

Integración de migrantes en instituciones de educación superior: El caso de los haitianos en Mexicali, B. C.

Integration of Migrants in Higher Education Institutions: The Case of Haitians in Mexicali, B. C.

Kenia María Ramírez Meda¹ y Adriana Teresa Moreno Gutiérrez²

RESUMEN

En este artículo se documentan las acciones de integración de los migrantes haitianos en Mexicali, B. C. a las Instituciones de Educación Superior (IES) de la localidad. Se utiliza el método cualitativo a través del análisis documental y el trabajo de campo. Por medio de la revisión de la literatura, se definen indicadores para el establecimiento de líneas de acción dirigidas a una inserción óptima de los migrantes en las IES en México. En el trabajo de campo se realizaron entrevistas semiestructuradas a profundidad con estudiantes universitarios haitianos y se midió su experiencia dentro de las IES agrupando los indicadores en tres dimensiones: institucionales, culturales y estructurales. Se identifican las acciones de integración exitosas, que en su mayoría son estrategias internas por parte de las IES, a pesar de que no se poseen programas especiales para atender a los colectivos migrantes. Así mismo, se evidencian las limitaciones de las IES y se realizan recomendaciones.

Palabras clave: 1. integración, 2. universidades, 3. migrantes, 4. Haití, 5. Baja California.

ABSTRACT

This article documents the integration actions of Haitian migrants in Mexicali, B. C. into local Higher Education Institutions (HEI). The qualitative method is used through documentary analysis and fieldwork. Through a literature review, indicators are defined to establish lines of action aimed at the optimal insertion of migrants in HEIs in Mexico. In the fieldwork, in-depth semi-structured interviews were carried out with Haitian university students, and their experience within the HEI is measured by grouping the indicators into three dimensions: institutional, cultural, and structural. Successful integration actions are identified, most of which are internal strategies corresponding to HEIs, although there are no special programs to attend to migrant groups. Likewise, their limitations are shown, and recommendations are made.

Keywords: 1. integration, 2. universities, 3. migrants, 4. Haiti, 5. Baja California.

Fecha de recepción: 4 de septiembre de 2020

Fecha de aceptación: 13 de abril de 2021

Fecha de publicación web: 30 de abril de 2022

¹ Universidad Autónoma de Baja California, México, kenia@uabc.edu.mx,
<https://orcid.org/0000-0001-8813-4422>

² Universidad Autónoma de Baja California, México, adrianamoreno_10@yahoo.com.mx,
<https://orcid.org/0000-0002-3596-6708>



INTRODUCCIÓN

La llegada y el establecimiento de la comunidad haitiana en Mexicali

La llegada de los migrantes haitianos a la ciudad de Mexicali es el resultado de un flujo migratorio de personas que originalmente aspiraban llegar a Estados Unidos, para beneficiarse del programa de Estatus de Protección Temporal. Tras el terremoto acaecido en Puerto Príncipe, el gobierno estadounidense otorgó visas humanitarias siempre y cuando los solicitantes cumplieran con ciertos lineamientos y justificaran por qué necesitaban dicho apoyo. Al respecto, Alarcón Acosta y Ortiz Esquivel afirman que “no es fácil acceder a este beneficio, ya que únicamente puede otorgarse a personas que hayan sufrido persecución o un temor fundamentado de persecución por razones de raza, religión, nacionalidad, membresía en un grupo particular o por opinión política” (2017, p. 173).

De cara a la transición presidencial estadounidense a finales del año 2016, y con el discurso racista y antiinmigrante del candidato republicano y ex presidente de Estados Unidos, Donald Trump, se suscitó un ambiente de incertidumbre entre las personas originarias de los países beneficiados por el Programa de Protección Temporal. Es por eso que gran parte de la comunidad haitiana comenzó el viaje hacia Estados Unidos con la esperanza de obtener la visa humanitaria. Sin embargo, al llegar a México, vieron truncado su aspiración debido a la cancelación de dicho programa.

La Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas de la Secretaría de Gobernación en México, en sus estadísticas hasta abril de 2017, reportó que entraron al país 17 930 personas de nacionalidad haitiana París-Pombo (2018). El flujo migratorio empezó a observarse desde mayo de 2016, específicamente en las ciudades de Mexicali y Tijuana, donde se detectó un aumento en el arribo de personas provenientes de diversos países de Europa, África y América del Sur para solicitar asilo a Estados Unidos. En este flujo destacaban los migrantes provenientes de África.³ Al respecto, París-Pombo (2018) documentó que el Instituto Nacional de Migración (INM) en septiembre de 2016 registró alrededor de 15 000 migrantes extranjeros que ingresaron a México por la frontera de Tapachula, Chiapas; de la cifra mencionada, el 50 por ciento solicitaron protección al haber cruzado a Estados Unidos y 3 400 permanecieron en Baja California: cerca del 75 por ciento en Tijuana y 25 por ciento en Mexicali.

