

**Política educativa
hacia la población migrante.
Un recuento necesario**

Martha Josefina Franco García

Política educativa hacia la población migrante. Un recuento necesario
Martha Josefina Franco García

Primera edición, diciembre de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México
www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.
ISBN Obra Completa: 978-607-413-337-0
ISBN Volumen 978-607-413-436-0

F
LC5153

M6 Franco García, Martha Josefina
F7.3 Política educativa hacia la población migrante : un recuento necesario /
Martha Josefina Franco García. — Ciudad de México : UPN, 2021.
1 archivo electrónico (31 p.) ; 822 KB ; archivo PDF. —

ISBN Obra Completa: 978-607-413-337-0
ISBN Volumen 978-607-413-436-0

1. INMIGRANTES – EDUCACIÓN – POLÍTICA GUBERNAMENTAL – MÉXICO
2. HIJOS DE TRABAJADORES MIGRANTES – EDUCACIÓN – POLÍTICA
GUBERNAMENTAL – MÉXICO I. t. II. Serie.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
ACCIONES DE GOBIERNO QUE ANTECEDEN A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS HACIA LA POBLACIÓN MIGRANTE	9
PROPUESTAS RECIENTES PARA LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES MIGRANTES.....	16
CONSIDERACIONES FINALES.....	26
REFERENCIAS	27

POLÍTICA EDUCATIVA HACIA LA POBLACIÓN MIGRANTE. UN RECUENTO NECESARIO

*Martha Josefina Franco García**

INTRODUCCIÓN

“Las nuevas lógicas de intercambio y migración están provocando encuentros inusuales, por el momento, entre los lugares más singulares y las redes de circulación planetarias” (Tarrius, 2000, p. 39). En este contexto, la migración transnacional,¹ configura en los lugares de origen

* Doctora en Pedagogía por la FFYL de la UNAM. Profesora tiempo completo en la UPN 211 Puebla. Participa en el Cuerpo Académico Modelos Educativos en Contextos de Diversidad en la UPN Ajusco. Pertenece al SNI Nivel 1. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa e Integrante del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina. Las líneas de investigación que actualmente desarrolla son educación en contextos migratorios y derecho a la educación.

¹ La continua movilidad entre un país y otro, y las redes migratorias que se crean a manera de circuitos migratorios bien identificados, están creando espacios transnacionales o translocales entre México y Estados Unidos que por su importancia han sido estudiados prolijamente (Pries, 1997, 1999; Massey, 1991; Goldring, 1997; Smith, 1995; Tarrius, 2000) y Portes (2004). Goldring (1997, p.65) refiere que:

y destino, realidades complejas que se construyen entre lo objetivo, lo virtual, lo resignificado y lo transitorio.

El desplazamiento de población de origen mexicano a Estados Unidos que se considera histórico, está inscrito en procesos de mayor complejidad e incertidumbre impactando la formación de los sujetos inmersos en dicha dinámica.

En el contexto entreverado lo transnacional “se constituye en referente para las posiciones y los posicionamientos sociales, determinando la praxis de la vida cotidiana, las identidades y los proyectos biográficos –laborales y familiares–, donde simultáneamente se trasciende el contexto de las sociedades nacionales” (Pries, 1997, p. 34), la escolarización y de manera más amplia la educación de las y los migrantes se convierte en un aspecto relevante, debido a que el Estado educador tiene un reto: la formación de mexicanos que se desplazan entre México y Estados Unidos y que, desde los derechos humanos, se plantea, deben ser atendidos desde sus necesidades formativas (Tomasevsky, 2002), ya que la educación es fundamental para lograr su bienestar.

Ante la actual realidad migratoria de los connacionales y reconociendo la importancia que tiene la educación en sus proyectos de vida tanto en México como en Estados Unidos; en este trabajo revisamos las acciones que realiza el Estado mexicano en cuanto a la formación de las y los mexicanos migrantes, reconociendo que la movilidad que se efectúa entre México y Estados Unidos, se ha afianzado debido a que es histórica

la migración transnacional desafía ecuaciones usuales entre territorio y comunidad y pone en tela de juicio el cercamiento de las comunidades por los límites de las fronteras nacionales [...] la migración transnacional ubica a la gente bajo más de un proyecto de construcción de nación.

Este enfoque tiene implicaciones teóricas que tratan de explicar la cualidad de los procesos sociales que se desarrollan en contextos migratorios donde se realiza un circuito migratorio estructurado y estructurante que refiere Pries (1999, p. 3) se vuelve más importante en el contexto de la internacionalización económica creciente y de las nuevas tecnologías de transporte y de comunicación.

y entre vecinos² (Durand, 2000). Esto conlleva a situar a este fenómeno poblacional desde sus antecedentes respecto a la toma de decisiones políticas en materia educativa.

En esta investigación de corte documental, basamos la construcción metodológica en una revisión indicativa. Realizamos una búsqueda y selección de documentos oficiales y revisión bibliográfica que desde la historia de la educación en México –desde inicios del siglo xx a la fecha– hacen referencia directa o indirectamente a la educación de los migrantes y efectuamos un registro de los programas que el Estado mexicano les ha brindado.

Advertimos de entrada, que en materia educativa, la vecindad entre México y Estado Unidos ha representado por mucho tiempo para el Gobierno mexicano un problema, debido a que los ciudadanos cuando atraviesan la frontera geográfica, también cruzan una frontera cultural –en cuanto a prácticas sociales, educación, lengua, religión, entre otras–, cuestión que repercute en la construcción identitaria del ciudadano mexicano “ideado” arbitraria y unívocamente desde la construcción imaginada de nación.³

² Para la comprensión del proceso migratorio mexicano, Durand plantea tres premisas: masividad, historicidad y vecindad:

Ninguna corriente migratoria a la Unión Americana, que provenga de un solo país, ha durado más de cien años, salvo el caso mexicano; no existe un flujo migratorio mayor que aquel que proviene de la frontera sur y sólo la migración de México y la muy secundaria de Canadá pueden considerarse, como un fenómeno que se da entre países vecinos (2000, p. 19).

³ Anderson (2006, p. 23) refiere que es imaginada porque aún los miembros de la nación más pequeña no conocerán jamás a la mayoría de sus compatriotas, no los verán ni oirán siquiera hablar de ellos, pero en la mente de cada uno vive la imagen de su comunión.

