://doi.org/10.61820/az20sd82>
- Meneses, G., y Ángeles, C. (2013). La juventud mixteca en Tijuana. Educación, desarrollo, discriminación y neo-indianidad. *Frontera Norte*, vol. 26, núm. 51, 25-52 [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-73722014000100002](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722014000100002)

- Merone Coulange, S., y Castillo, M. Á. (2018). La reciente ola de haitianos a México: ¿tránsito prolongado o formación de un nuevo destino? En M. Martínez de la Peña, G. Martínez Caballero, y L. F. Ramos Martínez (Coords.), *Prontuario sobre poblaciones migrantes en condiciones de vulnerabilidad* (pp. 56-59). Unidad de Política Migratoria, Subsecretaría de Población, Migración y Asuntos Religiosos, Secretaría de Gobernación.
- 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>
- Mondaca, Carlos, Muñoz, Wilson, Gajardo, Yeliza, y Gairín, Joaquín. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios atacameños*, (57) 2018, 181-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Universidad de Burgos Departamento de Didácticas Específicas Burgos, España*, Texto de Apoyo n° 14.
- Mota Perusquía, N. (2019). El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes migrantes centroamericanos en México. En J. Cadena Roa, M. Aguilar Robledo, & D. E. Vázquez Salguero (Coords.), *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*, Vol. 14, 1349-1366. COMECOSO. <https://www.comecoso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/2093>
- Neufeld, M. R., y Thisted, J. A. (1999). La relación "nosotros – otros" en espacios escolares 'multiculturales'. estigma, estereotipo y racialización. En "De eso no se habla..." Los usos de la diversidad en la escuela (1era ed.). *Instituto de Ciencias Antropológicas, Fac. de Filosofía y Letras, UBA*.
- Nobile, M. (2006). La discriminación de los inmigrantes en la escuela media. Un análisis de los discursos, las prácticas y los condicionantes legales. *CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales*, 30.
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la *Argentina*: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7), 49-60. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200704>
- Novaro, G. (2019). Migración boliviana y escuela secundaria en Argentina: reflexiones en clave intercultural. Autoctonía. *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 3(2), 111-131. <http://doi.org/10.23854/autoc.v3i2.133>

- Obach, A., Sirlopú, D., y Urrutia, C. (2021). Imaginario social de docentes y profesionales de salud de tres colegios de Santiago sobre el cuerpo y la sexualidad de escolares migrantes latinoamericanos. *Revista Chilena de Antropología*, 43, 216-232. <https://doi.org/10.5354/0719-1472.2021.64441>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2020). Migración y migrantes: Panorama mundial. *En Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2018). Migraciones e interculturalidad: Guía para el desarrollo y fortalecimiento de habilidades en comunicación intercultural. *OIM Argentina*. <https://publications.iom.int/es/books/migraciones-e-interculturalidad-guia-para-el-desarrollo-y-fortalecimiento-de-habilidades-en>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2022). Informe sobre las migraciones en el mundo 2022. <http://www.sela.org/media/3224655/migraciones-en-el-mundo-2022.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2022). Perfil Migratorio de México, *Boletín Anual 2022*. <https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbd11686/files/documents/2023-03/Perfil%20Migratorio-%20Boletin%20Anual%202022%20%283%29.pdf>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) Portal de Datos sobre Migración. (2023, 2 de junio). Una perspectiva global. Estudiantes internacionales. <https://www.migrationdataportal.org/es/themes/estudiantes-internacionales>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2024). Informe sobre las migraciones en el mundo 2024. OIM. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024>
- Ortiz Granja, D. (2015). La educación intercultural: El desafío de la unidad en la diversidad. *Sophía Colección Filosofía de Educación*, 18(2015), 91-110. <https://doi.org/10.17163/soph.n18.2015.05>
- Osuna García, 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>
- Páez Cárdenas, J, & Pérez Caballero, M. (2025). Gestión pedagógica en Ezpeleta: un sólido aporte teórico-metodológico para analizar las realidades escolares. *Revista mexicana de investigación educativa*, 30(105), 377-396. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662025000200377&lng=pt&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000200377&lng=pt&tlng=es).

- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P., y Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414-420. <https://www.redalyc.org/journal/339/33960285007/html/>
- Pérez Milans, Miguel. (2021). Lengua y superdiversidad. Londres, *University College London*.
- Poblete Melis, Rolando, y Galaz Valderrama, Catherine. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 239-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Posada Escobar, J. J., y Rozo Sandoval, 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, Andrea, y Stefoni, Carolina. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis (Santiago)*, 14(42), 191-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- 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. *San Diego Union-Tribune*. <https://www.sandiegouniontribune.com/en-espanol/noticias/ut-espanol/articulo/2023-01-17/los-ninos-migrantes-que-llegan-a-mexico-se-topan-con-un-sistema-escolar-que-no-esta-preparado-para-recibirlos>
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la Etnografía para la transformación de la Escuela. *Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*. 15–29
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos (1a Ed). *Paidós*.
- Rockwell, E. y Briseño-Roa, J. (2020). Reconocer y favorecer la diversidad lingüística en contextos escolares: reflexiones desde México. *El Toldo de Astier*, 11(20-21), 31-40. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.12106/pr.12106.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12106/pr.12106.pdf)
- Rodríguez-Cruz, M. (2021). Niñez, migración y derecho a la educación. Vulnerabilidades y consecuencias en la movilidad Estados Unidos-Oaxaca, México. *Migraciones Internacionales*, 12(16), 1-21. <https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2343>
- Sánchez Castellón, E. B. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales de saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 166–181. <https://doi.org/10.5281/zenodo.143906>

- Secretaría de Educación Pública. (2024). Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022. *Dirección General de Desarrollo Curricular*.
- Secretaría de Educación Pública. (2025, 17 de julio). El Ciclo Escolar 2024-2025 cerró con avances significativos, con el impulso de la Presidenta Claudia Sheinbaum: Mario Delgado [Boletín 228]. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-228-el-ciclo-escolar-2024-2025-cerro-con-avances-significativos-con-el-impulso-de-la-presidenta-claudia-sheinbaum-mario-delgado>
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153–182. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Stefoni, C., Rojas, M. T., Riedemann, A., y Stang, F. (2019). Interculturalidad en contextos migratorios. Desafíos para pensar un sistema escolar inclusivo y justo. En *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. (169-190). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Tacelosky, K. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: Atención educativa a la población transnacional. *Anales de Antropología*, 55(1), 49-57. <https://doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2020.0.72236>
- Taruselli, M. E., (2020). "¿Por qué me tratan así? No quiero ir, prefiero no ir..." Experiencias escolares de estudiantes de origen boliviano en Argentina. *Runa: archivo para las ciencias del hombre*, 41(1), 211-227. <https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6267>
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). Investigación cualitativa: Comprender y actuar. La Muralla.
- UNESCO. (2005, 20 de octubre). Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales. *UNESCO*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246264\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246264_spa)
- UNESCO. (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros. *UNESCO*. <https://doi.org/10.54676/IWWM5074>
- Urbalejo Castorena, Olga Lorenia. (2021). La marca espacial de la migración en el este de Tijuana. Apuntes sobre crecimiento urbano y exclusión en una ciudad (des)ordenada. *Investigaciones Geográficas*, 61, 44-56. <https://doi.org/10.5354/0719-5370.2021.61791>
- Valdéz Gardea, G. C., Ruiz Peralta, L. F., Rivera García, O. B., y Antonio López, R. (2018). Menores migrantes de retorno: Problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorenses. *Región y sociedad*, 30(72), 1-30. <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>

