

## **SISTEMAS EDUCATIVOS Y MIGRACIÓN**

### *Una mirada a la educación en Estados Unidos y México*

MARTHA JOSEFINA FRANCO GARCÍA

#### **Resumen:**

El objetivo de este estudio es revisar y comparar los sistemas educativos de Estados Unidos y México situando nuestro interés en la atención que proporcionan a los niños migrantes. Es una investigación de tipo documental, cuyos resultados indican que, a pesar del interés en ambos países por brindar educación básica, ésta propicia exclusión reflejada en fracaso escolar de quienes no se ajustan a los parámetros establecidos. En este sentido, podemos concluir que los procesos educativos y de manera específica los programas diseñados para atender a estudiantes inmigrantes en Estados Unidos tienden, generalmente, a excluirlos y segregarlos por sus diferencias culturales y sociales; mientras que el sistema educativo mexicano conmina a que se adapten a las prácticas escolares instituidas de manera unívoca y centralizada, cuestión que no permite que su formación cubra sus necesidades y expectativas.

#### **Abstract:**

The objective of this study is to review and compare the educational systems in the United States and Mexico, with a focus on the attention paid to immigrant children. The research is of a documentary type. The results indicate that in spite of both countries' interest in offering elementary education, exclusion is reflected in the scholastic failure of students who do not adjust to established parameters. In this sense, we can conclude that educational processes, and specifically the programs designed for teaching immigrant children in the United States, tend to exclude and segregate these children because of their cultural and social differences. The Mexican educational system, on the other hand, requires students to adapt to school practices that are univocal and centralized, thus preventing education from covering students' needs and expectations.

**Palabras clave:** sistema educativo, fines de la educación, currículo, evaluación, migración.

**Keywords:** educational system, purposes of education, curriculum, evaluation, immigration.

---

Martha Josefina Franco García: profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 211 Puebla. Prolongación 3 Sur y 121 A Poniente, Ex Hacienda, 72490, San Bartolo Coatepec, Puebla, México. CE marthafrancog@hotmail.com

## Introducción

De acuerdo con datos de la Unicef, “cada año, alrededor de 40 mil niños y niñas son repatriados desde Estados Unidos a México”<sup>1</sup> (Unicef, s/f), aunada a esta migración, encontramos familias transmigrantes que se constituyen o reunifican en Estados Unidos y otras que retornan a sus poblados. De 2005 a 2010 la migración de México a Estados Unidos fue de 683 mil personas, y la de retorno de 824 mil (Conapo, 2010:12). En esta dinámica, la cotidianidad de los niños se ve trastocada (sus relaciones sociales, escolares, sus espacios, etcétera). Es volver a empezar, inscribirse a una nueva escuela y retomar otras rutinas.

En lo educativo, advertimos que las escuelas públicas donde están inscritos niños migrantes de origen mexicano –tanto en Estados Unidos como en México– son instituciones que poseen una historia que marca el rumbo y roles de quienes allí conviven. Por ello, reconocer los proyectos educativos desde sus orígenes nos permite elucidar la conformación social de las escuelas en ambas naciones, a partir de sus fines y procesos.

En esta investigación, de corte documental, basamos la construcción metodológica en una revisión indicativa. Realizamos una búsqueda y selección de documentos oficiales e hicimos una revisión bibliográfica sobre cuatro aspectos: los fines de cada sistema educativo; los ejes que conforman los currículos; los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales a sus estudiantes; y las reformas actuales en lo referente a la atención a estudiantes migrantes. Esto nos posibilita perfilar en ambos sistemas educativos la inserción de los estudiantes de origen mexicano a esas estructuras ideológicas. Iniciamos con un registro histórico general.

Al remontarnos al siglo XIX, encontramos que las instituciones educativas públicas constituyeron un elemento fundamental para afianzar la república, fueron centros de enseñanza que no se limitaron a operar “un simple programa de instrucción, más bien asentaron un proyecto nacional” (Dubet y Martuccelli, 1998:32), y en ello va implícita la formación de sujetos de la razón y del progreso. La escuela fue un instrumento para la construcción de la unidad nacional en estrecho vínculo con el principio cosmopolita de razón (Popkewitz, 2009, 2010).

El pensamiento positivista permea de manera importante en el quehacer de la escuela, que asume una labor titánica cuando se responsabiliza de educar a la población infantil, mediante la escolarización de masas (Dubet

y Martuccelli, 1998; Popkewitz, 2000; Cuesta, 2004). El Estado supuso que ese conglomerado estaba constituido por “individuos educables, capaces de ser encauzados” (Cuesta, 2004:2). Con ello la escuela fungió como normalizadora de los sujetos que están fuera de los cánones sociales, sobre todo por su diferencia de clase, étnica y condición etaria.

Surge así la preocupación por educar a las personas alejadas del ideal educativo nacional que, en Estados Unidos, son los inmigrantes recién llegados (primera y segunda generaciones) y los pobres; y en México, la población indígena, rural y pobre que se encuentran alejadas del lenguaje y costumbres que enarbolan los proyectos nacionales herencia de clases medias y altas quienes se educan para recibir y acrecentar el legado cultural de su estirpe (Bourdieu y Passeron, 2003).

Los *diferentes* han tenido de manera progresiva, la “oportunidad” vía la escuela de un “artificio institucional, espacio físico y orden temporal que fabrica el modo de ser del individuo moderno” (Cuesta, 2004) de aprender la cultura reconocida y valorada socialmente. En el proceso, el sujeto se apropia de conocimientos y disciplina escolares, asimilándose al proyecto educativo. Apple, para el caso de Estados Unidos, señala que “la imposición de significados fue un instrumento para el control social. El inmigrante pudo ser aculturado en los valores, creencias y modelos de conducta de la clase media” (Apple, 2008:98).

A principios del siglo XX con Bobbit y Tyler, entre otros, entra en juego el currículo (instrumento que permite seleccionar, programar y graduar los conocimientos, actitudes y habilidades que deben aprender los estudiantes), posicionándose un eficientismo pedagógico a partir de una perspectiva técnica. La idea de eficiencia y eficacia de la educación va a germinar como forma privilegiada de pensar la educación.<sup>2</sup>

Popkewitz, describe al currículo como “narrativas de pertenencia nacional y ciencia emparejada con temas de salvación que generan tesis culturales sobre modos de vida” (Popkewitz, 2010:1). La idea de salvación implica que el sujeto transita por un proceso planeado para lograr un fin: ser diferente a quien es, la conversión necesaria para ser valorado socialmente, mediante la “aculturación” gradual del estudiante migrante, la escuela lo incluye en la *base del ser nacional* (asociada con una estandarización del lenguaje y pensamiento), condición altamente valorada.

Dentro del currículo encontramos la evaluación, que tiene un papel sustantivo como indicador de los resultados del quehacer educativo nacional.

De ser un instrumento interno de cada centro educativo con una función formativa, pasa a ser instrumento de medición de logros educativos.

Incluso, instituciones externas nacionales e internacionales, evalúan de manera masiva a los estudiantes mediante pruebas que cumplen los estándares técnicos de validez, confiabilidad, pertinencia, equidad<sup>3</sup> y objetividad (Ceneval, 2013). Con ello, la preocupación se centra en el diseño de exámenes rigurosos y “asépticos”, sin importar las subjetividades, diferencias culturales, históricas y sociales. Advirtiéndolo que “las pruebas de logro académico miden atributos que se infieren a partir de un conjunto de variables (reactivos) mediante los cuales el sustentante puede demostrar su nivel de desempeño (Ceneval, 2013:15).

Con respecto a este tipo de pruebas, Corte y Sánchez (2013:54) refieren que “se realizan desde la visión epistemológica positivista, usando instrumentos derivados de la teoría del test que supone la objetividad y la generalización de resultados”. Además señalan que es imposible que midan del todo, el desempeño del alumno.