A partir de febrero de 2017, las autoridades mexicanas comenzaron a entregar fichas para regularizar la estancia de los ciudadanos haitianos que quisieran residir en el país, con el

³ Particularmente, los haitianos que arribaron a México en la primera caravana de 2016, se declararon africanos, dada la inexistencia de representaciones diplomáticas en México de algunos países de ese continente. Los migrantes percibían que la deportación y/o la negativa para entrar al país era más probable si se declaraban haitianos.

propósito de que pudieran contar con un trabajo formal, ya que la mayoría de ellos tienen estudios de nivel medio-superior o poseen capacitaciones técnicas que les permiten desempeñarse en otras áreas; incluso algunos cuentan con estudios de maestría. De acuerdo con el estudio realizado por el Gobierno del Estado de Baja California *et al.* (2016), de los migrantes que arribaron a Mexicali en ese año, el 22.3 por ciento había cursado la preparatoria completa y el 16.8 por ciento contaba con estudios de licenciatura. Ambos valores conforman el 39.1 por ciento y, aunque estos datos son generales, es muy probable que, debido al flujo migratorio de los haitianos, se observe un porcentaje significativo de escolaridad en los niveles medio-superior y superior. Este dato también lo documentan Coulange Méroné y Castillo (2020) quienes, con información de la Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas, reportan que dentro de la primera oleada del año 2016 y en 2017, la mayoría de los haitianos contaban con estudios de secundaria o niveles de estudio más avanzados. Lo anterior representa una ventaja para que los haitianos logren ubicarse en sectores laborales con mejores condiciones salariales y a la vez puedan tener mayores oportunidades de ingresar a las instituciones de educación técnica o superior.

En 2017, el delegado del INM en Baja California, Rodolfo Figueroa Pacheco, dio a conocer dos opciones de regularización para la estancia en México de los haitianos: “como visitantes por razones humanitarias, con permiso de estancia de un año con posibilidad de renovación; y por razones humanitarias en condición de refugiados, con vigencia de cuatro años”⁴ (La Jornada Baja California, 2017). De 2017 al primer bimestre de 2021, según datos de la Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas (2021), los haitianos que obtuvieron residencia temporal en el estado (9 en 2017; 1 068 en 2018; 559 en 2019; 250 en 2020; y 45 en 2021) ya pueden tener acceso a una Clave Única de Registro de Población (CURP) y a un Registro Federal de Contribuyentes (RFC), sin embargo, aquellos que aún no poseen este estatus migratorio se ven limitados en ese sentido. Así mismo, en diciembre de 2017, se logró ampliar el acceso a los beneficios que ofrece el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) para los migrantes, de manera que éstos no sólo se circunscriben a la atención médica, sino que también pueden tener derecho a beneficios como incapacidades o trámites de vivienda (Gallego, 2017).

En cuanto a la inserción de los haitianos en el campo laboral, ésta se ha dado tanto en empleos formales como en el sector informal, dependiendo de la fecha de su arribo a la entidad, debido a que los primeros en llegar buscaron ante todo un empleador que tuviera la disposición de registrarse ante el Instituto Nacional de Migración y que les otorgara una carta de trabajo para,

⁴ Para efectos de esta investigación, se reconocerá el término *migrante* como sinónimo de *visitante por razones humanitarias*, dado que el gobierno de México implementó el Programa Temporal de Regularización Migratoria, el cual privilegió a los haitianos otorgando el acceso a dicha visa por un año. La mayor parte de los haitianos se apegó a esta opción, dado que los procesos para adquirir refugio son más lentos por la falta de una oficina de representación permanente de la Comisión Mexicana de Ayuda al Refugiado (Comar) en Mexicali, B. C.

con ello, obtener un estatus legal. Los primeros empleadores que mostraron esa flexibilidad fueron los de la industria maquiladora, gracias a la apertura y a las facilidades otorgadas por el INM y el IMSS, lo que les permitió contratar de manera ágil a los haitianos y ofrecerles una certidumbre laboral y legal. Además, del impulso por parte de los empresarios para contratar mano de obra haitiana, la empleabilidad en este sector aumentó debido a que los migrantes, utilizando sus propias redes, atrajeron a sus familiares, amigos y conocidos a estos empleos (Coulange Méroné y Castillo, 2020).

No obstante esta disposición del sector manufacturero y maquilador, la inserción laboral no ha sido fácil para los haitianos, pues no todos pudieron acceder a un empleo formal que les permitiera obtener una carta de trabajo de un empleador registrado ante el INM. Esta situación ha generado la precariedad laboral y migratoria, así como la empleabilidad informal sin acceso a las prestaciones sociales básicas. Al respecto, Ramos y Sosa destacan que “la carencia de un trabajo decente para el común de los trabajadores haitianos resulta fácilmente verificable si observamos los precarios salarios que se perciben y el establecimiento de diversas figuras contractuales que violentan la estabilidad en el empleo” (2020, p. 11). La integración laboral de los haitianos se da desde plataformas de formalidad laboral, especialmente en el sector manufacturero. En contraparte, aún existen otros que permanecen en las filas de la informalidad y con incertidumbre por su estatus migratorio.