- 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>
- van Dijk, T. A. (2013). Racismo cotidiano y política intercultural. En R. Zapata-Barrero & G. Pinyol Jiménez (Eds.), Manual para el diseño de políticas interculturales. (114-120). *Grup de Recerca Interdisciplinari sobre Immigració, Universitat Pompeu Fabra*.
- Vargas Canales, M. (coord.). (2021). Fronteras y migración: los haitianos en Tijuana. *Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, Universidad Nacional Autónoma de México*. <https://www.institutomora.edu.mx/Seminarios/CencaXXI/SiteAssets/SitePages/Lecturas/Fronteras%20y%20Migracion%20Tijuana.pdf>
- Vargas Valle, E. D. (2018, septiembre). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. *Notas para la Integración de los Retornados*, (3), 1-9 El Colegio de México; Comisión Nacional de Derechos Humanos. [https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB\\_3\\_educacion.pdf](https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/02/PB_3_educacion.pdf)
- Vargas Valle, E. D. (2023). La inserción escolar de los migrantes internacionales en México, 2020. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, 41(123), 699–732. <https://doi.org/10.24201/es.2023v41n123.2313>
- Vargas Valle, E. D., y López Castro, E. O. (2025). Tiempos de migrar: la educación de la niñez migrante haitiana y centroamericana en la frontera noroeste de México. *Norteamérica, Revista Académica del CISAN-UNAM*, 20(1). <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2025.1.687>
- Vázquez Francechy, I. de J. (2019). Lenocinio y prostitución. Relaciones de colaboración y conflicto entre el Sindicato de Cantineros de Tijuana y So Yasuhara en el cabaret El Molino Rojo y el Hotel del Río de Tijuana. 1930-1942. *Revista Meyibó*, 9(17), 165-198. <https://iih.tij.uabc.mx/iihDigital/MeyiboCap/Num17/05Lenocinio.pdf>
- Velasco Cruz, S., y Baronnet, B. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. Diálogos sobre educación. *Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105019>
- Vertovec, Steven. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

- Villa y Herrera, D. (2022). Autocuidado como estandarte de docentes resilientes. *Enlace UIC: Revista De Investigación De La División De Posgrados De La Universidad Intercontinental*, 2(4), 35–49. <http://revistas.uic.mx/index.php/enlaceuic/article/view/5>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (75-96). *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Zúñiga González, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: Desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 40, 1–12. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467009>
- Zúñiga, V., Hamann, E. T., y Sánchez García, J. (2008). Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, 97. <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/97>

## Anexos

### Anexo 1. Transcripción ejercicio sustentando en la doble reflexividad

*Transcripción ejercicio de retroalimentación: sustentado en la doble reflexividad*

*Fecha: 29 de enero de 2025*

*Lugar: biblioteca escuela primaria en la ciudad de Tijuana, Baja California.*

Jorge: Muy bien, entonces este vamos a empezar con un ejercicio rápido de presentación el nombre del docente, el grado que imparte y se ha trabajado con estudiantes migrantes, antes de pasar como tal cual las reflexiones, este mejor vamos a empezar por acá o por acá.

Jorge: muy bien, muchas gracias, bueno este pues vamos a pasar entonces con una de las primeras reflexiones este este, pues como les comento la idea es leerlas y este pues que ustedes puedan también reaccionar a ellas, no que si hay algo que puedan hacer decir sobre ello, o sea pues quien quiera ir como participando y pues vamos a estar con la primera acá los docentes enfrentaban importantes desafíos para brindarle atención adecuada adecuada a los estudiantes grandes internacionales, debido a múltiples limitaciones de su entorno laboral. Entre estas se encontraban condiciones de trabajo, inestables, infraestructura inadecuada, escasa capacitación escasa capacitación especializada, carencia de recursos y traductores para manejar la diversidad de idiomas, así como la insuficiencia de espacios destinados al trabajo colaborativo entre colegas  
Doctor Páez: ¿qué les dice eso, están de acuerdo? o algo que ¿faltó?

Maestra María: el idioma más que nada

Maestro Efrén: yo si estoy de acuerdo

Maestro Esaú: completamente de acuerdo, creo una de las grandes dificultades, por lo menos en mi caso es por ejemplo un caso donde la mamá no habla absolutamente nada de español, al momento que yo solicite apoyo para comunicarme con este alumno que mencionó, la barrera del idioma fue un problema, yo solicité a la dirección apoyo para un traductor que pudiera estar aquí, y para poder servir como mediador en el diálogo con la madre de familia, que es una de las primeras actividades que se hacen al inicio del ciclo escolar, finalmente no se pudo conseguir el traductor, se terminó resolviendo esa situación, haciendo una grabación de un audio que la directora mandó al sistema educativo, para que las personas responsables buscaran un traductor, se hiciera la traducción en audio, regresar el audio y entonces pudiéramos nosotros tener información que consideramos vital para poder trabajar con el niño, desde si el niño estaba alfabetizado desde el niño, tenía alguna condición, desde si el niño tenía algún padecimiento médico, o sea cuestiones tan básicas que desconocíamos, porque la mamá no hablaba absolutamente nada de español, y apenas logré entender el idioma, entonces esa fue un gran problema, por lo menos en mi experiencia, y que se menciona en ese párrafo, por lo que estoy completamente de acuerdo.

Doctor Páez: ¿qué idioma es?

Maestro Esaú: Es creole

Doctor Páez: ¿Creole, y no lograron resolver la situación?

Maestro Esaú: con este audio, enviábamos en español, nos lo regresaban en creole, se lo mostrábamos a la mamá y así era como lográbamos comunicarnos, no es lo ideal; lo ideal es entrar en un diálogo fluido y para poder estar haciendo estos trámites, y la otra forma en la que logra comunicarnos con ella, por lo menos en la entrada y salida a través del traductor de Google, aunque no siempre la traducción es fiel, sobre todo en el Creole

Doctor Páez: claro

Jorge: si claro, ¿porque luego no tiene audio no?

Maestra María: no tiene audio

Doctor Páez: Y qué me dicen de lo que dice Jorge acerca de las limitaciones de las condiciones de trabajo inestable, ¿estarían de acuerdo o realmente eso no les afecta tanto?

Maestra Nadia: Pues no sé si se refiere a que en el ciclo pasado hubo mucha rotación de personal, porque hubo jubilaciones y entramos muchas nuevas maestras, también los niños como que se destantean, de que tenían su maestra y luego llegaba otra maestra que es la que estaba cubriendo, luego llego la de base y también es como que apenas le están entendiendo a alguien y llega otra, y pues también es un problema. Y para uno también que va llegando y no sabe nada tampoco, así como que yo llegue el ciclo pasado y no sabía que herramientas utilizar

Doctor Páez: entonces ustedes creen que si tuvieran condiciones con mayor estabilidad la atención podría mejorar

Maestro Eleazar: Incluso, si estoy de acuerdo en lo que nos comenta Jorge, en cuanto a las limitaciones, porque una vez que tú ya ingresas al grupo, cuando te enfrentas, Aquí podemos decir una y mil cosas, estrategias para trabajar, pero cuando estás ahí, los niños dependiendo de cómo ha sido su fase o su vivencia es como tú lo puedes abordar y aparte los protocolos nos marcan que nosotros tenemos que hacer que el niño se adapte a nuestro trabajo y no nosotros adaptarnos al trabajo de él, a como vienen ellos, a fin de cuentas ellos se tienen que adaptar a la comunidad a la que vienen, entonces, para mí trabajar el traductor de google a mí me ha facilitado mucho el trabajo con ellos

Doctor Páez: ¿en el caso del Creole también?

Maestro Eleazar: en el caso del Creole, como decía el Profe, lo que pasa es que no es fiel la traducción, pero yo les trabajaba más en francés y me entendían más en francés que el creole y así es como el francés si tiene el audio, y entonces como que a lo mejor había dificultad , pero como que me entendían como si les dijera palabritas sueltas como tú, el nombre , dame o sea entendían como palabritas, como si le hablara como indio, pero te entendían mejor, acoplaban las palabritas y de aun manera teníamos una retroalimentación, una respuesta de parte de ellos, por que ponerle toda la oración en francés no te la entendían como tal, pero si rescataban palabritas y si hay limitaciones

Doctor Páez: de lo de la capacitación han recibido capacitación en relación a ese tema en específico, o sea estamos teniendo en cuenta que la escuela Alba Roja, tiene ya una tradición de 70 años, no aquí en Tijuana y pues también recibiendo migrantes internacionales, también algunas décadas no en este tiempo bueno no sé cuánto tiempo tengan ustedes en la escuela, no han recibido capacitación alguna con relación, específicamente a ese tema.

