ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 julio-diciembre (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

Convivencia intercultural en educación primaria

Aproximaciones a las experiencias del profesorado en contextos migratorios

Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz
Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, México.
0000-0001-6562-9609
pbustamante@uabc.edu.mx

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez
Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, México.
0000-0003-3171-2417
alma.arcelia.ramirez.iniguez@uabc.edu.mx

Erika Paola Reyes Piñuelas
Universidad Autónoma de Baja California, Mexicali, México.
0000-0002-7156-1548
erikareyes@uabc.edu.mx

Recibido: 01/02/2025
Aceptado: 03/06/2025

Resumen

Este estudio cualitativo analiza la convivencia intercultural en escuelas del noroeste de México con alta presencia de niñez migrante, a partir de entrevistas a 33 docentes y análisis crítico. Se identificó la información relacionada con la categoría central convivencia intercultural y sus subcategorías predeterminadas: estrategias de prevención de la violencia, estrategias de atención y estrategias de transformación. Cabe señalar que durante el análisis emergieron dos subcategorías adicionales: barreras lingüísticas y culturales, e intercambio de saberes. Los hallazgos evidencian prácticas pedagógicas orientadas a una convivencia inclusiva, aunque persisten retos institucionales y pedagógicos para incluir la diversidad cultural y lingüística. La práctica docente se reconoce como un eje clave en la construcción de espacios educativos inclusivos; sin embargo, el profesorado se encuentra en proceso de transición hacia enfoques más reflexivos y críticos. Se concluye que fortalecer la formación docente

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

desde una perspectiva crítica e intercultural es indispensable para garantizar el derecho educativo de la niñez migrante.

Palabras clave: Convivencia intercultural; Estrategias docentes; Educación básica; Migración; Educación intercultural.

Intercultural coexistence in primary schools. Approaches to teachers' experiences in migratory contexts

Abstract

This qualitative study analyzes intercultural coexistence in schools in northwestern Mexico with a high presence of migrant children, based on interviews with 33 teachers and critical analysis. Information related to the central category Intercultural coexistence and its predetermined subcategories were identified: violence prevention strategies, attention strategies and transformation strategies. It should be noted that two additional subcategories emerged during the analysis: linguistic and cultural barriers, and exchange of knowledge. The findings show pedagogical practices oriented towards inclusive coexistence, although institutional and pedagogical challenges persist to include cultural and linguistic diversity. Teaching practice is recognized as a key axis in the construction of inclusive educational spaces; however, teachers are in the process of transitioning towards more reflective and critical approaches. It is concluded that strengthening teacher training from a critical and intercultural perspective is essential to guarantee the educational rights of migrant children.

Key Words: Intercultural coexistence; Instructional strategies; Basic education; Migration; Intercultural education.

A coexistência intercultural do ensino básico. Abordagens às experiências dos professores em contextos de migração

Resumo

Este estudo qualitativo analisa a coexistência intercultural em escolas do noroeste do México com uma elevada presença de crianças migrantes, com base em entrevistas a 33 professores e na análise crítica. Foi identificada informação relacionada com a categoria central Convivência intercultural e as suas subcategorias pré-determinadas: estratégias de prevenção da violência, estratégias de cuidado e estratégias de transformação. De referir que, durante a análise, surgiram duas subcategorias adicionais: barreiras linguísticas e culturais e partilha de conhecimentos. Os resultados mostram práticas pedagógicas orientadas para a coexistência inclusiva, embora persistam desafios institucionais e pedagógicos para incluir a diversidade cultural e linguística. A prática docente é reconhecida como um eixo fundamental na construção de espaços educativos inclusivos; no entanto, os professores estão em processo de transição para abordagens mais reflexivas e críticas. Conclui-se que o reforço da formação de professores numa perspetiva crítica e intercultural é fundamental para garantir os direitos educativos das crianças migrantes.

Palavras-chave: Convivência intercultural; Estratégias docentes; Educação básica; Migração; Educação intercultural.

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

Introducción

La migración es uno de los fenómenos sociales más significativos de las últimas décadas, y ha transformado las dinámicas culturales y educativas en muchos países. En México, país caracterizado por ser origen, tránsito, destino y retorno de personas migrantes y que además forma parte del corredor migratorio más importante del mundo (México-Estados Unidos) según McAuliffe y Oucho (2024), las escuelas primarias se constituyen como espacios importantes para atender la diversidad cultural que emerge en un contexto de constante movilidad humana. En este escenario, la migración plantea retos en el ámbito educativo, en especial en la educación básica, donde las niñas y niños migrantes enfrentan dificultades para integrarse y continuar su formación. Entre las dificultades que se identifican a escala latinoamericana, se destacan políticas educativas que no responden a las necesidades de la sociedad y que reproducen la exclusión y desigualdad (Santa, Romero, Ostos y Ventosilla, 2021). También existe una falta de estrategias adecuadas para la acogida de niños y niñas migrantes o en condición de refugiados, lo que limita la equidad y el logro de la justicia educativa (Granda y Loaiza, 2021). Asimismo, estas ausencias se expresan en una invisibilización de la diversidad migrante en los centros escolares, bajo un enfoque asimilacionista, de acuerdo con el cual sus identidades culturales quedan silenciadas, sin ser reconocidas como un valor (Taruselli, 2020).

El presente artículo se enmarca dentro de un proyecto más amplio que estudia la perspectiva del profesorado de educación primaria frente a la incorporación de alumnado migrante internacional en Baja California, región noroeste de México, en la frontera con Estados Unidos. Con un enfoque intercultural, se pretende comprender las condiciones actuales del proceso de inclusión de la diversidad cultural en las aulas y proponer estrategias que favorezcan la construcción de ambientes escolares inclusivos y equitativos para todos los estudiantes.

Como parte de las iniciativas de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2023), el Gobierno de México promovió la colaboración entre consejeros técnicos y ciudadanos, junto con equipos técnicos estatales, docentes, directivos y especialistas, con el objetivo de contribuir al área de Intervención Formativa bajo el tema *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente* en los niveles de preescolar y primaria.

Las intervenciones formativas (IF) consistieron en un conjunto de acciones sistémicas, progresivas y alineadas con los objetivos a mediano plazo del Programa de Formación de Docentes en Servicio 2022-2026, centrado en la educación básica. Estas acciones tuvieron como propósito fomentar una interacción constante, un análisis profundo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y una integración entre la teoría y la práctica, con el fin de apoyar el desarrollo, la reinterpretación y el fortalecimiento de los conocimientos y habilidades de los docentes.