En cuanto a la integración lingüística, no se han establecido rutas de acción definidas por parte de las instituciones gubernamentales en México para que los migrantes haitianos que residen de forma permanente adquieran mejores competencias en el idioma español. En este sentido, tanto en Tijuana como en Mexicali sí se han documentado iniciativas por parte de agrupaciones de la sociedad civil y de voluntarios para la enseñanza del idioma español (Ramírez, 2020; Toledo y García-Landa, 2018). Los voluntarios empezaron a impartir las clases de español a la llegada de la primera oleada de haitianos en los propios albergues, sin embargo, con el paso del tiempo estas iniciativas se difuminaron por falta de recursos económicos y, a pesar de haber sido fructíferas, dejaron de llevarse a cabo.

Adicional a la integración económica y lingüística-cultural, los haitianos que se han quedado de forma permanente a residir en Mexicali, manifestaron su interés en continuar sus estudios de educación técnica o superior. Sin embargo, el ex presidente de la Asociación Civil Movimiento Haitiano en México, A. C. (ACMHM), que fue creada para representar los intereses de los haitianos en la ciudad de Mexicali, señala que “debido a la incertidumbre sobre la regularización migratoria, existen pocos incentivos para que los haitianos contemplen continuar con sus estudios” (Joseph, comunicación personal, 20 de junio de 2019). A pesar de la limitante de la regularización migratoria, un número importante de haitianos había solicitado su ingreso al semestre otoño-invierno de 2020 a la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), principal institución de educación superior en el estado. De acuerdo con nuestro informante, poco menos de diez lo habían hecho y tres lograron aprobar el examen de ingreso; uno más

ingresó a la Universidad Politécnica de Baja California (UPBC) y otro logró ingresar a una universidad privada llamada Escuela de Comercio Exterior (Escomex)⁵ (JN, comunicación personal, 15 de marzo de 2021).

Los elementos que limitan a los haitianos para acceder a un espacio dentro de las instituciones de educación superior, son principalmente institucionales y culturales. Por otro lado, en cuanto a su regularización migratoria, los elementos que los limitan son estructurales. De acuerdo con Joseph, “la mayor parte de ellos posee una amplia preocupación debido a la inestabilidad en su estatus migratorio, pues de 2018 a 2020 una cantidad importante de haitianos se encuentra aún bajo la modalidad de visitante por razones humanitarias”. Por su parte, la Dirección de Planeación y Promoción Migratoria (2020), refiere que 623 haitianos tramitaron la tarjeta de visitante por razones humanitarias (ampliación de vigencia y reposición), y sólo 148 acreditaron como solicitantes de refugio (comunicación personal, 20 de junio de 2019). Lo anterior denota que un gran número de haitianos aún posee un estatus migratorio de no permanencia y que necesitan presentarse ante la autoridad migratoria para renovar sus documentos.

Conceptualizando la integración educativa de los migrantes

En un contexto en el que las personas migran en todas las regiones del mundo, se presenta un desafío tanto para los migrantes como para la sociedad que recibe a estas personas. Este proceso de ajuste mutuo se conoce como integración migrante. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM), define la integración en dos niveles: el primero describe el proceso de introducción de los inmigrantes en la nueva sociedad receptora. También se utiliza el término para referirse al proceso de incorporación de personas de diferentes grupos raciales, étnicos o culturales en una asociación igualitaria y sin restricciones de una sociedad (Organización Internacional para las Migraciones, 2006).

Este organismo identifica seis áreas que funcionan como indicadores para medir el éxito de las políticas de integración. El primero es el idioma, como elemento esencial para cualquier interacción dentro de la sociedad. El segundo indicador es la integración al sistema educativo, la cual permitirá que los hijos de los inmigrantes se integren a la sociedad e incluso a los inmigrantes mismos les puede abrir las puertas para la integración económica. Además, este indicador es un mecanismo de movilidad social, de adquisición y reforzamiento de competencias ante un mercado laboral cambiante y competitivo, así como un incentivo para establecerse de forma permanente en las ciudades receptoras. El tercero se refiere a la integración social, y hace mención al bienestar y a la participación de los inmigrantes en la sociedad receptora.

⁵ El alumno de la universidad privada tuvo que darse de baja por falta de recursos económicos, por tanto, no se considera dentro de las evidencias del trabajo de campo analizadas para este artículo.

Así mismo, una cuarta variable es la integración política, que se vincula con la participación en la vida democrática y de involucramiento social en los temas de la agenda pública.

En un mismo sentido, en el Glosario de términos de integración de inmigrantes (Gabinet d' Estudis Socials *et al.*, 2007), se explica que este es un proceso de ajuste bidireccional y continuo en el cual participan tanto migrantes como residentes, en el que los inmigrantes sin importar su género o edad, tienen derechos y responsabilidades en el país de acogida y por su parte, la sociedad receptora debe crear oportunidades para la plena participación de los inmigrantes en todos los ámbitos (económico, social, cultural, político, etc.).

