

# *Inclusión y migraciones:* intervenciones educativas desde la sociedad civil

magis



---

Inclusion and Migrations: Educational Interventions by the Civil Society

---

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 8 de marzo de 2020

Fecha de aceptación: 11 de agosto de 2021

Fecha de disponibilidad en línea: mayo de 2022

doi: 10.11144/Javeriana.m15.imie

---

ALMA ARCELIA RAMÍREZ-IÑIGUEZ

alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA, MÉXICO

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3171-2417>

Dossier: Migración, fenómeno social mundial con implicaciones educativas situadas y contextuales  
VOLUMEN 15 / AÑO 2022 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-24

## Para citar este artículo | To cite this article

Ramírez-Iñiguez, A. A. (2022). Inclusión y migraciones: intervenciones educativas desde la sociedad civil. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1-24. doi: 10.11144/Javeriana.m15.imie



---

**Resumen**

Se analizan las alternativas educativas que, desde las organizaciones de la sociedad civil (OSC), se han generado para atender y mejorar la calidad de vida de niñas, niños y adolescentes migrantes. La metodología consistió en un análisis de contenido cualitativo de carácter inductivo, a partir del cual se identificaron los factores que han favorecido el desarrollo personal y social de esta población. Los resultados muestran que las estrategias de intervención se centran en tres aspectos: el compromiso por el bienestar de la población migrante, las estrategias de atención a la diversidad y las estrategias de evaluación continua.

**Palabras clave**

Educación inclusiva; migración; sociedad civil; participación social; infancia; adolescencia

---

**Abstract**

This article analyzes the educational alternatives which Organizations of the Civil Society have undertaken to attend to and improve the quality of life of migrant children and adolescents. Its methodology consisted of an analysis, of an inductive nature, of the qualitative content, on the basis of which the factors which have favored the personal and social development of this population were identified. The results show that the strategies of intervention are focused on three aspects; a commitment to the well-being of the migrant population, strategies for attending to diversity and strategies of continuous evaluation.

**Keywords**

Inclusive education; migration; civil society; social participation; childhood; adolescence

---

## Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del proyecto financiado por el programa PRODEP-SEP (F-PROME-39/Rev-04) titulado: *Estrategias de inclusión educativa desde las organizaciones de la sociedad civil: el caso de la niñez y adolescencia migrante en la frontera norte de Baja California, México.*

## Introducción

La profunda desigualdad económica, educativa y social en la que se encuentra la niñez y adolescencia migrante a nivel mundial se ha convertido en un objeto de estudio tanto para el ámbito de la investigación académica como para los organismos internacionales que analizan esta problemática y emiten recomendaciones que contribuyan a solucionarla. Específicamente, en la región de América Latina, los estudios al respecto han mostrado que la migración se ha incrementado notablemente en los procesos de desplazamiento hacia Estados Unidos y Europa, y en la movilidad interna e interregional (Cepal, 2017; OIM, 2019), señalando dinámicas de flujos constantes y cada vez más heterogéneos tanto en el perfil de las personas que migran como en las causas de su movilidad. Dentro de dichas dinámicas, se identifica que los desastres naturales, los conflictos sociales, y las crisis políticas y económicas son los principales motivos que obligan a las personas a salir de sus lugares de origen en busca de bienestar (OIM, 2019). En este sentido, se hace una distinción entre la migración que se ejerce de manera voluntaria de aquella que se convierte en un acto forzado (Altamirano, 2003), reconociendo que, a nivel mundial, el número de personas que se vieron obligadas a migrar en 2018, como refugiadas, fue de cerca de 26 millones de personas, de las cuales un poco más de la mitad eran menores de edad. En este mismo año se registró la cifra más alta, desde 1998, de personas en condición de desplazamiento forzado a causa de la violencia, llegando a los 41 millones (OIM, 2019). A partir de estos datos, se hace patente que la migración es un fenómeno multidimensional que se ha acrecentado considerablemente, no solo en cuanto a número de personas, sino también en relación con sus características y condiciones de vida, propiciándose así un incremento en la vulnerabilidad de niñas, niños y adolescentes.

A pesar de que la protección internacional de las personas que migran de manera forzada ha sido un acuerdo asumido por los Estados, en la práctica, los compromisos declarados formalmente se quedan en un nivel discursivo, sin efectos en el ejercicio de derechos básicos como el trabajo, la salud, la educación o la protección jurídica (Orduña, 2011). En el caso de los

desplazamientos internos por razones económicas o de violencia, algunos estudios (Pérez y Garrido, 2019; Varela *et al.*, 2017) analizan la reproducción de las condiciones precarias de vida en los lugares de llegada, destacando las dificultades de quienes migran para ejercer efectivamente sus derechos laborales, de vivienda y de salud, al igual que una educación que reconozca sus necesidades y sus características sociales.

En relación con este último aspecto, se ha constatado la dificultad de los sistemas educativos para atender la complejidad de poblaciones escolares cada vez más diversas en sus saberes y referentes culturales, sociales y lingüísticos, presentándose problemas asociados a la manifestación de prejuicios respecto del desempeño académico de estudiantes migrantes, sus formas de vida y sus códigos culturales, así como barreras burocráticas para acceder a la escolarización, como son la exigencia de documentación escolar o de registros de nacimiento (Bustos & Gairín, 2017; Velasco & Rentería, 2019). De esta manera, se reconoce que, a pesar de que en América Latina ha habido un avance en el diseño de políticas, planes y estrategias orientadas a la inclusión educativa y la atención a la diversidad, continúa siendo un reto la disminución de la desigualdad y la segregación escolar, como también el establecimiento de acciones colectivas para contrarrestar los problemas de discriminación y de reproducción de estereotipos en los espacios educativos respecto de quienes migran (Unesco, 2020). En relación con ello, las iniciativas de las organizaciones no gubernamentales en colaboración con autoridades locales han demostrado ser un factor clave en la defensa de los derechos humanos de esta población, enfocándose principalmente en brindar vivienda, apoyo e información sobre cuestiones jurídicas, de seguridad y bienestar, y en cubrir necesidades médicas, psicológicas y de alimentación (Colef, 2019; Rincón, 2016); sin embargo, otros elementos clave en el desarrollo de las personas, como la educación, no han sido un aspecto prioritario de atención.

De esta manera, la presente investigación tiene la finalidad de identificar y analizar los procesos que se han llevado a cabo desde las OSC para contribuir al ejercicio del derecho a la educación de la niñez y adolescencia migrante, considerando las dificultades que enfrenta esta población para integrarse al sistema educativo debido a su condición de movilidad, y a los obstáculos relacionados con la falta de atención a las características culturales, sociales y educativas de quienes logran insertarse al sistema escolar. Este planteamiento recupera el valor de las OSC para impulsar acciones de protección y ejercicio de los derechos humanos en los diferentes ámbitos de bienestar para las personas migrantes (Rojas, 2018), y más específicamente la niñez y la adolescencia.

