

Parte IV

Formación escolar

- Educación inclusiva. Reflexiones sobre la situación de los menores migrantes de retorno
- Propuestas para pensar la educación secundaria en contextos rurales: el caso de las escuelas con albergue en Córdoba (Argentina)
- Por uma educação física histórico-crítica para a educação infantil no Brasil

Capítulo 4.1

Educación inclusiva. Reflexiones sobre la situación de los menores migrantes de retorno

Ma. de Lourdes Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México
lourdessalas@uaz.edu.mx

Beatriz Herrera Guzmán
Universidad Autónoma de Zacatecas, México
bherrera@uaz.edu.mx

Marco Antonio Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México
salasluevano@gmail.com

<https://doi.org/10.61728/AE20250195>



Resumen

En este documento se expone, desde una mirada reflexiva, la situación por la que atraviesan los menores migrantes de retorno: niñas, niños, adolescentes y jóvenes que llegan desde Estados Unidos a México junto con sus padres, y son inscritos en las escuelas nacionales donde enfrentan las complejidades para acceder a una educación desde la diversidad cultural y la inclusión educativa por lo que se requiere de la implementación de políticas educativas que abarquen la escuela, el currículo y el idioma, y la formación y capacitación docente, para acceder a una educación que responda a las características y necesidades de aprendizaje que tienen los menores retornados en las escuelas.

Introducción

En los últimos años, se ha registrado un proceso de retorno de migrantes mexicanos desde Estados Unidos, ocasionado por la política antiinmigrante, la ampliación del marco legal para deportar a los migrantes irregulares y las crisis económicas registradas en ese país, generando un retorno voluntario o involuntario de hombres, mujeres y/o familias completas a sus lugares de origen.

El retorno es un punto sensible para los migrantes en la integración social de cada uno de los miembros de la familia; para algunos de ellos “significa reconectarse con sus relaciones sociales anteriormente establecidas, para otros, los menores; implica descubrir y entender las formas de convivencia e interacción en un lugar ajeno al suyo, teniendo que desarrollar estrategias de integración y adaptación en el lugar al que llegan” (Baca, García y Sosa, 2019, p. 409).

En las familias que regresan desde Estados Unidos a México, muchas de ellas vienen acompañadas de niñas, niños y adolescentes (NNA) en edad escolar, la gran mayoría, con trayectorias educativas en ese país, quienes al incorporarse a las escuelas mexicanas enfrentan situaciones complejas por

las diferencias culturales, idioma, costumbres, valores, etc., evidenciando y cuestionando las ausencias que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) tiene para proporcionarles una atención educativa desde la inclusión.

En México, el enfoque inclusivo de la educación se fundamenta en documentos como; la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), que en su artículo 3° se establecen los principios que rigen al SEM, garantiza el derecho a la educación para todos los ciudadanos, y estipula que la educación impartida por el Estado debe ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (Cámara de Diputados, 2021); la Ley General de Educación (LGE), que en su artículo 8°, menciona sobre “garantizar la atención educativa de la población que habita en áreas dispersas y en situaciones de vulnerabilidad por factores socioeconómicos, físicos, mentales, identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria, así como aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales” (Cámara de Diputados, 2024); y en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), que precisa las acciones plasmadas en la LGE y que pretende convertir al SEN en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca la conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en todo el país (SEP, 2019), todos, son documentos que en la actualidad dan sustento al modelo de la Nueva Escuela Mexicana¹ (SEB, 2019). Para el caso concreto de los menores migrantes, la Ley de Migración (LM), que en su artículo 8° señala que los migrantes podrán acceder a los servicios educativos [...] independientemente de su situación migratoria (Cámara de Diputados, 2019).

Pese a lo indicado en estos documentos, el SEM no se encuentra preparado para educar desde la diversidad cultural y la inclusión de NNAJ que tienen o viven con discapacidad o marginación por sus condiciones culturales, sociales o económicas (donde se incluyen los menores migrantes de retorno), y estas nobles intenciones se quedan solo en el papel y el discurso.

1 La Nueva Escuela Mexicana, tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), y tiene como objetivo promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo, para lo cual se realizaron reformas a los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución.