En este contexto, la integración no sólo sucede por los esfuerzos individuales sino que es un proceso colectivo y bidireccional. Las instituciones educativas pueden ser concebidas como instrumentos para estimular la inclusión mediante “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Ainscow y Booth, 2000, p. 9).

La importancia de la educación recae en la incorporación e integración de quienes provienen de otras entidades o lugares, valorando sus aportaciones y contribuciones tanto sociales como académicas en la sociedad de acogida. Por tanto, “la escuela muchas veces es la primera institución a la que acuden los migrantes al llegar a un país, lo cual supone para el establecimiento un rol importante en el aseguramiento del reconocimiento y acceso a los derechos” (Díaz, 2017, p. 23). De igual manera, se reconoce que la educación es una herramienta fundamental para la inclusión de los migrantes, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2018) asegura que si bien la diversidad en el aula representa un reto para los docentes, también puede coadyuvar al fomento del respeto por la diversidad y es una oportunidad para forjar comunidades más fuertes y resilientes.

El camino hacia la integración de los migrantes en las instituciones educativas se ha investigado y propuesto, desde la visión intercultural, como un proceso deseable para promover la integración a modo de eje transversal al resto de los objetivos del sistema de educación superior público y privado. En este sentido, existe un consenso entre diversos autores en torno al hecho de que en los procesos de integración de los migrantes en las sociedades receptoras, el interculturalismo en las instituciones de educación se ve fortalecido por una multiplicidad de actores, tal como reconocen Fernández (2004); Fernández-Castillo (2010); Ruiz-Valdivia *et al.* (2012) y Salas *et al.* (2017). Por lo tanto, los procesos de educación intercultural además de ser multi-actorales, deben quedar implícitos en todos los ámbitos de las instituciones de educación superior, no solamente dentro de los planes de estudio sino en los métodos de enseñanza, en las actividades extracurriculares, en el seguimiento, en el apoyo escolar, en la participación de los grupos de representación y de decisión, y en el acceso al financiamiento.

DIMENSIONES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LOS INMIGRANTES

Institucional

Tiene que ver con la capacidad interna de las IES para lograr la inclusión académica de los inmigrantes a través de la adaptación de sus programas y procesos ya establecidos, pero también por medio del establecimiento de estrategias complementarias. Una de las más importantes se refiere a las becas que las IES puedan brindar. El falta de financiamiento es una de las principales limitantes para acceder y permanecer en una carrera universitaria, dado que el costo no se restringe solo al pago de la matrícula, sino que también se incluye el costo de los materiales de estudio (libros, fotocopias, equipo de cómputo, internet), el seguro de salud, los alimentos, el transporte, y otros gastos a considerar (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2018). Debido a estos factores, el financiamiento puede consistir en apoyo económico o en especie para costear los gastos directos de ingresar y permanecer estudiando (Proyecto Habesha, 2019; Proyecto Habesha y Fondo Canadá, 2020). Existen estímulos o becas externas que pueden ser o no de carácter gubernamental, y son las IES las encargadas de promover y gestionar esos apoyos para que los estudiantes puedan obtenerlos. Al respecto, se busca medir la equidad, el acceso a la información y la facilidad de acceso que tienen los estudiantes inmigrantes al momento de realizar los trámites en las instancias universitarias correspondientes.

Por otra parte, encontramos que el acompañamiento académico resulta fundamental para que los estudiantes no interrumpan sus proyectos. El contar con una guía, un tutor o un mentor en las IES puede resultar determinante para una integración exitosa y la conclusión de sus estudios universitarios. En dicho acompañamiento, pueden estar involucrados diversos actores del proceso educativo, tales como tutores, docentes, compañeros de clase, sociedades de alumnos, integrantes del área psicopedagógica, entre otros. Se ha documentado que “la creación de Comités Estudiantiles puede fungir un rol fundamental en el acompañamiento de este proceso de adaptación. Del mismo modo, las universidades pueden asignar un tutor de entre los profesores para que se mantenga al tanto del progreso del estudiante” (Proyecto Habesha y Fondo Canadá, 2020, p. 12). De igual manera, lo anterior confirma que el tutor o maestro mentor puede coadyuvar al proceso de integración de los estudiantes migrantes y refugiados, al crear el puente sistema educativo-institución-migrante que apoye al estudiante en la toma de decisiones con la finalidad de estructurar exitosamente su proyecto profesional. Resulta fundamental que esta toma de decisiones sea bilateral (alumno-tutor) y que exista un proceso de comunicación constante en donde “el tutor debe proporcionar una perspectiva realista sobre los pros y los contras de cada elección, para ampliar el abanico de posibilidades, a fin de superar las limitaciones que los estereotipos culturales y sociales pueden imponer” (Fernández, 2004, p. 42). Así también lo reconoce Fernández-Castillo (2010) al puntualizar que estas estrategias de refuerzo educativo deben incluirse en los ámbitos docentes multiculturales en toda su extensión.