Se entiende que las IF se estructuran en varios componentes que se retroalimentan continuamente en un proceso en espiral. En este marco, la problematización de la práctica educativa se posiciona como el núcleo central de la formulación, ya que permite identificar y contextualizar los desafíos que las y los docentes enfrentan en su labor diaria, así como determinar los aspectos que requieren mejoras.

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

Actualmente, el sistema educativo mexicano prioriza propuestas educativas que abordan las necesidades de las poblaciones históricamente minorizadas, mediante una educación basada en el diálogo entre distintas posturas epistémicas y diversidades culturales, lingüísticas y territoriales, reconociendo a la comunidad como el centro de los procesos educativos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024). En este sentido, la interculturalidad conforma un eje fundamental en la política de educación básica, dado que establece como base el análisis de las asimetrías entre las poblaciones que conforman las comunidades escolares, con la finalidad de generar procesos educativos más incluyentes y justos. Este nuevo enfoque contrasta con políticas educativas anteriores, en las que solo se manifestaban intenciones de desarrollar una propuesta intercultural que proporcionara elementos para reflexionar y comprender la diversidad, pero que no presentan acciones de transformación de la desigualdad educativa y social (Sánchez y Zúñiga, 2010).

Las niñas, niños y adolescentes migrantes han sido una población en aumento dentro del territorio mexicano y, sin embargo, han sido sistemáticamente invisibilizados, por lo que se hace necesario destacar las miradas que reconocen su presencia dentro de espacios sociales como los escolares. Al respecto, las y los docentes constituyen un agente central en la inclusión o exclusión de la diversidad y, por lo tanto, en la posibilidad de formar una ciudadanía en favor del ejercicio de los derechos humanos fundamentales. Para ello, la convivencia intercultural implica la adquisición de saberes y el desarrollo de habilidades, no solo para reflexionar sobre las diferencias culturales, sino para cuestionar las relaciones de poder asimilacionistas, esencialistas y discriminatorias (Ávila, 2022; Basail, 2022), con la finalidad de reconstruir los vínculos educativos hacia la equidad. En este sentido, el profesorado asume un compromiso pedagógico que no solo se enfoca al logro de aprendizajes, sino que potencia las capacidades de reconocimiento mutuo, desde la comprensión tanto de las diferencias como de las desigualdades que jerarquizan a las personas por sus condiciones étnicas y sociales, sus identidades culturales y lingüísticas, así como por sus lugares de origen.

El presente artículo tiene como objetivo analizar la perspectiva del profesorado de educación básica en torno a sus interacciones con la diversidad en un contexto fronterizo con alta movilidad humana. El análisis de la convivencia intercultural, desde el enfoque docente, permite visibilizar las confrontaciones y desventajas que se generan en los distintos vínculos sociales y pedagógicos. Así, nuestra contribución busca ofrecer un panorama de los entornos educativos en dos ciudades fronterizas al norte de México, donde la diversidad cultural y lingüística es continua, debido a las constantes migraciones nacionales e internacionales. Nos centramos en la categoría de convivencia intercultural como un elemento central en las dinámicas educativas, las cuales están determinadas por las diversidades que interactúan dentro y fuera de las aulas.

El estudio es de corte cualitativo y de alcance interpretativo. La técnica utilizada para la recolección de datos fue la entrevista en profundidad de 33 docentes de siete escuelas ubicadas en las ciudades de Mexicali (tres escuelas) y Tijuana (cuatro escuelas) del estado de Baja California, México. Los centros educativos seleccionados han tenido una trayectoria histórica en la recepción de alumnado migrante nacional e internacional. Asimismo, el profesorado entrevistado cuenta con experiencia en la atención a grupos con alta diversidad, considerando tanto la situación de movilidad del alumnado como las distintas condiciones sociales y cognitivas presentes en las aulas.

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

Para la realización de las entrevistas, se contó con el consentimiento informado de los 33 profesores participantes.

El análisis de la información se centró en el contenido de los testimonios de las y los docentes, utilizando un enfoque deductivo, es decir, partiendo de las subcategorías teóricas y *a priori* hacia los datos. Se identificó la información relacionada con la categoría central *convivencia intercultural* y sus subcategorías predeterminadas: estrategias de prevención de la violencia, estrategias de atención y estrategias de transformación. Cabe señalar que durante el análisis emergieron dos subcategorías adicionales: barreras lingüísticas y culturales, e intercambio de saberes.

Para el análisis de los resultados, se consideraron los conceptos de convivencia desarrollados por Schmelkes (2009), Peñalva y Vega (2019), Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2021), así como el concepto de interculturalidad propuesto por Dietz (2017). En este análisis se pone especial énfasis en las relaciones basadas en la interculturalidad, las cuales se fundamentan en el conocimiento de otras culturas, el respeto por las diferencias y el reconocimiento del valor que aporta la diversidad cultural. También se exploraron acciones relacionadas con la interculturalidad crítica, la cual se define como una perspectiva que contempla el cuestionamiento de las relaciones de poder epistémicas y ontológicas entre los grupos, que permite visibilizar la ausencia de saberes y experiencias que han sido marginadas dentro de los procesos educativos (Walsh, 2010).

De modo que se emplea el término convivencia intercultural para analizar las prácticas educativas que surgen del intercambio social entre estudiantes, docentes y familias, estableciendo distintas conexiones con la diversidad territorial, lingüística y cultural. De esta manera, será posible dar cuenta de la complejidad de las relaciones, las cuales pueden estar basadas en el conocimiento, el respeto y la comprensión del otro, o bien, en disparidades entre grupos e individuos, donde algunos se mantienen en posiciones de privilegio, y otros, de desventaja. Esto permite identificar las estrategias que las y los docentes implementan para afrontar la violencia, los conflictos y las diversidades presentes en los entornos educativos. Además de entrever las barreras que afronta la niñez migrante para hacer efectivo el derecho humano a la educación.