Este instrumento tiende a segmentar, clasificar y comparar a los estudiantes “retomando el lenguaje, los rasgos culturales y la posición social de la aristocracia del neoliberalismo globalizado, posicionando un perfil de los destinatarios de la educación que pone en peligro la diversidad de expectativas indispensable para construir sociedades firmemente asentadas en la pluralidad y la inclusión” (Aboites, 2012:939). En el caso de los migrantes, por ejemplo, no valoran sus experiencias formativas y lenguas.

Los resultados de este tipo de evaluaciones califican a los sistemas educativos, determinando sus grados de éxito o fracaso en el discurso globalizado de eficacia y eficiencia. De esta manera, los estudiantes alejados de estos parámetros (entre ellos los migrantes), constituyen los focos rojos del sistema. Con esto ponemos en el centro tres aspectos: los fines de la educación, el currículo y la evaluación; puntos nodales que articulan de forma rígida la vida escolar; y a los que obligatoriamente se enfrentan los estudiantes migrantes de origen mexicano en ambos países.

Desde estas consideraciones, desarrollamos tres apartados; el primero muestra la desigualdad del sistema educativo estadounidense respecto de los niños migrantes, entre ellos los de origen mexicano; el segundo, hace referencia a la desigualdad y carencias del sistema educativo mexicano que recibe a estos estudiantes; en ambos apartados revisamos los fines de la educación, los currículos, los resultados de algunas evaluaciones y las

reformas educativas vigentes, identificando aspectos relativos a la atención a los estudiantes que migran entre México y Estados Unidos .

En el tercero enfatizamos las similitudes y diferencias de ambos sistemas y su impacto en la escolarización de los estudiantes migrantes de origen mexicano. Con todo esto, mostramos la desigualdad de oportunidades para estos alumnos, al no legitimar y potenciar otras formas de ser y estar en la escuela.

### **Desigualdades en el sistema educativo estadounidense**

Popkewitz (2009:55) señala “Mann afirma que si la educación no tenía éxito en su imagen trascendental de la humanidad, entonces los bárbaros cruzarían las puertas de la república y la destruirían”.

En el siglo XIX planteamientos como los de Mann pusieron en la mesa de la discusión que la construcción de Estados Unidos como república, necesitaba tener un ideal educativo preciso y fuerte relacionado con la idea de la razón de occidente para contener, vía la escuela, las ideas de quienes llegaban a conformar dicha nación. “La esperanza de la escolarización era preservar la raza americana y su civilización” (Popkewitz, 2009:55), a través del discurso civilizatorio integracionista. No obstante, la tarea nada fácil, dio paso a una exclusión indirecta y vedada<sup>4</sup> que dio lugar a oponer valoralmente lo civilizado de lo bárbaro, esto último personalizado “actualmente como el niño en situación de riesgo o en desventaja” (Popkewitz, 2009:55).

La huella histórica de la construcción del sistema educativo estadounidense tiende a mantener, e incluso acrecentar, las desigualdades a partir de la diferenciación curricular dependiendo del origen socioeconómico y racial de los estudiantes; rasgos que vinculan con el desarrollo de la inteligencia (Apple, 2008).

Bobbitt sostuvo como función sustantiva del currículo, normar la conducta de los estudiantes y refiere que “solo parece existir un método y es pensar, sentir y actuar con el grupo como una parte de él cuando éste realiza sus actividades y se esfuerza por alcanzar sus fines” (Bobbitt en Apple, 2008:95), si bien, esto tiende a homogenizar a los sujetos; es importante aclarar que el currículo pensado en Estados Unidos para una población que se conformó por inmigrantes<sup>5</sup> debía “americanizar los hábitos del inmigrante, no su estatus” (Bobbitt en Apple, 2008:91). Por ello se diversifican los currículos.

El rasgo central de la visión de la elaboración del currículo es que tenía que ser diferenciado para preparar a individuos de inteligencia y capacidad diferente... con ello se cumplirían dos fines sociales: la educación para los dirigentes y la educación para los que ellos llaman los seguidores (Bobbitt en Apple, 2008:101).

Se advierte el interés por construir a sujetos americanizados con un *ethos* nacional<sup>6</sup> y, al mismo tiempo, una diferenciación que permite a la élite adquirir conocimientos, lenguajes y habilidades cognitivas de mayor complejidad. Mientras a los otros les basta con los mínimos necesarios, lo que implica valorar y valorarse desde sus limitaciones, a partir de los postulados de la razón y el progreso.

En este escenario y por ser Estados Unidos un país federalizado, cada estado está a cargo de la educación (Ravitch, 1996), lo que implica un rango diverso de decisiones políticas y con ello experiencias educativas distintas dependiendo del estado, distrito y escuela (Martínez, 2011). Por ello, existen múltiples propuestas de atención a los niños migrantes respecto de la pertinencia de la enseñanza bilingüe, los procesos de incorporación a la cultura estadounidense y el respeto por la diversidad cultural.

Esta característica del sistema educativo también repercute en diferenciaciones socioeconómicas y con ello: “Los estudiantes negros, hispanos y de nivel socioeconómico bajo son distribuidos desproporcionalmente en grupos de bajos niveles de aptitudes y de agrupación no académica, donde se les niega el acceso a oportunidades educativas”<sup>7</sup> (Ravitch, 1996:16), ingresando por sus condiciones de pobreza, a escuelas marginadas, instituciones con grandes problemas sociales (Cortina, 2010/2011) y sin los recursos pedagógicos pertinentes.<sup>8</sup> Además, a los estudiantes migrantes los señalan como limitados en el idioma inglés (categoría que indica deficiencia) pues en esas condiciones no logran apropiarse de los contenidos curriculares<sup>9</sup> (Cortina, 2010/2011:123).

En estas circunstancias, en que se advierten condiciones que restan posibilidades a los estudiantes inmigrantes, paradójicamente la escuela constituye la opción real para incluirlos a la vida estadounidense en mejores condiciones que la que han tenido sus padres, por lo que su paso por esta institución es una posibilidad real de inserción social. Es de señalar que, al estar descentralizada la educación, los distritos educativos y las escuelas construyen sus planes y programas con diversidad curricular; por ello, las experiencias escolares serán diversas, dependiendo de cada escuela.

En relación con los logros escolares, las evaluaciones estandarizadas muestran deficiencias (Didriksson, 2013). Los resultados de pruebas que miden el aprovechamiento escolar así lo indican.<sup>10</sup> “Las pruebas de la IEA<sup>11</sup> para los Estados Unidos daban como resultado a finales de los años sesenta y mediados de los ochenta, la ubicación del país a media tabla. Posteriormente las pruebas TIMSS difundidas en 1999 mostraron que seguían ocupando un lugar intermedio” (INEE, 2007:125).

Posteriormente, en 2003, el Departamento de Educación de Estados Unidos señalaba que:

Los resultados de la National Assessment of Educational Progress o NAEP, mostraban que solo el 32% de los alumnos de cuarto grado saben leer a un nivel aceptable; y aunque los puntajes de los alumnos de más alto rendimiento han mejorado, los de los alumnos de rendimiento más bajo vienen decayendo (US Department of Education, 2003).

La brecha respecto del logro educativo muestra que las políticas instauradas en Estados Unidos tienden a incrementar las desigualdades. En este escenario, los pobres e inmigrantes sufren las consecuencias de decisiones que están polarizando a ese sistema educativo.

Al revisar estos instrumentos y el del Programme for International Student Assessment (PISA),<sup>12</sup> el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE (2007)<sup>13</sup> observaba que Estados Unidos mantiene prácticamente en el mismo nivel de logro educativo; sin embargo, advierte que los estudiantes de las mejores escuelas, tienen un nivel alto, comparable con los puntajes de los de países con mejores valoraciones; y los estudiantes de las escuelas marginadas, tienen los niveles más bajos, comparados con los países que lograron puntajes bajos.