Desde esta perspectiva, en este trabajo, desde una mirada reflexiva, se plantean algunos aspectos que dificultan el ejercicio de una educación inclusiva para las NNA migrantes de retorno que se incorporan a las escuelas del territorio mexicano, donde se destacan las complejidades que tienen que ver con: a) la escuela, b) el currículo y el idioma, y c) la formación y capacitación docente; los que representan desafíos importantes para favorecer la inclusión de estos menores en las escuelas, desafíos que deben ser trabajados desde el rediseño de la política educativa, que permita avanzar en el aseguramiento de una educación inclusiva (donde se ubican las NNA migrantes de retorno). Se concluye con una reflexión en torno a la educación inclusiva de la que se reconocen importantes avances, pero también, de que aún falta mucho por avanzar.

Niños migrantes de retorno y educación inclusiva

En los últimos años, se ha hecho hincapié del trabajo educativo en las escuelas desde una práctica inclusiva, sin barreras ni limitaciones que impidan el desarrollo de los alumnos, independientemente de las características individuales que tengan.

La educación inclusiva, puede considerarse un concepto idealista o utópico por las complejidades que su práctica entrañan, que ha transitado por los conceptos de inserción o integración, hasta llegar a la inclusión.

En la actualidad, las estrategias implementadas por los diferentes países relacionadas con la educación inclusiva son resultado de las recomendaciones y principios emitidos en documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención sobre los Derechos del niño (1989), así como, del trabajo y acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre la Educación para todos, plasmados en la Declaración mundial sobre educación para todos (Jomtien, 1990),² además de lo establecido en la Declaración de Salamanca (1994),³ donde se enfatiza la

2 En dicho evento se aludió sobre las grandes dificultades que enfrentan algunos países para proporcionar a su población una educación de calidad, empañada por las situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión, entre otros.

3 En la Declaración se menciona que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios [...] los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de

necesidad de proporcionar una educación para todos los estudiantes históricamente excluidos, por ser considerados diferentes.

Para autores como Blanco, la educación inclusiva:

implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. (s/f p. 12)

Desde la perspectiva de Echeita y Sandoval, la inclusión educativa es:

un constructo que cumple un papel de aglutinador de muchos aspectos diferentes (aunque complementarios entre sí) vinculados a la tarea de cómo (y por qué) alcanzar en los sistemas educativos el equilibrio entre lo que debe ser común (comprensividad) para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión. (2002, p. 37)

La UNESCO, por su parte, define la inclusión educativa como:

un proceso para responder a la diversidad de todos los estudiantes, garantizando su presencia, participación y logros; atendiendo principalmente a quienes, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, por lo que es necesario definir políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos. (UNESCO, 2005)

Entonces, la educación inclusiva debe considerar las necesidades de cada uno de los estudiantes, de adecuar escuelas, flexibilizar planes y programas, y de formar y capacitar a los docentes para la atención de los alumnos, independientemente de su condición social, intercultural, de salud, personal, etcétera.

En el caso de México, además de los grupos mencionados que enfrentan vulnerabilidad en su derecho a una educación de calidad desde una perspectiva inclusiva, son los niños migrantes de retorno, un grupo minoritario que regresa desde Estados Unidos por situaciones ajenas a su decisión y voluntad, en acompañamiento de sus padres al lugar de origen de estos, una situación compleja, dado que crecieron en un contexto social, económico, cultural y educativo diferente al que llegan.

El retorno de la población migrante desde el vecino país del norte a México ha estado presente desde los primeros flujos históricos registrados. En la actualidad, en el retorno de los migrantes mexicanos desde Estados Unidos, han sido decisivos eventos como la política antiinmigrante y las crisis económicas sufridas por el país norteamericano.

De acuerdo con Moctezuma, el retorno de migrantes comprende: a) repatriaciones, b) retornos voluntarios individuales y c) retornos de tipo familiar (2013, p. 150). En este último, la presencia de menores en acompañamiento de sus padres y hermanos constituye esa otra parte de la población migrante retornada.

Son menores, muchos de ellos nacidos en México, que migraron muy pequeños junto con sus familias hacia Estados Unidos y crecieron en ese país; otros son hijos de padres mexicanos, que nacieron en el país del norte, los que, a pesar de ser ciudadanos estadounidenses, regresan al lugar de origen de sus padres por situaciones diversas. En ambos casos, la socialización primaria inicia o se reanuda en Estados Unidos, de donde han adoptado normas, valores, costumbres, idioma, etc. (Jacobo, 2022; Zúñiga, 2013; Salas, Herrera y Salas, 2021).