## **Delimitación conceptual: el enfoque inclusivo de la educación**

El significado de incluir en educación se ha modificado en las últimas décadas, ya que se ha abandonado la orientación exclusiva a la diversidad funcional para enfocar los análisis y las prácticas hacia otros sectores vulnerables a la exclusión por sus condiciones sociales y económicas o sus características culturales y lingüísticas. Este giro conceptual se generó a partir de las políticas internacionales establecidas en la década de los noventa, específicamente desde la Conferencia Mundial de Jomtien sobre Educación para Todos y la Conferencia Mundial de Salamanca, las cuales delimitaron como principios básicos de la inclusión educativa la atención a todo tipo de diversidad y de necesidades de cualquier persona inmersa en procesos de formación, especialmente de aquellas en riesgo de exclusión social (Duk & Murillo, 2018).

De este modo, la definición de inclusión educativa actualmente corresponde a una concepción referida a garantizar el acceso a la educación de todas las personas, eliminando cualquier tipo de barrera que limite el desarrollo de los sectores más desaventajados, los cuales en América Latina son representados principalmente por las poblaciones afrodescendientes e indígenas, así como por quienes viven en contextos de violencia estructural (Blanco, 2014; Duk & Murillo, 2018). En este sentido, los procesos educativos que pretenden la inclusión parten de considerar la heterogeneidad del alumnado y se enfocan en la atención de la diversidad de condiciones, referentes y características que se presentan en los espacios escolares (Kiuppis, 2014), especialmente en el caso de las personas más expuestas a la segregación educativa y social.

En consecuencia, la inclusión educativa se entiende como un proceso que atiende las necesidades de formación de todas las personas, con la finalidad de que nadie se quede sin ejercer su derecho a la educación por causa de sus características físicas, intelectuales, culturales, sociales o económicas (Ramírez, 2020). Para lograrlo, se reconoce que dicho proceso requiere acciones corresponsables por parte de los agentes escolares y no escolares, quienes de manera conjunta toman decisiones en favor del alumnado, incorporando sus manifestaciones culturales y lingüísticas, así como sus estilos de aprendizaje, intereses y contextos de vida (Ramírez, 2014). De esta manera, incluir en educación involucra factores que se integran dentro del espacio escolar y fuera de este, entre los que se destacan el desempeño del profesorado y su formación; la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje; el trabajo coordinado entre los diversos agentes gubernamentales, sociales y educativos, y la vinculación con agentes

comunitarios y otros que inciden en la educación de la población con más riesgo de exclusión social (Ramírez, 2016).

Este enfoque conlleva una mirada orientada a la generación de procesos formativos que no tienen la finalidad única de que las personas en condiciones de segregación (o más vulnerables a ella) se desarrollen de manera exitosa dentro del sistema escolar, sino que se dirige a la transformación de las estructuras que dificultan su participación y, en consecuencia, busca que las personas logren modificar sus entornos para intervenir en ellos (Giroux, 2017). De este modo, educar desde un marco inclusivo establece componentes fundamentales (Ramírez, 2020), como son la participación por parte de los sectores minorizados y en mayor desventaja educativa y social, la colaboración como principio base de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la formación docente para la atención a la diversidad, el trabajo integrado de todos los agentes implicados en la educación, el cuestionamiento continuo de las relaciones de poder dentro y fuera del entorno escolar, la búsqueda del diálogo y la responsabilidad compartida, haciendo énfasis en el desarrollo de las capacidades que fortalecen la autodeterminación y el ejercicio de los derechos.

La realidad que viven las poblaciones migrantes en América Latina exige procesos educativos pertinentes a la multiplicidad de factores que complejizan sus formas de vida, y que reproducen las estructuras de desigualdad social desde sus lugares de origen hasta las sociedades a las que llegan. En consecuencia, en dichos procesos educativos deben prevalecer acciones que contribuyan a transformar las condiciones de exclusión mediante la generación de espacios participativos y de reconocimiento, donde los esfuerzos estén vinculados y orientados a potenciar su capacidad de agencia para decidir sobre los aspectos que afectan sus vidas y abren sus posibilidades para ser y estar en el mundo.

### **Contexto del estudio y metodología**

El presente estudio se ubica en Tijuana, ciudad del estado de Baja California, limítrofe entre México y Estados Unidos, la cual se ha caracterizado históricamente por sus dinámicas de tránsito constante entre los dos países y por ser una de las ciudades fronterizas mexicanas que concentra la mayor parte de la población procedente de otros países como El Salvador, Honduras, Guatemala e India (Colef, 2019; Corpus, 2019). Cabe señalar que, de los países latinoamericanos, México es el que registra el número más alto de personas migrantes, siendo Estados Unidos el primer lugar de llegada (OIM, 2019). Además, en la última década México se ha convertido en uno de los principales países con mayor tránsito de migrantes, quienes buscan llegar a

Estados Unidos, así como en un territorio que recibe personas que, por diferentes motivos, deciden quedarse (CNDH, 2018). De esta manera, la complejidad de las dinámicas migratorias evidencia múltiples necesidades, no solo de carácter básico como salud, vivienda y alimentación, sino también aquellas relacionadas con la protección jurídica, la seguridad y la educación, especialmente de la niñez y la adolescencia. Esto teniendo en cuenta que México, por ley, contempla que toda persona dentro de su territorio tiene derecho al libre tránsito, a la asistencia y protección consular, a la no discriminación, a la solicitud de asilo y refugio, a la no criminalización, a mantener comunicación con su entorno y a tener un intérprete o traductor, poniendo énfasis en la protección de niñas, niños y adolescentes (CNDH, 2020).

En la práctica, las personas en condición migratoria dentro de México enfrentan problemas similares respecto de quienes ejercen su derecho a la movilidad en otros países, es decir, hostigamiento por parte de las autoridades y falta de protección legal y personal (CNDH, 2016), lo cual incrementa su vulnerabilidad hacia la inseguridad, los problemas de salud y la falta de atención educativa. En lo que concierne a estos aspectos, en el estado de Baja California existen diversos organismos gubernamentales y no gubernamentales que establecen albergues y brindan servicios de información legal. En este sentido, las OSC han tenido un papel cada vez más relevante en el seguimiento y protección de los derechos humanos, incluyendo apoyo médico y psicológico, además de asesoría jurídica (Rincón, 2016). Sin embargo, la educación a la niñez y adolescencia ha sido un aspecto que no se ha considerado como un asunto prioritario, y por tanto no se han creado organizaciones que específicamente se enfoquen a dar continuidad a los procesos educativos de esta población dentro de sus periodos de estancia en el país. De acuerdo con el *Catálogo estatal de organismos de la sociedad civil* (Sibso, 2020), existen quince asociaciones dedicadas a dar atención a la población migrante en la ciudad de Tijuana. De estas, solo la Casa del Migrante cuenta con proyectos de formación para personas adultas y con actividades de acompañamiento escolar para la infancia y la adolescencia cuando asisten a alguna institución pública, al tiempo que organiza actividades lúdicas, talleres con distintas temáticas y clases de apoyo escolar; no obstante, no tiene un proyecto educativo específico dirigido a niñas, niños y adolescentes.