Con esto se demuestra, una vez más, la desigualdad educativa que se mantiene en Estados Unidos, a pesar de medidas educativas distritales, municipales y federales tendientes a erradicar las desigualdades como la ley *No Child Left Behind*. Act of 2001 de cuño federal, implementada para mejorar las oportunidades en la educación, de esta forma, “todos los alumnos en los Estados Unidos –sin importar su carácter étnico, nivel de ingreso económico, ni su origen– alcancen un alto nivel académico” (US Department of Education, 2003). Las acciones están centradas en cuatro pilares: “responsabilidad de los resultados; énfasis en lo que funciona y

tiene base en la investigación científica; mejores opciones para los padres; y mayor control local y flexibilidad” (US Department of Education, 2003). El eje de esta propuesta es la rendición de cuentas a partir de la evaluación permanente del logro educativo.

En el documento se señala que la ley *Elementary and Secondary Education Act* (ESEA) tiene el interés de “mejorar el rendimiento académico de los económicamente desfavorecidos; remediar la situación de las escuelas de bajo rendimiento y aumentar la cantidad de opciones para los padres” (US Department of Education, 2003). Además, plantea la necesidad de atender de manera especial a los estudiantes que no tienen como lengua materna el idioma nacional.

La ley *No Child Left Behind* opera bajo los postulados de la ESEA y refuerza programas como *Reading First* (Antes que nada la lectura), escuelas seguras, *Head Start* (Comienzo con ventaja –de educación temprana) y las escuelas *Charter*.<sup>14</sup> Sin embargo, ante el estancamiento de la educación norteamericana, en 2011 el presidente Obama anunció un plan para introducir cambios en dicha ley con la intención de darle más flexibilidad a los estados, para que los profesores ayuden a los estudiantes a aprender en vez de enseñar para las pruebas y exámenes (Voz de América, 2011:s/p).

En Estados Unidos la preocupación por el estancamiento de la educación se mantiene ya que los resultados de PISA de 2012, siguen mostrando que las acciones políticas no logran mejorar los niveles de desempeño. Al respecto, el responsable del Departamento de Educación Arne Duncan describió los resultados de esa evaluación “como un retrato del estancamiento educativo” (BBC Mundo, 2013), al colocarse Estados Unidos en el lugar 36 entre los participantes y por debajo de la media. Brooks (2013) haciendo una revisión de las condiciones de la educación norteamericana, refiere de manera crítica que en los gobiernos de Bush (2001-2009) y Obama (2008-2016), se han impulsado a escalas federal y estatal reformas sin resultados alentadores.

El sistema educativo norteamericano, en cuanto a los procesos de equidad y calidad, está apuntalado en medidas remediales de sus nodos neurálgicos, lo que difícilmente va a modificar el rumbo educativo. Los resultados son evidentes: fracaso escolar y deserción en porcentajes elevados de estudiantes de origen mexicano y latino (Portes, 2004; Gándara, 2005; Suárez y Suárez, 2009; Pew Hispanic Center, 2010; Cortina, 2010-2011; y Smith, 2010-2011). Advertimos, entonces, que en la mayoría de los casos



la educación que ofrece el Estado excluye a los estudiantes migrantes que, de manera “natural”, se insertan en las escuelas marginadas estadounidenses.

### **Desigualdades y carencias del sistema educativo nacional (SEN) en México**

La mayoría de los niños inmigrantes se insertan a su llegada a México a la escuela, no sin antes ir y venir por trámites administrativos hasta que, finalmente, sus padres logran inscribirlos. Cualquier institución educativa que los reciba forma parte del SEN, una estructura política centralizada, con una historia de fuertes referentes nacionalistas, a la vez que ha abrevado de postulados y tendencias mundiales.

Los fines educativos del SEN podemos rastrearlos desde 1917 en el artículo Tercero constitucional<sup>15</sup> que refiere: “La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano” (Cámara de Diputados, 2013) y señala que se debe fomentar el amor a la patria y la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia; también sostiene que “el criterio que orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y prejuicios” (Cámara de Diputados, 2013).

El SEN en su origen (social, nacionalista y reinstaurado por los ideales del movimiento revolucionario de 1910) enarbolaba la educación como un bien público. Además, siempre ha llevado en su seno como paradoja fundacionista y marca estructural: la desigualdad educativa ya que pese a los esfuerzos por crear un sistema con base social (Fuentes, 1983; Latapí, 2003; Ornelas, 1995; Solana, 1982) solo ha podido ofrecer una educación pobre a los pobres mostrando que “su nota más distintiva es la desigualdad” (INEE, 2007:17;<sup>16</sup> Salinas, 2013).

Esto parece exacerbarse en la actualidad, debido a que el país asume lineamientos internacionales de cuño neoliberal (económicos y financieros) de instancias como la OCDE, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (Zogaib, 1999; Maldonado, 2000; Yurén, 2008), los cuales, impulsan innovaciones, reformas y apoyan medidas privatizadoras (Yurén, 2008:112).

A pesar de estas condiciones, el fin de la educación plantea la idea de un sujeto que se desarrolle de manera integral, con una conciencia social

nacional e internacional y fincados sus conocimientos en la ciencia y la razón para erradicar la ignorancia y acceder al progreso y modernidad (Ornelas, 1995). Para ello, la Secretaría de Educación Pública (SEP) diseña un currículo único para educación básica, de esta manera, todas las escuelas trabajan con los mismos planes y programas, cuestión estipulada en el artículo 12 de la Ley General de Educación.<sup>17</sup>

La SEP tiene la facultad de elaborar el calendario escolar y actualizar los libros de texto gratuito que se distribuyen en todas las escuelas del SEM; fijar lineamientos generales para el uso de material educativo y realizar la planeación y programación globales, lo mismo que participar en tareas de evaluación, atendiendo las directrices del recién creado INEE (Ornelas, 1995).

En este sentido, la responsabilidad del diseño de los planes y programas recae en la autoridad educativa federal, quien tardó una década en realizar los actuales planes de estudios de educación básica, con sus libros de texto y la capacitación a los docentes.

Se elaboró el currículo a partir de la revisión de los planes anteriores y las necesidades actuales, de esta manera, se identificaron un conjunto de competencias relevantes para que los estudiantes puedan lograr a futuro una vida plena y productiva, con base en el dominio de los estándares orientados hacia el desarrollo de dichas competencias (SEP, 2011:19).

Con ello, la tarea del docente es decodificar el currículo y llevarlo a la práctica. De esta forma, el profesor se vuelve ejecutor del currículo diseñado en el ámbito federal.

El problema con el currículo único es que se utiliza para niños que viven diferentes realidades sociales y culturales; además, las condiciones de desigualdad permean en las escuelas, es decir, los marginados lejos de recibir una atención prioritaria, reciben una atención precaria que los distancia del logro de los aprendizajes esperados.

Las diferencias se muestran sobre todo (Backhoff, *et al.*, 2007), a partir del *capital cultural escolar*<sup>18</sup> que han acumulado los estudiantes. Esto se advierte en los datos que arrojó el Examen de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) en 2005:

En relación con la equidad de los resultados del SEN, los hallazgos confirman la existencia de diferencias importantes en el aprendizaje escolar de los

estudiantes que terminan la primaria y la secundaria, lo cual se aprecia entre entidades federativas, como entre centros escolares al interior de los estados y entre estudiantes al interior de las escuelas (Backhoff, 2007:100).