Se trata de NNA de retorno que vivieron un tiempo relativamente corto en México; otros nunca habían vivido en estos territorios y llegan por primera vez a este país, los que al inscribirse en las escuelas enfrentan diversos desafíos relacionados con su inclusión en las aulas escolares, entre los que intervienen: a) la escuela, b) el currículo y el idioma, y c) la formación de los profesores..

La escuela

Como elemento importante del SEM, la escuela juega un papel prioritario en la formación de las personas, constituye un espacio fundamental de prácticas y expresiones sociales, el segundo más importante después de la familia; un lugar donde niñas, niños y/o adolescentes interactúan con sus pares, pero también donde ejercen el rol de alumno, compañero y amigo.

Desde su función formadora, la escuela integra elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales propicios para la orientación de los procesos enseñanza-aprendizaje [...] proporcionados por un docente, un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones; desde su función social, la escuela propicia una actividad de socialización, un lugar apropiado para que los sujetos que asisten a ella se sientan incluidos y motivados a ser ellos mismos (Echavarría, 2003), independientemente de su situación de origen, cultural, social, física-cognitiva, lingüística, entre otras.

Autores como Calderón, sostienen que la escuela debe romper barreras, buscar adecuaciones de acceso sin distingo de condición, “fundamentando una práctica educativa que permita atender las necesidades, características e intereses de las personas que asisten a esta [...], en la que se pueda participar en igualdad y equidad de oportunidades para que las personas en edad escolar participen en ella” (2003, p. 6).

El deber de la escuela es actuar y proporcionar el derecho a la educación que tienen todos los alumnos sin excepción. Es uno de los focos de aprendizaje que mayor influencia tiene en la formación de la ciudadanía, “espacios privilegiados para generar los cambios hacia la inclusión, participación y colaboración de la comunidad escolar” (Duk y Murillo, 2012, pp. 12-13).

En el caso de los NNA retornados, la transición de un modelo y sistema educativo entre uno y otro país, es el primero de los desafíos que enfrentan, iniciando algunas veces, con las dificultades para dar cumplimiento a trámites burocráticos y administrativos que obstaculizan su ingreso a la escuela.⁴

4 Con el Acuerdo 286 y Normas específicas de control escolar, se ha autorizado la eliminación de la apostilla y traducción por peritos a documentos oficiales estadounidenses, para agilizar trámites de inscripción, acreditación y certificación, sin embargo, muchos directivos y docentes desconocen estas disposiciones (SEGOB, 2017).

En este mismo tenor, en las escuelas mexicanas no se cuentan con protocolos específicos de ingreso que orienten a directivos y docentes sobre los procedimientos a seguir en su proceso de inscripción (por citar un ejemplo, al no contar con documentos que acrediten el grado cursado en el país vecino, directivos y docentes definen ubicarlo en un determinado grado, con base en la edad que tenga el NNA retornado); estas ausencias atentan contra su pleno derecho de acceso a la educación.

El currículo y el idioma

En México se trabaja con un modelo educativo construido a partir de un enfoque sociohistórico, impulsando e imponiendo un currículo masificador-estandarizado-homogeneizador, para aplicarse en escuelas monolíticas y monolingües, con libros de texto que no consideran a las minorías; un modelo educativo que perdura en nuestros días, con cambios mínimos, y que en la actualidad, se ha visto rebasado por las necesidades actuales debido a la diversidad cultural de los menores que asisten a las escuelas mexicanas (Azamar, 2015; Jacobo, 2016; Schmelkes, 2013, Zúñiga, 2013).

Para autores como Apple (1986), Freire (1990) y Giroux y McLaren (1998), un currículo estandarizado implica la homogenización en los criterios de enseñanza y esa homogenización puede tener posibles repercusiones a la hora de afrontar la diversidad en las aulas (citados por Rodríguez, p. 249).

Entonces, derivado del diseño de un currículo único que opera sobre todo en educación básica, y que obliga a las escuelas mexicanas a trabajar con los mismos planes y programas de estudio, en nada se contribuye en el desarrollo y ejercicio de una educación para la diversidad cultural y la inclusión.