Adicionalmente, existen los programas de orientación educativa y/o vocacional y de atención psicológica, a los cuales puedan acceder los inmigrantes. Estos programas representan una forma de complementar el acompañamiento académico, al no centrarse únicamente en direccionar el proyecto curricular y de integración social de los estudiantes, sino que también coadyuvan al seguimiento en el área psicosocial y afectiva, así como en la detección de posibles problemáticas que afecten el rendimiento académico. Por ello “es fundamental que los programas de educación universitaria para personas refugiadas contemplen un componente de acompañamiento psicosocial” (Proyecto Habesha y Fondo Canadá, 2020, p. 12).

Así mismo, el proceso de recepción por parte de la comunidad universitaria hacia los estudiantes inmigrantes, es otro de los indicadores fundamentales para garantizar el proceso de integración bidireccional. Al respecto, Vargas afirma que “una cultura escolar favorable a la integración escolar permitiría el reconocimiento de la diversidad cultural, la apertura a ésta como ventaja, y la valoración de las experiencias y habilidades de los estudiantes” (2018, p. 4).

La flexibilidad curricular, es un elemento no menos importante para coadyuvar a una inclusión óptima de los colectivos migrantes dentro de las IES, pues se espera favorecer al estudiante con menos carga académica o que puede tener diversas formas de acreditación que le permitan complementar su formación con cursos y modalidades de aprendizaje. Fernández (2004) afirma que ante los contextos de educación multicultural “el currículo debe representar el grado máximo de apertura y flexibilidad, cuyo principio tiene especial sentido en la educación compensatoria, dirigida a alumnos de desarrollo peculiar” (p.41).

Como ejemplo de esto, se ha identificado que la educación en línea es una buena herramienta, dado que puede brindar oportunidades a migrantes y refugiados en los casos donde existen bajos recursos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2018).

Cultural

Se consideran aquí aquellos indicadores que inciden en la integración de los jóvenes estudiantes haitianos, en el contexto educativo en el que se desenvuelven. Se destaca el papel de las IES como elemento primordial para que el aspecto cultural se materialice en favor de la integración migrante para quienes desean iniciar o continuar sus estudios en el nivel superior.

No dominar el idioma del país de acogida es un aspecto que podría considerarse como una desventaja o barrera educativa, al dificultar el proceso de inserción en las universidades (Goldberg, 2020; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2018), y al obstaculizar la socialización para establecer relaciones y adquirir el sentimiento de pertenencia en las IES. Así mismo, Fernández-Castillo (2010) puntualiza que no dominar el idioma es uno de los elementos que distorsiona la adaptación social y contextual para el alumnado de origen inmigrante, siendo quizá el obstáculo más importante en relación con el rendimiento educativo y el seguimiento del currículo ordinario.

Para hacer frente a las barreras en el proceso de integración de los migrantes, las acciones más sobresalientes tienen relación con el involucramiento de éstos en actividades culturales de la comunidad estudiantil. Esta apertura de espacios multiculturales, son indispensables para lograr que la inclusión se detone mediante la participación, la promoción y la difusión.

Respecto de las prácticas educativas diarias que no se ciñen al contenido curricular, se revelan aquellas relacionadas con el currículum oculto (Vargas, 2018). Son las prácticas que trascienden las intenciones explícitas del entorno educativo, donde los estudiantes se involucran en procesos de socialización en los que intervienen una serie de valores y actitudes (Díaz, 2006). Toman especial protagonismo las herramientas de pedagogía intercultural que el docente facilita, las cuales indican que son parte de la inclusión educativa, que tienen igualdad de oportunidades, que superan los actos discriminatorios y que se comprende la convivencia con la diversidad (Leiva 2011; Vargas, 2018).

Según Fernández-Castillo (2010), en torno de las dinámicas del currículum oculto, se han explorado propuestas curriculares educativas de contenidos multiculturales cuyo objetivo es fomentar el conocimiento cultural mutuo, la promoción de diversas alternativas sociales, costumbres, arte, entre otros, pero que están dentro de los contenidos educativos del currículo ordinario. Sin embargo, es difícil promover este sinfín de contenidos en las asignaturas ya ofertadas por el riesgo de caer en la saturación, por lo cual es recomendable que sean introducidos en asignaturas especiales o bien, de forma transversal en actividades complementarias.

Por otro lado, las redes de apoyo que se originan al inicio del proceso migratorio, pueden fungir como puente entre las sociedades de acogida y las de origen. También surgen aquellas redes de apoyo que tienen relación con los trámites y los procesos de las IES de interés (González, 2008). Estas redes sociales, tienen un papel fundamental ya que permiten a los estudiantes adaptarse de una manera más amable y rápida al nuevo contexto educativo.

Estructural

Estos indicadores, también conocidos como “administrativos y económicos” (Vargas, 2018, p. 2), atienden a causas relacionadas que podrían actuar en beneficio y/o, en ciertas circunstancias, como barreras en la integración de las personas migrantes en las IES.