En esta misma sintonía aparecen las evaluaciones de PISA<sup>19</sup> y, por otro lado, la muy cuestionada Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE)<sup>20</sup> que nos mostró débiles y, en ocasiones, engañosos avances de la pesada maquinaria del SEN.<sup>21</sup> En los resultados de estas evaluaciones, se muestran datos de las desigualdades educativas ya que en ambas los puntajes más bajos los obtuvieron los estudiantes de los estados más pobres y de las modalidades educativas a las que se les invierten menos recursos económicos como es el caso de las telesecundarias y educación indígena.

Ante esta realidad a todas luces evidente, el SEN cristaliza en 2011 la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB),<sup>22</sup> que tiene como propósito la calidad educativa a partir de cuatro retos: ofrecer respuestas educativas de calidad ante las crecientes fragmentación y diversidad demográficas; intensificar el combate al rezago educativo; elevar la calidad de la educación y el logro escolar con principios de equidad; y articular curricularmente la educación básica (SEP, 2008). Sin embargo, estos retos no se acompañan de un proyecto diferenciado para su logro.

En el contexto de esta reforma, se diseñó y operó como programa colateral y con un presupuesto muy limitado, Educación Básica sin Fronteras (EBSF) para la atención de los estudiantes inmigrantes internacionales (Franco, 2014), que estuvo a cargo de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión en Innovación Educativa de la SEP, a través de la Coordinación Nacional de Programas Educativos para Grupos en Situación de Vulnerabilidad. Este proyecto inició en 2008 y concluyó en 2013. Su objetivo fue contribuir a mejorar el desempeño educativo de los alumnos provenientes del extranjero, tomando como referente importante la transición de experiencias de vida y educativas de un país a otro (SEP/DGDGIE, 2008).

Operativamente EBSF fue parte del Programa Binacional de Educación Migrante México-Estados Unidos (Probem)<sup>23</sup> que, desde 1997, opera en ambos países para que los estudiantes que se desplazan se mantengan estudiando (SEP-Nayarit s/f).

En la parte técnico-pedagógica el EBSF se estructuró desde tres dimensiones: la gestión escolar e institucional, estrategias de intervención pedagógica

y la vinculación con otros programas. Su articulación tenía como objeto garantizar el seguimiento, continuidad y transición entre grados por parte de los estudiantes inmigrantes. Zúñiga (2013) refiere que EBSF tuvo buenas intenciones pero fue un programa menor, sin capacidad de impactar de manera decidida por lo limitado de su presupuesto.

En 2013 se decreta otra reforma educativa y se modifica el artículo Tercero constitucional, posicionando la evaluación a los docentes, la rendición de cuentas y la gestión escolar, como ejes de la política educativa y formalizándose con amplias facultades el INEE mostrándose, con ello, la importancia de la evaluación.

En esta reforma se elimina el EBSF sustituyéndose por la acción 3.6.9 del Plan Sectorial de Educación 2013-2018 que señala “apoyar programas que faciliten la adaptación en la escuela de las niñas, niños y jóvenes repatriados que llegan de EUA” (SEP, 2013b:57). Al desaparecer el EBSF y sin crearse programa alguno, lo que se observa es el interés del Estado porque estos niños repatriados<sup>24</sup> se adapten a las escuelas de las localidades a las que lleguen, obligados a realizar las prácticas y deberes escolares que rigen en ellas.<sup>25</sup>

Posteriormente la SEP presenta el Modelo educativo y la Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016 que plantean la autonomía curricular, pero únicamente podrá ejercerse en 25% del tiempo normal en preescolar, 11.1% en primaria y 14.3% en secundaria. Si la escuela es de tiempo completo aumenta: en preescolar, a 62.5%; en primaria, a 50% y en secundaria se incrementa a 33.3% (SEP, 2016b). Los temas elegidos y la forma en que se van a trabajar deben ser autorizados por la SEP delimitando, de esa manera, la autonomía del profesor para diseñar proyectos educativos, por ejemplo, para la niñez migrante.

El Modelo educativo refiere que su rasgo de equidad “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, 2016a:68), no obstante no refiere cómo y no se advierten condiciones debido a que no hay cambios fundamentales que pudieran propiciarlos.

Más allá de estos cambios poco claros, los niños migrantes que llegan de Estados Unidos a las escuelas mexicanas, tienen las puertas abiertas para incorporarse con o sin documento de transferencia,<sup>26</sup> no obstante, estas instituciones siguen sin adaptarse a las necesidades educativas, así, “esta población transnacional y migrante está cuestionando la equidad, la inclusión la pertinencia del modelo educativo mexicano” (Jacobo, 2016:2).

### Similitudes y diferencias entre ambos sistemas educativos

La conformación histórica y contextual de los sistemas educativos tanto estadounidense como mexicano, mantienen rasgos particulares, producto de las políticas internas; pero también otros derivados de la influencia de organismos internacionales.<sup>27</sup> Con ello, edifican estructuras operacionales con las que hacen posible la educación pública.

La tabla 1 presenta un comparativo entre ambos sistemas educativos, advirtiendo diferencias y similitudes. Sin embargo, la suma de ellas, en su intento de ofrecer una educación integradora en cada país; refuerza las desigualdades entre los estudiantes migrantes y sus pares. Es importante destacar, para entender esta tendencia, que estos estudiantes acceden al eslabón más débil de la estructura educativa: las escuelas de los vecindarios o pueblos pobres. Esto de entrada los sitúa en espacios donde se reproduce la marginación.

TABLA 1

*Similitudes y diferencias de los sistemas educativos de Estados Unidos y México*

Sistema educativo en Estados Unidos	Sistema educativo en México
1. Descentralizado	1. Centralizado
2. Plantea la libertad educativa	2. Plantea la educación obligatoria
3. Ideal educativo basado en la razón de Occidente	3. Ideal educativo basado en la razón de occidente a pesar de reconocer que el país es pluriétnico y pluricultural
4. Implementa reformas educativas tanto federales como estatales	4. Implementa reformas educativas federales
5. Realiza evaluaciones estandarizadas internas y externas	5. Realiza evaluaciones estandarizadas internas y externas
<b>Respecto de los estudiantes migrantes:</b> A pesar de brindarles una educación pública que en el discurso tiende a la calidad, eficacia, eficiencia, libertad de elección e igualdad de oportunidades; se observa, en su operatividad, gran desigualdad educativa respecto a los niños migrantes o hijos de migrantes frente a los estudiantes norteamericanos de clase media	<b>Respecto de los estudiantes migrantes</b> A pesar de brindarles una educación pública que en el discurso tiende a implementar una educación de calidad y equidad; es evidente la desigualdad y carencias, las cuales impactan de manera negativa en los estudiantes migrantes, cuando se incorporan a escuelas marginadas

Elaboración propia.

Tomando la tabla 1 como referente, podemos describir en extenso y de manera comparativa, las características de los dos sistemas educativos. En cuanto a la primera característica, descentralización *versus* centralización, observamos que en Estados Unidos “por ley, el Gobierno Federal no ha sido autorizado para supervisar, controlar o dirigir un currículum [...]”. Esta tradición de control local ha generado un sistema altamente descentralizado (Ravitch, 1996:19).

En esta estructura, los cincuenta estados tienen a su cargo la responsabilidad educativa, debido a que “los poderes públicos competentes para la regulación y supervisión de la educación son, en su estructura federal, los estados...Y la intervención federal se ha amparado en orientar el gasto público hacia la promoción del bienestar general” (Martínez, 2011:68). Los estados son los que financian sustantivamente la educación pública y trazan las líneas normativas en sus jurisdicciones recuperando, no obstante, directrices generales de la Federación como el caso de la Ley Federal *No Child Left Behind*. Popkewitz (2009), refiere que las reformas actuales de los estándares, están inscritas en políticas educativas que tienden a direccionar la educación hacia la fluctuación entre la centralización y la descentralización.