Por medio de la búsqueda de OSC enfocadas en brindar servicios educativos a este sector, se pudo identificar a la organización Border Youth Collective (antes Juventud Activista Internacional [JAI]), la cual se define como “una organización sin fines de lucro que trabaja para mejorar la situación de los más vulnerables, como son adolescentes y niñez que están migrando, han sido deportados y/o buscan refugio humanitario” (Border Youth Collective, 2021). Uno de los principales medios que esta organización utiliza para

alcanzar su propósito es la educación, por lo que en el año 2020, en el contexto de la pandemia causada por el COVID-19, emprendió el proyecto *Escuela digital para la niñez y juventud migrante y refugiada*, el cual busca contribuir a la mejora de las condiciones de vida de este sector a través de los procesos formativos, mientras que impulsa la participación voluntaria de jóvenes en la defensa de los derechos de la población migrante (Rincón *et al.*, 2020).

La particularidad de esta organización llevó a que se la eligiera como una institución prototípica de estudio, con la cual se lograran comprender los factores que hacen posible la inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes desde acciones fuera del sistema escolar, tomando en cuenta las circunstancias en las que estas se desarrollan (Stake, 2007; Tarrés, 2013; Yin, 2009). Al respecto, cabe señalar que las instituciones educativas presentan sistemáticamente problemas de discriminación y falta de adaptación a las condiciones culturales, sociales y de vida del alumnado migrante (Bustos y Gairín, 2017; Velasco & Rentería, 2019). Por lo tanto, el presente trabajo aporta algunas pautas para conformar un sistema educativo más incluyente, a partir del análisis de las intervenciones que lleva a cabo la organización mencionada.

### **Caracterización del caso de estudio**

El proyecto educativo impulsado por la organización Border Youth Collective se pensó originalmente como una iniciativa para desarrollar de manera presencial. Desde su diseño, planteó como objetivo el empoderamiento de la niñez y la adolescencia que vive en los albergues de la ciudad de Tijuana mediante el fortalecimiento de sus saberes, tanto aquellos relacionados con los conocimientos y habilidades propias de la escolarización como los concernientes al ejercicio de sus derechos humanos y los vinculados con las problemáticas de discriminación, xenofobia y violencias a las que se exponen en su tránsito migratorio (JAI, 2020). Sin embargo, debido a la pandemia causada por el COVID-19 el proyecto transitó a la modalidad virtual. Hasta el momento, *Escuela digital* se desarrolla en un albergue ubicado en el barrio Little Haití, abierto a las posibilidades de llevarse a cabo en otros albergues de la ciudad y de todo el estado de Baja California. Por parte del albergue, se brindó un aula a la que se le adaptó un proyector y se le colocaron mesas y sillas para realizar las clases; por parte de la organización, se hicieron las gestiones para la conexión de la señal de internet, y se seleccionó el personal voluntario para el desempeño docente.

Una de las características más distintivas del caso se observa en el cambio continuo tanto del alumnado como del profesorado voluntario, debido a los procesos migratorios de las y los menores y a los términos de la labor

de voluntariado, la cual varía en su duración. Este último perfil corresponde en su mayoría a jóvenes de nivel universitario, profesionistas y activistas interesados en los temas migratorios desde diferentes enfoques de tipo legal, antropológico, educativo, social y de género. Las actividades de estudio y laborales de las y los jóvenes han condicionado su tiempo de participación en la organización, el cual ha variado de uno a ocho meses, es decir que algunas de las personas han tenido la posibilidad de colaborar desde el inicio del proyecto y durante todo su desarrollo.

En cuanto a la constante movilidad del alumnado, esta se debe principalmente a que sus familias son citadas en los juzgados para analizar sus peticiones de asilo en Estados Unidos, de tal manera que pueden llegar a ausentarse del albergue por un tiempo indeterminado o no regresar. En consecuencia, existe una variación continua en el número de estudiantes, lo cual condiciona las planeaciones de clase y los ritmos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, demandando así adaptaciones educativas continuas por parte de las y los docentes.

Por otra parte, el perfil del alumnado es geográfica y culturalmente heterogéneo. Los lugares de procedencia son, principalmente, los países centroamericanos de El Salvador, Guatemala, Honduras y Haití, al igual que la población mexicana deportada de Estados Unidos. Así, la diversidad lingüística se evidencia en las distintas formas de hablar el idioma español, excepto cuando se presentan niñas, niños y adolescentes haitianos, quienes, al hablar francés como lengua materna, generan una dinámica de diversidad lingüística que ha impulsado la generación de estrategias de atención educativa por parte del profesorado, las cuales se analizarán posteriormente. Del mismo modo, el alumnado se caracteriza por su diversidad de aprendizajes y de diferentes niveles en el desarrollo en sus competencias escolares, de tal manera que, en una misma clase, puede coexistir población que no domina la lectoescritura con aquella que tiene dominio de contenidos matemáticos, gramaticales o científicos correspondientes a los contenidos del sistema escolar. En este sentido, dentro de un mismo grupo suele coincidir alumnado con trayectorias académicas heterogéneas y con diferentes alcances en el logro de competencias básicas.

Dentro de este contexto, las estrategias de atención se establecen a partir de los diversos factores que complejizan la realidad de la niñez y adolescencia migrante, demandando acciones específicas para fomentar su inclusión educativa y social. En este caso de estudio, las condiciones para impulsar dichas estrategias se concentran en los siguientes puntos:

- El compromiso de la organización en la defensa de los derechos de las infancias migrantes como base para la búsqueda de colaboraciones

con la sociedad civil que contribuyan a la adquisición de los recursos necesarios para sostener el proyecto de *Escuela digital*.

- Una estructura operativa que contempla la capacitación y el reconocimiento del trabajo voluntario de las y los docentes, quienes conforman el eje central de las acciones educativas, específicamente en lo que se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- El apoyo y la comunicación constante entre la coordinación del programa y las personas voluntarias en función de facilitar el desarrollo de su labor y la resolución de problemas durante la planeación y conducción de los procesos educativos.

### **Metodología de recopilación y análisis de datos**

Desde la elección del caso de estudio, esta investigación partió de un enfoque cualitativo que orientó la recopilación de los datos y el análisis de los mismos. La recuperación de la información sobre los factores implicados en la inclusión de la niñez y adolescencia migrante se realizó a partir de los testimonios de once docentes y de las dos coordinadoras del proyecto. La elección de las personas entrevistadas se llevó a cabo con base en su disponibilidad y el tiempo de participación en la organización, siguiendo el criterio de accesibilidad a contextos posibles de ser estudiados y atendiendo a la relevancia de los mismos en función de los aportes que pueden brindar para el conocimiento de una determinada problemática (Stake, 2007). De esta manera, se recopilaron experiencias sobre distintos momentos del proyecto, desde que comenzó (abril de 2020) hasta el momento de realización de las entrevistas (noviembre-diciembre de 2020). Estas se llevaron a cabo a través de una dinámica de conversación que permitió dialogar con las y los participantes del estudio teniendo en cuenta sus propios ritmos y condiciones (Sánchez & Sebastiani, 2020).