La nacionalidad, o la “calidad de nación”, al igual que el nacionalismo, son artefactos culturales de una clase particular [...] la creación de estos artefactos a fines del siglo XVIII, fue la destilación espontánea de un “cruce” complejo de fuerzas históricas discretas; pero que una vez creados, se volvieron “modulares”, capaces de ser transplantados, con grados variables de autoconciencia, a

Desarrollamos este trabajo presentando pronunciamientos y acciones que ha realizado el Estado mexicano para la población migrante en materia educativa, identificando a la par, el nivel de escolarización promedio de éstos –y de la población mexicana– a través del tiempo, y revisamos los programas y acciones recientes del Estado Educador en torno a la población que se desplaza entre México y Estados Unidos. Con ello, advertimos que la política⁴ educativa de nuestro país en torno a la atención de esta población transnacional en Estados Unidos ha estado dirigida a ofrecer sobre todo, programas que permitan a los migrantes alfabetizarse y concluir la educación obligatoria para mejorar sus condiciones laborales; y en México, a que los estudiantes migrantes se adapten al sistema educativo nacional, pasando a segundo término sus necesidades específicas y la posibilidad de potenciar sus habilidades cognitivas y conocimientos adquiridos a partir de sus experiencias migratorias. Esto último se convierte en un reto actual ante la repatriación de connacionales y sus familias.

Desde hace tres décadas en Estados Unidos se ha mantenido un recrudecimiento de las políticas de expulsión de migrantes. Ante ello, México se vio obligado de manera emergente a reformar la Ley General de Educación, con el objetivo de validar los estudios de los migrantes de origen mexicano que se incorporan al país, agilizar los trámites para incorporarlos a las instituciones educativas y atenderlos con pertinencia en todos los niveles educativos (Cámara de Diputados, 2017). Con esto se ha propiciado una evidente apertura de las instituciones educativas, no obstante, todavía falta garantizar la calidad y pertinencia. Debido a

una gran diversidad de terrenos sociales, de mezclarse con una diversidad correspondientemente amplia de constelaciones políticas e ideológicas (p. 21).

⁴ Siguiendo a Mouffe reconocemos que “la política es el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político” (2011, p. 23).

que la escuela mexicana ha tenido el interés de adaptarlos a las prácticas escolares nacionales, sin tomar en cuenta sus aprendizajes previos, sus formas de aprender, su nivel de bilingüismo, entre otros, a pesar de investigaciones que plantean la necesidad de atenderlos para una realidad transnacional (López, 1997; Portes, 2004; Zúñiga 2013; Franco, 2014, Jacobo, 2016). Podemos señalar que esta tendencia no es reciente, la historia nos muestra la postura que el Estado mexicano ha tenido en relación a la población que de tiempo atrás se ha desplazado hacia el país vecino.

ACCIONES DE GOBIERNO QUE ANTECEDEN A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS HACIA LA POBLACIÓN MIGRANTE

La revisión que presentamos en este apartado, nos permite mostrar que de manera sutil el Estado tiene un posicionamiento en cuanto a la educación de la población migrante. Para sustentar nuestra aseveración, nos centramos en dos aspectos: uno, las acciones y retórica del Estado rector en materia educativa y dos, el perfil educativo de los migrantes.

Es importante plantear que a primera vista, se podría señalar que no ha existido una política pública en torno a la educación de la población migrante. No obstante, el registro que realizamos, posibilita advertir que sí la había y que en esa aparente invisibilidad hacia ellos, el Estado posicionaba su política educativa centralista, unívoca que instaba a las escuelas que atendían a estudiantes migrantes, lograr que estos se adaptaran lo antes posible a las formas impuestas de ser y estar en la escuela mexicana.

En la antesala a la Revolución Mexicana, en el Porfiriato, la migración de mexicanos hacia Estado Unidos, aunque todavía no se consideraba de importancia numérica, era ya una realidad y parecía ser un problema para México, según refería en 1908 el embajador de México en Estados Unidos, Enrique Clay Creel.

En Texas, Nuevo México, Arizona, Colorado y California, existía una población de más de cuatrocientos mil mexicanos, lo preocupante –refiere el embajador– no era sólo la cantidad, sino que tal población se componía de gente ignorante, que vive en un medio distinto de aquel en que nació y que no tiene criterios para distinguir y apreciar las condiciones de México y los Estados Unidos, esa clase de gente, ni se asimila a la población americana, ni llegan muchos de ellos a adquirir la ciudadanía, los derechos políticos y acaban por no ser ni mexicanos, ni americanos (Barrera, 1995, p. 23-24).

Clay reconoce a los migrantes como problema, deslindados de los dos países y en su señalamiento de ser “ignorantes”, es posible advertir que esos mexicanos no habían tenido experiencias escolares. La apreciación del diplomático en lo concerniente a educación, si bien tiene claros tintes de descalificar y estigmatizar a dicha población, no era del todo incorrecta –si trasladamos la idea de ignorancia a estar fuera del acceso del conocimiento de la leco-escritura–, pues años después, en 1910 en México, de los 15 160 000 habitantes, sólo sabían leer y escribir 3 645 000, 78% de índice de analfabetismo (Moreno, 1981, p. 80). En esa época el Estado –en sus tres niveles de Gobierno–, tenía a su cargo la instrucción pública como una necesidad social y medio para lograr el progreso nacional. Posteriormente, la educación en 1917 se convierte en una apuesta social de gran relevancia que se refrenda en el Artículo 3º constitucional con gran vigor ideológico, no obstante la tarea era enorme y las condiciones del Estado no correspondieron a dicho reto. Así, la población de migrantes sólo representaba la realidad educativa del conglomerado marginado de nuestro país, al que difícilmente se le atendían sus necesidades educativas.

En el Primer Programa Bracero (1917-1922⁵) el perfil educativo de los migrantes sigue mostrando como constante el analfabetismo ya que

⁵ El programa se pactó por cinco años, sin embargo se extendió cuatro más debido a que se seguía necesitando mano de obra mexicana para reactivar el campo estadounidense.

a pesar de que este programa se concretó, estando vigente en Estados Unidos, una Ley de Inmigración que “exigía que para poder hacer contrataciones temporales de trabajadores extranjeros, estos debían saber leer, la situación de guerra en Europa y las presiones de los agricultores obligaron a aprobar el Programa Bracero como título de excepción” (Rionda, 1992, p. 89). Sin exigir que los trabajadores invitados estuvieran alfabetizados.

Llama la atención que el Gobierno de Estados Unidos, ante la necesidad que tuvo de mano de obra, hace una prerrogativa, y con esto permite contratar personas analfabetas. En este caso, esta migración controlada específica hacia el trabajo agrícola, se pensaba temporal y necesaria para reactivar el campo estadounidense, en tales condiciones se hace una excepción en lo educativo a sabiendas que esa población no iba a asentarse definitivamente. Se va tejiendo la idea de tránsito entre uno y otro país, existiendo un interés relativo por el perfil educativo de los trabajadores inmigrantes y por brindarles educación. En esa época se realizaron acciones que el Gobierno mexicano desplegó respecto al ámbito educativo en el país vecino como *La Propaganda de Mexicanismo* que puso en marcha la profesora Carmen Ramos en los Ángeles California entre 1916 y 1917, con el apoyo del cónsul José Pesqueira:

Mexicanismo logra establecer nueve Centros Educativos para niños y adultos, la publicación de una revista dirigida a los obreros residentes en Estados Unidos, y la entrega de libros escritos en español a los presos mexicanos. Todo ello con el fin de que los mexicanos cultivaran el amor a su patria y se prepararan para honrarla por medio de su preparación para el trabajo (Martínez, 1990, p. 4).