Para el caso de México, la educación es centralizada ya que “La Ley General de Educación (LGE) regula la educación que imparte el Estado-Federación, entidades federativas y municipios, sus órganos descentralizados y los particulares” (Cámara de Diputados, 2009); siendo la Federación a través de la SEP, la estructura que marca los lineamientos operativos<sup>28</sup> subordinándose a ella estados y municipios.<sup>29</sup>

En México la SEP marca las líneas en el plano de la política educativa. En contraste, en Estados Unidos, los estados mayoritariamente tienen esa encomienda. Sin embargo, las reformas federales actuales en aquel país, tienden a incidir con lo que advertimos cierto posicionamiento de la Federación en asuntos educativos.

La centralización *versus* la descentralización estructura de manera diferente la experiencia escolar en las escuelas por donde transitan los niños migrantes entre uno y otro país. El caso más evidente es que los estados, distritos educativos y escuelas de Estados Unidos pueden ajustarse a la realidad de su población migrante, por ello encontramos múltiples programas para la atención de estos niños con resultados diversos; desde los altamente eficientes e integrales hasta programas precarizados en presu-

puesto y actividades pedagógicas. En el caso de México, las decisiones son generalmente centralizadas, lo que dificulta la atención con pertinencia a esta población, más ahora que el programa Educación Básica sin Fronteras dejó de funcionar.

En la segunda característica, el significante que históricamente tiene relevancia en el imaginario educativo de cada nación, para Estados Unidos es la “libertad educativa” que otorga autonomía a los padres para elegir la escuela de sus hijos e incluso, en la actualidad, la opción de educarse en casa; mientras que para México, aparece como nodal “la obligatoriedad educativa”.

En el caso de Estados Unidos, con la libertad educativa se construye la idea de la educación como una acción propia de los sujetos más allá de la determinación del Estado, en este caso, los padres se vuelven piezas clave para tomar determinaciones, sin embargo, en condiciones de pobreza e inmigración (ya sea documentada o indocumentada) es casi nula la posibilidad de elegir la escuela de los hijos; mientras que en el caso mexicano la obligatoriedad de la educación es un derecho que tienen los niños y que se relaciona con la propia historia nacional. El Estado tiene la obligación de brindar educación.<sup>30</sup> No obstante, para los estudiantes inmigrantes, la exclusión está latente ante las condiciones de elección-acceso y permanencia real en la escuela, obstaculizando su egreso de la educación media superior (nivel educativo obligatorio en México).

La tercera característica recupera el discurso escolar fundamentado en la razón y con ello la universalidad y la autonomía (Popkewitz, 2009). Esto aparentemente posibilita que el niño educado sea capaz de situarse en cualquier contexto, en este caso tanto en Estados Unidos como en México.<sup>31</sup> Sin embargo, como el sentido de la educación se instaura en la razón de occidente; los estudiantes migrantes –por su diversidad étnica y social– están alejados de la tesis cultural de la currícula escolar; por otra parte, el idioma en que se enseñan los contenidos, la metodología y la organización disciplinaria se arman desde referentes distintos en cada país; esto obstaculiza el tránsito de estos estudiantes; a la vez que, no sin tensiones y contradicciones, al desplazarse les está permitiendo aprender a situarse en contextos diferentes posicionándose desde sus experiencias en más de uno.

Al considerar la cuarta característica: implementación de reformas educativas, podemos señalar que se realizan ante la necesidad de ajustar

a los tiempos neoliberales, los ideales educativos nacionales. En este sentido, se manejan como “actos de gobierno que establecen elementos para orientar las políticas de la educación, constituyendo un proceso complejo en el que intervienen componentes internos y externos de un país” (Díaz Barriga e Inclán, 2000:6).

En la actualidad, tanto en Estados Unidos como en México, las reformas educativas tienden a converger en la tesis generalizada de la razón de occidente, como la única posibilidad de incluir a la gente marginada a la civilización; lo cierto es que en esta idea de una inclusión generalizada, los diferentes quedan excluidos esto, como refiere Popkewitz (2009), es un doble gesto de abyección. Se intenta incluir a los diferentes desacreditando su diferencia y segregándolos en contextos empobrecidos donde se invierte menos en servicios sociales *ergo* en educación.

Respecto a la quinta característica, podemos señalar que la evaluación forma parte del currículo educativo, articulándose con los estándares de desempeño, los cuales están relacionados con quién es el niño, quién debería ser y quién no es ese niño (Popkewitz, 2009:131). Si bien, el “quien” nos remite al plano de la formación del sujeto; los planeadores lo vislumbran desde aspectos prácticos y operativos que nos sitúan en el qué debe saber el estudiante (estándares), y cómo identificar que el estudiante se ha apropiado de ello y a qué nivel (evaluación) (Ravich, 1996).

La evaluación, como instrumento que permite valorar la apropiación por parte de los estudiantes de los principios de las tesis culturales aceptadas socialmente e incorporadas en el currículo (Popkewitz, 2009) se constituye, de manera preponderante, como mecanismo que identifica logros desde rasgos unívocos. Desde estos parámetros, los estudiantes migrantes están lejos de “ser lo que deberían ser”.

### **Consideraciones finales**

A pesar de construcciones históricas diferentes, ambos sistemas educativos tienden a consolidar su propio proyecto, asimilando al diferente o excluyéndolo cuando se resiste a adaptarse a la cultura escolar.

Los fines de la educación y sus instrumentos revisados (currículo y evaluación), muestran una coherencia y consistencia históricas en la construcción social de la escolarización que postula una tesis cultural que excluye las diferencias de clase y étnicas; con ello, los estudiantes migrantes difícilmente tienen éxito en sus estudios.



El problema de la evaluación, por ejemplo, “no es tanto la medida, sino los valores que se ocultan detrás de los criterios de medición” (Lo Vuolo, *et al.*, 2004:42,) que dejan fuera otras construcciones epistémicas de ver el mundo, con ello, se invisibiliza y niega la cultura familiar de los estudiantes migrantes y su propia identidad.

A pesar de la implementación en ambos países de programas y reformas educativas encaminadas a “subsana o enmendar” sus deficiencias, observamos que –al mantenerse prácticamente intactas las bases de sus sistemas educativos– se tiene como constante la desigualdad educativa<sup>32</sup> que obstaculiza el desarrollo pleno de los estudiantes inmigrantes, al insertarse tanto en Estados Unidos como en México en modalidades educativas empobrecidas.

Las políticas educativas relegan a los que no se ajustan a sus parámetros, así, “el inmigrante al constituir una categoría de un grupo de individuos cuya condición social no es del todo ‘parte de’, es aceptable para su inclusión, sin embargo se excluye, considerándolo diferente y como el otro, que queda fuera debido a su calidad de vida” (Popkewitz, 2009:20).

Así, los programas diseñados para la atención específica de los estudiantes inmigrantes en Estados Unidos en su intento por “atender” sus necesidades, los excluyen. Cuando los envían a clases especiales, fuera de los grupos generales quedan prácticamente segregados. Por otro lado, estos mismos alumnos al llegar a México son incluidos en los grupos generales sin atender sus necesidades puntuales, por ejemplo, el bilingüismo. De esta manera, lo que es una constante es que estos estudiantes al “no ajustarse a los parámetros” se mantienen aislados en los propios espacios escolares que no trabajan de manera pertinente con la diferencia.

## Notas

<sup>1</sup> Al mismo tiempo, en 2007, 5 mil 771 niños centroamericanos fueron repatriados desde México a sus países de origen (Unicef, s/f), ellos también forman parte de la migración infantil vulnerada.

<sup>2</sup> Galán (en Díaz Barriga, *et al.*, 1993: 26) concibe al currículo como “instancia que organiza y reproduce implícita o explícitamente, en diferentes grados y dentro de la escuela, el conocimiento disciplinario, los valores y creencias de la cultura dominante”.