Desde esta perspectiva, los niños que han cursado parte de su escolarización en Estados Unidos, enfrentan la incompatibilidad de los contenidos en los planes y programas de estudio que se imparten en las escuelas mexicanas, un claro ejemplo de ello, son las asignaturas de Historia y Geografía, cuyos contenidos e intereses de aprendizaje son totalmente diferentes entre los dos países, además, en México la enseñanza de la asignatura de Español, que tiene el objetivo de proporcionar las destrezas en

comprensión y expresión oral y escrita, así como, de desarrollar las competencias socio-comunicativas que el niño requiere para su interacción con la sociedad, son capacidades que evidentemente carecen los NNA retornados.

Considerando lo anteriormente mencionado, los menores de retorno en las escuelas tienen que ajustarse a las disposiciones que el SEM dicta en el currículo y en los planes de estudio, diseñados para trabajar con las mayorías, sin considerar a las minorías, obstaculizando por tanto su aprendizaje y una inclusión efectiva.

Con relación al idioma, la presencia de grupos lingüísticamente diferentes genera, a veces de manera involuntaria, un proceso de exclusión por el desconocimiento o manejo de las lenguas o idiomas. En este sentido, la lengua natural es la que se aprende a hablar al escuchar a las madres o a quienes crían y por el contacto e interacción que se tiene con la sociedad de pertenencia. Según Ramírez, “el aprendizaje de una lengua natural o materna no requiere del conocimiento de reglas o de métodos específicos, a diferencia de una lengua extranjera o de la lengua escrita, que sí requieren de un estudio más dedicado” (2017, p. 85).

Para los menores migrantes de retorno, su lengua natural es el idioma inglés; si bien es cierto que algunos de ellos hablan el español, pero generalmente no lo escriben, lo que constituye un aspecto necesario y obligado en la transmisión de los aprendizajes, y se convierte entonces en un importante generador de conflictos y dificultades comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entorpeciendo con ello su inclusión escolar

Esta situación se complica aún más, porque algunos de los docentes que atienden a los menores en las aulas, cuentan con un precario conocimiento del idioma inglés, dificultando la interacción educativa con los NNA retornados, en estos casos, es cuando se registra la segregación escolar, debido a que el docente desconoce cómo brindarles la atención y el apoyo requerido⁵ (Franco, 2017; Salas et al., 2021; Vargas, 2018).

5 En estas situaciones, muchas veces el docente trata de mantener ocupados a los menores, realizando tareas y actividades diferentes que el resto de sus compañeros (pintar, dibujar, colorear, ejercicios de caligrafía, etc.), actividades que incluso no concuerdan con los contenidos programáticos del grado que cursan.

Formación y capacitación docente

Una figura clave en el escenario educativo, son los docentes responsables de la enseñanza en el aula quienes fungen como agentes socializadores, los que mediante su práctica, transmiten valores que se quedan directa o indirectamente en la formación de los menores (Prieto, 2008).

La formación docente para la inclusión educativa hoy día, es un asunto prioritario en todos los sistemas educativos. La teoría y la práctica de la inclusión educativa, indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos (Martinic, 2003; citado por Calvo, 2013, p. 6), así, un docente necesita ante todo:

Capacidad de construirse un punto de vista personal que implica una identidad propia como persona capaz de aprender, de ser responsable e innovadora, así como capacidad para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. También debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizar y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad. (Calvo, 2013, p. 9)

En el caso de los menores retornados, diversos autores han planteado en sus investigaciones la falta de herramientas y habilidades docentes para su atención educativa en las escuelas mexicanas (Franco, 2014; Jacobo, 2022; Salas et al., 2021; Tacelosky, 2021; Zúñiga, 2013; entre otros).

En efecto, los docentes en activo, en su gran mayoría carecen de elementos para el ejercicio de una educación para la diversidad cultural y la inclusión; esto tiene que ver de inicio con la formación profesional del docente, ya que en el currículo de las instituciones formadoras de formadores no se consideran cursos para educar en la diversidad cultural, ni para la inclusión.