En *La Propaganda de Mexicanismo* advertimos un interés pedagógico y la apuesta por la educación en relación con la vida laboral de los mexicanos. Las acciones puntualizan una realidad en que lo educativo se juega como factor de bienestar social, no obstante, el programa no constituyó un plan amplio, sostenido e instaurado para atender a la población migrante en

aquel país. Además se observa que existe una segunda generación de mexicanos en Estados Unidos, es decir, la población en edad laboral anterior a quienes llegaron en el programa bracero, habían procreado hijos en Estados Unidos, por ello se abren los centros de estudio referidos no sólo para adultos, también para niños.

Siguiendo la retórica del Estado sobre la educación de los migrantes mexicanos,⁶ identificamos años después, en 1930, que ante la presencia de población que históricamente tenía contactos con la cultura del país vecino, la Secretaría de Educación Pública (SEP) crea *las escuelas fronterizas*, llamadas con ese nombre por estar situadas en la frontera con Estados Unidos y tuvieron como finalidad “contrarrestar la influencia extranjera; estas escuelas con la siguiente administración se ampliaron en número” (Larroyo, 1986, p. 484). Dichas instituciones educativas tuvieron una función nacionalista, se trataba de reforzar del lado mexicano, la identidad nacional; incluso se señaló que se crearon para que los padres no mandaran a sus hijos a las escuelas de Estados Unidos y perdieran contacto con los valores nacionales. Es interesante el hecho de que se ofreció el servicio educativo a zonas consideradas expulsoras potenciales de conciudadanos hacia Estados Unidos.

En las siguientes décadas, el Estado mexicano incrementó el número de escuelas públicas en el país, en un proceso de expansión educativa, procurando ampliar la cobertura en las zonas rurales, lo que de manera por demás lenta, fue aumentando los niveles de escolarización de la población en general, y con ella la de los migrantes.

En los años setentas, la mayoría de los migrantes seguían saliendo de poblados rurales y su “promedio de escolaridad era bajo, aunque ligeramente más alto que el prevaleciente en las comunidades de origen” (Verduzco, s/f, p. 18). La gente que decidía desplazarse era la que tenía mayor escolaridad en su poblado, pero que ésta no excedía la media

⁶ En Estados Unidos la escolarización de los hijos de los inmigrantes va a demandar programas compensatorios en atención sobre todo de niñas y niños de jornaleros migrantes, como los proyectos bilingües de inserción progresiva.

nacional. Es importante señalar que por otro lado, la desigualdad educativa en México muestra enormes diferencias entre la calidad educativa que brinda el Estado entre la zona rural y la urbana (Backhoff, Hernández, García, *et al.* 2007; Salinas, 2013), por esta razón, la escolarización que se les brindaba a los migrantes, quienes en su mayoría provenían del campo, además de no rebasar la media nacional, era precaria y deficiente, en relación a los retos que les implicaba desplazarse a trabajar en otro país. En este tiempo, refiere Verduzco, los migrantes provenían de los estados con mayor tradición migratoria –Michoacán, Zacatecas, Guanajuato, Coahuila, Sonora, entre otros– con esto advertimos nichos de origen que consolidaron flujos migratorios y una realidad transnacional focalizada a algunas entidades, que el Estado mexicano debió atender de manera integral y, de manera específica en el rubro educativo pues la migración entonces se había posicionado como una realidad social localizada. En la década, un suceso se convierte en el antecedente de un programa de colaboración en materia educativa entre Estados Unidos y México. Debido a que una maestra estadounidense se interesa por conocer el lugar de origen familiar de sus alumnos migrantes debido a que advierte que las diferencias culturales no le permitían trabajar de manera adecuada con ellos. Se traslada a México y a partir de su estancia en un poblado michoacano, en 1976, logra gestionar una colaboración institucional local entre los Estados de Michoacán y California (SEP/Secretaría de Relaciones Exteriores [SRE], 2006). Con esto, reconocemos la iniciativa de una docente que logra la participación colaborativa entre maestros de Estados Unidos y México, antes que políticas públicas transnacionales cuando la migración se consolidaba y se requerían acciones de Estado.

A través de los años, el flujo migratorio continuó y las personas que se insertaban en él, iban cambiando su perfil educativo. Así, “en 1984 [en la etapa de repunte de la migración⁷], la escolaridad promedio de los

⁷ Durante el siglo xx, se pueden distinguir cinco etapas o fases de la emigración mexicana a Estados Unidos, con una duración aproximada de 20 a 22 años cada una. La primera se conoce como “enganche” (1900-1920) vinculada con el

inmigrantes era de 4.9 años de estudio para la población de 15 años. Diez años después, en los noventa, el promedio era de 6.65 en la población de 15 a 49 años”⁸ (Pimienta, 1998, p. 327). Es de señalar que estas cifras tienen relación con el promedio educativo de la población en México. Con ello, reconocemos que el Estado se limitó a brindar una educación general a la cual tuvieron acceso la mayoría de los migrantes, pero en condiciones marginadas, porque en la mayoría de los casos su origen se sitúa en comunidades pobres, lo que les restó oportunidades sociales y laborales en Estados Unidos ya que:

En los procesos de migración se tienden a reproducir las condiciones de marginación y exclusión de la comunidad de origen a la comunidad de destino. Los jóvenes cargan las carencias de un conjunto de competencias (formales y simbólicas) que dificultan la afirmación de ciudadanía, carencias que resultará difícil remontar en los países a los que emigran (Reguillo, 2005, p. 34).

periodo de la Revolución Mexicana y la Primera Guerra Mundial; la segunda conocida como de las “deportaciones”, se caracteriza por tres ciclos de retorno masivo y un sólo ciclo de deportaciones cotidianas (1921-1939; la tercera se denomina el periodo “bracero” (1941-1964) que inicia debido a la urgencia de trabajadores a causa de su participación en la Segunda Guerra Mundial y la posguerra; el cuarto periodo se conoce como de los “indocumentados” (1965-1986) a raíz de que Estados Unidos de manera unilateral da por terminados los convenios braceros; y la última “rodinos” derivado de la Ley Simpson-Rodino (IRCA) que se inició en 1987 en el cual se da amnistía y el programa de trabajadores agrícolas especiales, que permitió la legalización y el establecimiento de más de dos millones de mexicanos indocumentados (Durand, 2000, pp. 21-22).

⁸ La encuesta señala que:

los niveles de escolaridad en la población que migró en esa fecha por la frontera norte, muestran que el 7.3% no tiene estudios, el 50.1% estudió primaria, el 31.9% tiene secundaria y el 10.5 tiene estudios de preparatoria y más. Los restantes no especificaron. En los que estudiaron primaria, el 58.4% la terminó, de los que estudiaron secundaria el 66.9% la concluyó y el 42.6% concluyó preparatoria y más (Pimienta, 1998, pp. 326-327).