<sup>3</sup> El Ceneval hace referencia al concepto equidad porque supuestamente “los instrumentos de medición se construyen de forma tal que no benefician a ningún grupo” (Ceneval, 2013:17), no obstante, en el currículo la cultura valorada es la de las clases sociales media y alta, con ello, hay una tendencia en todo el proceso formativo (también en la evaluación) lo que no permite dicha equidad.

<sup>4</sup> La exclusión indirecta se traduce en rezagos que privan a los estudiantes de una educación

de calidad y los mantienen en dicho rezago; y la exclusión vedada se manifiesta en formas sutiles en las que el dispositivo escolar silencia a los estudiantes desconociendo sus diferencias y negando su proyecto (Yurén y Romero, 2008:48).

<sup>5</sup> Los primeros migrantes se sintieron “nativos” frente a los afrodescendientes, los de occidente meridional; asiáticos y latinoamericanos, y se propusieron velar por mantener y reforzar su cultura e ideal.

<sup>6</sup> “Por *ethos* se entiende el conjunto de creencias, valores, normas y modelos que orientan el pensamiento y el comportamiento” (Gómez, Hamui y Corenstein, 2013:55).

<sup>7</sup> Ravitch (1996:16) señala que: “Las diferencias en el rendimiento por clases sociales tenderán a aumentar, porque los hijos de padres mejor educados tenderán a tomar los cursos necesarios para ingresar a la universidad, mientras que los niños cuyos padres tienen menos educación son menos proclives a elevar sus aspiraciones”.

<sup>8</sup> Por ejemplo, en el caso de centros escolares de Nueva York, “la mayoría de las escuelas secundarias carece de recursos para proporcionar a los estudiantes migrantes habilidades en su lenguaje materno, que les permitan a su vez, hacer una transición efectiva al inglés” (Cortina, 2010/2011:124).

<sup>9</sup> La primera dificultad que enfrentan los estudiantes inmigrantes en su escolarización, es el limitado código de comunicación que poseen, no solo porque su lengua materna es diferente a la lengua de instrucción; también por su clase social. Bernstein (1989) advierte que en las clases bajas es más restringido y simple este código, producto del entorno lingüístico que va a repercutir de manera negativa en su adaptación al currículo escolar; sin embargo la categorización “limitado en el idioma inglés” estigmatiza a los estudiantes y se convierte en un referente discriminatorio. Además, “se ha puesto demasiado énfasis en el papel que juega el lenguaje para explicar el bajo rendimiento de las y los estudiantes latinos sin considerar la importancia de la calidad de los programas y de los recursos con los que se topan en las escuelas” (Cortina, 2010/2011:123), desplazando la responsabilidad del logro educativo en las

condiciones del estudiante y no en el proyecto educativo que se implementa.

<sup>10</sup> En este trabajo recuperamos los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales para identificar desde los parámetros en que los propios sistemas escolares se miden, son medidos y reconocen sus logros y fracasos.

<sup>11</sup> La International Study Center Evaluation of Educational Achievement (IEA) surge en 1959. “La IEA ha llevado a cabo numerosos estudios de evaluación internacionales. Dos de los más antiguos y destacados son TIMSS (Trends International Mathematics and Science Study) y PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study); ambos evalúan el rendimiento del alumnado en 4º de Educación Primaria (10 años) y TIMSS también en 2º de Educación Secundaria (14 años)” (Mullis *et al.*, 2012:9).

<sup>12</sup> En este estudio recuperamos –como uno más de los instrumentos para identificar el logro educativo de los estudiantes tanto de Estados Unidos como de México– los resultados de la prueba PISA, elaborada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); es una evaluación internacional estandarizada que proporciona información sobre los sistemas educativos de los países participantes. “Esta evaluación toma en cuenta un contexto cultural de tipo general para todos los países. El perfil de competencias de PISA se define por conocimientos, habilidades y actitudes en tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias” (Tristán, 2009:9). La aplicación del instrumento se realiza cada tres años a estudiantes de quince años.

<sup>13</sup> En la evaluación de PISA 2009 se mostró que los estudiantes de Estados Unidos se encontraban en el promedio estipulado en 500 puntos en lectura, mientras que en matemáticas, por debajo del promedio y en ciencias en la media promedio (Ganimian y Solana, 2011:13-15). La de 2012 muestra que Estados Unidos se encuentra en el lugar 36 de los países participantes y por debajo de la media rendimiento de lectura y ciencia (OCDE, 2013).

<sup>14</sup> Estas escuelas operan por un contrato concedido por una agencia pública, una institución de educación superior o una municipalidad. Inician en los noventa, con la ley *No Child Left Behind*; y son una opción para que los padres

inscriban a sus hijos cuando su escuela sea deficiente o se cierre por no tener los logros previstos (US Department of Education, 2003). En 2009 la Universidad de Stanford, informó que “solo 17% de las llamadas charter ofrecían un mejor nivel de educación que las escuelas públicas tradicionales, pero 37% ofrecían peores resultados que las tradicionales, 46% eran iguales que las tradicionales; solo una de cada cinco logra obtener los resultados que promete” (Brooks, 2013:2).

<sup>15</sup> En la Constitución de 1857, el artículo Tercero hacía referencia únicamente a que la enseñanza es libre y que es facultad del Estado determinar qué profesiones necesitan título para su ejercicio.

<sup>16</sup> “La cual se presenta en las oportunidades de acceso, en las trayectorias escolares, en los resultados de aprendizaje y, de igual forma, en las condiciones en las cuales se ofrece el servicio educativo a diferentes sectores de la sociedad” (INEE, 2007:17).

<sup>17</sup> Este artículo señala que “corresponde de manera exclusiva a la autoridad educativa federal, determinar para toda la república los planes y programas de estudio para educación preescolar, la primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica” (Cámara de Diputados, 2013).

<sup>18</sup> 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, 2007).

<sup>19</sup> En la evaluación de PISA de 2012 México ocupó el lugar 53 de los 65 países que participaron y el último de los miembros de la OCDE, resultando 32% de alumnos con bajo desempeño. De manera diacrónica, se observa que en conjunto los resultados de México en PISA no han tenido cambios significativos entre 2000 y 2012 (Flores y Díaz Barriga, 2013). En matemáticas, por ejemplo, que se aplicó con mayor profusión, se encontró que de los estudiantes mexicanos evaluados, “más de la mitad se ubica en los niveles bajos en matemáticas (23% debajo del nivel 1 y 32% en el nivel 1). Aun cuando estos jóvenes pueden realizar tareas sencillas, como efectuar operaciones aritméticas,

muchos de ellos presentan deficiencias para resolver problemas matemáticos complejos y para desarrollar un pensamiento abstracto, lo que se reflejará en dificultades para beneficiarse de nuevas oportunidades educativas y lograr un aprendizaje a lo largo de la vida. En contraparte, México alcanza apenas un mínimo porcentaje de estudiantes (4.3%) en los niveles altos” (Flores y Díaz Barriga, 2013:77-78). Además, con esta evaluación se constata que a nivel nacional, los estudiantes de los estados más pobres (Chiapas, Guerrero y Tabasco) tienen los resultados más bajos.

<sup>20</sup> ENLACE es un examen estandarizado que se ha aplicado de manera anual desde 2006 a 2013 con el propósito de generar un diagnóstico del logro académico de los estudiantes de los últimos cuatro grados de primaria, así como en el último grado de secundaria y, a partir de 2009, la evaluación se llevó a cabo en todos los grados de secundaria (SEP, 2013a). Corte y Sánchez (2013:63) refieren que “la política de evaluación a partir de la aplicación de este examen, muestra las grandes desigualdades sociales entre modalidades educativas en primaria y secundaria”.