Violencia racista y convivencia escolar

En las escuelas que presentan alta diversidad en las aulas, el encuentro con la diferencia es inevitable. Esto puede generar situaciones de tensión que, en algunos casos, desencadenan actos de violencia racista. Entre las estrategias implementadas por las y los docentes en estos contextos, destaca la prevención de la violencia como una herramienta para fomentar la convivencia democrática. Por lo tanto, asumen la interculturalidad como una herramienta para evitar la segregación y la estigmatización, y establecen acciones para promover interacciones respetuosas y de reconocimiento mutuo (García, 2018).

En los casos analizados, las estrategias de intervención educativa para prevenir dicha violencia se enfocan en aquella que la niñez migrante es susceptible de vivir en las escuelas a las que se integran (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2021; Peñalva y Vega, 2017). Durante las conversaciones con las y los docentes, se identificó que estas estrategias se aplican cuando surgen casos de discriminación por el color de la piel o por diferencias lingüísticas. Para evitar que

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

la violencia racista se perpetúe, el profesorado establece normas de convivencia de acuerdo con las cuales se prohíben los actos de discriminación, que suponen monitorear las conductas de niñas y niños abriendo espacios de diálogo y comprensión de las distintas formas de ser y estar en el mundo. "Si hubo algún tipo de comentario que intentó discriminar por el color de piel, lo detuve de inmediato" (Docente 1, Mexicali, entrevista, 2023). "Debemos estar atentos durante los recreos, porque hay niños que, si ven a otro niño vestido de forma diferente, o usando algo que quizás sea de su hermanita, le hacen burla" (Docente 2, Mexicali, entrevista, 2023).

Estas experiencias evidencian la importancia de llevar adelante acciones educativas antirracistas, las cuales deben formar parte de una estrategia integral que atienda esta problemática. Desde un enfoque crítico de la interculturalidad, dichas acciones no solo reconocen la diversidad, sino que identifican los riesgos de excluir a determinadas personas dentro de las interacciones sociales (Dietz, 2017), así como las estructuras de dominación históricas que la sostienen.

Los esfuerzos docentes para prevenir la discriminación racial no solo abordan situaciones de discriminación y violencia, sino que también responden a la creciente diversidad en las aulas. Un ejemplo de este hecho es el aumento de la población migrante haitiana en Baja California, especialmente en ciudades como Mexicali, lo cual ha generado nuevos desafíos para el profesorado en su labor de inclusión y prevención de la violencia racista. En Baja California se estima que, en los últimos tres años, siete de cada diez tarjetas de residentes permanentes fueron otorgadas a personas migrantes haitianas (Secretaría de Gobernación, 2022). En el caso de Mexicali, a principios de 2017, la comunidad haitiana arribó a esta ciudad como punto de tránsito para cruzar hacia Estados Unidos, sin embargo, varias familias se asentaron por un prolongado periodo (Ramírez y Méndez, 2017), lo que se tradujo en un incremento de la diversidad racial, cultural y lingüística en las escuelas de esta zona fronteriza.

De esta manera, desde un enfoque intercultural, las acciones docentes no solo fomentan un ambiente inclusivo, sino que también tienen un papel clave en la construcción de una cultura escolar que rechace cualquier forma de discriminación. Para ello, el profesorado cuestiona las conductas excluyentes en busca de su transformación (Giner, Saldívar y Duarte, 2018).

Por otro lado, los conflictos en la convivencia se abordan a través del desarrollo de habilidades socioafectivas como la comunicación y el manejo de emociones. Esto, con la finalidad de fortalecer las capacidades para la resolución de conductas violentas, implementando estrategias de atención a la diversidad (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2021). Es así que las y los docentes fomentan la empatía, y alientan a la niñez originaria a ponerse en el lugar de sus compañeros que recién se integran al entorno escolar.

> El niño ahora sí que se achicopala [entristece], se cohíben, se sienten menos, y entonces yo les hago ver "¿qué te parecería si tu estuvieras en la situación de él?"; a ver, lo pongo en los zapatos del otro, "no te iba gustar ¿verdad?, no te iba a gustar que te dijeran eso, entonces bueno va respetar, va ser su amiguito" y así. (Docente 1, Mexicali, entrevista, 2023)

> "¿Escuchaste? No le gusta que le digas así, entonces que sea la última vez que yo escucho que tú le dices así, por favor, y por tu bien". Se soluciona, porque muchas veces no lo saben y como así le dijo, y el otro no le reclamó "pues es que no me

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

> dijo nada, maestra, seguimos y nos reíamos", "sí, porque a ti te divierte, pero él se quedaba callado y se sentía. Entonces te fijas que no porque no dijo nada, no quiere decir que le guste", y eso es con todos, yo no, la verdad no veo mucho la diferencia [entre niñez originaria y migrante]. (Docente 2, Mexicali, entrevista, 2023)

Es importante señalar que las estrategias para atender situaciones de violencia explícita y simbólica entre la niñez tienen un carácter reflexivo, por un lado, y punitivo, por otro. En relación con el primero, el profesorado funge como un mediador encargado de propiciar un ambiente escolar seguro para todo el estudiantado, estableciendo momentos de análisis situacional en relación con actos de discriminación (Núñez, 2023). En el segundo, se recurre a la amenaza o al castigo para intentar eliminar las conductas excluyentes. Sin embargo, se ha constatado la poca efectividad de estas medidas para lograr una convivencia escolar en la que todas las diversidades sean incluidas dentro de las dinámicas educativas cotidianas (Ortiz, López, Valdés y Yáñez, 2023). En este tenor, el profesorado establece estrategias de atención de los conflictos cuando estos aparecen. Por lo tanto, las y los docentes hacen uso de sus saberes, habilidades y experiencias previas para atender las problemáticas de convivencia más que para prevenirlas, elementos que constituyen su práctica ética. En sus narraciones, el profesorado evidencia un aprendizaje basado en el ensayo y error (Fontanilla, 2021), que, si bien le posibilita construir escenarios educativos a partir del cuestionamiento de estigmas y prejuicios, no deja de lado acciones pedagógicas bancarias (Gómez y Gómez, 2011) en las que asume el poder para la toma decisiones, con lo cual se establece una contradicción entre prácticas de enseñanza problematizadoras y aquellas basadas en el castigo.