Cuando las personas migrantes desean continuar o comenzar sus estudios universitarios, la revalidación de documentos constituye “un proceso complejo y costoso” (Vargas, 2018, p. 2). De acuerdo con Wolf (2019), esto se debe a la falta de empatía de las autoridades para agilizar los procedimientos migratorios. Ambos aspectos tienen implicaciones que limitan el acceso y la oportunidad de ingreso a las IES, debido a la escasez de recursos para la legalización o la validación de los documentos y por la obstaculización por parte de las autoridades correspondientes (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2018).

Además de las barreras legales y administrativas que las personas migrantes enfrentan, está la discriminación potencial que refiere la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2018). De modo que, en el contexto escolar y académico los estudiantes migrantes podrían verse inmersos en eventos discriminatorios generados por los compañeros de clase, como sostiene el Proyecto Habesha y Fondo Canadá (2020). Éstos pueden darse por la apariencia y la forma de hablar, ocasionando rechazo hacia los alumnos que no son originarios del país de acogida (Vargas, 2018). Al respecto, Suárez y Gairín (2014) señalan que “estos colectivos (...) usualmente permanecen invisibilizados en el interior de las propias instituciones pese a haber logrado el ingreso” (p. 36). Por su parte, Fernández-Castillo (2010), enfatiza que merecen especial atención las actitudes y las manifestaciones prejuiciosas, racistas y xenófobas que en ocasiones se observan en la infancia y en la adolescencia, mismas que deben ser objetivo de intervención particular, de forma generalizada, en toda la población escolar.

METODOLOGÍA

La presente investigación está fundamentada en una estrategia metodológica de corte cualitativo (Erickson, 1985), la cual se conforma por dos elementos que permitieron recoger las experiencias educativas de integración en las IES: el análisis documental y el trabajo de campo. En la revisión bibliográfica se analizan los principales indicadores que se generan del concepto de integración educativa.

En el apartado de este artículo donde se conceptualizan la integración educativa de los migrantes, se configuraron los elementos que sirven como base para determinar los indicadores necesarios para considerar que existe una integración de los migrantes dentro de las IES, cuáles de estos elementos son parte de la estructura interna de las mismas y cuáles de ellos son estructurales, así como los actores participantes en la integración.

Una vez identificados estos elementos, se procedió a instrumentar una batería de preguntas, con el objetivo de documentar de viva voz las experiencias de los migrantes haitianos que cursan una carrera universitaria en la ciudad de Mexicali, Baja California. Dicha entrevista se dividió en tres bloques: factores de integración institucionales que documentan estrategias internas y propias de las IES; factores culturales que dan cuenta de las barreras en cuanto al idioma, los constructos sociales, los valores y las actitudes que dificultan la integración en las IES, y factores estructurales que agrupan los temas referentes a la regularización migratoria y los trámites burocráticos que eventualmente pueden causar dificultades para una óptima integración en las IES.

Se eligió la entrevista semi estructurada a profundidad, la cual se caracteriza por recoger diversos temas de una manera amplia durante su desarrollo (González, 2008; López-Roldán y Fachelli, 2015; Robles, 2011). El método de selección de los casos fue una combinación entre selección intencional y bola de nieve (Baltar y Gorjup, 2012; Goldberg, 2020). Se entrevistaron en total a cuatro estudiantes [tres de ellos están inscritos en la Universidad Autónoma de Baja

California (UABC) y el cuarto en la Universidad Politécnica de Baja California (UPBC)], los cuales conforman el 100 por ciento de los individuos de origen haitiano que cursan una carrera universitaria en Mexicali. Debido a la contingencia por la pandemia de COVID-19 y sobre las recomendaciones generales para el distanciamiento social (Banerjee y Nayak, 2020), las entrevistas fueron realizadas por medio de plataformas electrónicas de videollamadas durante los meses de junio y julio de 2020; fueron grabadas con previa autorización, se transcribieron y se procesaron en el software Atlas ti para la obtención de códigos y relaciones, y para la medición de los indicadores obtenidos de la revisión de la literatura (Varguillas, 2006).

Tabla 1. Características de los entrevistados

Identificador	Edad	Fecha de entrevista	Estatus migratorio	Situación educativa y laboral
WDY	30	24 de junio de 2020	Residente temporal.	Estudiante de la licenciatura en sociología en la UABC. Trabaja de medio tiempo a tiempo completo como conductor de las plataformas DIDI y UBER.
JDE	26	1 de julio de 2020	Trámite de refugio en curso.	Estudiante de la licenciatura en negocios internacionales en la UABC. Trabaja medio tiempo en una frutería.
JN	24	2 de julio de 2020 y 15 de marzo de 2021	Residente temporal.	Estudiante de ingeniería en mecánica, en la UABC. Trabaja dando asesorías de regularización en la universidad.
WSL	32	6 de julio de 2020	Residente temporal.	Estudiante de ingeniería en tecnología de manufactura, en la UPBC. Trabaja medio tiempo en un módulo de atención Telcel

Fuente: Elaboración propia con base en los testimonios de JDE (comunicación personal, 1 de julio de 2020), JN (comunicación personal, 2 de julio de 2020 y 15 de marzo de 2021), WDY (comunicación personal, 24 de junio de 2020) y WSL (comunicación personal, 6 de julio de 2020).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Institucionales

Los cuatro entrevistados manifestaron tener un estatus legal estable; tres de ellos cuentan con residencia temporal obtenida por una oferta de empleo, y sólo uno tiene un trámite de refugio en curso.