<sup>21</sup> A partir de evidentes inconsistencias, la prueba ENLACE se suspende en 2014. Al respecto, “la Unesco avala la cancelación de la prueba ya que asegura que una evaluación no tiene sentido si no se utiliza para mejorar y no tiene consistencia” (Hernández, 2014). En sustitución, desde 2015 se aplica la prueba Plana (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes) coordinada por INEE-SEP.

<sup>22</sup> En 2004 se reforma el plan de estudios de preescolar, en 2006 el de secundaria y en 2009 en primaria; para que en 2011 se presente de manera articulada la RIEB planteándose un plan de educación único (articulado desde preescolar hasta secundaria). La SEP señala que “el espíritu de la Reforma se centra en condiciones y factores que hacen posible que los egresados alcancen estándares de desempeño: competencias, conocimientos, actitudes y valores que se apoyan en el currículo, las prácticas docentes, los medios y materiales de apoyo, la gestión escolar y los alumnos”. Respecto a la parte curricular, los programas de preescolar, primaria y secunda-

ria, se orientan por cuatro campos formativos: “lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia” (SEP, 2011:42).

<sup>23</sup> La SEP y la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) impulsan la cooperación internacional para el fortalecimiento del PROBEM. El programa tiene cuatro ejes temáticos: Información y difusión; Intercambio de maestros; Acceso a las escuelas y Evaluación y seguimiento. De esta manera, se trabaja para que los estudiantes migrantes accedan a la escuela y continúen estudiando en el lugar en que se encuentren (SEP/PROBEM, s/f). No obstante, este programa ha tenido poco impacto en la atención de los estudiantes trasnacionales (Jacobo, 2016).

<sup>24</sup> Nos parece arbitraria esa denominación pues conlleva una carga de estigmatización, además, no todos los estudiantes inmigrantes son repatriados.

<sup>25</sup> Esto, a pesar de que “desde el Derecho a la Educación (DE) se está planteando otro tipo de escuela, acorde con las condiciones actuales y las expectativas de las y los diversos actores educativos” (Franco, 2014:17).

<sup>26</sup> Este documento surge como acción del PROBEM a la fecha ha tenido poco impacto en la atención de los estudiantes trasnacionales (Jacobo, 2016).

<sup>27</sup> Podemos mencionar que, en el caso de México, la incidencia de estos organismos internacionales es mayor que en Estados Unidos. Este último país sin verse presionado como México, asume estratégicamente los resolutivos o recomendaciones que realizan dichos organismos debido a que concurda con sus tesis tanto económicas como sociales.

<sup>28</sup> En 1992, el Gobierno Federal traspasa a los estados los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, con los que la SEP venía prestando, en los estados, los servicios educativos y los recursos financieros utilizados en su operación (SEP s/f). Así se concreta la “Descentralización educativa” iniciada desde la década de los setenta, sin embargo esta fue solamente una descentralización administrativa y financiera.

<sup>29</sup> El artículo 73 de la Constitución mexicana, señala que el poder Legislativo “dictará las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República” (Cámara de Diputados, 2013), ante esto, se han armonizado constituciones estatales con la nacional para mantener el papel central de la SEP.

<sup>30</sup> Es tal la importancia de este postulado constitucional en México que Ruiz (2012) advierte que la concepción del DE tiene un desplazamiento de sentido hacia la propia obligatoriedad educativa.

<sup>31</sup> Es importante señalar que, en el caso de México, la idea de la razón de occidente de manera hegemónica se enfrenta a la forma de pensar de los pueblos rurales e indígenas, incluso los excluye e invisibiliza a pesar de los movimientos indígenas que han logrado el reconocimiento constitucional de sus lenguas y culturas.

<sup>32</sup> Ya que dichos programas y reformas ante una supuesta equidad, únicamente se han circunscrito “a mejorar las condiciones educativas de los pobres y no a reducir la desigualdad educativa” (Reimers, 2000:22).

## Bibliografía

- Aboites, Hugo (2012). *La medida de una nación. Los primeros años de la evaluación en México*, Ciudad de México: Itaca.
- Apple, Michel (2008). *Ideología y currículo*, Madrid: Akal.
- Backhoff-Escudero, Eduardo *et al.* (2007). *Aprendizaje y desigualdad en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*, Ciudad de México: INEE.
- BBC Mundo (2013). “Resultados PISA”, en *BBC Mundo* (en línea). Disponible en: [http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/12/131203\\_pisa\\_resultados\\_am](http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/12/131203_pisa_resultados_am) (consultado: 6 de agosto de 2013).

- Bernstein, Basil (1989). *Clases, códigos y control. I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brooks, David (2013). “Década infructuosa. Reformas llevan a EU a declive educativo”, en *La jornada* (en línea). Disponible en: <http://www.jornada.unam.mx/2013/07/28/politica/002n1pol> (consultado: 28 de julio de 2013).
- Cámara de Diputados (2009). *Ley General de Educación*, Ciudad de México: *Diario Oficial de la Federación*.
- Cámara de Diputados (2013). “Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, Ciudad de México: *Diario Oficial de la Federación*.
- CENEVAL (2013). *Lineamientos para la construcción de reactivos de opción múltiple*, Ciudad de México: Ceneval.
- Conapo (2010). *Índices de intensidad migratoria Méxco-Estados Unidos*, Ciudad de México: Conapo.
- Corte-Cruz, Francisca María del Sagrario y Sánchez-Cerón, Manuel (2013). “La desigualdad educativa. Un estudio de los resultados de enlace en Puebla: 2006, 2007 y 2008”, *Tlakati* (Puebla), vol. I, núm.1, enero-junio, pp. 53-66.
- Cortina, Regina (2010/2011). “La educación de los latinos en las escuelas del norte de Manhattan, *Caja Negra*”, *Revista de Ciencias Políticas y Humanidades*, núms. 8/9, Puebla: pp. 113-130.
- Cuesta, Raimundo (2004). “La escolarización de masas: un sospechoso y feliz consenso transcultural”, *Cuadernos de Pedagogía* (Madrid) núm. 334, abril, pp. 1- 10.
- Díaz-Barriga, Ángel e Inclán-Espinosa, Catalina (2000). *El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos* (doc. de trabajo), Buenos Aires: CLACSO.
- Díaz-Barriga, Ángel *et al.* (1993). “Estudios sobre la definición del campo conceptual de la currícula”, *Curriculum*, colección Estados de conocimiento, tomo 1, vol. 14, Ciudad de México: COMIE, pp. 24-27
- Didriksson, Axel (2013). “(Des) Balance Educativo”, en *Proceso. Semanario de información y análisis*, núm. 1939, 29 de diciembre, p. 49.
- Dubet, François y Martuccelli Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Barcelona: Losada.
- Flores-Vázquez, Gustavo y Díaz-Gutiérrez Ma. Antonia (2013). *México en PISA 2012*, México: INEE (en línea). Disponible en: <http://publicaciones:inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/1125/P/C1125.pdf>
- Franco García, Martha Joseina (2014) “Escuelas de papel. Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes”, *Sinéctica* (México), vol. 43, pp. 1-20 (en línea). Disponible en: [http://www.scielo.org/php/reference.php?pid=S1665109X2014000200009&caller=www.scielo.org.mx&lang=es](http://www.scielo.org.mx/scieloOrg/php/reference.php?pid=S1665109X2014000200009&caller=www.scielo.org.mx&lang=es)