Desde un enfoque crítico de la interculturalidad, las y los docentes en sus prácticas asumen relaciones educativas desde la alteridad, más allá de los conocimientos técnicos (Bárcena y Mèlich, 2000); es decir, se centran no sólo en la instrucción, sino también en la construcción de dinámicas educativas reflexivas, dentro de las cuales se intentan desnormalizar concepciones estereotipadas entre estudiantes, así como evitar su rechazo. De esta manera, el profesorado logra identificar las violencias en las relaciones sociales dentro del espacio escolar, y actúa con el propósito de eliminarlas. Sin embargo, al desconocer estrategias de resolución de conflictos más allá de la sanción (Ortiz *et al.*, 2023), reproducen estructuras pedagógicas autoritarias en las que reafirman una posición dominante, valorando las acciones punitivas sobre otras tendientes a fomentar autonomía del alumnado para la gestión de desacuerdos y confrontaciones desde la reflexión de las violencias.

Hecht (2020), por su parte, advierte sobre el riesgo de reducir la interculturalidad a un recurso pedagógico decorativo o meramente discursivo. La interculturalidad debe ser entendida como una relación entre sujetos político-culturales insertos en tramas jerárquicas de poder. En este sentido, existe la necesidad de una formación docente crítica y el reconocimiento de estrategias de transformación en la convivencia escolar.

Posibilidades de transformación de la convivencia escolar y sus barreras

Esencialmente, el profesorado busca erradicar la violencia en las escuelas mediante la apertura de espacios para el análisis de las ideas preconcebidas sobre la diferencia, las cuales pueden profundizar desventajas sociales dentro

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

del contexto escolar, además de promover ambientes inclusivos basados en la democracia, la igualdad y la creación de redes de apoyo entre las personas (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2021). Al aplicar estas estrategias en el entorno escolar, se pretende valorar al otro como un elemento importante en el contexto educativo, reconociendo la asimetría en el ejercicio del poder.

De acuerdo con Hecht (2020) y Enriz, García Palacios y Hecht (2023), la diversidad no puede ser comprendida al margen de la desigualdad estructural que históricamente atraviesa a los pueblos indígenas y, por extensión, a los grupos migrantes. Las condiciones materiales y simbólicas que enfrentan estas poblaciones constituyen barreras que limitan su inclusión efectiva en los espacios educativos. En el caso de la niñez migrante, se reconoce la dificultad de integrarse a una nueva comunidad social y educativa, lo cual requiere procesos de acompañamiento que partan del autoconocimiento como un principio pedagógico que posibilita el reconocimiento mutuo y la construcción de empatía.

> Empezamos para hacer conciencia con ellos, fue mucho el platicar y el que se pusieran en su lugar y ya les decía yo, imagínense ellos todo el camino que hicieron. Entonces en base a eso ya daba lo mejor, contaba con contenidos más bien de los lugares del país para integrar los temas. Hicieron muchos escritos sobre lo que ellos pensaban. Entonces muchos niños se pueden poner en el lugar y probablemente por eso es que los integran [...] siempre están en equipo ellos, entonces ellos hacían historietas, inventaron cuentos, pero más que nada cuando recién ocurrió y fue enfocado a cómo ayudarlos, cómo crees que se sienten y ellos también. Recuerdo una actividad en la que los niños de aquí se pusieron en el lugar de ellos y los otros niños hicieron un trabajo de todo lo que había pasado, cómo se sentían, lo leyeron en el grupo y sí había historias muy, muy tristes que se quedaron sus papás, que el papá está en Estados Unidos, y todo eso nos lo contaron y ya los niños hacían, pero más que nada reflexiones y platicarlo bastante. Fue lo que ha ayudado a la integración de los niños. Los niños les preguntan y aparte el querer aprender las palabras, les decían "enséñame decir esto" y ahí andaban también, y la maestra también. (Docente 3, Mexicali, entrevista, 2023)

Estas estrategias propician el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, mediante la cual se comprenden situaciones que, en un inicio, parecen ajenas, pero que se resignifican mediante el diálogo y la escucha analítica (Uribe y Montoya, 2023). Esta reconfiguración de las experiencias posibilita la valoración de los saberes que se adquieren en los procesos de movilidad, así como el aprendizaje de los distintos referentes culturales y sociales presentes en el aula, ya que erigen puentes de entendimiento mutuo, desde un ejercicio del pensamiento crítico tanto personal como colectivo.

En este mismo sentido, el profesorado enfrenta los problemas diarios mediante la escucha y el apoyo, partiendo de los marcos de conocimiento de la propia niñez para la construcción de espacios comunes entre el alumnado, siendo los y las docentes quienes invitan a ello (Morales, 2021). En este punto, se valoran los saberes culturales de la niñez como un medio para fomentar la socialización, la inclusión y el aprendizaje. Asimismo, fomentan las mismas oportunidades de participación al involucrarse personalmente en la curiosidad por aprender sobre los referentes culturales y territoriales de sus estudiantes.

A partir de las estrategias para la atención de la violencia racista y las iniciativas para su transformación hacia una convivencia intercultural, se observan diversos esfuerzos desde las acciones dentro y fuera del aula. Sin embargo, existen factores que representan un desafío para el profesorado y las familias

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

migrantes, como lo es la permanencia de las y los estudiantes en el lugar de acogida, lo que provoca la interrupción de sus trayectorias escolares. Como resultado, no todas las acciones docentes pueden llevarse a cabo de manera efectiva. Esta limitación fue señalada por una docente de Tijuana, quien resalta las dificultades que enfrentan en estos contextos. "La verdad, he batallado bastante con el hecho de… como los traen de un lugar a otro, pues no terminan de adaptarse. Estoy empezando a trabajar algo con ellos cuando ya se los llevan o al revés, que los traen" (Docente 1, Tijuana, entrevista, 2023).

La movilidad del alumnado en estos contextos exige una revisión sistemática de los planes de clase, así como adaptaciones curriculares constantes, debido a que los grupos se reconstituyen con regularidad, a causa de la continua llegada de nuevos estudiantes y la partida de otros (Ramírez, 2022). Así, además de la heterogeneidad que se representa en la diversidad cultural, lingüística y de aprendizajes dentro de las aulas, las y los docentes deben asumir que los procesos de enseñanza-aprendizaje serán cambiantes de manera cotidiana para, de esta manera, desarrollar su labor pedagógica considerando el factor de la migración.