Maestro Eleazar: cuando llegaron los chinos como que se intentó, porque estamos hablando que empezamos a recibir chinos hace uno 15 años más o menos, así como llego una oleada de haitianos, en aquel tiempo llego una oleada de chinos, pero grandísima y si se nos pusieron los de binacional y esos, quisieron venir a capacitar, pero creo que también, no encontraron ni pies ni cabeza, por dónde empezar y nos dejaron otra vez así solitos, a como entendamos.

Maestro Miguel: en si se nos dificulta trabajar con ellos, porque no tenemos las herramientas, para empezar pues no hablamos chino, entonces uno tenía que buscar la manera, aunque no quiera uno nada de eso, tenía uno que buscar la manera de hacerle entender, ya sea con señas o con lo que sea, teníamos que hacerlos entrar en el trabajo y muchas veces no podías trabajar de lleno, lo particular con ellos, ósea la explicación era para todos y luego veías como le explicabas en lo particular con ellos

Maestro Eleazar: el problema para nosotros es la comunicación con los padres, porque entre niños aprenden muy rápido el español, ellos lo pueden aprender y se adaptan, incluso hasta juegan sin necesidad de estar hablando, se entienden, pero si el problema es la comunicación con los padres, porque al dejar tareas ellos es muy poca tarea nos traen de regreso, entonces al comunicarte al teléfono del papá, el niño no está y como que el papá es un poquito indiferente, a lo mejor te quiere entender, pero no hay manera de cómo entendernos con ellos, apenas lo que el profe está haciendo a lo mejor le puede ayudar, en mi caso, no había intentado lo que el profe comenta.

Doctor Páez: pasamos a la siguiente

Jorge: la siguiente, el sistema educativo no había proporcionado la herramientas pedagógicas y psicológicas, necesarias, ni protocolos claros para la recepción para estudiantes, estudiantes internacionales, mientras algunos docentes desconocían en conceptos fundamentales para este contexto, como la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad.

Maestro Santiago: yo quiero hablar, siempre vienen aquí porque somos una escuela que recibe estudiantes migrantes, por lo menos una vez al año están aquí los fotógrafos, los trajeados, nomás ahí los vemos, en todo el año. Yo le aumentaría ahí donde dice: no había proporcionado las herramientas, ni estrategias, ni técnicas, porque no nos han dado absolutamente nada, en lo que yo tengo aquí lo que se dice nada, nomás nos prometen, pero nunca vienen. No tiene un programa diseñado hacia nosotros los maestros, aunque sea algo fundamental, como tratarlos, como orientarlos, como llevarlo, como caminarlo, nada. Como dicen aquí los profes “ahí estamos adivinando, como en la lotería, hasta que le atinamos” pero si hay por ejemplo un programita que digamos vamos a trabajar primero por ejemplo: integración, idioma, vamos a empezar por pasos que vayamos siguiendo, pero no, no hay nada, de verdad los pobres niños, aquí llega la maestra una morena encargada del aula cultural algo así no, aquí los veo y se llena “hay más fotógrafos que estrategias” entonces no hay ninguna técnica, no hay ninguna estrategia, no hay acciones, no hay un plan definido realmente para lo que es lo niños internacionales, no los hay, yo porque veo que el profe (Eleazar) trabaja mucho la motivación de ellos y eso ayuda mucho, entonces yo también lo estoy trabajando, no solo por trabajar esto, sino por que haga el esfuerzo el niño, porque luego el niño se acostumbra a no trabajar y eso se vuelve un problema, yo el año pasado tenía por ejemplo una chinita, y medio nos entendíamos, yo le decía: ¿Te gustan las matemáticas? Y ella decía: sí. ¿Te gusta el español? ¿Te gusta la ciencia? Y ella decía: Sí. ¿Te gusta comer?: Sí. ¿Te gusta eso? ¿Te gusta el español? Sí. Ok, imagínese, todos queremos que a veces los niños participen, y queremos que hagan lo que uno dice, pero tenemos que dejar ser ellos, pero es bien difícil, aunado a eso, si no tenemos un plan, un diseño, una estrategia que nos provean a nosotros; que no vengan a dárnoslo, que lo manden, que nos digan empiecen con estas técnicas y esta va a ser la dinámica

Maestro Eleazar: se acuerdan la actividad que tuvimos en las torres (encuentro Prohem) fue una payasada, una chistosada, fuimos allá y nos quisieron dar algo de cómo enseñar a los niños extranjeros, y me pregunta a mí, ¿usted qué hace? Y le digo: yo me los tengo que ganar primero para que los niños puedan aprender, le digo para mí el amor es fundamental, que se encariñen conmigo, para que los niños, a la hora que ellos entiendan de que tu estas comprometido realmente y que deberás te preocupas por ellos, se abren un poquito más, porque ellos son un poquito cerrados y se juntan entre ellos en la hora del recreo y no se abren, una vez que entienden que te preocupas por ellos, se abren un poquito, no solamente conmigo, sino con el grupo y la mujer (taller prohem) me dice: hay otras formas, como que nos quieren vender algo, un proyecto que ellos traían, algo así, pero no tenía cabeza, ni propósito, como lo viste ahí.

Jorge: si es que al final también estaba como muy general todo y también todo estaba como enfocado a los binacionales, los que venían de EUA

Maestro Eleazar: y también con el mismo profe, por querer justificar algo, las fotografías (haciendo referencia a que las actividades que hacen son solo para tomar una evidencia de que se está haciendo algo)

Maestro Santiago: a mí me paso algo, es que los chicos si conocen todo, si conocen los números, las letras, lo único que no saben es leer y esos niños los lleve para allá, y hay una niña que le digo pónganse a leer algo y respondan lo que ustedes entiendan, y resulta y resalta que si sabían copiar, que si sabían que decir pero a veces nada más son baquetones y nada más quieren no hacer nada y nos dimos cuenta, y le digo profe(Manuel): es que el sí sabe lo que dice aquí, si entiende las indicaciones, nomás se le dificulta el idioma, escucharlo y hablarlo, pero leerlo, comprenderlo, la mayoría lo entiende, pero ahí se queda como que no saben, entonces a partir de ahí yo me di cuenta con los míos también y le dije no, tu si sabes y ella ya va avanzando, ya habla más, ya lee, pero a veces somos nosotros los que decimos “pues no sabe “entonces nosotros descubrimos eso, aunque no nos digan háganle así, más o menos,

Doctor Páez: como se dice, lo de las técnicas, es importante que quede plasmado ahí, no solo capacitación, sino técnicas específicas y la parte donde Jorge comenta de que ustedes no diferencian entre multiculturalidad e interculturalidad, recordemos, recordemos que el eje de interculturalidad crítica es parte de la nueva escuela mexicana, ustedes estuvieron en un en un ciclo de consejos técnicos en estuvieron hablando de esos temas, no dé, ustedes se posicionan ante esta situación de la diferencia de términos.

Maestro Santiago: yo entiendo que interculturalidad es cuando vienen de varios países hay muchas culturas, culturas y multiculturalidad es cuando en un país pueden existir muchas culturas es decir por ejemplo los mayas, zapotecas y la multiculturalidad es cuando vienen los chinos, los de fuera.

Maestro Eleazar: yo entiendo la multiculturalidad como que hay muchas culturas y la interculturalidad que las culturas se intercambian entre si

Jorge: sí, que no era tanto la pregunta de que nos dijeran que es, sino más bien que opinaban sobre esto que yo mencionaba

Maestro Eleazar: ahí dice que estamos reprobados

Todos: risas

Jorge: no exactamente, pero si fue algo que incluso, no tanto que yo viera, pero si me lo dijeron, fue dentro de las mismas entrevistas, no fue como que a mí me haya dicho que era una cosa u otra, sino más bien alguien me lo comento y de ahí surgió esta idea.