Esta población en edad laboral continuaba conformando familias del lado mexicano y del estadounidense o de ambos lados constituyéndose nuevas generaciones que llevan como legado parental, una situación de migración en condiciones de gran marginación y limitado capital cultural escolar.⁹ De este eslabón vamos a identificar a los niños migrantes que llegan y/o se van de las escuelas mexicanas.

Para el 2000 se da un aumento de la migración a México, debido a la repatriación forzada y voluntaria por motivos económicos y políticos. Para entonces, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2001) cuantificó a la población de inmigrantes en nuestro país en 492 617 y 69% de ellos nacieron en Estados Unidos. Lo importante es advertir el porcentaje de la población inmigrante en nuestro país, de niñas, niños y jóvenes. Al respecto INEGI (2001) refiere que más de 50% de los inmigrantes en México, tenían en esa fecha una edad inferior a 15 años. Eran niñas, niños y jóvenes inmigrantes quienes requerían de manera integral incorporarse a la vida en México.

Una década después, Pew Hispanic Center (2010) recuperando datos de la Encuesta sobre la Comunidad Estadounidense (American Community Survey) de la Oficina del Censo, en el 2008, refiere que las personas de origen mexicano en ese país, tienen más bajos niveles educativos que la población hispana en general. Por su parte el Instituto de Mexicanos en el Exterior (IME) refiere que tomando como referente la expedición de matrículas consulares de alta seguridad en los consulados de México en Estados Unidos, el perfil educativo de la población mexicana en aquel país se concentra en los siguientes grados escolares: 17.7% tienen primaria concluida, 34.3% secundaria concluida, 5% bachillerato trunco y 16.1% concluido (IME, 2015).

Apenas unos años después del censo referido, se agudizó la migración de retorno ya que entre 2010 y 2014 se realizaron 1.6 millones de

⁹ El capital cultural escolar alude a las condiciones económicas y culturales del estudiante que tienen una relación empírica con el aprendizaje que el niño adquiere en la escuela (Backhoff, Hernández, García, *et al.* 2007).

repatriaciones de connacionales desde Estados Unidos (Jacobo, 2016), cuestión que en la administración del presidente Trump se intentan incrementar e incluso se realizan con mayor violencia, debido al racismo que lo caracteriza y a la disposición que emitió sobre cero tolerancia a la migración indocumentada en su país,¹⁰ además de tratar de echar abajo el programa de Acción Diferida para los llegados en la Infancia (DACA por sus siglas en inglés)¹¹ que pone en riesgo los proyectos de vida de los *dreamers*¹² acogidos a esa resolución. Lo anterior genera un proceso de repatriación voluntaria o forzada que obliga al Gobierno mexicano a garantizar que los retornados y sus familias continúen estudiando y/o trabajando.

PROPUESTAS RECIENTES PARA LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES MIGRANTES

La migración de mexicanos a Estados Unidos mantiene una dinámica compleja con altibajos, entre entradas y expulsiones, reguladas por los ajustes económicos en ambos países (*cfr.* Verduzco, s/f). En la década de los ochenta con la Ley Simpson-Rodino 1986 en la que se regularizó la situación de ilegalidad de migrantes llegados antes de 1982, se crearon las

¹⁰ Llegando a acciones extremas como el aislamiento de las y los niños, en lugares indeterminados, inadecuados y desconocidos para sus tutores.

¹¹ “El DACA fue implementado por el Gobierno del expresidente Obama. Bajo este esquema, el Gobierno acuerda diferir cualquier acción sobre el estatus migratorio por un periodo de dos años, con posibilidad de renovación, a personas que llegaron a EE.UU cuando eran niños. Bajo dicha política, los beneficiarios reciben permisos de trabajo temporales, licencias de conducir y un número de seguridad social Este plan migratorio no ofrece un estatus legal permanente ni supone ningún paso para obtener la ciudadanía estadounidense pero estando vigente protege de la deportación” (BBC Mundo, 2017).

¹² Jóvenes migrantes que llegaron siendo niños a Estados Unidos y que crearon como proyecto de vida integrarse a aquel país. Ellos actualmente estudian y/o trabajan, sin embargo su situación migratoria no está legalizada.

condiciones para consolidar la migración en regiones con tradición expulsora y para la incorporación de población migrante de estados como Puebla, Oaxaca, Hidalgo y Veracruz, en un ritmo de expansión migratoria. Es en este periodo cuando se inician las pláticas para acordar la operación del programa de educación binacional que años atrás había surgido por una iniciativa muy acotada que vinculaba a los estados de Michoacán y California.

En 1982 se llevó a cabo la primera reunión del Programa Binacional de Educación Migrante (Probem). Esta reunión y las subsecuentes, dieron pauta para acuerdos más amplios entre autoridades de México y Estados Unidos. Hasta 1995 la SEP y la SRE impulsan la cooperación internacional para el fortalecimiento del Probem que para 1997 genera sus estatutos. Salta a la vista, el tiempo en que este programa tarda en instituirse a pesar de que dentro de ese periodo, la dinámica migratoria era fuerte (SEP/SRE, 2006).

Actualmente la SRE y la SEP son las instancias responsables del Probem en México.¹³ Esto muestra una estructura articulada entre dos secretarías de estado, y las entidades donde opera el programa como corresponsables del funcionamiento y financiamiento del mismo.

El Probem tiene cuatro ejes temáticos: Acceso a las escuelas, Intercambio de maestros, Apoyos educativos y cultura, e Información y difusión. A partir de ellos se trabaja para que las y los estudiantes migrantes accedan a la escuela, continúen estudiando en el lugar en que se encuentren y logren el éxito educativo (SEP, s/f).

Sobre el acceso a la escuela, existe una boleta de transferencia reconocida tanto en México como en Estados Unidos que permite validar

¹³ La estructura jerárquica del Probem se organiza a partir de la Secretaría Técnica a cargo de la Dirección General de Relaciones Internacionales y de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la SEP; la Secretaría Ejecutiva integrada por el Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME) de la SRE; la Coordinación y Vicecoordinación Nacional que ocupan los responsables del Probem de dos estados y finalmente los Coordinadores del Probem en 32 estados, dependientes de la SEP (SEP, s/f).

los estudios de primaria y secundaria, de los alumnos en condición migratoria entre ambos países; respecto al intercambio de maestros, en verano profesores mexicanos viajan a diferentes ciudades de Estados Unidos con el propósito de apoyar a estudiantes mexicanos o de origen mexicano en actividades académicas y culturales; en lo concerniente a los apoyos educativos y culturales, el programa desarrolla herramientas técnico-pedagógicas adecuadas a las necesidades educativas de la población migrante; y mediante la difusión e información, se promociona dicho programa.