Desde esta mirada, en los procesos de inclusión escolar de niñas y niños migrantes se enfrentan barreras de distinta naturaleza. En esta investigación se destacan principalmente las barreras lingüísticas y culturales. Las primeras están relacionadas con la falta de herramientas para atender la diversidad lingüística por parte del sistema educativo, mientras que las segundas se refieren a las disonancias culturales que se presentan en el entorno (Bustamante, 2020; Rodríguez-Cruz, 2023). Sin embargo, también existen procesos en los que la niñez receptora genera un ambiente agradable y de confianza, lo cual permite que la niñez migrante se sienta incluida. Esto es posible gracias a los procesos interculturales que son facilitados y mediados por las y los docentes.

Al respecto, el profesorado de las escuelas de Mexicali y Tijuana señaló que el alumnado originario suele mostrar una actitud positiva cuando se integran estudiantes migrantes. Sin embargo, cuando estos provienen de zonas indígenas o rurales, independientemente de su país o estado de origen, enfrentan mayores dificultades de adaptación. De modo que, a pesar de las estrategias educativas que se implementan, surgen barreras para la convivencia escolar. Un desafío significativo surge cuando el alumnado no domina el idioma español y la escuela no cuenta con las estrategias pedagógicas para atender la diversidad lingüística. Un ejemplo de esta barrera se suscita cuando un estudiante proviene de un país de habla no hispana: "Tuve [una] alumna de China…, su mamá no manejaba el español, ella no hablaba ni su papá, entonces para mí era un poquito difícil hablar con ellos, aunque la niña era la intérprete" (Docente 1 de Tijuana, entrevista, 2023).

En ciertas ocasiones, las madres y padres de familia colaboran con las y los docentes para facilitar la comunicación con la niñez migrante mientras aprende el español como segunda lengua. Asimismo, es común que el aprendizaje de este idioma se refuerce a través de la comunicación entre pares mediante señas, quienes a su vez lo perciben como un desafío cultural en forma de juego, convirtiéndolo en parte de la interacción y del esfuerzo por conocer y entender al otro. Al respecto, algunos docentes comparten sus experiencias: "Si es un alumno que definitivamente no maneja el lenguaje, pues ahí sí tengo que adaptar muchas cuestiones o averiguar con los papás, yo ahí si me enfoco a que los papás me ayuden" (Docente 2 de Tijuana, entrevista, 2023).

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

> Tuve un alumno de Brasil, el niño hablaba portugués y se integró fácilmente, ellos también a señas y a ver cómo se entendían, pero sí había una relación…entre ellos se comunican, pero no batallamos con eso…Sí se sorprenden y "wow, a ver, ¿cómo se dice esto?", "¿cómo se dice lo otro?", pero pues, así como con palabras clave. Igual salían, se lo llevaban a jugar básquet, pero a señas, y lo que entendían. (Docente 3 de Tijuana, entrevista, 2023)

Durante sus trayectorias profesionales en contextos de migración, han aprendido que el trabajo cooperativo no solamente es una estrategia para el logro de aprendizajes académicos, sino que es un elemento pedagógico para construir lazos de confianza y crear espacios seguros para el desarrollo de competencias interculturales (Ramírez, 2022; Fuentes, Martínez, Fierro y Martínez, 2022). De tal manera que se visibiliza la diversidad lingüística y se estimula la participación desde la valoración de otros saberes.

Estos casos dan cuenta del sentido de comunidad en una escuela. Para el profesorado, la colaboración entre docentes, familias y pares es crucial para superar las barreras lingüísticas hacia la inclusión de los estudiantes migrantes en el entorno escolar. Esta convivencia intercultural redefine las relaciones cotidianas de manera sistemática, de modo que la comunidad construye procesos de aprendizaje colectivos que involucran diálogo, valores, afectos e interiorización de determinados acuerdos, tanto explícitos como implícitos, en la relación con las y los otros (Andrades, 2023).

Por otro lado, las barreras culturales se evidencian como parte de los conflictos en las relaciones entre el alumnado. Un ejemplo de esto es el siguiente:

> Vimos un pequeño problema con [el estudiante haitiano] y tuvimos que hablarle al papá, y a ver que estaba sucediendo porque al parecer en la cultura de los haitianos puedes abrazar a mujeres, le puedes dar besos en el cachete aunque no sea nada tuyo ni tu amiga ni nada, simplemente como un tipo, no sé, amistoso, pero ya ves que aquí no se puede. (Docente 4, Mexicali, entrevista, 2023).

En contextos altamente diversos se suscitan situaciones en las que está presente el desconocimiento sobre referentes culturales distintos a los hegemónicos en el contexto escolar, por lo que es crucial la problematización de los conflictos desde procesos de participación dialógica, donde el alumnado pueda reflexionar y tomar decisiones en torno a los acuerdos para la convivencia. En este caso, la estrategia que se consideró pertinente para resolver la situación fue la comunicación con la familia del estudiante para informarle sobre la incomodidad que causaba el comportamiento del niño hacia las niñas. No obstante, esta acción partió de una visión culturalista del comportamiento del alumno, donde se atribuyen ciertas conductas a la nacionalidad, "como si una cultura construyera una personalidad" (Pávez-Soto, Poblete, Poblete, Alfaro y Domaica, 2023, p. 16). Al contrario, la convivencia intercultural enfatiza en la función del profesorado como sujeto que interpela las relaciones cotidianas hacia la generación de conocimiento crítico del problema que se presenta, lo que permite generar procesos de aprendizaje donde todo el alumnado se plantea preguntas, busca información de aquellos referentes desconocidos y deciden, conjuntamente, las pautas para vincularse, de tal modo que es posible desmantelar prejuicios racistas.

Por lo tanto, el profesorado tiene la función de construir espacios pedagógicos críticos donde se cuestionen las situaciones de conflicto y se propicie la participación de la comunidad escolar para su solución (Obando, 2021). Una

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

vez que se superan las barreras lingüísticas y culturales en el aula, surge la iniciativa por compartir saberes, formas de aprender y experiencias entre pares; este tipo de acciones forman parte de la convivencia intercultural situada en un contexto de movilidad.

Intercambio de saberes en contextos de movilidad

En la investigación, se destacó la curiosidad de la niñez originaria de Baja California por conocer y acercarse a quienes provienen de otras culturas y se integran al grupo. Este interés espontáneo resalta la importancia del intercambio de saberes (Dietz y Mateos, 2011) con un intercambio horizontal entre la niñez migrante y la local como parte fundamental de la convivencia intercultural como portadores de conocimiento y cultura.