- Fuentes, Olac (1983). *Educación y política en México*, Ciudad de México: Nueva Imagen.
- Gándara, P. (2005). *Fragile futures: Risk and vulnerability among latino high achievers*, Policy information report, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Ganimian, Alejandro y Solana-Rocha Alexandra (2011). *¿Están al nivel? ¿Cómo se desempeñaron en América Latina y el Caribe en el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos del 2009 (PISA)?*, Washington DC: PREAL (en línea). Disponible en: [http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/Preal\\_PISA\\_SP\\_Lowes.pdf](http://www.thedialogue.org/PublicationFiles/Preal_PISA_SP_Lowes.pdf). (consultado: 30 de marzo de 2014).
- Gómez-Sollano, Marcela; Hamui-Sutton Liz y Corenstein-Zaslav Martha (2013). “Huellas, recortes y nociones ordenadoras” en Gómez-Sollano Marcela y Corenstein Zaslav Martha (coords), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina. Experiencias pedagógicas alternativas*, Ciudad de México: UNAM, pp. 33-65.
- Hernández, Lilian (2014). “Unesco avala cancelación de la prueba enlace”, en *Excelsior* (en línea). Disponible en: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/01/29/940964/video=2#link-content> (Consultado 31 de marzo de 2014).
- INEE (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe Anual 2007*, Ciudad de México: INEE.
- Jacobo, Mónica (2016). “Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes rasnacionales”, *Sinéctica*, Guadalajara: ITESO, año 8 núm 47 julio-diciembre, pp. 1-12 (en línea). Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/Sinectica>.
- Latapí, Pablo (coord.) (2003). *Un siglo de la educación en México*, Ciudad de México: CNCA/Fondo de Cultura Económica.
- Lo Vuolo, Rubén; Barbeito, Alberto; Pautassi, Laura y Rodríguez, Corina (2004). *La pobreza... de la política contra la pobreza*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Maldonado-Maldonado, Alma (2000). “Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial”, *Perfiles Educativos*, vol XXII, núm. 87, pp. 51-75.
- Martínez-López, José Luis (2011). “El derecho a la educación en los Estados Unidos de América”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm 93, septiembre-diciembre, pp. 65-106.
- Mullis, Ina; Martin, Michael O.; Ruddock, Graham J.; O’Sullivan, Christine Y. y Preuschoff, Corinna (2012). *TIMSS 2011 Marcos de la Evaluación*, Madrid: IEA/Boston College/ Gobierno de España/Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- OCDE (2013). *PISA 2012. Informe Español*, Madrid: OCDE/ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (en línea). Disponible en: [www.mecd.gob.es/inee](http://www.mecd.gob.es/inee) (consultado: 6 de diciembre de 2015).
- Ornelas, Carlos (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición del fin de siglos*, Ciudad de México: FCE.
- Pew Hispanic Center (2010). *Hoja Descriptiva*, USA: Pew Hispanic Center
- Popkewiz, Thomas (2000). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Morata.
- Popkewiz, Thomas (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid: Morata.



- Popkewitz, Thomas (2010). "Estudios curriculares y la historia del presente", *Profesorado*, revista de currículum y formación del profesorado, vol. XIV, núm. 1, pp. 355-370.
- Portes, Alejandro (2004). *Un diálogo transatlántico: El progreso de la investigación y la teoría en el estudio de la migración internacional*, Printon: The Center for migration and Development / Working Paper Series 04-06 Printon University.
- Ravitch, Diane (1996). *Estándares Nacionales en Educación*, Washington D.C: PREAL.
- Reimers, Fernando (2000). "Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXX, núm. 2, pp. 11-42.
- Ruiz, Mercedes (2012). "El retorno del derecho a la educación. Cosmopolitismo y agenciamiento", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 53, pp. 351-359.
- Salinas-Amescua, Bertha (2013). "Introducción", en Salinas-Amescua Bertha (coord.), *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*, colección Estados de Conocimiento, Ciudad de México: ANUIES/ COMIE.
- SEP (2008). *Plan de estudios 2009. Educación Básica Primaria, Etapa de prueba*, Ciudad de México: SEP.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*, Ciudad de México: SEP.
- SEP (2013a). *Educación Básica/ ENLACE*, Ciudad de México: SEP (en línea). Disponible en: [http://enlace.sep.gob.mx/ba\\_aplicacion/](http://enlace.sep.gob.mx/ba_aplicacion/) (Consultado: 31 de marzo de 2014).
- SEP (2013b). *Programa Sectorial de Educación 2013- 2018*, Ciudad de México: SEP.
- SEP (2016a). *El modelo educativo 2016*, Ciudad de México: SEP
- SEP (2016b). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*, Ciudad de México: SEP
- SEP/DGDGIE (2008). *Proyecto Educación Básica sin Fronteras. Atención educativa intercultural a estudiantes de educación básica inmigrantes y emigrantes*, Ciudad de México: DGDGIE (en línea). Disponible en: [basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=notasec62](http://basica.sep.gob.mx/dgdgie/cva/sitio/start.php?act=notasec62) (consultado: 30 de junio de 2013).
- SEP (s/f). *Génesis de la descentralización educativa*, Ciudad de México: SEP (en línea). Disponible en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource> (consultado: 17 de junio de 2015).
- SEP-Nayarit (s/f). *Educación básica sin fronteras*, Tepic: SEP-PROBEM (en línea). Disponible en: <http://educacionbasicasinfronterasnay.probemnay.org/> (consultado: 6 de febrero de 2012).
- SEP /PROBEM (s/f). *Programa Binacional de Educación Migrante*, Ciudad de México: SEP/ PROBEM (en línea). Disponible en: <http://www.mexterio.sep.gob.mx/2probem.htm> (Consultado: 17 de febrero de 2012).
- Smith, Robert (2010-2011). "CUNY y el futuro educativo de los mexicanos en Nueva York", *Caja Negra: Revista de ciencias políticas y humanidades*, núms. 8/9, pp. 131-147.
- Solana, Fernando et al. (1982). *Historia de la educación pública en México*, Ciudad de México: SEP/Fondo de Cultura Económica.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2009). "Educating latino immigrant students in the twenty-first century", *Harvard Educational Review*, vol. 9, núm. 2, pp. 327-340.

- Tristán-López, Agustín (2009). *Perfiles lectores de los estudiantes de secundaria en PISA 2009*, Ciudad de México: INEE.
- Unicef (s/f). *Niñas y niños inmigrantes en México*, Ciudad de México: Unicef, (en línea) disponible en: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/protecc> (consultado: 13 de octubre de 2016).
- US Department of Education Office of the Secretary, Office of Public Affairs (2003). *Que ningún niño se quede atrás*, Washington, D.C: US Department of Education.
- Voz de América (2011). “Obama impulsa reforma educativa”, *Voz de América* (en línea). Disponible en: <http://www.voanoticias.com/content/barack-obama-impulsa-reforma-educativa-empleos-130496203...> (Consultado: 23 de septiembre de 2011).
- Yurén-Camarena, Teresa (2008). *Aprender a aprender y convivir. Fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*, Ciudad de México: Juan Pablos editor.
- Yurén-Camarena, Teresa y Romeo Citlali (2008). *La formación de los jóvenes en México dentro y fuera de los límites de la escuela*, Ciudad de México: Juan Pablos editor.
- Zogaib, E. (1999). “La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa”, en Loyo Aurora, *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio (1988-1994)*. Ciudad de México: UNAM-Plaza y Valdés, pp.101-135.
- Zúñiga, Víctor (2013). “Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa”, *Sinéctica*, núm. 40, enero-junio, pp. 1-12 (en línea). Disponible en: [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_migrantes\\_internacionales\\_en\\_las\\_escuelas\\_mexicanas\\_desafios\\_actuales\\_y\\_futuros\\_depolitica\\_educativa](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_migrantes_internacionales_en_las_escuelas_mexicanas_desafios_actuales_y_futuros_depolitica_educativa)

**Artículo recibido:** 21 de abril de 2016  
**Dictaminado:** 10 de agosto de 2016  
**Segunda versión:** 17 de octubre de 2016  
**Aceptado:** 3 de noviembre de 2016