Probem facilitó el reconocimiento de las y los niños migrantes en el ámbito escolar y que éstos se incorporaran a las escuelas mexicanas. Actualmente en la estadística escolar se pide que se señale si los alumnos son “extranjeros”. Además de que estos niños tienen derecho a la educación, podemos reconocer que aunque han nacido en Estados Unidos, son hijos de padres mexicanos y cuando llegan a los poblados de sus progenitores, prácticamente se recupera población.¹⁴

El Probem opera en coordinación con el Instituto de los Mexicanos en el Exterior (IME) y con los consulados de México en los Estados Unidos, instituciones que apoyan la operación de las Plazas Comunitarias

¹⁴ Datos del INEGI (2001) mostraban que a inicios de este siglo de cada 100 niños menores de 5 años de edad nacidos en los Estados Unidos y residentes en México 95 viven en hogares donde el jefe(a) es de nacionalidad mexicana, una situación similar aparece para los menores de 5 a 9 años de edad. Casi el total de los niños inmigrantes internacionales absolutos procedentes de los Estados Unidos de América, llegan a hogares encabezados por mexicanos de nacimiento, posiblemente como parte del hecho de que esta migración internacional asume cada vez más un carácter familiar. Estos datos del XII Censo de Población y Vivienda, muestran que existe una migración de retorno que integra a niñas, niños y jóvenes nacidos en Estados Unidos a las localidades donde nacieron sus padres. Podemos considerar esta inmigración como recuperación de población mexicana. El INEGI (2001) cuantificaba a la población de inmigrantes en nuestro país en 492,617, de ellos 69% nacieron en Estados Unidos y 4.85% en Guatemala. Ambos son los porcentajes más altos de países de los que México recibe población extranjera y ambos son países fronterizos con el nuestro.

dependientes del Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA) y con la Preparatoria a distancia que coordina el Colegio de Bachilleres. Además, el IME proporciona Becas (Consulado de México en Houston, Texas, s/f).

Las Plazas comunitarias son centros que las organizaciones civiles habilitan para operar bajo los programas del INEA. Estas plazas iniciaron su funcionamiento en Estados Unidos en el año 2000 y son supervisadas por los consulado mexicanos. Las plazas se enfocan a alfabetizar y preparar a jóvenes y adultos para que concluyan el nivel de educación básica-primaria y secundaria. “Una Plaza Comunitaria altamente eficiente, debe enfocarse a impartir servicios educativos básicos bajo el Modelo para la Vida y el Trabajo del INEA” (INEA 2013, p. 7). En ellas más de 70% de las actividades deben centrarse en los programas del INEA y el resto pueden ser cursos de inglés, preparación para contestar exámenes nacionales, computación, entre otros.

El Colegio de Bachilleres ofrece el Bachillerato en línea para realizar estudios a nivel medio superior y está dirigido a los connacionales que radican en Estados Unidos¹⁵ (Colbach, s/f). Respecto a las Becas IME, éstas las otorga la SRE a través del IME y la red de consulados en Estados Unidos a instituciones educativas y organizaciones sociales “interesadas en obtener estímulos económicos destinados a estudiantes mexicanos o de origen mexicano matriculados en algunos de sus planes académicos de educación superior y educación de adultos [en esta última modalidad se incluyen asesores y coordinadores que ejecutan los programas]” (SRE/IME, 2018, p.1).

En México, en 2008, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión en Innovación Educativa, a través de la Coordinación Nacional de Programas

¹⁵ Otra institución que brinda el bachillerato en línea desde el 2007 es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) con el propósito de que mexicanos y demás hispanoparlantes que viven fuera de México puedan realizar sus estudios de nivel medio superior en su idioma a través del programa Bachillerato a Distancia B@UNAM (2018).

Educativos para Grupos en Situación de Vulnerabilidad de la SEP, tuvo a su cargo el Programa Educación Básica Sin Fronteras (EBSF), que operó del 2008 al 2013 con el objeto de contribuir a mejorar el desempeño educativo de los alumnos provenientes del extranjero, tomando como referente importante apoyar en su proceso de transición. El programa operó con el apoyo de la estructura del Probem en los estados:

EBSF trabaja en sinergia y complementariedad con el propio Probem en el desarrollo de un modelo de intervención pedagógica, de gestión y de formación docente que incida en los resultados educativos: permanencia, aprobación, tránsito entre grados y niveles educativos y logro educativo (SEP-Nayarit, s/f).

Sin embargo, a diferencia del Probem, EBSF reconocía y atendía a dos poblaciones de inmigrantes. Una conformada por las y los niños y jóvenes mexicanos que migran entre Estados Unidos y México, y la otra, niños inmigrantes de Centroamérica (Guatemala, Salvador, Nicaragua y Honduras), migrantes temporales o residentes en nuestro país. Así, con este programa, el Estado educador también reconoció y planteó la atención pertinente a población de origen centroamericano en territorio mexicano.¹⁶

¹⁶ Ante la realidad migratoria centroamericana en México, se han suscrito acuerdos regionales para la atención de estudiantes centroamericanos residentes en nuestro país. Así, en el marco del Proyecto Integral de Educación Inclusiva en la Región Mesoamericana, componente atención educativa a población infantil inmigrante de Centroamérica, que forma parte del Programa Mesoamericano de Cooperación 2011-2012, derivado de la XII Cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno de los Países Integrantes del Mecanismo de Diálogo y Concertación de Tuxtla, se realizó el 2º Encuentro para la Atención Educativa a Población Infantil Inmigrante de Centroamérica, con la participación de responsables institucionales de educación de México, Guatemala, El Salvador y Honduras, teniendo como objetivo general, fortalecer los mecanismos de colaboración entre los Ministerios de Educación de esos países, para apoyar la incorporación, permanencia y logro educativo de las niñas y niños de familias migrantes de Centroamérica, que se encuentran en las escuelas

La parte técnico-pedagógica de EBSF se estructuró desde tres dimensiones: La gestión escolar e institucional, Estrategias de intervención pedagógica y Vinculación con otros programas (SEP/DGDGIE, 2008). La articulación de estas dimensiones tenía como objeto garantizar el seguimiento, continuidad y transición con éxito entre grados. Esto, a partir de generar un diagnóstico de la situación real de las y los niños inmigrantes –su ubicación, su condición etaria, género; idioma, nivel de bilingüismo, escolaridad, sus logros educativos, sus aprendizajes contextualizados en el lugar de procedencia; su nivel socioeconómico, sus condiciones familiares, entre otros– y poder crear proyectos de intervención apropiados. También se planteaba la necesidad de que en los estados se realizaran investigaciones que mostraran la realidad educativa de estas y estos estudiantes. Otras líneas del programa fueron la elaboración de materiales didácticos y la capacitación docente en la que se intentaba sensibilizar a los docentes para que apoyaran a las y los estudiantes migrantes y crearan ambientes de aprendizaje interculturales. Este programa con sus ejes de acción respondió de manera efímera a la obligación que tiene el sistema educativo mexicano de potenciar las formas de aprendizaje de estas niñas y niños inmigrantes, y los saberes con que llegan al aula, uno de estos es el inglés y precisamente la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) que operaba en ese tiempo, tuvo como uno de sus objetivos, que el alumno, “posea las herramientas básicas para comunicarse en una lengua adicional” (SEP, 2008, p. 39) en este caso estos niños eran potencialmente aptos para ser bilingües si la escuela hubiera trabajado en tiempo y forma en torno a ello.