A través de estas interacciones, las niñas y niños no solo comparten experiencias y conocimientos, sino que también promueven la comprensión y el respeto mutuo, lo que enriquece así el entorno educativo y fortalece el sentido de comunidad, como se muestra en el siguiente ejemplo:

> Cuando nos llega un niño [migrante], a veces el propósito es que aprenda a relacionarse. Los niños lo integran inmediatamente. La escuela desde siempre ha tenido niños de otros lugares, entonces no hay al menos problemas de *bullying* o que los hagan a un lado. (Docente 5, Mexicali, entrevista, 2023).

En este sentido, el profesorado normaliza la diversidad cultural en las comunidades escolares ubicadas en zonas de alta movilidad. Sin embargo, esta normalización no siempre va acompañada de una reflexión pedagógica consciente ni de una formación docente en enfoques interculturales. Como menciona otra maestra: "Porque los niños y niñas de esta escuela, su cotidianidad es la diversidad. [Los maestros] no sabemos hacer, lo que es la diversidad" (Docente 6, Mexicali, entrevista, 2023).

A pesar de aceptar que no cuentan con los saberes necesarios para atender la diversidad, las y los docentes priorizan aprendizajes fundamentales para que la niñez migrante logre integrarse al aula mediante la convivencia. De este modo, tienen en cuenta que el desarrollo de la socialización es el primer paso para fortalecer la dimensión emocional del alumnado para, posteriormente, favorecer el aprendizaje de contenidos escolares (Cruz, 2024). Así, la convivencia constituye un elemento pedagógico dirigido a la interculturalidad, privilegiando los aprendizajes sociales.

Además, se evidencia la necesidad de superar una visión superficial de la convivencia intercultural. La interculturalidad crítica, según Walsh (2010), implica además de reconocer la diversidad, también transformarla en una práctica educativa que cuestione los saberes hegemónicos. Es decir, no se trata únicamente de incorporar estudiantes migrantes al sistema educativo tal como está, sino de permitir que sus experiencias interroguen, enriquezcan y transformen las prácticas escolares.

Por lo tanto, en las dinámicas del aula, la niñez comparte sus saberes, formas de aprender y experiencias de aprendizaje previas, lo cual enriquece la escolarización situada en un contexto de movilidad, como a continuación se muestra en el diálogo con un docente:

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

> Sí noté en los niños que son de Venezuela, les enseñaban las matemáticas, por ejemplo, creo que las divisiones diferentes a las que nosotros mostramos... su escritura era mucha manuscrita, ellos le manejan mucho la manuscrita y aquí nosotros no le damos tanto enfoque a la manuscrita en ese sentido. (Docente 3, Tijuana, entrevista, 2023)

Este tipo de hallazgos pone en relieve la heterogeneidad que existe entre los sistemas educativos de origen de las y los niños migrantes y el mexicano. Desde la interculturalidad crítica, el reconocimiento de estas diferencias debe abrir espacios para el diálogo de saberes y legitimar las múltiples formas de aprender, enseñar y construir conocimiento. La niñez local o arraigada en estos territorios muestra curiosidad por conocer a sus pares provenientes de otras localidades y países, lo cual se ha normalizado en las interacciones sociales. No obstante, esta curiosidad puede conducir a choques culturales que desencadenan conflictos, los cuales se requieren problematizar como parte fundamental de los procesos de aprendizaje social. Por ejemplo, entre las tradiciones que se celebran en las escuelas mexicanas, destaca el Día de Muertos, conmemorado el 2 de noviembre, cuya práctica incluye la construcción de un altar con todos sus elementos tradicionales (Coordinación Nacional de Patrimonio Cultural y Turismo, 2006). Este acto ha llevado a que la niñez local y la proveniente de otras localidades se cuestionaran los conocimientos que comparten sobre esta tradición. Así lo expresa una docente de Tijuana:

> Muchas veces ellos comentan sus costumbres y tradiciones y se las comparten a sus compañeros... Entonces yo creo que es eso, ¿no? Indagar un poquito más sobre las costumbres o las tradiciones o los eventos que se llevan a cabo en otros estados... ahora que hicimos el altar de muertos, nosotros aquí en la escuela, ellos platican cómo lo hacen en sus estados, que a veces se lleva hasta una semana todo ese evento, entonces pues los niños se quedan con "¿será verdad?". Entonces ya como maestra te toca investigar y a platicar: "si es cierto lo que dice su compañera". (Docente 4, Tijuana, entrevista, 2023)

El planteamiento de actividades en las que la niñez local y la migrante indaguen las prácticas socioculturales mutuas y compartan sus saberes marca la pauta de una perspectiva intercultural en los vínculos pedagógicos, donde se piensan las diferencias para desestigmatizar los conocimientos de los otros, realizando un ejercicio crítico de las producciones intelectuales de cada persona (Basail, 2022). Bajo esta lógica, compartir las tradiciones no es una tarea funcional para evidenciar la diversidad, sino que conforma una acción para la reflexión crítica de la otredad y el análisis de las posibilidades de encuentro.

Este intercambio de conocimientos forma parte de la convivencia intercultural, por lo que es fundamental reconocer a las escuelas como espacios de interacción, donde se crean relaciones y se comparten saberes. Además, en las escuelas fronterizas se evidencian relaciones dinámicas entre los miembros de la comunidad escolar. Estas interacciones tienen lugar principalmente entre docentes, estudiantes y cuidadores, quienes desarrollan múltiples aprendizajes comunitarios desde vínculos recíprocos (Bustamante, 2020). No obstante, para que dicho entendimiento trascienda la espontaneidad de las relaciones cotidianas y se convierta en una herramienta transformadora, es necesario construirlo activamente desde políticas escolares inclusivas, currículos flexibles, y una práctica docente reflexiva, situada y sensible a los contextos. Así, el intercambio de saberes entre docentes, niñez local y migrante que se configura en las escuelas de zonas fronterizas como Mexicali y Tijuana representa una oportunidad pedagógica situada que activa la memoria colectiva y

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

desafía las narrativas hegemónicas. Este proceso relacional, basado en la reciprocidad y el reconocimiento de epistemologías subalternas, permite disputar las jerarquías del saber escolarizado y abrir horizontes hacia una convivencia intercultural crítica. En este sentido, el intercambio de saberes se posiciona como un eje transformador en la construcción de vínculos pedagógicos más justos, al tensionar las lógicas monoculturales que históricamente han invisibilizado la diversidad cultural y epistémica de la niñez migrante.