Maestro Santiago: si lo conceptos son cosas que a veces se nos confunden, como son conceptos que no estamos muy asociados a ellos, a ese tipo de lenguaje

Doctor Páez: y por acá que comentaría

Maestra María: no que sí, si está bien la diferencia

Maestro Eleazar: una herramienta que te había comentado yo, que sería excelente, si tuviéramos computadoras dentro del aula y los cañones, poner videos y traducirlos al francés y creole, si se pudiera, sería algo excelente. Pones a alguien hablando creole y pones los subtítulos en español y ya estás haciendo ahí una interrelación entre las culturas, pones igual el español y subtítulos en creole sería genial

Jorge: si de hecho también, hay un parte que habla de la infraestructura, precisamente me refería como a esos aspectos de que no cuentan con el equipo en los salones o que lo que hay ahí ya está muy viejo, por ahí iba también. Bueno continuemos: existía el apoyo por parte del programa

binacional de educación migrante, sin embargo, los practicantes que asistían a la escuela mencionan que no habían recibido una capacitación adecuada y sus actividades muchas veces no respondían a las necesidades de los estudiantes migrantes internacionales, por ejemplo, recuerdan que yo regularmente estaba en esas actividades presente, muchas veces yo iba por los niños, pero por ejemplo, como ustedes veían ahí lo que se hacía en el programa o creen que si le ayudaba a los niños, como veían esa actividad, que no sé si se siga trabajando.

Maestros: ya no

Maestro Santiago: pues una hora los miércoles

Maestra María: pues así no funciona, debe ser continuo.

Maestra Noemí: mínimo 1 hora diaria

Maestro Eleazar: aparte los niños no querían estar ahí, mis niños preferían quedarse en el salón, que venir acá, si vinieran motivando a los niños, pues los niños quisieran estar ahí cada vez que vienen, pero decían profe no quiero ir, más que nada Floyland,

Maestra María: más que nada para los más pequeños si era algo divertido porque venían a colorear, por ejemplo, Fiaban, se venía con su cuaderno, colores y todo, pero era para pasar el tiempo, no como un apoyo, como por ejemplo que avanzaran para aprender el español.

Maestro Enrique: porque colorear puede hacerlo en el salón

Doctor Páez: entonces en este ciclo escolar en el que estuvo PROBEM, ustedes no vieron que fuera un apoyo para ustedes

Maestros: No

Doctor Páez: y ahorita ya no esta

Maestros: no ya no, en este ciclo escolar no.

Doctor Páez: ¿hubo alguna explicación?

Maestro Efrén: somos vespertinos, normalmente el PROBEM se aprovecha en la mañana, más que en la tarde, los turnos de la tarde siempre estamos más descuidados, yo creo que también por eso escasea los programas, los apoyos, porque es vespertino, normalmente se enfocan en el matutinos, les envían más cosas, aparte que tienen más afluencia de alumnos

Doctor Páez: ¿usted cree que sea un factor que sea turno vespertino?

Maestro Efrén: si porque el sistema educativo a las 3 corta y ya no hay nada, y si nos toca algo pues como que de 1 a 3 y eso cuando dan los servicios hasta las 3, por eso agarran más en la matutino, tienen desde temprano, desde las 8, para que envíen a su personal,

Jorge: las celebraciones escolares reflejaban predominantemente la cultura mexicana, con eventos como el día de muertos y los honores a la bandera, siendo este último momento significativo en rutina escolar, poco comprensible para estudiantes, migrantes internacionales mientras las tradiciones de países como Haití y Estados Unidos o China permanecían ausentes

Maestro Eleazar: hay una hay una parte de protocolo de migrantes que debemos hacer, dice que trabajar las culturas de los niños aquí es como exponerlos, que no lo debemos de hacer, que es como que vamos a hacer un kermes y vamos a hacer puro producto haitiano, puro producto chino, puros bailes haitianos, el protocolo marca de que no, que no es así, que no debemos hacerlo, porque exponernos a los niños y que no es la mejor manera de adaptarlos al ambiente

Doctor Páez: ¿Qué protocolo es?

Maestro Eleazar: lo busco y se lo hago llegar, pero es de migrantes, lo acabo de estudiar este año pasado para pasar a director, estamos en espera de y ahí nos dice el protocolo claramente que no debemos nosotros exponer a los niños, como juntar a todos lo haitianitos y órale vamos a hacer un baile de tu región o tráiganse a todos los papas y vamos a hacer una kermesse con la comida de haitianos, que no es factible, ni deberíamos de hacerlo.

Jorge: no tenía conocimiento de ese protocolo

Doctor Páez: es interesante, porque la interculturalidad critica marca la convivencia de las culturas en un estado de igualdad

Maestro Eleazar: viéndolos a ellos como son tan celosos de mostrarse (haitianos), de llevarse entre ellos mismos, no sé, a lo mejor por ese lado lo ven, como los chinos son muy celosos de intercambiar su cultura difícilmente, a los haitianos es más fácil que les saques un baile que a los chinos, cuando ves a los chinos bailando aquí y los haitianitos solitos se ponen a bailar ahí cuando hacemos alguna fiesta o algo

Doctor Páez: pues si me parece muy interesante que venga ese protocolo del sistema educativo

Maestra Efrén: por ejemplo, dice el profe los haitianos y los chinos son muy cerrados en su cultura y si es cierto se ve, siempre se ha visto que la comunidad asiática es muy cerrada, nosotros somos muy diferentes porque nosotros nos abrimos a las cosas, celebramos el día de muerto, pero compartimos que está pasando en la cultura, pero por ejemplo ahorita fue el año chino, por ejemplo este es el año de la serpiente, pero nosotros no sabemos nada, porque ellos tampoco se abren, ósea nosotros sabemos por qué lo vemos en internet o cosas así, pero por ejemplo a ellos, yo no veo una parte de que digan va a haber un festival una Kermesse, un desfile de la serpiente que nos compartan, de la cultura china, ósea no sé, ellos no comparten eso, la palabra clave ahí es compartir, , a ellos no les gusta compartir su cultura al mundo, pero hay países que no comparten ellos lo que pasa en sus países, o es que a veces puede que si compartan y que nosotros lo veamos muy diferente a como lo ven ellos, por ejemplo cuando compartimos el día de muertos, puede que otros países digan y porque alaban a la muerte, pero nosotros no nos cerramos a ay no, la gente nos está criticando que el día de muertos andan alabando a la muerte, no nos cerramos en ese sentido, sino más bien nos abrimos a las culturas para que ellos entiendan el día de muertos. Por qué lo celebramos, que está pasando, ¿cuál es su origen?, pero hay otros que dicen, por ejemplo, el año chino de la serpiente puede que digan, ay no pues eso es otro chino, su calendario es muy diferente de nosotros o cosas así, que ellos no quieran compartir,

Maestra Nadia: a parte que también se están aprendiendo el himno nacional, se están aprendiendo las cosas, ahorita por ejemplo los miras y ya están cantando, o ya están saludando, los ves que ya lo están cantando, lo chistoso fue que en las audiciones de la escolta de este año, el Marcelin (estudiante haitiano) estaba como el mejor de todos, estaba para ir a la escolta, nada más que ya lo cambiaron de turno, pero ósea ellos ya se están integrando a la cultura mexicana porque al final de cuentas ya van a hacer mexicanos, no lo veo mal que esté ausente su cultura porque tiene que aprenderse la cultura de aquí... Marcelin iba a hacer el abanderado,

Doctor Páez: esto que expone Jorge, sobre que los niños poco entienden los rituales, las celebraciones mexicanas