La RIEB planteaba la importancia de atender la diversidad a partir de crear ambientes de aprendizaje interculturales. En este caso los

del estado de Chiapas. Como resultado se acordaron las estrategias conjuntas para la capacitación a docentes que atienden a niños migrantes desde una óptica de atención a la diversidad y la inclusión educativa, se establecieron y se confirmaron los mecanismos normativos de ingreso, acreditación, revalidación y certificación para apoyar la continuidad educativa de estas y estos niños migrantes (PESIV, 2012).

programas de primaria y secundaria que es a la población a la que se enfocaba EBSF, se sustentaba en la pertinencia de aulas abiertas a la convivencia entre culturas. Esto se sustenta en que la atención educativa a los niños, niñas y jóvenes inmigrantes es un derecho en nuestro país ya que:

El Convenio sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1998 y ratificada por México el 21 de septiembre de 1990, establece el derecho a la educación que tienen todos los niños sin distinción alguna, por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición (SEP/DGDGIE, 2008).

Cabe la pena señalar que existieron factores que limitaron los alcances del programa como fue la formación de los profesores participantes ya que ésta se limitó a una breve capacitación de sensibilización y técnicas para el trabajo intercultural. Esto no es suficiente para que las y los profesores brindaran una educación con pertinencia. Otro problema fue que las y los profesores que atendían a los estudiantes migrantes, no están formados para trabajar realmente una educación bilingüe. No obstante, estamos convencidos que antes que eliminar este programa, la SEP debió mejorarlo –sobre todo presupuestalmente– pues existe una necesidad real de apoyo educativo específico a los estudiantes inmigrantes.

Posteriormente en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se hace referencia a las y los niños y jóvenes migrantes transnacionales solamente en una línea de acción y siguiendo el planteamiento sobre adaptación al sistema educativo mexicano: “Apoyar programas que faciliten la adaptación en la escuela de las niñas, niños y jóvenes repatriados que llegan de Estados Unidos de América” (SEP, 2013, p. 57). Esto merece varias consideraciones, primero, que en la actualidad desde el derecho a la educación, se plantea que la escuela debe adaptarse a las necesidades del estudiante (Tomasevski, 2002), sin embargo, en el Programa Sectorial se señala que es éste quien tiene que adaptarse a la escuela; además

nombran a los estudiantes con experiencias transmigrantes como repatriados, nominación que no puede englobar las diversas condiciones en que han llegado a México estas niñas, niños y jóvenes; y la acción de “apoyar” referida en el documento, no compromete al Estado a generar propuestas alternativas integrales para la atención a estos niños, niñas y jóvenes. En este sentido, se mantiene la postura de realizar acciones tendientes a integrar a estos estudiantes a las estructuras de la vida escolar mexicana.

En el 2016, la SEP presenta el modelo educativo que en su rasgo de equidad refiere textualmente que “fomenta la pertinencia lingüística y cultural de la educación; a la par de potenciar los saberes, formas de organización y conocimiento de las comunidades indígenas, migrantes y otros grupos sociales” (SEP, 2016, p. 68), no obstante no se plantea cómo y no se advierten condiciones para ello debido a que no hay cambios fundamentales que pudieran propiciarlo.

En el 2017, en el marco de la estrategia de Educación sin Fronteras –respuesta emergente a la repatriación de mexicanos debido a las políticas antimigrantes del Gobierno estadounidense–, se modifica la Ley General de Educación (LGE) de manera rápida por considerarse “tema preferente”, para beneficiar a estudiantes que regresan a México mediante la agilización de trámites, revalidar estudios hechos en el extranjero y la incorporación a la educación básica y superior. Cabe la pena mencionar que en el Artículo 33 de dicha ley se señala: “Garantizar el acceso a la educación básica y media superior, aun cuando los solicitantes carezcan de documentos académicos o de identidad; esta obligación se tendrá por satisfecha con el ofrecimiento de servicios educativos de calidad”. Más adelante refiere que “Las autoridades educativas promoverán acciones similares para el caso de la educación superior” (Cámara de Diputados, 2017, p. 18).

Esto es importante debido a que ante las condiciones extremas de repatriación no voluntaria y por vía de deportación, los estudiantes, incluso de educación superior pueden por ley incorporarse a la escuela aunque no tengan los documentos probatorios de su escolaridad. El Artículo 38

de la LGE plantea el postulado de Tomasevsky (2002) sobre la necesidad de que la escuela se adapte a los estudiantes:

La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios. Para el caso de los servicios educativos correspondientes a los tipos medio superior y superior, las autoridades educativas promoverán acciones similares (Cámara de Diputados, 2017).

Lo anterior nos advierte el cambio que tuvo el Estado entre el Plan Sectorial de Educación que refería que los estudiantes repatriados debían adaptarse a la escuela mexicana y la reforma a la LGE que estipula que es la escuela quien tiene que hacerlo. El cambio se realiza en el mismo sexenio, ante las condiciones de llegada de los connacionales radicados en Estados Unidos y debido a las exigencias de los académicos que sostienen la necesidad de potenciar los saberes de estos estudiantes y prepararlos para una realidad transnacional.

Se advierte, a la fecha, que las instituciones educativas sobre todo en el nivel obligatorio, están recibiendo a estos estudiantes incorporándolos de inmediato a las aulas mexicanas con o sin documentos que avalen su escolarización; y en educación superior se están creando programas como el Universitario Emergente Nacional para la Terminación de Estudios Superiores (PUENTES) coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el objetivo de “facilitar el ingreso de jóvenes estudiantes mexicanos que viven y estudian en EUA y desean concluir sus estudios en instituciones de educación superior mexicanas” (SES/SEP, s/f). Lo anterior muestra que se están creando las condiciones para la inserción de los estudiantes migrantes, sin embargo aún no se garantizan formas de trabajo que incidan en sus necesidades formativas transnacionales.