A modo de cierre

Este estudio tuvo como objetivo analizar la perspectiva docente con respecto a la convivencia intercultural en un contexto de alta migración en la frontera México-Estados Unidos. Los hallazgos exponen que la convivencia intercultural es un proceso dinámico en el que el profesorado abona de manera importante a la regulación de conflictos, en los que continuamente se presentan acciones de violencia racista. Se destacan esfuerzos por fomentar el respeto y el reconocimiento de la diversidad; sin embargo, persisten barreras que limitan la construcción de una convivencia verdaderamente inclusiva y equitativa.

Las y los docentes tienden a aplicar estrategias de intervención para resolver conflictos a medida que estos van surgiendo en la convivencia, con medidas normativas y punitivas de escasa eficacia. La empatía emerge como la principal herramienta que los docentes utilizan para comprender y apoyar a los estudiantes migrantes, que facilita de este modo su inclusión. No obstante, es esencial que el profesorado adquiera experiencias y conocimientos que les permitan problematizar los conflictos mediante la participación de la niñez, estableciendo medidas de manera conjunta y equitativa para resolverlos, especialmente aquellos relacionados con la discriminación racial. Conocer y valorar la diversidad es el primer paso hacia la convivencia intercultural en entornos altamente diversos, donde el conflicto puede transformarse en una oportunidad para el aprendizaje y el entendimiento mutuo. Además, el intercambio de saberes es una estrategia de convivencia intercultural que la niñez migrante practica de manera cotidiana y que debería fortalecerse en la labor docente.

El análisis de la convivencia intercultural en contextos educativos con alta diversidad migratoria permitió evidenciar que las estrategias docentes de intervención suelen ser reactivas, pues responden a los conflictos conforme surgen. La comprensión mutua emergió como un eje central para favorecer la inclusión de la niñez migrante; sin embargo, su aplicación aislada resulta insuficiente para transformar las desigualdades estructurales que permean las dinámicas escolares.

El rol del profesorado es crucial para la generación de entornos educativos inclusivos en los que no solamente se respete la diversidad, sino que esta se reconozca como parte fundamental de los procesos pedagógicos. En este sentido, es relevante una formación docente que trascienda la sensibilización y brinde herramientas teórico-metodológicas que permitan una gestión de la diversidad cultural y lingüística en el aula, en la que prevalezca el diálogo y la participación de la niñez, especialmente de la que se encuentra en mayor riesgo de ser violentada o excluida.

Asimismo, la investigación evidenció el papel del profesorado como un agente que puede favorecer espacios de diálogo sobre estereotipos y prejuicios, dado que las barreras lingüísticas y culturales persisten como desafíos para la

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

inclusión. A pesar de ello, se identificaron dinámicas de socialización entre pares, que facilitan el intercambio de conocimientos y prácticas culturales, lo cual conforma una vía potencial para la construcción de una convivencia más equitativa. En este marco, la educación intercultural crítica se consolida como una herramienta analítica y pedagógica fundamental para develar y cuestionar las asimetrías de poder que atraviesan las relaciones escolares, así como para promover prácticas educativas que reconozcan, valoren y dialoguen con los saberes de la niñez migrante. Lejos de reducir la interculturalidad como un discurso conciliador, es necesario asumir conflictos como parte constitutiva del quehacer educativo y del proceso político de transformación social. De este modo, la escuela puede devenir como un espacio de disputa y resignificación, donde la diversidad cultural no sea gestionada como una diferencia a integrar, sino como una potencia epistemológica que desafíe las estructuras escolares hegemónicas y habilite la construcción de vínculos más justos y emancipadores.

En conclusión, la convivencia intercultural en las escuelas debe ser comprendida no solo como un reto, sino como una oportunidad para la consolidación de procesos educativos más justos. La promoción de valores como el respeto, la solidaridad y la justicia social debe ser un componente esencial en la labor docente, más allá del discurso. Para ello, resulta indispensable que las políticas educativas prioricen la formación en educación intercultural y que las instituciones doten a los docentes no solo de recursos, sino también de espacios para la reflexión, discusión y crítica de su propia práctica con la finalidad de crear espacios educativos seguros para todas las personas. Solo así será posible garantizar el derecho a una educación equitativa, en la que todas las niñas, niños y adolescentes en general puedan participar en un ambiente de reconocimiento y dignidad.

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

Referencias bibliográficas

» Andrades, J. (2023). (Re)construcción dialógica de los planos de la convivencia escolar y del concepto de comunidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 28*(98), 729-753. Recuperado de https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/45

» Ávila, A. M. (2022). Convivencia intercultural: reflexión de un concepto necesario. *Revista Conrado, 18*(87), 166-171. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000400166

» Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento* ético. *Natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona: Paidós.

» Basail, A. (2022). Interculturalidad crítica y crítica al interculturalismo. *Liminar. Estudios sociales y humanísticos, 20*(1), 3-12. doi: https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.905

» Bustamante, P. (2020). Experiencias escolares de jóvenes retornados de EUA a secundarias fronterizas de México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud, 18*(2), 1-20. doi: http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.18201

» Coordinación Nacional de Patrimonio Cultural y Turismo (2006). *La festividad indígena dedicada a los muertos en México. Patrimonio Cultural y Turismo Cuadernos, 16*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Recuperado de https://www.cultura.gob.mx/turismocultural/publi/Cuadernos_19_num/cuaderno16.pdf

» Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) (2023). *Repensar a la niñez migrante para fortalecer la práctica docente. Intervención formativa.* Gobierno de México. Recuperado de https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/eb_intervencion_ninez_migrante.pdf

» Cruz, M. (2024). Inclusión y proceso de escolarización de la niñez migrante haitiana en Tapachula, Chiapas. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo, 13*(38). doi: https://doi.org/10.31644/IMASD.38.2024.a03.

» Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos, 39*(156), 192-207. doi: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293

» Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México: un análisis de los recursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.* México: Secretaria de Educación Pública.