Este diálogo estuvo basado en preguntas establecidas a partir del objetivo de la investigación y de su delimitación teórico-conceptual, referida a los supuestos, procesos y características fundamentales de la inclusión educativa. Así, las entrevistas constituyeron una guía para recoger información y analizar la realidad del objeto de estudio (Gaskell, 2000). El contenido de dicha guía contempló aspectos relacionados con el perfil de la organización, la formación y el desempeño del profesorado, el vínculo con otros agentes sociales, tanto gubernamentales como escolares, las acciones educativas y sociales que se desarrollan, la atención a la diversidad de aprendizajes y de referentes culturales y lingüísticos, la evaluación de los aprendizajes, los procesos de colaboración y los factores que propician el desarrollo de la niñez y adolescencia migrante.

La información obtenida fue transcrita literalmente, considerando que de este modo se fortalece la validez del estudio, al asegurar la fidelidad de los datos (McMillan y Schumacher, 1993). A partir de ello, se realizó un análisis de contenido cualitativo de carácter inductivo, desde el cual se crearon categorías explicativas sobre el significado de las experiencias y los testimonios dentro del contexto en el que se generaron (Schettini y Cortazzo, 2015). Los resultados de dicho análisis permitieron definir tres aspectos en los que se centran las intervenciones para fomentar la inclusión de las infancias y adolescencias migrantes: 1) el compromiso por el bienestar de esta población; 2) las estrategias de atención a la diversidad de aprendizajes; y 3) las estrategias de evaluación continua.

## **Resultados: acciones estratégicas en la atención educativa**

### **Compromiso por el bienestar de la población migrante**

Uno de los elementos esenciales para el funcionamiento de la organización es la responsabilidad que esta asume en la protección de los derechos de la infancia y la adolescencia. Este aspecto constituye un factor fundamental en el desarrollo del alumnado migrante ante la falta de apoyos para realizar tanto acciones educativas como otras dirigidas a proteger su bienestar (Ramírez, 2014). En este supuesto, dicho elemento se expresa desde los motivos para la creación de la organización. La coordinadora general del proyecto de *Escuela digital*, partiendo de su conocimiento y experiencia con la educación de la niñez y adolescencia migrante, buscó las condiciones y los recursos para formar una OSC dirigida a atender sus necesidades educativas específicas. Asimismo, la propia experiencia de vida en un contexto de frontera ha sido una fuente de compromiso para trabajar en beneficio de esta población, lo cual constituye un factor de peso tanto en el caso de la creadora del proyecto como en el de las y los docentes participantes.

Entonces, terminando mi relación con estas dos organizaciones ya fue que me animé y dije ok, ya tengo toda esta experiencia, el contexto ya lo tengo obviamente, yo soy mexicana [...] no hay como esa conciencia de lo que es vivir en una frontera. (Coordinadora general del proyecto, comunicación personal, 2020)

Sí, es amplio. Sin embargo, algo que me di cuenta es que a pesar de que las clases son virtuales, las y los voluntarios tratan de tener esta empatía y relación con cada uno de los estudiantes, es muy padre porque les hablan por sus nombres, saben qué les gusta, saben en lo que no van tan bien, entonces la cuestión de la modalidad virtual no es una barrera. (Coordinadora operativa del proyecto, comunicación personal, 2020)

Tal sentido de responsabilidad impacta en la generación de ambientes de confianza en la relación docente-estudiante, adentrándose al campo de la enseñanza y retomando sus experiencias previas con niños, niñas y adolescentes no migrantes dentro del sistema escolar y en contextos de desigualdad social, o bien, con infancias migrantes en otros albergues o asociaciones. Esto demuestra las posibilidades de una labor educativa y un ejercicio docente basado no solo en una experiencia como acumulación de conocimientos instrumentales, sino también en un proceso de reflexión sistemática que orienta una práctica comprometida con la construcción de saberes del alumnado (Ibáñez *et al.*, 2018; Opertti, 2015). En este caso, la experiencia reflexiva ha sido un factor fundamental que impulsa la búsqueda de los recursos materiales, financieros y didácticos necesarios para desarrollar las actividades educativas, más si se tiene en cuenta que la mayor parte del personal voluntario no cuenta con una formación específica en docencia.

[...] después lo platicué [...] que si la pastora lo permitía, hacer una colecta de libros entre colegas, entre personas; así empecé a recolectar libros que yo sé que no tienen. Entonces poner actividades de ahí... porque como no cuentan con impresoras o no siempre tienen tinta, es muy difícil mandarles [actividades para hacer fuera del aula]. (Docente voluntaria, comunicación personal, 2020)

Tienes que tratar que todas las actividades sean en clase porque si no el niño pierde el rumbo, incluso ligándolo a las actividades que ya habían tenido con otros niños anteriormente [...] ambos son niños [niñez en desigualdad socioeconómica y niñez migrante] que guardan mucha energía, que a lo mejor no tienen con quién jugar o están muy restringidos en algún momento [...] lo que más contribuyó [en la labor en esta organización] fue la experiencia previa que ya había tenido. (Docente voluntario, comunicación personal, 2020)

Además, la estructura de la organización parte de las propuestas de las y los voluntarios para intervenir en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo que la autonomía para la toma de decisiones es un aspecto implícito en sus tareas de planeación, conducción y evaluación de los saberes y habilidades que va desarrollando el alumnado. Esto constituye un elemento fundamental en un desempeño docente que propicia la inclusión a través del uso de las propias capacidades para la investigación y la creatividad en el desarrollo de la labor educativa (De la Cruz, 2017; Silva *et al.*, 2018). De esta manera, el compromiso por el bienestar de la población migrante es un factor que impulsa la búsqueda de información y apoyo de otros profesionistas, haciendo uso de las redes personales y del ejercicio de la capacidad de análisis tanto del contexto de las infancias como de sus necesidades

de formación. A partir de dicho compromiso, se establecen alternativas de enseñanza posibles de acuerdo con los recursos disponibles, utilizándolos de manera efectiva.

Al respecto, este factor también incide en una práctica cotidiana sistemáticamente reflexiva, es decir, un ejercicio docente en el que la responsabilidad que se asume implica una revisión continua de las actividades que se llevan a cabo, de su efectividad y del planteamiento de cambios a partir del cuestionamiento de la propia práctica, lo que conlleva al fortalecimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje a través del uso del pensamiento crítico para orientar sus decisiones en lo individual y en relación con el resto de participantes en la organización (Blanco y Blanco, 2010). Así, las acciones que emprenden las y los voluntarios se basan en una lógica inductiva que parte de las necesidades del alumnado, del análisis del entorno en el que se desenvuelven y de la complejidad de las realidades que viven, existiendo por tanto una concepción clara de que el ejercicio docente no puede estar fundamentado en la aplicación de técnicas descontextualizadas.