En un ámbito más amplio, se advierte el interés de apoyar la formación de los connacionales de retorno, pues los datos duros muestran

que regresan con niveles de escolarización bajos: “en el 2016, de los 217,541 migrantes mexicanos y de origen mexicano que llegaron a nuestro país, el 98% tenía 15 o más años y de ellos el 51.33% se encontraba en rezago educativo o analfabetismo” (INEA, 2017), para ello se establecen en consulados mexicanos en Estados Unidos, en ciudades fronterizas en México y en el aeropuerto de la Ciudad de México, oficinas llamadas Ventanillas de orientación educativas:

destinadas a la difusión entre los connacionales, de las oportunidades educativas existentes en EUA y en México, a fin de disminuir el rezago educativo en ambos lados de la frontera, para fortalecer los vínculos y su integración con las sociedades en las que interactúan los mexicanos en el exterior (IME, 2017).

Al parecer, los lineamientos planteados en la reforma a la LGE del 2017 y el cúmulo de acciones que de manera reciente ha venido generando el Estado mexicano, se llevan a cabo de manera procesual en las instituciones tanto de educación obligatoria, superior y no formal, no obstante, la educación para la vida y el trabajo, de población que tiene una tradición migratoria, sigue siendo un reto y debieran constituir una demanda puntual ya que hasta ahora, “la población transnacional y migrante está cuestionando la equidad, la inclusión y la pertinencia del modelo educativo mexicano (Jacobo, 2016, p. 2).

En el 2019 la LGE se modificó, pero en términos generales, mantiene la misma concepción en relación a los estudiantes que se desplazan, planteando “promover medidas para facilitar y garantizar la incorporación y permanencia a los servicios educativos públicos a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que hayan sido repatriados a nuestro país, regresen voluntariamente o enfrenten situaciones de desplazamiento o migración interna” (Cámara de Diputados, 2019, p. 5). Respecto a PUENTES, el secretario de educación sostuvo que “en coordinación con la SRE, se renovará el programa a fin de facilitar la continuación de estudios de educación superior a mexicanos en riesgo de ser deportados de Estados Unidos” (NOTIMEX, 2020).

Ante las políticas antimigrantes en Estados Unidos, observamos que en la etapa de repatriación, el Estado mexicano ha tenido que modificar sus directrices normativas respecto a la educación de la población migrante. No obstante, los postulados de política educativa aún no garantizan que los estudiantes con experiencias migratorias accedan a una educación acorde a su realidad transnacional.

CONSIDERACIONES FINALES

Al identificar que existen desde principios de siglo xx en materia educativa una retórica y acciones del Estado, respecto a población que migra hacia Estados Unidos, advertimos que éste reconoce la existencia de los migrantes y sus necesidades educativas, pero no tuvo disposición por crear y/o fortalecer programas pertinentes que les permitieran tanto en México como en Estados Unidos mejorar sus condiciones de vida.

Las cifras de los grados de escolarización de la población migrante, nos muestran que aunque va en aumento el número de años que se mantienen escolarizados los sujetos que se desplazan y sus hijos, siguen teniendo un perfil educativo bajo en comparación al porcentaje de escolaridad de la población mexicana y estadounidense, cuestión que les resta oportunidades para obtener mejores puestos laborales.

Al reconocer la existencia de estudiantes que se desplaza entre uno y otro país, identificamos la necesidad de políticas públicas que tomen en cuenta sus necesidades educativas desde una realidad transnacional pues hasta ahora el Probem y en su corta existencia EBSF no incidieron en la calidad de vida de estos niños y jóvenes.

Advertimos que estamos lejos del derecho a la educación para los estudiantes transnacionales que tienen requerimientos específicos debido a sus experiencias de vida entre dos países, en tal sentido, reconocemos que las oportunidades que les brindan las escuelas públicas de los poblados de origen de sus padres muestran dos características que les restan oportunidades, una, que son escuelas marginadas en poblados

pobres que limitan su formación, y dos, la rigidez de los planes y programas nacionales. Lo anterior debido a que México es un país con grandes desigualdades y con un sistema educativo homogenizador que no ha permitido en la mayoría de los casos, espacios para potenciar las habilidades lingüísticas y cognitivas diferentes.

Reconocemos en este estudio que a través del tiempo la política educativa mexicana determinó que los migrantes se adaptaran a la rigidez escolarizada en detrimento de una formación para la vida en condiciones dignas que tomara en consideración sus experiencias desde el desplazamiento; incluso, los programas que puso en marcha el Estado para la atención de las niñas, niños y jóvenes migrantes, no han contado con el apoyo económico suficiente, y sus alcances no han logrado impactar en las escuelas. Sin embargo, debido a la emergencia que se vive en relación a las repatriaciones y a las demandas de los propios migrantes y académicos, se está dando cierta apertura para la transformación de las escuelas a las que llegan. La verdadera transición está por construirse.

REFERENCIAS

- Anderson, B. (2006). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández, E. y García, M. *et al.* (2007). *Aprendizaje y desigualdad en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México: INEE.
- Barrera J. (1995). Los liberales del otro lado de la frontera, *Revista Cuicuilco*, núm. 5, septiembre-diciembre, ENAH, México.
- B@UNAM en el extranjero (19 de junio de 2018). México: Coordinación de Educación Abierta y a distancia UNAM. Recuperado el 19 de junio de 2018 de <http://www.bunam.unam.mx/extranjero/>
- BBC Mundo (5 de septiembre de 2017). Qué es DACA y qué efectos tiene que el gobierno de Trump haya revocado la política que ampara a 750.000 jóvenes indocumentados en Estados Unidos. Recuperado

- el 28 de junio de 2018 de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-41117654>
- Cámara de Diputados (2017). *Ley General de Educación*. México: DOF.
- Cámara de Diputados (2019). *Ley General de Educación*. México: DOF.
- Colbach (s/f). *El bachillerato en línea*. México: Colbach. Recuperado el 21 de junio de 2018 de <http://colbachenlinea.mx/>
- Consulado de México en Houston Texas (s/f). *Educación*. Houston, Texas: Consulado de México. Recuperado el 22 de junio de 2018 de <https://consulmex.sre.gob.mx/houston/index.php/comunidades/educacion>
- Durand, J. (2000). *Tres premisas para entender y explicar la migración México-Estados Unidos*. Relaciones 83 “Migración y sociedad”, *Revista del Colemich*, verano, México.
- Franco, M. (2014). Los estudiantes inmigrantes: sujetos emergentes del derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLIV, 1er trimestre, México, 93-132.
- Goldring, L. (1997). *Difuminando fronteras: construcción de la comunidad transnacional en el proceso migratorio México-Estados Unidos*. En S. Gambo y F. Herrera, *Migración laboral internacional*. Puebla: BUAP/ Colección pensamiento económico.
- IME (2015). *Estadística de mexicanos en Estados Unidos*. México: IME/SRE. Recuperado el 13 de junio de 2017 de <http://www.ime.gob.mx>
- IME (2017). *Ventanillas de acción educativa, asesoría sobre la oferta educativa en México y Estados Unidos*, México: IME. Recuperado el 15 de junio de 2018 de <https://www.gob.mx/ime/acciones-y-programas/ventanillas-de-orientacion-educativa>
- INEA (2013). *Plazas comunitarias en el exterior*. México: INEA. Recuperado el 21 de junio de 2018 en http://www.conevyt.org.mx/index.php?option=com_content&id=458&Itemid=904
- INEA (2017). *Educación sin Fronteras. Portafolio*. Querétaro: INEA. Recuperado el 15 de junio de 2018 de <http://educacionsinfronterasqro.info/potafolio.html>
- INEGI (2001). *Estados Unidos Mexicanos. XII Censo General de Población y Vivienda 2000. Resultados preliminares*. Aguascalientes: INEGI.