Cabe destacar que ninguno de los entrevistados ha obtenido alguna beca institucional o de gobierno para sus estudios, sino que los pagan con recursos propios, gracias a que poseen un empleo, en su mayoría de medio tiempo. Únicamente un estudiante recibe un apoyo en especie denominado “beca alimenticia”, la cual consiste en un vale para recibir una comida al día en la cafetería de su Facultad. Al respecto, JN (comunicación personal, 2 de julio de 2020) mencionó que “no fue complicado obtener esta beca, ya que si tienes promedio y una carta de tu trabajo puedes tenerla, puedo decir que sí hay igualdad, no importa si eres o no mexicano”.

Respecto del acompañamiento académico, el 100 por ciento de los entrevistados manifestó tenerlo durante el tiempo que ha cursado sus estudios universitarios. En el caso de las tutorías, expresaron que únicamente acuden para realizar trámites de inscripción y validar las asignaturas que cursarán cada inicio de semestre. Los entrevistados manifestaron no requerir del acompañamiento del tutor pues no presentan un bajo rendimiento académico, sin embargo, desconocen cuál es exactamente el rol del tutor en la vida académica del estudiante, puesto que no se han informado por su cuenta de las responsabilidades que el tutor tiene y las funciones que éste debe desempeñar, ni tampoco la institución les ha brindado alguna orientación en este sentido.

De acuerdo con el reglamento, en la UABC los tutores deben cumplir con las siguientes funciones:

- a) Convocar a los tutorados, en cualquiera de las modalidades, las sesiones establecidas por la unidad académica durante cada ciclo escolar;
- b) Establecer comunicación y obtener la información general del tutorado a fin de conocer su proyecto académico;
- c) Reconocer las necesidades específicas que le plantea el tutorado y orientarlo o canalizarlo;
- d) Consultar periódicamente al Sistema Institucional de Tutorías (SIT) para dar seguimiento al avance académico de sus tutorados;
- e) Motivar la toma de decisiones acertada del tutorado para avanzar con éxito en su trayectoria académica;
- f) Brindar información adicional sobre la estructura y organización del plan de estudios, normatividad universitaria pertinente, modalidades de aprendizaje y obtención de créditos, servicios de apoyo académico y actividades extracurriculares;
- g) Habilitar las unidades de aprendizaje en el SIT para efectos de reinscripción (Gaceta Universitaria, 2012, p. 14).

Por su parte, el reglamento de la UPBC indica que la función del tutor se define como:

el acompañamiento y verificación de la trayectoria escolar del alumno por un profesor que le será asignado durante toda su trayectoria en la Universidad Politécnica de Baja California y tiene como fines: a) ofrecer atención especializada a los alumnos a través de los tutores, con el propósito de facilitar su incorporación al medio universitario y académico, b) dar seguimiento al desarrollo académico y profesional del alumno, c) elevar la calidad del proceso educativo (Universidad Politécnica de Baja California, 2020, p. 17).

Debido a lo anterior, el tutor posee una amplia gama de funciones que pueden coadyuvar a la integración de los migrantes en las IES, no solamente dando seguimiento cuando éstos presentan problemas en sus calificaciones, o cuando requieren asesoría para el proceso de reinscripción, sino también guiando todo su trayecto en la formación universitaria. Por tanto, el potencial del tutor radica en “tener la oportunidad de mantener una comunicación constante y de manera directa con el alumno, tiene como propósito fundamental, apoyarlo en su proceso de adaptación en el inicio de su ingreso a los estudios de licenciatura [...]” (Rosiles *et al.*, 2013, p. 106).

También se les preguntó a los entrevistados que, si como parte del acompañamiento académico, habían requerido apoyo en temas de salud mental o psicopedagógicos, a lo cual el 100 por ciento respondió que no. Sin embargo, manifestaron que incluso sin haberlo solicitado, los encargados de estos departamentos se habían mantenido al tanto de sus necesidades de forma constante: “aunque yo no les pido ayuda, siempre se me acercan para decirme ¿no necesitas nada? alguna información” (WDY, comunicación personal, 24 de junio de 2020).

Es importante destacar que la tutoría no debe limitarse únicamente al acompañamiento académico-institucional sino también debe abordar la integración desde el ámbito de las relaciones interpersonales. En este sentido, Fernández-Castillo (2010) documenta que existen otras iniciativas de redes sociales dentro del salón de clases que favorecen la integración. Por ejemplo el alumno ayudante, la ayuda entre iguales, los alumnos mediadores en la solución de conflictos y agresiones o los sistemas de trabajo en grupo o cooperativos. Esto evidencia que los compañeros de clase son un apoyo muy importante para los estudiantes, tanto para mejorar su rendimiento en las asignaturas que les resultan difíciles, como para la elaboración de trabajos y exposiciones grupales. Estas redes de tipo social dentro del salón de clases confirman ser un elemento fundamental, ya que el contacto sus compañeros son es lo más cercano y cotidiano que poseen. Sólo un entrevistado manifestó haber sido apoyado por la sociedad de alumnos para temas relativos a gestiones administrativas dentro de su facultad, y posteriormente fue invitado a formar parte del equipo de trabajo.