Entonces yo sé que hay muchas técnicas pedagógicas, y como cuestiones de integración de grupo, dinámicas de grupo, cosas así, pero si hay algo bien importante que yo he aprendido y he visto, siento que es el amor: amar lo que haces y al conocimiento [...]. Sí, hice algunas dinámicas de integración para saber si el grupo era muy unido, y sí se veían unidos en algunas ocasiones. Pero ahora sí que dije: "no sé ninguna estrategia pedagógica que vaya a servir". (Docente voluntaria, comunicación personal, 2020)

La satisfacción por los logros que paulatinamente van obteniendo niñas, niños y adolescentes fortalece el compromiso hacia esta población, creando un proceso en el que la realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje y la valoración continua de los logros refuerzan el sentido de responsabilidad social hacia los grupos en condiciones de mayor desigualdad. En este sentido, el análisis permanente de la propia práctica genera las condiciones para el establecimiento de ambientes de reconocimiento que favorecen el aprendizaje (Onrubia, 2009). Por lo tanto, el compromiso que asume el voluntariado es un factor relevante no solo por su impacto en el desarrollo de procesos educativos, sino también por condicionar otros elementos de una intervención que se dice inclusiva, como la atención a la diversidad y la evaluación de los aprendizajes.

### **Estrategias de atención a la diversidad de aprendizajes**

La atención a la diversidad constituye un factor indispensable en los procesos de inclusión educativa, teniendo en cuenta que el sistema escolar

actual privilegia los referentes hegemónicos de una estructura social, demandando que sean las y los estudiantes quienes se adapten a las acciones educativas predeterminadas, causando con ello discriminación y falta de interés en las actividades escolares (Unesco, 2020). Contrario a ello, en este estudio se identificó que en la atención a la diversidad convergen procesos de flexibilidad en la planeación de las actividades, un enfoque orientado a las necesidades e intereses de la infancia y la adolescencia, y una adaptación de los contenidos a los saberes y habilidades de todo el alumnado.

Al respecto, las y los voluntarios expresaron que fomentan el interés por las actividades de aprendizaje para propiciar la asistencia a clases, puesto que no hay ninguna exigencia en relación a ello. Con este propósito, buscan recursos didácticos pertinentes para atraer la atención del alumnado y cotidianamente valoran su funcionalidad; el principal desafío es el uso de dichos recursos para el diseño de actividades en las que todas y todos puedan participar sin exclusión.

Entonces yo buscaba los libros de la SEP en PDF, se los ponía y les decía “vamos a volver a leerlo”. Ya lo conocían, ya contestaban súper bien y te digo, tenía la atención tanto de chicos como de grandes. Entonces, no había como distinción y en las preguntas trababa de usar términos neutros para que ambos grupos pudieran responder y eso me funcionaba bastante. (Docente voluntario, comunicación personal, 2020)

A ellos se les da bien lo auditivo, el estar en movimiento y escuchando [...] tienes que ponerles ejemplos que llamen la atención, tienes que incluirlos, de “a ver, ayúdame a leer todo eso” o poner actividades de interés. [...] actividades en los que los incluyera, los tomara en cuenta son las que me han funcionado. (Docente voluntario, comunicación personal, 2020)

De esta manera, las estrategias de inclusión basadas en la atención a la diversidad se centran en el análisis del interés del alumnado y sus necesidades de formación (Montolío & Cervellera, 2008), de tal forma que los materiales que se utilicen y las actividades que se planteen estimulen la disposición para realizarlas. Adicionalmente, las y los voluntarios hacen uso del material que ha sido útil en otros entornos donde han ejercido la enseñanza y que valoran como pertinentes de acuerdo con las características de este contexto, además de los aprendizajes adquiridos en experiencias docentes previas. Otro aspecto que consideran en su labor es el diseño de ciertas actividades que son adaptadas continuamente de acuerdo con las condiciones específicas de la cotidianidad, para lo cual las habilidades de observación y de análisis situacional son elementos permanentes en el desempeño de las labores que realizan.

Entonces yo digo “ah, mira, es que [nombre de alumno] no terminó la actividad. Tarda más en escribir las cosas”. También cuando hacemos una actividad, que tienen que pasarla al cuaderno, tarda más; terminan todos y [nombre del alumno] sigue escribiendo, ¿y qué hago?, acomodas a todos los que terminaron, dejo a los demás hacer lo que quieran y ya me enfoco con él nada más. Poco a poco sí se nota que se va adaptando. Te digo, se adapta más cuando hay menos personas, es lo que he notado, pero no le gusta hablar, no le gusta. [...] lo he escuchado en las clases de matemáticas, que responde y lo hace bastante bien. Creo que en esta materia de español se le dificulta más. (Docente voluntaria, comunicación personal, 2020)

De este modo, la flexibilidad es entendida como una estrategia de atención a las necesidades particulares de aprendizaje, la cual permite hacer modificaciones a lo previamente establecido, atendiendo las condiciones de la cotidianidad educativa. Por lo tanto, se considera como un mecanismo de intervención mediante el cual, desde una mirada crítica, se establecen los criterios para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje, basados en el análisis, la observación y la indagación continua de los intereses y requerimientos del alumnado (Onrubia, 2009).

El apoyo mutuo entre estudiantes es otra de las herramientas utilizadas para atender la diversidad, sobre todo en el caso de la diversidad lingüística, que parte de la identificación de la barrera específica para llevar a cabo una actividad concreta. Una vez logrado ello, se pide a alguno de los pares explicar las indicaciones y características de la actividad para que la niña o el niño en cuestión las pueda llevar a cabo. Con esto se reconoce el valor de la colaboración entre estudiantes como un aspecto relevante en el logro de la inclusión (Montolío & Cervellera, 2008), lo cual no solo contribuye al desarrollo de una tarea específica, sino que se convierte en una estrategia para el fomento de la cooperación, elemento indispensable para la práctica de una convivencia ciudadana desde las acciones escolares (De la Cruz, 2017) y, por lo tanto, para la realización de acciones educativas dirigidas a la inclusión social.

El ajuste del lenguaje para generar un ambiente de reconocimiento es un aspecto relevante considerado por las y los voluntarios dentro de su labor pedagógica. A pesar de que la mayoría de niñas, niños y adolescentes comparten el español como lengua materna, las distintas formas de expresión lingüística son retomadas durante las clases y en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. En este sentido, se valoran las distintas maneras de hablar español como un principio de inclusión (Schmelkes, 2013).

Por ejemplo, para explicarles cómo se dice “cerdo” en inglés les digo “*this is a pig*”, “¡ah, el chancho!”, “ah bueno, sí ese, ¿y tú cómo le dices?”.