Son ausencias y carencias de las que el docente en activo es consciente, quienes sugieren que la capacitación continua que coadyuve a corregir y enfrentar estas situaciones en las escuelas.

Por otro lado, la asignatura de inglés que se imparte en las instituciones formadoras de docentes es muy básica y no permite una enseñanza efectiva y adecuada en la atención educativa de este tipo de estudiantes. No obstante estas dificultades que se viven en las escuelas mexicanas, personal directivo y docente en lo general muestran gran disposición para implementar estrategias que favorezcan la atención educativa, considerando las condiciones y características de los menores retornados, así como para favorecer las relaciones interpersonales positivas, esenciales para que los menores se sientan acogidos y puedan prosperar en su escolaridad.

Propuesta

Los puntos antes mencionados son aspectos que tienen que ver con el diseño, desarrollo y ejecución de políticas educativas aplicables en todas las instituciones para que se puedan crear las condiciones y aseguramiento del acceso, permanencia y promoción de los menores retornados desde una educación inclusiva, en el nivel y modalidad que lo demanden.

Una de las primeras acciones que se deben realizar por parte de las autoridades educativas en materia de currículo es romper con modelos educativos inflexibles y homogéneos por modelos pedagógicos heterogéneos y flexibles que atiendan la diversidad cultural y lingüística, además de establecer e incorporar protocolos sin tantos trámites burocráticos y administrativos que agilicen la inscripción e ingreso de los menores retornados al SEM, según el grado que le corresponda.

De igual manera, el ejercicio docente debe ser repensado, generando nuevas metodologías de enseñanza y procesos didácticos adaptados a las necesidades y particularidades de la diversidad que guardan los alumnos, y que permita garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Además, considerar que desde la formación profesional de los futuros docentes, se deben impartir contenidos, estrategias y herramientas didácticas sobre educación inclusiva e intercultural; posterior a su formación, contar con capacitación y actualización permanente en estos temas.

También, en las instituciones formadoras de formadores, la asignatura del idioma inglés avanzado debe ser básica en todo el trayecto formativo; con ello, se podrá facilitar la interacción comunicativa entre el docente-alumno, favoreciendo el ambiente de enseñanza-aprendizaje.

Es importante considerar implementar cursos especiales en las escuelas sobre aprendizaje intensivo del idioma español desde una atención personalizada, que favorezca no solo su comunicación (no solo para hablarlo, sino también para escribirlo y leerlo), donde se inscriban los niños retornados.

Incorporar en este tipo de cursos la enseñanza de asignaturas con contenidos desconocidos para estos niños, como son Historia, Ciencias Sociales, Geografía, entre otras. En esta estrategia, se puede considerar la implementación de la actividad tutorial y de mentorías, buscando favorecer la interacción, el aprendizaje y las competencias socio-comunicativas, y que permitan generar ambientes de confianza con sus pares, los docentes, la comunidad, favoreciendo así el proceso inclusivo.

Reflexiones

Las transformaciones suscitadas en la sociedad actual, conlleva a la reflexión en torno del reconocimiento de la diversidad de las poblaciones para una convivencia en condición de igualdad y respeto.

En pleno siglo XXI, son muchos los menores que se ven vulnerados en su derecho a una educación de calidad por su condición de indígena, por tener capacidades diferentes, niños jornaleros agrícolas, los que habitan en las zonas rurales, niñas, niños y adolescentes migrantes retornados, entre otros, abogando porque los sistemas y ministerios de educación de los diferentes países, trabajen en el diseño de políticas educativas desde enfoques inclusivos y de diversidad cultural.

En México, los menores retornados que llegan junto con sus familias (padre, madre y hermanos) desde Estados Unidos constituyen un grupo minoritario, cuya principal demanda es su integración e inclusión en una escuela que garantice su derecho a la educación. Sin embargo, se encuentran con un modelo educativo monolítico, monolingüe e inflexible que obstaculiza el desarrollo y practica una educación inclusiva.

La escuela y los maestros, se convierten en elementos fundamentales para el desarrollo del estudiante al brindar el conocimiento y las herramientas para afrontar las situaciones de la vida. Es también en la escuela donde afloran las complejidades que envuelven la educación de los meno-

res retornados, pues se trata, no solo de su ingreso y asistencia a las escuelas, sino, de garantizar su derecho a la educación acorde a las necesidades y características que poseen.