- Jacobo, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Revista Sinéctica*. Guadalajara: ITESO, año 8 núm. 47, julio-diciembre 2016, pp. 1-12. Recuperado el 12 de marzo de 2017 de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA>
- Larroyo, F. (1986). *Historia comparada de la Educación en México*. México: Porrúa.
- López, G. (1997). *La educación en la experiencia migratoria de niños binacionales en XIX Coloquio de antropología e historia regionales: género, familia e identidades en la migración mexicana al norte*. (mimeo). COLMICH: Zamora.
- Martínez, S. (1990). *Los mejores 10, Carmen Ramos del Río*. México: SEP.
- Massey, D., Alarcón, R., Durán, J. y González, H et al. (1991). *Los Ausentes. El proceso social de la migración laboral en el Occidente de México*. México: CNCA/Alianza Editorial.
- Moreno, S. (1981). El Porfiriato, primera etapa (1876-1901). En F. Solana et al., *Historia de la Educación Pública en México*. México: SEP/FCE.
- Mouffe, Ch. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: FCE.
- NOTIMEX (2020, enero 16). México logrará educación superior de calidad con equidad: SEP. México: NOTIMEX.
- PESIV (2012). *2º Encuentro para la atención educativa a población infantil inmigrante de Centroamérica*. Tuxtla Gutiérrez: PESIV/Gobierno del Estado de Chiapas. Recuperado el 10 de junio de 2017 de <http://pesiv.educacionchiapas.gob.mx>
- Pew Hispanic Center (2010). *Hispanos de origen mexicano en los Estados Unidos*, Washington, Estados Unidos: Pew Hispanic Center. Recuperado el 11 de abril de 2013 de <http://www.pewhispanic.org>
- Portes, A. (2004). *Un diálogo transatlántico: El progreso de la investigación y la teoría en el estudio de la migración internacional*. Estados Unidos: The Center for Migration and Development. Working Paper Series 04-06 Universidad de Princeton.
- Pimienta, R. (1998). Perfil Sociodemográfico de los migrantes deportados. En Castillo Manuel et al. (coord.), *Migración y Fronteras*,

- México: El Colegio de la Frontera Norte/Asociación Latinoamericana de Sociología/El Colegio de México.
- Pries, L. (1997). Migración laboral internacional y espacios sociales transnacionales: bosquejo teórico-empírico. En S. Macías y F. Herrera (coords.), *Migración Laboral Internacional*. Puebla: BUAP/Pensamiento económico.
- Pries, L. (1999). *Una nueva cara de la migración globalizada. El surgimiento de nuevos espacios transnacionales y plurilocales* (mimeo). México: V Seminario Internacional de la RII.
- Reguillo, R. (2005). *Horizontes fragmentados. Comunicación, cultura, pospolítica, el (des)orden global y sus figuras*. México: ITESO.
- Rionda, L. (1992). *Y jalaron pa'l norte. Migración, agrarismo y agricultura en un pueblo michoacano: Copándaro de Juárez*. México: INAH/Colegio de Michoacán/CNCA.
- Salinas, B. (2013). Introducción. En Salinas Amescua Bertha (coord.). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE.
- SEP (s/f). *Educación Básica sin Fronteras*. Tepic: Probem/SEP. Recuperado el 13 de abril de 2015 de <http://educacionbasicasinfronterasnay.probemnay.org>
- SEP (2016). *El modelo educativo 2016*. México: SEP.
- SEP (2008). *Plan de estudios 2009. Educación básica. Primaria, Etapa de prueba*. México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación básica*. México: SEP.
- SEP (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013- 2018*. México: SEP.
- SEP (s/f). *Programa Binacional de Educación Migrante*. Ciudad de México: Probem/SEP. Recuperado el 18 de junio de 2016 de <http://www.mexterior.sep.gob.mx/2probem.htm>
- SES/SEP (s/f). *Educación sin fronteras*. México: SES/SEP. Recuperado el 27 de junio de 2018 de <https://www.ses.sep.gob.mx/7educacionsinfronteras/>
- SEP/DGDGIE (2008). *Proyecto Educación Básica sin Fronteras. Atención educativa intercultural a estudiantes de educación básica inmigrantes y emigrantes*, México: DGDGIE. Recuperado el 12 de noviembre de

- 2016 de <http://básica.sep.gob.mx/dgdgie/cua/sitio/start.php?act=notasec62>
- SRE/IME (2018). *IME Becas 2018. Convocatoria*. México: SRE. Recuperado el 24 de junio de 2018 de <http://becas.ime.gob.mx/index.php/convocatoria>
- SEP/SRE (2006). *Estatutos del Probem*. Washington, Estados Unidos: SEP/SRE-IME.
- Smith, R. (1995). *Trasnational Localites: Community technology and the politics of member ship within the contex of Mexico-us migration* (mimeo).
- Tarrius, A. (julio, 2000). Leer, describir, interpretar. Las circulaciones migratorias; conveniencia de la noción de territorio circulatorio, los nuevos hábitos de la identidad. *Relaciones 83 Migración y Sociedad, Revista del COLMICH*, vol. XXI.
- Tomasevski, K. (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Revista IIDH*, vol. 36. Recuperado el 9 de mayo de 2018 de <http://iidh-websserver.iidh.ed.cr/multic/UserFiles/Bi>
- Verdusco, G. (s/f). *La migración mexicana a Estados Unidos. Estructuración de una selectividad histórica*. México: Conapo/Colmex. Recuperado el 15 de diciembre de 2017 de http://conapo.gob.mx/work/CONAPOmigracion_internacional/MigracionContCamb/01.pdf
- Zuñiga, V. (enero, 2013). Migrantes internacionales en la escuela mexicana, desafíos actuales y futuros de la política educativa. *Revista Sinéctica*, núm. 40. pp. 1-12. Recuperado el 9 de abril de 2015 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99827467009>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Delfina Gómez Álvarez *Secretaria de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortíz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirectora de Fomento Editorial *Mildred Abigail López Palacios*
Corrección ortotipográfica *Priscila Saucedo García*
Formación *María Eugenia Hernández Arriola*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Esta primera edición de **POLÍTICA EDUCATIVA HACIA LA POBLACIÓN MIGRANTE. UN RECUENTO NECESARIO** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en diciembre de 2021.