Entonces les muestro la imagen. Y hasta en español hay muchas diferencias, así que cada quien pone en su cuaderno cómo se dice en su país. (Docente voluntaria, comunicación personal, 2020)

Las actividades lúdicas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje se toman en cuenta en dinámicas de constante movilidad, de tal manera que todas las personas pueden poner en práctica sus conocimientos y habilidades dentro de prácticas participativas. Estas actividades no solamente tienen una finalidad de aprendizaje académico, sino que contemplan aquellos aprendizajes informales que inciden en el desarrollo mental y emocional de los individuos, y por lo tanto, en su bienestar integral (Colom, 2005).

Este mes, por ejemplo, la población de los albergues fluctúa, así que vamos a cantar, a hacer actividades manuales y la verdad es que me gusta mucho porque los que saben más no sienten que se atrasan [...]. Entonces, a los más avanzaditos les digo “ahora tú, escríbeme tres oraciones de lo que aprendiste hoy”, y con los más chiquitos, les digo “tú mientras, coloréalo y recórtalo”. (Docente voluntaria, comunicación personal, 2020)

Con ello, las intervenciones se basan en el planteamiento de actividades en las que todo el alumnado participa y hace aportaciones a partir de sus saberes y aprendizajes previos, y en las que cada persona logra avanzar a su propio ritmo. Igualmente, se llevan a cabo diferentes actividades ajustadas a los conocimientos y habilidades por subgrupos de aprendizaje, los cuales no se establecen de una manera predeterminada y fija, sino que se reajustan en función de los avances que va teniendo el grupo en su conjunto, considerando sus particularidades.

### **Estrategias de evaluación continua**

Las condiciones de vida de la población migrante exigen procesos de evaluación de aprendizajes acordes a sus dinámicas de movilidad, por lo cual aspectos como la observación y la reflexión sistemáticas, identificados en las dos categorías anteriores, son característicos del tipo de evaluación que se lleva a cabo dentro de este proyecto. De manera formal, el profesorado realiza exámenes y actividades específicas para valorar el alcance de los aprendizajes, generalmente por parte de quienes han trabajado en la organización por un largo periodo. Sin embargo, la mayoría realiza evaluaciones informales de carácter formativo, con base en lo cual realizan ajustes a la planeación de clases (Stake, 2006). Las evidencias sobre los aprendizajes que paulatinamente van adquiriendo niñas, niños y adolescentes se obtienen mediante la observación de la ejecución de las actividades y de las dinámicas cotidianas dentro del aula, a partir de las cuales se identifican

las dificultades de aprendizaje, estableciéndose así los momentos más adecuados para brindar retroalimentación.

Primero, platico con ellos. Por medio de observación, les hago preguntas al aire, ya sea de español, de gramática: “¿sabes cuál es la letra *b* o cuál es la letra *v*?”, y así como cositas básicas y les hago como una presentación en Power Point en la que ellos tienen que ir seleccionando qué es lo que entienden y así. Casi todo es a través de la observación, porque las pruebas sí se complican a veces por cuestiones de material [...]. Entonces dije “ok, en la lectura no me voy a enfocar tanto, me voy a enfocar más en lo que es la gramática”, una cosa así. (Docente voluntaria, comunicación personal, 2020)

Asimismo, la evaluación continua permite analizar la pertinencia de las actividades en cuanto a su dificultad y posibilidades de ser realizadas por parte de todo el alumnado. De tal suerte que, a partir de dicha evaluación, se toman decisiones sobre cómo una misma actividad puede ser adaptada a diferentes niveles de aprendizaje y transformada según las características de las y los estudiantes, tomando en cuenta sus dinámicas de movilidad.

Pues yo como te comento, me fui desde lo básico y de ahí voy partiendo y voy viendo que los alumnos [avancen]. Por ejemplo, si estamos viendo fracciones y conversión a porcentajes, y veo que todavía no dominan las divisiones, la siguiente clase me pongo a ver divisiones. Es lo que yo me voy enfrentando día a día, dependiendo de lo que pasó en la clase se decide el tema de la clase siguiente, no voy sobre una línea porque es muy complicado cuando los grupos no tienen la asistencia como debería ser. (Docente voluntaria, comunicación personal, 2020)

En este contexto, la evaluación no se restringe a la medición de resultados después de un determinado periodo, sino que se refiere a un proceso mediante el cual se comprende la realidad para adaptar el proceso educativo y sus propósitos (Stake, 2006). Por lo tanto, las estrategias se enfocan a valorar cualitativamente los aprendizajes cognitivos, emocionales y sociales, con la finalidad de llevar a cabo actividades de enseñanza que los fortalezcan.

La continuidad en los contenidos de aprendizaje con base en el planteamiento de preguntas es una de las estrategias que posibilita tanto la retroalimentación como la introducción de nuevos temas. Así, se busca la contextualización del proceso educativo en relación con las necesidades e inquietudes que se detectan en el alumnado.

Yo me daba cuenta cuando yo les explicaba. Por ejemplo, si el día de ayer les expliqué dos o tres artículos [de la Constitución] y en la siguiente

semana ya veía otros, yo trataba de relacionarlos y hacerles preguntas a los niños para ver si entendían la relación que existía [...] si realmente habían entendido lo de la clase anterior. Entonces, no hacía un examen como tal porque, como le comento, era difícil por la distancia, a veces teníamos problemas con el internet y era difícil la comunicación con los niños, pero trataba de hacerlos de esa manera para que ellos pudieran, con las mismas clases, reforzar lo que anteriormente había visto. (Docente voluntario, comunicación personal, 2020)

De este modo, las estrategias de evaluación se diversifican, flexibilizando los planteamientos que inicialmente se diseñan para obtener evidencias de logro y ampliando las formas en las que se puede valorar el desarrollo del alumnado en diferentes dimensiones (Santibáñez, 2010). Evaluar continuamente los aprendizajes posibilita sistematizar los alcances de todos los aprendizajes, haciendo un análisis comparativo permanente de los alcances progresivos. En este sentido, además de aprendizajes cognitivos, se valoran logros como el mejoramiento de la confianza, el aumento de la participación en las actividades, el interés por asistir a clases y las respuestas a las demandas del profesorado.

[Los evaluaba] en sus respuestas y en su participación, porque a veces les pedía mucho que hicieran dibujitos y que ellos narraran algunas cosas. Les ponía el video, veíamos algunas cosas, intercambiábamos y después les pedía que hicieran un dibujo de lo que se les hiciera más significativo o como ellos lo significaran, o bien, que pusieran tres o cuatro líneas. También, lo notaba en su entusiasmo, justo había temas que a ellos les entusiasmaban mucho, decir lo que les gusta, lo que querían ser. (Docente voluntaria, comunicación personal, 2020)

De esta manera, además de valorar el logro de diversidad de aprendizajes, se reconocen y analizan los medios más apropiados para atender las necesidades individuales y conseguir que todo el grupo alcance los objetivos que cotidianamente se van estableciendo, considerando el progreso individual y las circunstancias en las que los procesos educativos se van desarrollando.