» Enriz, N., García Palacios, M. y Hecht, A. C. (2023). Experiencias formativas interculturales: reflexiones contemporáneas. *Etnografías Contemporáneas*, *9*(17), 112-116.

» Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica, 57*, e1242. doi: https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-011

» Fontanilla, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere: Revista Venezolana de Educación, 81*, 657-667. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8485442

» Fuentes, G., Martínez, L., Fierro, L. M., Martínez, E. (2022). Inclusión escolar en niños migrantes no hispanohablantes en educación primaria pública en Mexicali, Baja California. *Educación y Ciencia, 11*(57), 80-93. Recuperado de https://revistaeducacionyciencia.uady.mx/index.php/educacionyciencia/article/view/673

» García, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los temas principales de nuestro sistema educativo. *Ciencia, Técnica y Mainstreaming social*, *2*, *53-65*. doi: https://doi.org/10.4995/citecma.2018.9852

» Giner, A., Saldívar, A. y Duarte, J. M. (2018). Re-pensando la colonialidad y decolonialidad en el espacio de la educación no formal desde la interculturalidad crítica en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, 50*, 1-24. doi: https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-005

» Gómez, J. y Gómez, L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. Praxis, (66), 181-190. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/3983/3825

» Granda, I. y Loaiza, J. (2021). La niñez migrante y su acogida en la escuela: investigaciones latinoamericanas. *Educación básica, cultura, currículo Cad. Pesqui. 51*, e07987. doi: https://doi.org/10.1590/198053147987

» Hecht, A. C. (2020). Exploraciones sobre Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, *8*(1), 103-113.

» McAuliffe, M. y L. A. Oucho (Eds.), 2024. *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2024*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Ginebra. Recuperado de https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2024

» Morales, S. (2021). Pedagogía de la ternura: la pedagogía del co-protagonismo. En G. Magistris y S. Morales (Eds.). *Educar hasta la ternura siempre* (pp. 115-141). Buenos Aires: Chirimbote.

» Núñez, V. (2023). El maestro como mediador en valores para mejorar la convivencia escolar en la básica primaria. *Revista Varela, 23*(66), 184-191. doi: https://doi.org/10.5281/zenodo.8253756

» Obando, M. (2021). Mediación pedagógica del aprendizaje a partir de la pregunta generadora en la educación media: aprendizaje basado en proyectos. *Revista Electrónica Educere, 25*(2), *383-403*. doi: https://doi.org/10.15359/ree.25-2.21.

» Ortiz, S., López, V., Valdés, R. y Yáñez, C. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educere, 27*(1), 1-21. doi: https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375.

» Pávez-Soto, I., Poblete, D., Poblete, R., Alfaro, C. y Domaica, A. (2023). Formación inicial docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes*, *50*(*95*), *5-35*. doi: https://doi.org/10.21678/apuntes.95.1823.

» Peñalva, A. y Vega, M.A. (2019). Convivencia escolar, participación y atención a la diversidad: el Programa PrinCE. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado , 33* (2), 63-80.

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

» Ramírez, K. M. y Méndez, H. (2022). Espera y atrapamiento en la frontera: el caso de los haitianos en Mexicali, BC, México. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, *8*. doi: https://doi.org/10.25965/trahs.4737

» Rodríguez-Cruz, M. (2023). Estudiantes transnacionales y educación en emergencia: La desigualdad educativa como un *continuum* en la movilidad Estados Unidos-Oaxaca, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 28*(98), *937-963*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000300937&lng=es&tlng=es

» Sánchez, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. Propuesta intercultural de atención educativa. *Trayectorias, 12* (30), *5-23*.

» Santa, H., Romero, S., Ostos, F. y Ventosilla, D. (2021). Política educativa en América Latina. *Revista Innova Educación, 3*(2), *321- 334*. doi: https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.002

ISSN 1851-9628 (en línea) / ISSN 0325-1217 (impresa)
Runa /46.2 (2025)
doi: 10.34096/runa.v46i2.16704

» Schmelkes, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista electrónica de investigación educativa*, *11*(2), 1-10. Recuperado de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/233

» Secretaría de Educación Pública (SEP) (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022,* 2.da ed. México: SEP.

» Secretaría de Gobernación (2022). *Diagnóstico de la movilidad humana en Baja California*. Ciudad de México: Coordinación del Centro de Estudios Migratorios. Unidad de Política Migratoria, Registro de Identidad de Personas. Secretaría de Gobernación.

» Taruselli, M. E. (2020). "¿Por qué me tratan así? No quiero ir, prefiero no ir..." Experiencias escolares de estudiantes de origen boliviano en Argentina. *RUNA: Archivo para las Ciencias del Hombre, 41*(1), 211-227. doi: https://doi.org/10.34096/runa.v41i1.6267

» Uribe, R. y Montoya, M. (2023). Procesos migratorios, intercambios culturales y retos educativos para el siglo XXI. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 7*(12), 119-131. doi: https://doi.org/10.15658/rev.elec-tron.educ.pedagog23.0507121

» Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz-Bolivia: Instituto Internacional de Integración Andrés Bello.

Financiamiento y Agradecimiento:

Esta investigación pudo realizarse gracias a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), derivada del Proyecto Apropiación Tecnológica e Interculturalidad en Estudiantes de Educación Básica en Condición de Migración (clave 101/3/C/5/23), beneficiado de la 23a. Convocatoria interna de proyectos investigación de la UABC, emisión 2022.

Biografía

Porfiria del Rosario Bustamante de la Cruz. Doctora en Investigación Educativa por la Universidad Veracruzana y profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Baja California. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, se especializa en niñeces y juventudes migrantes, educación inclusiva e intercultural, e intervención psicopedagógica.

Alma Arcelia Ramírez Iñiguez. Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona y profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California. Sus líneas de investigación se enfocan en la educación para la inclusión social, las perspectivas críticas en educación, así como la educación y las desigualdades.

Erika Paola Reyes Piñuelas. Doctora en Ciencias Educativas por la Universidad Autónoma de Baja California y profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias Humanas por la misma universidad. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Su área de especialización se enfoca en la psicología educativa, y abarca temas como la inclusión educativa, programas de intervención en contextos formales con estudiantes en desventaja académica, así como la evaluación educativa.