Maestro Efrén: si pero si se da cuenta poco a poco van adaptándose, ya están comprendiendo, por ejemplo les enseñamos lo de Baja California, el himno, el canto del estado, y ya poco a poco ellos van entendiendo que cada estado tiene su canto, y como ellos viven aquí y están aquí en Tijuana están entendiendo porque cantamos, por ejemplo también si alguien es de otro estado y mi canto es diferentes, pero ya estoy aquí en Tijuana, Baja California y me toca adaptarme y así ha pasado con los haitianos, al principio cuando fue la observación, talvez los niños estaban así como lampareados porque pues no saben qué hacer

Maestra Nadia: y aparte no solo en los rituales mexicanos, sino que, en el festival de navidad, cualquier cosa los adaptamos a que también hacen elailable, ósea se involucran en todas las actividades, ósea no nomas en lo mexicano,

Maestra Noemí: también nuestros propios niños mexicanos se están adaptando a las cultura de estados unidos y pues que vamos a celebrar el Halloween, no, es el día de muertos y es de catrín o catrina y punto, porque ya estamos adaptando algo, pues como somos vecinos y ellos ven pues hacemos lo mismo, o el día de acción de gracias, también no tiene nada que ver, pero nosotros lo hacemos, entonces son cosas que nosotros tratamos de enseñarles, ósea estás en México necesitas aprender la cultura, hasta los mismo mexicanos estamos quitando esta parte y aprendiendo otras culturas

Doctor Páez: ahí no estarían de acuerdo contigo

Jorge: no pues esta interesante, porque no es exactamente

Maestro Efrén: quizá si fuéramos más al sur ahí sería más predominante, pero como estamos en frontera

Maestro Esaú(lee): los niños y niñas de la escuela hablaban diversas lenguas, sin embargo, el español era la única lengua dominante, como única lengua oficial para los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que en ocasiones convertía a los estudiantes no hispanohablantes en presencias silenciosas dentro del aula, quedando frecuentemente al margen de las actividades escolares.

Maestra Nadia: Pues no sabemos otro idioma, hablamos español

Maestro Eleazar: hay algunos que hablan hasta por los codos, por ejemplo Barth aprendió español aquí y su hermanita Danna, aprendieron español conmigo, ella manejaba el portugués, el francés, el español, era tremendo, después era difícil callarlo, pero cuando empezamos ellos hablaban su idioma, como te digo, si tú les das la manera de que ellos se sientan apreciados, no van a estar callados, que paso cuando tú estabas observando, estaban los dos hermanitos que eran pericos los dos, a pesar de que el más grande, el más chiquito que llego después acababa de llegar pero no paraba de hablar el chamaquito, ósea se incorporaron muy fácil al grupo, no me ha tocado tener a mi solamente 1, me ha tocado tener de 2, de 3, hasta de 5 en el salón, pero uno solo y que hable solamente su lengua no me ha tocado, a lo mejor ahí podría estar de acuerdo contigo, pero donde tengo 2 -3 , busco como involucrarlos y les doy vueltas, yo los estoy cambiando de silla, ose la idea es que el niño pueda estar en diferentes posiciones, diferente lugar, adopta un migrante como decía la profe, durante una semana teníamos que adoptar al migrante y una semana con un niño, otro semana con otro, yo sigo haciéndolo así, de que rifo los lugares, una semana esta con uno, otro con otro, para mi yo estoy de acuerdo solo si un niño estuviera solo en el grupo y que solamente hablase su lengua.

Maestro Santiago: yo por ejemplo el caso de la chinita, que ella por ejemplo no entendía algo y se me paraba enfrente y explica, explica, explica, pero eso en la cultura china, en los haitianos es muy diferente, a los haitianos entre menos los pongas mejor, por ejemplo, yo tengo uno que acaba de llegar, su papá habla bien el español y el papa si habla más o menos, y con eso que dio ay voy trabajando más o menos. Y belleza entro un niño este año, te acuerdas de Belleza entro un niño que sabe inglés y español y el niño le enseño mucho a belleza

Doctor Páez: entonces ustedes no han visto esta marginación de ciertos niños pro solo hablar una lengua

Maestra María: en mi caso por ejemplo con el William, el Jorge me ha visto como les explicaba a altos compañeritos y luego ya me lo traía él solo, trataba de hablar disque el inglés para que el me entendiera, repasábamos mucho el español también para que aprendiera, la ventaja conmigo es que tenía una haitiana que, si hablaba muy bien el español y ya sabía hasta leer,

Maestro Santiago (lectura): los docentes se enfrentaban a gestionar las diferencias lingüísticas con recursos limitados, teniendo que utilizar sus propios medios para atender esta diversidad,

esta situación generaba estrés en el personal educativo, quienes carencia de herramientas institucionales para abordar la complejidad lingüística en el aula

Doctor Páez: ¿Cómo observan esto? ¿Ustedes han sentido estrés?

Maestros: de acuerdo completamente

Maestra Noemí: aunque hablen español nos estresamos

Maestra María: si porque a veces no solo nos toca los niños extranjeros, sino que también toca los migrantes internos que hablan una lengua

Maestro Efrén: ¿Cuál es la diferencia entre dialecto y lengua? ¿Dentro de la misma lengua existen sublenguas no?

Doctor Páez: ¿tener migrantes internacionales genera un mayor desgaste, un mayor estrés para los docentes?

Maestros: si

Maestro Santiago: es que a veces quieres atender al niño porque también tiene derecho, pero también debes atender a los otros veintitantos que también tienen derechos y sientes feo por que no puedes atenderlo como necesita, entonces te estresas y te estresas, entonces quizá a ese estudiante migrante tienes que invertirle más tiempo

Doctor Páez: ¿en determinado momento pueden sentir culpa? ¿Por no atender a los estudiantes migrantes internacionales?

Maestro Santiago: aquí la directora nos ha inculcado que siempre estemos dando seguimiento a los estudiantes migrantes, no pueden decir que aquí los discriminamos

Maestra María (lectura): si bien existían esfuerzos de comunicación con traductores electrónicos, estos no lograban resolver los retos más profundos de la comunicación y comprensión intercultural, no obstante, algunos maestros desarrollaban iniciativas como invitar a estudiantes migrantes internacionales a compartir las formas de enseñanza de sus países de origen, actividad que propiciaba espacios de intercambio intercultural entre estudiantes mexicanos e internacionales

Maestra María: pues si nos apoyábamos de los traductores del teléfono para poder tener una comunicación

Maestra Nadia: Lo del traductor sí, pero yo no he invitado al estudiante a que comparta como le enseñaban, bueno excepto cuando me llego un niño que no hablaba nada de español y me agarre del Marcelin, del que tuve el ciclo pasado que, si hablaba bien español, para que le dijera como íbamos a trabajar, o que podía pasar por comida al comedor, óseas cositas que me ayudaba a decirle, me lo agarraba de traductor a el

Doctor Páez: ¿cómo niño monitor? ¿no?

Maestro Eleazar: si a mí me tocaba mucho preguntarles mucho, sobre todo cuando eran los hermanitos, como viven esto allá, porque ellos vivían en Haití, pero también en República Dominicana, en ambos, como que iban y venían, estaban tremendos

Maestra Nadia: así como Bernardina en el día de las madres o el 14 de febrero que no quería hacer la actividad porque decía que ellos no festejaban eso, era como algo extraño para él, y no quería hacer muchas actividades.

Doctor Páez: no tenía sentido para el

Maestra Noemí (lectura): la dinámica escolar revelaba desafíos en la integración de estudiantes migrantes internacionales durante el recreo, se observaban fronteras invisibles en el patio, donde los estudiantes migrantes solían mantenerse apartados

Maestros: si, si, si,

Maestra Nadia: hasta la fecha

Maestro Eleazar: y también por lo que decíamos hace rato, que ellos batallan para interactuar o adaptarse allá en el patio, se juntan entre ellos

Doctor Páez: ¿y eso ustedes lo ven positivo?