La evaluación permanente se vincula con la reflexión sistemática que realizan las y los voluntarios para tomar decisiones sobre el progreso de sus acciones pedagógicas. En este sentido, constituye una actividad fundamental, no solo en un sentido pragmático de certificación sino como un proceso indispensable para actuar en la cotidianidad educativa y transformarla (Colectivo loé, 2003). La valoración diagnóstica de los conocimientos, habilidades y actitudes con los que llega el alumnado a la organización y el

análisis continuo de sus aprendizajes conforman factores que inciden en una práctica transformadora de las realidades de exclusión que vive la infancia y la adolescencia migrante, brindando alternativas para su mejor desarrollo.

## **Discusión y conclusiones**

La vulnerabilidad a la exclusión educativa y social que viven niñas, niños y adolescentes en un contexto de migración internacional es una problemática compartida con otros sectores de población en entornos de movilidad interna, al igual que con grupos sociales expuestos a la segregación por razones de desigualdad socioeconómica y cultural (Ramírez, 2014; 2016). Al respecto, los procesos de inclusión educativa comparten factores que favorecen los aprendizajes de las personas más desaventajadas dentro de las sociedades, los cuales se evidencian como aspectos a tener en cuenta en las prácticas que se llevan a cabo dentro y fuera del sistema escolar.

Uno de estos aspectos es el compromiso de las y los participantes en los procesos educativos dirigidos a los sectores en condiciones de mayor desigualdad, el cual constituye la base para la presencia de otros elementos que favorecen la inclusión, como son la atención a la diversidad y el fomento de la participación (Espinosa & Valdebenito, 2016). Como se evidencia en este caso, y de acuerdo con la investigación, la inclusión en educación no implica solamente una formación didáctica o especializada en enseñanza, sino que comprende una serie de acciones que potencian cualquier actividad dirigida a fomentar el desarrollo de los aprendizajes, especialmente de quienes han sido mantenidos en una posición minorizada dentro de estructuras sociales jerárquicas (Dietz, 2019), donde no todas las personas tienen las mismas condiciones para alcanzar el bienestar suficiente y deseado por ellas mismas.

Por ello, el ejercicio de un pensamiento crítico e indagador se vincula con otros aspectos básicos de la intervención educativa, como son la experiencia reflexiva y la evaluación contextualizada, elementos que permiten la apropiación y resignificación de las propuestas educativas (Ramírez, 2016), lo cual repercute en la generación de ambientes estimulantes para el aprendizaje y para la continuidad de una enseñanza pertinente a las necesidades del alumnado. En este caso, dicha apropiación se establece desde el diseño de los propios planes de clase por parte de las y los docentes voluntarios, quienes hacen su propuesta desde lineamientos generales, lo cual implica el ejercicio de la autonomía como elemento necesario para la toma de decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, al igual que una conexión continua entre los saberes y la realidad, que facilite dinámicas pedagógicas reflexivas y pertinentes (Silva *et al.*, 2018). Estos aspectos

fomentan el desarrollo de procesos educativos apegados a la realidad, teniendo en cuenta su complejidad y acordes a los rasgos de la cotidianidad del alumnado.

Las intervenciones de la sociedad civil se han caracterizado por evidenciar las faltas del Estado para hacer cumplir los derechos humanos y civiles de los grupos sociales más expuestos a la exclusión, y por la creación de estrategias para hacer cumplir sus derechos y para fortalecerlos (Rojas, 2018). En lo que respecta a la educación, la injerencia de las OSC, considerando como un caso prototípico el analizado en este trabajo, conlleva procesos de formación ajustados a las condiciones y necesidades de la población migrante, y la determinación de los factores que son necesarios en cualquier proceso educativo, dentro o fuera del sistema escolar. Así, la flexibilidad en la organización de las actividades, en el uso de los recursos educativos disponibles y en el análisis sistemático de las acciones de enseñanza y de aprendizaje son elementos que exponen la necesidad de una educación abierta al cambio continuo, a fin de remover las estructuras que impiden la atención a la diversidad y el ejercicio de una docencia que reconoce su capacidad transformadora (Ibáñez *et al.*, 2018).

Además, la relevancia del trabajo de las OSC evidencia las múltiples posibilidades de actuación para favorecer otros aprendizajes más allá de los establecidos en los planes de estudio, enriqueciendo los procesos de formación desde relaciones pedagógicas fundamentadas en el conocimiento mutuo y en la constante búsqueda del bienestar del alumnado. Por lo tanto, el trabajo de las OSC contribuye en este sentido al fortalecimiento de una perspectiva de la educación como un derecho, no solo para recibir instrucción académica, sino para desarrollar las competencias necesarias que permitan vivir plenamente en lo individual y de manera colectiva (Ochoa & Garzón, 2019).

Si bien en este trabajo se reconoce la necesidad de estudiar otros casos de intervención desde las organizaciones no gubernamentales o fuera del sistema escolar, el análisis que se presenta abre la pauta para identificar cómo pueden favorecerse los aspectos clave de la inclusión en cualquier proceso educativo orientado a transformar las condiciones que generan la exclusión. En este sentido, se considera que esta investigación muestra el potencial de las OSC como colectivos que visibilizan las ausencias de los Estados en su responsabilidad para hacer valer los derechos humanos y ciudadanos, y el compromiso que asume la sociedad civil para revertir tal desigualdad educativa y social.

Por otra parte, a partir de los factores identificados en este estudio, se reitera la necesidad de continuar con líneas de investigación que retroalimenten el conocimiento en torno a los factores que facilitan los procesos

de formación de las infancias migrantes, sobre todo tomando en cuenta la movilidad como una constante en sus trayectorias de vida y la educación como un elemento que aporta elementos para transformar los aspectos que potencialmente causan exclusión social. En este sentido, resulta fundamental el fortalecimiento de estudios sobre los sentidos y significados que tienen los procesos educativos para la niñez y adolescencia migrante, de tal manera que estos sean adecuados a sus formas de vida, sus saberes, sus múltiples aprendizajes y sus diferentes realidades desde la articulación colectiva tanto comunitaria como estatal, recuperando así los esfuerzos de todas aquellas agencias implicadas en el bienestar de esta población.

### Sobre la autora

**Alma Arcelia Ramírez-Iñiguez** es doctora en Educación de la Universidad de Barcelona (España), máster de Investigación en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona (España) y licenciada en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (México). Líneas de investigación: educación inclusiva e intercultural, educación en contextos migratorios, y educación como factor de inclusión social.