Desde este escenario, la escuela, el currículo y el idioma, y la formación de los profesores, deben ser reajustados o rediseñados desde la política educativa, para que las autoridades educativas y docentes puedan dar respuesta a las necesidades y características que presenta la diversidad de las poblaciones, y en este caso concreto, los menores migrantes de retorno. Si desde la política educativa no operan estos reajustes o rediseños, entonces, la escuela y el docente deben de repensar y replantear la actividad que se realizan, buscando flexibilizar su práctica educativa en beneficio de los niños que solo buscan ejercer su derecho a la educación desde la inclusión y la interculturalidad.

Finalmente, es importante reconocer que en el trabajo hacia una educación inclusiva y desde la diversidad cultural, existen avances importantes, aunque igual, también es importante reconocer que aún falta mucho por hacer.

Referencias Bibliográficas

- Azamar, A. (2015). El modelo educativo en México: una revisión de su alcance y una perspectiva para el futuro, *Rastros Rostros*, 17(31), 127-141 DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1094>
- Baca, N., García, S., y Sosa, M. (2019). Desafíos multidimensionales en la educación para migrantes en México, *Estudios Pedagógicos XLV*(3) 407-421. DOI: 10.4067/S0718-07052019000300407
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos, en *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. 55-72. http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf.
- Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 3(1), 1-17, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730104>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa, *Páginas de Educación* 1(6). 1-22. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002

- Cámara de Diputados. (2019). Ley de Migración en Diario Oficial de la Federación, 3 de julio. Congreso de la Unión.
- Cámara de Diputados. (2021). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, 30 de septiembre. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados. (2024). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación inclusiva y humanista a pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, migrantes y jornaleros agrícolas, 7 de junio. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref04_07jun24.pdf
- Duk, C., y Murillo, J. (2012). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 6(2), 11-13. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/editorial.pdf>
- Echavarría, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones, *Revista de Educación* (327), 31-48. https://www.researchgate.net/publication/39155802_Educacion_inclusiva_o_educacion_sin_exclusiones
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño* <https://www.un.org/es/events/children-day/pdf/derechos.pdf>
- Franco, M. (2014). Escuela de papel: Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Sinéctica, revista electrónica de educación* (43), 1-20. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_escuela_de_papel_intervencion_educativa_en_una_institucion_donde_asisten_ninas_y_ninos_migrantes
- Franco, M. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educa-

- ción en Estados Unidos y México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 705-728. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14053215003>
- Jacobo, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645>
- Jacobo, M. (2022). La niñez y juventud migrante de retorno en México: Hallazgos, avances y pendientes (2015-2022), *Norteamérica, Revista Académica del CISAN-UNAM*, 17(2), DOI: <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2022.2.587>
- Moctezuma, M. (2013). Retorno de migrantes a México. *Su reformulación conceptual, Papeles de población*, 19(77), 149-175. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252013000300009
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], (1994). Declaración de Salamanca.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1990). Declaración sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], (1994). Declaración de Salamanca. <https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], (2005). Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Editor.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. *Su función docente y social, Foro de Educación* (10), 325-345. <http://dialnet.unirion.es>
- Ramírez, W. (2017) La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Rodríguez, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización, *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(2), 248-261. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>

- Salas, M., Herrera, B., y Salas, M. (2021). Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas, *Praxis educativa UNLPam*, 25(3), 1-19, DOI: doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250315
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 1-12. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2019). Estrategia nacional de educación inclusiva, SEP.
- Secretaría de Gobernación [SEGOB], (2017). Secretaria de Gobernación. Diario Oficial de la Federación. Acuerdo con el que se modifica el número 286, 15 de junio. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5480031&fecha=18/04/2017
- Subsecretaría de Educación Básica [SEB], (2019), Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana, México <https://bi-bliospd.files.wordpress.com/2019/05/mode-loeducativonuevarfedumeep.pdf>
- Tacelosky, K. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. *Anales de Antropología*, 55(I), 49-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2020.0.72236>
- Vargas, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México, en Silvia Giorguli et al. (coords), Migración de retorno y derechos sociales. *Barreras a la integración* (3), 21-29. https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO_WEB.pdf
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, (40), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467009.pdf>