Maestro Santiago: se acuerdan cuando llegaron como 50 haitianos que se juntaban, la pandillita, no es que se juntaban ellos y empezaban a echar patadas, golpes, hasta que la directora intervino y les dijo que tenían que jugar de manera sana, entonces la directora los regañó, no le entendieron la verdad. A veces los haitianos fíjate que son muy especiales, si alguien les cae bien se juntan mucho con él, son muy selectivos en las amistades de los niños, muy selectivos y yo me he fijado que se juntan una o dos personas, pero son muy leales a sus amigos, y se ve negativo dependiendo el contexto dependiendo como lo vean, mucha gente puede opinar mira no se juntan con ellos, pero la interpretación desde dentro puede ser muy distinta

Maestro Eleazar: es que, si en el recreo son libres, no podemos juntarlos o decirles que se junten con quien

Doctor Páez: ¿no hay niños que permanecen solos en el recreo? ¿Totalmente?

Maestros: no, no, no,

Maestro Eleazar: yo no he visto ninguno

Maestro Efrén: si los ven solo rápido los integran

Maestra (lectura): los materiales educativos presentaban limitaciones significativas, pues los libros de texto narraban una historia presentada principalmente en el contexto mexicano, mientras que las herramientas y estrategias de enseñanza mantenían un enfoque mono cultural, en muchas ocasiones sin rescatar la multiculturalidad presente en las aulas

Maestro Eleazar: porque seguimos nuestro plan de estudios, no hay capacitación, no podemos adaptar otro tipo de cosas, seguimos nuestro plan

Maestro Efrén: aparte no existe un libro para eso

Maestro Santiago: no tenemos ningún manual

Maestro Efrén: por ejemplo, aquí no nos dan nada de eso, pero en la Ramos Millán tiene un libro de haitianos que les da el PROBEM, es para decir que en la mañana si y en la tarde no.

Maestro Santiago: honestamente pega más el nombre de esta primaria que de la Ramos Millán, cuando van a tomar la foto y van a hablar al periódico pega más el nombre de esta primaria que Ramos Millán

Maestro Efrén: pues sí, pero no nos dan nada

Maestra María: pero no apoyan acá

Maestro Santiago: y el enfoque monocultural es pos los mismos contenidos, pero sí que nos dieran un manual para trabajar, con eso, ya después nosotros lo adaptamos, adecuamos, vinculamos, lo enderezamos

Maestra (lectura): algunos maestros hicieron actividades donde participaron personas migrantes para sensibilizar sobre la realidad fronteriza, si bien no se invitó a las familias migrantes con presencia en la escuela.

Directora: Era en el que jugaban Roblox

Doctor Páez: lo que se observa es que teniendo una riqueza multicultural aquí en la escuela, lo que Jorge vio es que no siempre se aprovecha

Directora: lo que sucede y que me consta, es que también muchas veces se hay maestros que han invitado a padres de familia y que se cierran, mucha de la comunidad migrante esta como cerrada a la participación, nos si la barrera del idioma tiene algo que ver, o si tiene miedo a lo desconocido, de participar en las actividades de los niños, porque el profe ha invitado a personas , como batallamos para encontrar alguien que hablara una lengua , para que participara, entonces

se vuelve muy complicado que la comunidad quiera abrirse, al principio yo se lo mencionaba a Jorge que tuvimos que hacer una reunión con puro papa migrante para decirles que tenían que formar parte de la comunidad, ya estaban aquí, ahora tenían que integrarse y pues a veces eso complicado, se puede invitar pero, por ejemplo en nuestro programa escolar de mejora continua viene la interculturalidad y quisiéramos hacer algo como una feria donde hubiera comida y así, pero a veces los papas ponen sus barreras, creo que es por el idioma, muchas de nuestras dificultades son por el idioma, porque no manejamos el creole

Doctor Páez: quizá es algo que no viste tanto no, la disponibilidad de los papás

Jorge: si es que con los papas realmente no tuve tanta interacción

Maestro Esaú: un maestro promovió la interacción de los estudiantes después de clase, por medio de video juegos, lo que facilito que estudiantes haitianos desarrollaran amistades con sus compañeros, que aprendieran español, facilitando así su integración y aprendizaje del español

Jorge: eso yo lo rescataba como una actividad que a mí me aprecio muy interesante que se generó desde aquí de la escuela, aprovechando la tecnología, igual vinculando a los estudiantes y que facilito el aprendizaje del idioma

Maestros: no sabían

Directora: Barth, el niño cuando se fue de aquí hablaba español, creole, portugués, francés y estaba aprendiendo el inglés, es como una habilidad que él fue desarrollando, él era nuestro traductor oficial

Doctor Páez: y usted platican de sus actividades, ¿cómo este ejemplo?

Maestra (lectura): la partida repentina de estudiantes migrantes, sin despedidas formales, revelaba la naturaleza transitoria de su paso por la escuela, los docentes y directivos intentaban mantener procedimiento formales como la entrega de boletas o el seguimiento académico pero la realidad migratoria determinada principalmente por las políticas de Estados Unidos hacia que estas intenciones quedaran inconclusas; en la comunidad escolar esta dinámica de partidas súbitas generaban una sensación incomodad de ser un espacio de transito temporal, donde los procesos educativos quedaban frecuentemente interrumpidos por factores externos fuera de su control

Maestro Eleazar: muy cierto, ya nada más nos llegaba un mensaje de estamos en Minnesota  
Profe

Directora: se acuerdan cuando la señora mando un mensaje que decía Juanito no está, Juanito se fue, vino la maestra aquí que quería llorar, todos pensábamos que se había muerto, que le paso al Juanito, pues pregúntele que l paso al Juanito, la maestra no quería preguntar, hasta que a los días la señora ya dijo que le habían aprobado su visa para ir a Estados Unidos, todos pensábamos que se había ido con Dios

Doctor Páez: ¿cómo viven?

Maestra María: es muy triste

Maestro Eleazar: se siente uno usado, se acuerdan del papa que traía como 5 niños

Directora: así como es de estresante para los profes el que los niños se vayan, así llegan, se van en cualquier momento, pero llegan en cualquier momento y es un ir y venir que no permite que el desarrollo de los aprendizajes esperados se lleve a cabo con continuidad, llegan a mitades, se acuerdan de aquel seño que vino por los niños con las maletas en las manos, un señor llevo con un taxi y venia el taxi cargado de maletas, y dijo ya me voy, me llevo a mis hijos, y yo pero a donde va, y solo decía ya voy, ya voy Estados Unidos y así vino por los niños, los subió al carro y no lo volvimos a ver, tengo varios certificados ahí, que al verdad nosotros no los damos de baja

por no saber cuál es la situación en la que están , certificados de niños pues que no avisan, esos niños no avisan, no tenemos comisión con ellos.

Doctor Páez: que tanto tiempo les da a ustedes para conocer las trayectorias migratorias de los niños y sus familias

Maestro Esaú: es complicado primero por el problema de comunicación que ya habíamos comentado, es difícil entablar una conversación con los padres de familia, cuando nosotros recuperamos ese audio, se nos abrió un panorama completamente distinto porque logramos entender muchos desde los procesos que ellos experimentan desde el momento que ellos deciden dejar sus lugares de origen , todo lo que implica la travesía para un niño y toda la preocupación de la madre de familia para que el niño finalmente logre integrarse o por lo menos logre en la medida de lo posible aprovechar el momento y el espacio de la escuela, yo soy afortunado porque descubrimos eso, pero en la mayoría de los caso realmente no estamos enterados de las travesías y circunstancias de los estudiantes , aspectos que conlleva un proceso migratorio, además la mama pudo compartirnos lo que ella piensa, lo que ella necesita, lo que le gustaría sus expectativas , el problema es que no tenemos un traductor que nos pueda ayudar