### Referencias

- Altamirano, T. (2003). El Perú y el Ecuador: Nuevos países de emigración. *Revista Aportes Andinos*, (7). <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/611/1/RAA-07-Altamirano-El%20Perú%20y%20el%20Ecuador%20nuevos%20pa%C3%ADses%20de%20emigración.pdf>
- Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: Caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 11-36). OEI.
- Blanco, M. & Blanco, M. L. (2010). El pensamiento crítico. En A. Caruana. (Ed.), *Aplicaciones educativas de la psicología positiva* (pp. 322-329). Generalidad Valenciana.
- Border Youth Collective. (2021). *Información* [página de Facebook]. <https://www.facebook.com/borderyouthoficial/about/>
- Bustos, R. & Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, (46), 193-220. <https://bit.ly/3DA1IW0>
- Colectivo Ioé (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, (326), 63-68.
- Colegio de la Frontera Norte (Colef). (2019). *La caravana de migrantes centroamericanos en Tijuana 2018-2019*. Colef. <https://www.colef.mx/noticia/la-caravana-de-migrantes-centroamericanos-en-tijuana-2018-2019/>
- Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, (338), 9-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1370823>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal). (2017). *Informe final de la Reunión Regional Latinoamericana y Caribeña de Expertas y Expertos en Migración Internacional preparatoria del Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular*. Cepal. <https://bit.ly/2SyGa46>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). (2016). *Informe sobre la problemática de niñas, niños y adolescentes centroamericanos en contexto de migración internacional no acompañados en su tránsito por México, y con necesidades de protección internacional*. CNDH. [https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Informes/Especiales/Informe\\_NNACMNA.pdf](https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/doc/Informes/Especiales/Informe_NNACMNA.pdf)
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). (2018). *Los desafíos de la migración y los albergues como oasis. Encuesta nacional de personas migrantes en tránsito por México*. CNDH. <https://bit.ly/3xhBgY1>
- Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH). (2020). *Derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familias y su mecanismo de defensa*. CNDH. <https://www.cndh.org.mx/programas/derechos-de-todos-los-trabajadores-migratorios-y-de-sus-familias-y-su-mecanismo-de>
- Corpus, A. (2019). Enfrenta Baja California oleada de niños migrantes. *The San Diego Union Tribune*. <https://www.sandiegouniontribune.com/en-espanol/noticias/bc/articulo/2019-07-08/enfrenta-baja-california-oleada-de-ninos-migrantes>
- De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-178. <https://doi.org/ghp5>
- Dietz, G. (2019). Prólogo. En A. Melo, I. J. Espinosa, L. Pons & J. I. Rivas (Eds.), *Perspectivas decoloniales sobre la educación* (pp. 9-14). Uma Editorial.
- Duk, C. & Murillo, F. J. (2018). El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Espinosa, J. & Valdebenito, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 195-213. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>
- Gaskell, G. (2000). Individual and Group Interviewing. En M. Bauer y G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound* (pp. 38-56). SAGE Publications.
- Giroux, H. (2017). La promesa de la pedagogía crítica y la política terrenal del terror. En J. C. Buenaventura (Ed.), *La educación sitiada. Entre la política y el mercado* (pp. 143-165). Eón Ediciones.
- Ibáñez, N., Figueroa, M., Rodríguez, M. & Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 225-239. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100225>
- Juventud Activista Internacional (JAI). (2020). *Sobre nosotros* [documento interno]. JAI.
- Kiuppis, F. (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 746-761. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>

- McMillan, J. & Schumacher, S. (1993). *Research in education: a conceptual education*. Harper Collins.
- Montolío, R. & Cervellera, L. (2008). Una escuela de todas (las personas) para todas (las personas). *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 100-119. <https://bit.ly/3pOfRDo>
- Ochoa, K. & Garzón, M. T. (2019). Introducción. En K. Ochoa (Ed.), *Miradas en torno al problema colonial. Pensamiento anticolonial y feminismos descoloniales en los sures globales* (pp. 5-32). Akal Ediciones.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación del alumnado* (pp. 49-62). ICE-HORSORI.
- Operti, R. (2015). La educación inclusiva: perspectiva internacional y desafíos en América Latina. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 165-182. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/293>
- Orduña, E. L. (2011). La migración en el derecho internacional. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 61(255), 329-352. <http://dx.doi.org/10.22201/fder.24488933e.2011.255.30269>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Unesco. <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. OIM. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020>
- Pérez, E. & Garrido, L. A. (2019). Migración rural interna en México. Tendencias recientes: 2000-2015. En G. Castillo (Ed.), *Migraciones internas en México. Miradas desde la geografía humana* (pp. 15-26). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramírez, A. (2014). *La educación escolar como factor de inclusión social desde un planteamiento sistémico. El caso de la niñez jornalera migrante en los valles de Culiacán, Sinaloa (México)* [tesis doctoral]. Universidad de Barcelona. [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/279213/AARI\\_TESIS.pdf](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/279213/AARI_TESIS.pdf)
- Ramírez, A. (2016). Repensar la inclusión social desde la educación: Algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 177-194. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4350/4724>
- Ramírez, A. (2020). Consideraciones conceptuales en la investigación sobre inclusión educativa dentro del contexto latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211-230. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020.9.1.010/12035>
- Rincón, E. E. (2016). La cultura política como factor causal del predominio asistencialista en la atención a grupos vulnerables: las organizaciones de la sociedad civil pro migrantes en Tijuana. *Revista Mexicana de Análisis Político y Administración Pública*, 5(2), 53-78. <http://www.remap.ugto.mx/index.php/remap/article/view/187/155>
- Rincón, A., Curiel, Y. & Rincón, M. (2020). *Escuela digital para la niñez y juventud migrante y refugiada* [documento interno]. JAI.

- Rojas, T. (2018). Organismos internacionales y acciones gubernamentales para la protección de los derechos de niños migrantes agrícolas. En C. R. Rodríguez y T. Rojas (Eds.), *Migración interna, infancia y derecho a la educación* (pp. 43-74). Universidad Iberoamericana.
- Sánchez, A. & Sebastiani, L. (2020). Re-imaginar la entrevista de manera no extractiva para tratar de activar procesos colaborativos junto a la Asamblea Centro de Stop Desahucios Granada-15M. En A. Álvarez, A. Arribas y G. Dietz (Eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 325-354). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Santibáñez, V. (2010). La educación para la diversidad en Latinoamérica: Caso Perú. *Cultura*, 24, 1-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3701044>
- Schettini, P. & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Universidad Nacional de la Plata.
- Schmelkes, S. (2013). Formación de docentes para la diversidad. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 59-72). IIPÉ-Unesco.
- Secretaría de Integración y Bienestar Social (Sibso). (2020). *Catálogo Estatal de Organismos de la Sociedad Civil 2020*. Sibso. <http://lagacetaredsocial.org/wp-content/uploads/2020/03/Catálogo-Estatal-2020.pdf>
- Silva, M., Llaña, M., Maldonado, F. & Baeza, A. (2018). Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile. *Educación*, 27(53), 155-173. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.009>
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Graó.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tarrés, M. L. (2013). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. El Colegio de México.
- Varela, R., Ocegueda, J. M. & Castillo, R. (2017). Migración interna en México y causas de su movilidad. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(49), 141-167. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-76532017000100141](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532017000100141)
- Velasco, L. & Rentería, D. (2019). Diversidad e interculturalidad: la escuela indígena en contextos de migración. *Estudios Fronterizos*, (20), 1-28. <https://doi.org/gbfb>
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*. Sage Publications.