## Anexo 2. Tabla completa de sistema de categorías y códigos

Categoría	Subcategoría	Códigos
<b>Contexto y configuración de sujetos enteros</b>	<b>Superdiversidad del contexto escolar</b>	Diversidad de orígenes nacionales (Haití, EUA, China) Heterogeneidad lingüística (creole, inglés, chino, español, portugués) Repertorios lingüísticos complejos (monolingües, bilingües, trilingües) Diversidad socioeconómica entre familias Trayectorias migratorias diferenciadas Migración interna del cuerpo docente Estudiantes retornados de EUA Ubicación geográfica fronteriza
	<b>Configuraciones de docentes como sujetos enteros</b>	Trayectorias migratorias de docentes Experiencias formativas diversas (normales, universidades pedagógicas) Condiciones laborales diferenciadas (plazas, interinos, dobles plazas) Años de experiencia variados (menos de 1 año a más de 30 años) Responsabilidades familiares de cuidado Madres solteras Docentes con trabajos adicionales (segunda escuela, negocios propios) Experiencias previas con diversidad (campos agrícolas, otras entidades) Monolingüismo español predominante Competencias básicas en inglés de algunos docentes Participación sindical diferenciada Proximidad a jubilación Desgaste profesional
	<b>Configuraciones de estudiantes y</b>	Migraciones escalonadas

Categoría	Subcategoría	Códigos
	<b>familias migrantes</b>	(reunificación familiar gradual) Estructuras familiares fragmentadas Padres solteros como jefes de familia Hermanos mayores asumiendo cuidado de menores Trayectorias educativas interrumpidas Estudiantes sin escolarización previa Transitoriedad migratoria (aspiración de continuar a EUA) Estudiantes deportados con familias Ausencia de redes comunitarias consolidadas (haitianos) Redes comunitarias establecidas (chinos) Diferencias en capital social comunitario Estudiantes en situación de tránsito Tiempo de residencia variable en Tijuana
<b>Gestión política</b>	<b>Abandono institucional sistemático</b>	Ausencia de protocolos específicos para atención a migrantes Falta de formación docente en interculturalidad Carencia de formación en enseñanza de español Ausencia de traductores institucionales Falta de materiales didácticos multilingües Programas sin financiamiento específico Transferencia de responsabilidades a iniciativas individuales Docentes "adivinando" estrategias pedagógicas Improvisación sistemática

Categoría	Subcategoría	Códigos
	<b>Marco normativo y contradicciones</b>	<p>Discurso de interculturalidad crítica en NEM</p> <p>Prácticas homogeneizadoras en la implementación</p> <p>Contradicciones entre propuesta curricular y exigencias administrativas</p> <p>Trabajo por proyectos vs. alfabetización básica</p> <p>Demandas burocráticas vs. tiempo pedagógico</p> <p>Docentes sin claridad conceptual sobre interculturalidad</p> <p>Confusión entre multiculturalismo e interculturalidad</p> <p>Artículo 3° constitucional como justificación de "puertas abiertas"</p>
	<b>Programas específicos: Limitaciones del PROBEM</b>	<p>Practicantes sin capacitación específica</p> <p>Improvisación de actividades</p> <p>Descontextualización de talleres formativos</p> <p>Enfoque en transnacionales México-EUA (no en haitianos, chinos)</p> <p>Desarticulación con trabajo docente regular</p> <p>Ausencia de seguimiento y retroalimentación</p> <p>"Libritos" como única capacitación</p> <p>Actividades lúdicas sin fundamento pedagógico</p> <p>Reproducción de lógicas asimilacionistas (lotería mexicana)</p> <p>Exclusión lingüística en actividades del programa</p> <p>Talleres inadecuados ("payasada, chistosada")</p> <p>Evaluación docente: "PROBEM no sirve para nada"</p>
	<b>Escuela como "modelo"</b>	<p>Designación mediática como</p>

Categoría	Subcategoría	Códigos
	<b>institucional</b>	<p>"escuela modelo"</p> <p>Exposición mediática constante</p> <p>Visitas de reporteros y autoridades</p> <p>Utilización de estudiantes para fines mediáticos (caso noticiero francés)</p> <p>Instrumentalización de Marcelin</p> <p>Estudiantes como "bichos raros" (expresión directora)</p> <p>Caso de influencer tomando selfies</p> <p>Confrontación directora con visitantes</p> <p>Fotografías sin consentimiento informado</p> <p>Presiones adicionales sin recursos correspondientes</p> <p>"Hay más fotógrafos que estrategias"</p>
	<b>Desigualdades estructurales por turno escolar</b>	<p>Ventana temporal reducida (13:00-15:00 hrs) para gestiones</p> <p>Sistema educativo cierra a las 15:00 hrs</p> <p>Menor acceso a programas y actividades</p> <p>Exclusión del evento de Amal</p> <p>Turno matutino recibe más recursos y apoyos</p> <p>"Turnos de la tarde siempre estamos más descuidados"</p> <p>Menor visibilidad institucional del turno vespertino</p> <p>Inequidad en acceso a PROBEM</p> <p>Materiales disponibles en matutino, no en vespertino</p>
	<b>Micropolítica sindical</b>	<p>Convocatorias a manifestaciones en Mexicali</p> <p>"Casi obligatorio que los nuevos vayan"</p> <p>Alianzas sindicales para gestión de recursos</p>

Categoría	Subcategoría	Códigos
		<p>Reubicaciones mediante conexiones sindicales</p> <p>Socialización de docentes novatos en movilización</p> <p>Maestro Miguel como enlace sindical</p> <p>Defensa de condiciones laborales mediante movilización</p>
	<p><b>Condiciones laborales y contradicciones del autocuidado</b></p>	<p>Discurso institucional de autocuidado docente</p> <p>Actividades de autocuidado en CTE</p> <p>Horarios laborales incompatibles con servicios de salud</p> <p>Imposibilidad de acceso a psicólogos de ISSSTECALI</p> <p>"Los lineamientos se contraponen"</p> <p>Sobrecarga burocrática (reportes en software, evidencias)</p> <p>Contradicción: exigencia de autocuidado sin condiciones</p> <p>Acumulación de responsabilidades administrativas</p> <p>Fines de semana trabajando en reportes</p> <p>CTE homogeneizados sin tiempo para asuntos específicos</p>
<p>Gestión administrativa</p>	<p><b>Dirección escolar entre múltiples demandas</b></p>	<p>Sobrecarga de responsabilidades directivas</p> <p>Doble función directiva (mañana y tarde)</p> <p>Llegadas tardías por compromiso en otra escuela</p> <p>Fragmentación constante de la atención</p> <p>Atención simultánea de múltiples asuntos</p> <p>Gestión de seguro escolar</p> <p>Recepción de padres con reclamos</p> <p>Atención de estudiantes accidentados</p>

Categoría	Subcategoría	Códigos
		<p>"Preferiría estar frente a grupo"</p> <p>Necesidades económicas obligan cargo directivo</p> <p>"En dirección nada es horizontal"</p> <p>Fines de semana haciendo reportes administrativos</p>
	<p><b>Estrategias comunicativas interculturales</b></p>	<p>Uso de Google Traductor</p> <p>Traducción mediante aplicaciones móviles</p> <p>Estudiantes como mediadores lingüísticos</p> <p>Caso: estudiante haitiana no recogida (necesidad de traducción)</p> <p>Proceso de grabación de audios para traducción institucional</p> <p>Traducción español-francés-creole</p> <p>Llamadas telefónicas infructuosas con familias</p> <p>Dependencia de recursos no institucionales</p> <p>Carta traducida a madre haitiana</p> <p>Dificultades con lecto-escritura de familias</p> <p>Mediadores informales de la comunidad</p>
	<p><b>Procesos de inscripción y documentación</b></p>	<p>Política de "puertas abiertas"</p> <p>"Recibimos en las condiciones en las que vengan"</p> <p>Inscripción sin documentación completa</p> <p>Actas de nacimiento no apostilladas ni traducidas</p> <p>Interpretación visual de documentos en otros idiomas</p> <p>Mediadores informales para inscripción</p> <p>Asignación de grado por edad cronológica</p> <p>Ausencia de evaluaciones</p>

Categoría	Subcategoría	Códigos
		<p>diagnósticas</p> <p>Falta de información sobre escolarización previa</p> <p>Sin protocolo para equivalencias educativas</p> <p>Estudiantes sin CURP por situación migratoria</p> <p>Familias en proceso de solicitud de asilo</p> <p>Desconocimiento de sistemas educativos de origen</p>
	<b>Inestabilidad laboral y rotación docente</b>	<p>Jubilación de 4 docentes durante el ciclo</p> <p>Rotación constante de personal</p> <p>Maestros interinos de 1 mes de duración</p> <p>Secuencia: maestra cubriendo, luego de base</p> <p>"Apenas le están entendiendo a alguien y llega otra"</p> <p>Impacto en vínculos afectivos con estudiantes migrantes</p> <p>Docentes nuevos sin experiencia multicultural</p> <p>Maestros de educación física con alta rotación</p> <p>Discontinuidad pedagógica</p>
Gestión técnica	<b>Estrategias de inclusión lingüística</b>	<p>Traducción tecnológica con teléfonos personales</p> <p>Uso de datos móviles propios</p> <p>Maestro Eleazar: español a francés con audio</p> <p>Limitaciones de traducción al creole</p> <p>Apoyo entre pares para traducción</p> <p>Aprovechamiento de estudiantes bilingües</p> <p>Asignación de actividades diferenciadas</p>

Categoría	Subcategoría	Códigos
		<p>Simplificación de contenidos</p> <p>Actividades desconectadas del trabajo grupal</p> <p>Búsqueda autodidacta de videos sobre enseñanza a haitianos</p>
	<p><b>Dimensión socioemocional como base técnica</b></p>	<p>"Prefiero seres humanos antes que estudiantes"</p> <p>Vínculo afectivo como prerrequisito del aprendizaje</p> <p>"Si el niño no se encariña conmigo, no va a aprender"</p> <p>Construcción de confianza</p> <p>Reconocimiento de traumas migratorios</p> <p>"Trabajar sus miedos, temores, dudas"</p> <p>Estrategia de videojuegos con Bart</p> <p>Mejoría en español mediante interacción social</p> <p>Apoyo emocional como dominio crítico</p> <p>Vínculos docente-estudiante trascendiendo barreras lingüísticas</p>
	<p><b>Dilema ético docente</b></p>	<p>"¿Qué tanto le puedo enseñar si se va a ir?"</p> <p>Tensión: atención individualizada vs. atención grupal</p> <p>"Quieres atender al niño pero también a los otros veintitantos"</p> <p>Culpa por no atender adecuadamente</p> <p>"Sientes feo porque no puedes atenderlo como necesita"</p> <p>Improvisación por falta de protocolos</p> <p>Limitación consciente del compromiso por transitoriedad</p> <p>Frustración cuando estudiantes se van sin avisar</p> <p>"Todo el trabajo no sirvió para nada"</p> <p>Incertidumbre sobre permanencia</p>

Categoría	Subcategoría	Códigos
		estudiantil Estrés docente por diversidad lingüística "Ahí estamos adivinando, como en la lotería"
	<b>Adaptaciones curriculares y evaluativas</b>	Adaptaciones informales no documentadas Ausencia de planes individualizados Asignación sin evaluar competencias Clasificación de "rezago" por diferencia lingüística Sin criterios específicos para evaluar progreso Diferencia lingüística como déficit Exámenes exclusivamente en español Invisibilización de competencias en otras lenguas
	<b>Estrategias interculturales emergentes</b>	Videos sobre Haití y República Dominicana Preguntas sobre experiencias culturales "¿Cómo viven esto allá?" Visita de migrante colombiana Preparación de comité de bienvenida Aprovechamiento de intereses comunes (videojuegos) Estrategias fuera del horario escolar Propuesta de videos con subtítulos bilingües "Sería una interrelación entre culturas"
	<b>Resistencia estudiantil a asimilación</b>	Marcelin rechazando actividades del 14 de febrero y Día de las Madres "Ellos no festejaban eso" "Era algo extraño para él"

Categoría	Subcategoría	Códigos
		<p>Agencia cultural estudiantil</p> <p>Resistencia a celebraciones ajenas</p> <hr/> <p><b>Barreras técnicas para la inclusión</b></p> <p>Transitoriedad migratoria</p> <p>"¿Qué tanto le puedo enseñar si se va a ir?"</p> <p>Estudiantes que parten sin despedirse</p> <p>Familia que logra permisos para EUA y se va</p> <p>Recursos materiales limitados</p> <p>Ausencia de materiales multilingües</p> <p>Sin diccionarios bilingües</p> <p>Sin textos graduados para español</p> <p>Falta de equipamiento tecnológico (computadoras, proyectores)</p> <p>Libros de texto exclusivamente en español</p> <p>Inequidad en distribución de libros (matutino sí, vespertino no)</p> <p>Docentes invirtiendo recursos propios (Efrén: computadora, proyector)</p>
<p><b>Obstáculos para la construcción de espacios interculturales</b></p>	<p>Prácticas discriminatorias y racismo institucional</p>	<p>Segregación espacial en comedor escolar</p> <p>Estudiantes haitianos en mesas apartadas</p> <p>Fronteras invisibles persistentes</p> <p>Distribución en extremos de salones (Shalina, Sandra, Erika, William)</p> <p>Marcelin sentado solo constantemente</p> <p>Naturalización de la segregación</p> <p>"Ellos prefieren estar juntos"</p> <p>"Se sienten más cómodos así"</p> <p>Interpretación como "preferencia cultural"</p> <p>Falta de cuestionamiento institucional</p>

Categoría	Subcategoría	Códigos
		<p>Estereotipos sobre "agresividad haitiana"</p> <p>Conflicto en canchas de fútbol</p> <p>"Naturalmente más fuertes"</p> <p>"Acostumbrados a jugar rudo"</p> <p>Prohibición de fútbol para todos como solución</p> <p>Quejas de madres mexicanas priorizadas</p> <p>Madres haitianas sin poder defender a hijos por diferencia lingüística</p>
	<p><b>Complejidad de interpretaciones sobre integración</b></p>	<p>fronteras invisibles</p> <p>"Batallan para interactuar, se juntan entre ellos"</p> <p>"Si los ven solos rápido los integran"</p> <p>Selectividad vs. exclusión</p> <p>"Son muy selectivos en las amistades"</p> <p>"Muy leales a sus amigos"</p> <p>Múltiples marcos interpretativos docentes</p>
	<p><b>Estrategias asimilacionistas</b></p>	<p>Expectativas de adaptación unidireccional</p> <p>Currículum exclusivamente monocultural mexicano</p> <p>Materiales centrados en cultura mexicana</p> <p>Celebraciones del calendario cívico nacional</p> <p>Día de Muertos: todos disfrazados de catrines/catrinas</p> <p>Sin espacio para tradiciones culturales de estudiantes migrantes</p> <p>Asambleas escolares con honores a la bandera</p> <p>Himno nacional obligatorio</p> <p>Estudiantes haitianos moviendo labios sin emitir sonido</p> <p>Azeneth saludando con mano</p>

Categoría	Subcategoría	Códigos
		<p>equivocada</p> <p>Español como única lengua legítima</p> <p>"Aquí todos son iguales" (justificación en comedor)</p> <p>Celebración explícita de asimilación exitosa</p> <p>Marcelin "el mejor" para escolta</p> <p>"Ya se están integrando a la cultura mexicana"</p> <p>"Al final de cuentas ya van a ser mexicanos"</p> <p>"No lo veo mal que esté ausente su cultura"</p> <p>Etnocentrismo lingüístico</p> <p>"El español es la clave para su integración"</p> <p>"Cuando aprenden español se desarrollan fácil"</p>
	<b>Protocolos asimilacionistas</b>	<p>Prohibición institucional de celebrar culturas de origen</p> <p>"Dice que trabajar las culturas de los niños es exponerlos"</p> <p>"No es la mejor manera de adaptarlos"</p> <p>Justificación: "protección" de estudiantes</p> <p>Contradicción con discursos interculturales oficiales</p>