Para lograr el proceso de integración, la realización de actividades de difusión cultural resulta fundamental al propiciar el acercamiento de los estudiantes nativos del país receptor con aquellos que llegan de fuera, lo cual contribuye a que el sistema escolar no reproduzca los esquemas de exclusión y desigualdad.

En este sentido, a los entrevistados se les preguntó si por parte de su universidad o facultad había alguna instancia que difundiera el tema de la migración haitiana en Baja California. Al respecto, el estudiante de la UPBC dijo desconocer si existía alguna iniciativa dentro de su institución, y que tampoco había sido invitado a participar fuera de ella. Por su parte, los estudiantes de la UABC comentaron que sí han sido partícipes de iniciativas de este tipo tanto dentro de sus facultades como en otras de la misma universidad, y que incluso han sido invitados a medios de comunicación institucionales como Radio UABC a contar su experiencia.

Respecto de las modalidades educativas flexibles, los estudiantes entrevistados han utilizado el sistema semiescolarizado, la educación abierta y a distancia. Todos coinciden en ésta última, pues han tenido acceso a ella y la han cursado. Sin embargo, existen opiniones encontradas respecto del beneficio que éstas han aportado a su formación. Por un lado, los estudiantes están habituados a la educación a distancia pues es una práctica común dentro de sus programas de estudio (sobre todo a partir del inicio de la contingencia sanitaria por COVID-19) que les ha permitido tener más opciones en cuanto a la administración de su tiempos al ser estudiantes y trabajadores. Sin embargo, comentan que les pareció una desventaja que dentro del sistema educativo haitiano no se depende tanto de las tecnologías de la información y que allá usaban más el cerebro, por tanto, les ha parecido extraño este sistema.

En este sentido, JN (comunicación personal, 2 de julio de 2020) manifestó que dentro de su carrera, al requerir elementos más prácticos, no considera adecuadas las asignaturas en línea. Afirmó que el aprendizaje es incompleto para las materias que conllevan más ejercicios que deben ser retroalimentados con la experiencia presencial del maestro. También JDE (comunicación personal, 1 de julio de 2020) expresó que por no poseer una computadora personal con internet no le fue factible cursar esas modalidades. El estudiante WDY (comunicación personal, 24 de junio de 2020), quien cursa una licenciatura en la modalidad semiescolarizada, dijo que ésta representa grandes ventajas puesto que puede organizar sus horarios de trabajo en función de la escuela, ya que una gran parte de su formación es en línea. Es notable que hace falta potencializar la utilización de las modalidades flexibles, ya que por ejemplo, en el caso de la UABC, se reconocen cerca de 20 opciones para la obtención de créditos (Universidad Autónoma de Baja California, 2018) y en el caso específico de los estudiantes haitianos, solamente están usando dos de ellas. En el caso de la UPBC, esta institución también cuenta con un modelo educativo flexible dentro de su reglamento y su manual de operación (Secretaría Administrativa, s. f.). Se detectó que por lo menos tres de estas modalidades están disponibles para obtener créditos, de las cuales el alumno manifestó haber utilizado solo una, debido a que se encuentra en la etapa inicial de su carrera y aún no está en tiempo de hacer uso de las últimas dos modalidades.

Culturales

A su llegada a Mexicali, los jóvenes haitianos se encontraron con un idioma diferente a su lengua materna; esto sin duda puede representar una limitante para los estudiantes, desde su llegada para

lograr un proceso de admisión exitoso, hasta la conclusión de su proyecto académico. Sin embargo, a pesar de la importancia de atender este indicador dentro de las IES, los entrevistados manifestaron no haber recibido cursos para mejorar la práctica del español dentro de sus escuelas, sino que por iniciativa propia han seguido mejorar sus competencias en el idioma. Al respecto, dos estudiantes comentaron que en Haití recibieron un curso de español que les dio algunas nociones del idioma, pero aun así, para todos fue complicada la comunicación en la vida cotidiana al momento de su llegada a la entidad. Cada uno por su cuenta aprendió español mediante diversos medios, ya sea por la adquisición de materiales para aprender español, recursos de internet, leyendo, con la práctica diaria a través de la interacción con diferentes personas y con la inmersión en el contexto.

Respecto del ingreso a las IES, específicamente a la UABC, dos jóvenes estudiantes comentaron que fue complicado en un inicio solicitar informes en la universidad y realizar los trámites por la falta de dominio del idioma. Uno de ellos indicó que, como el contenido estaba en español, se le dificultó el entendimiento de algunas partes. Comenta que “si ese examen hubiera estado en francés para mí quizás lo hubiera hecho bien” (JN, comunicación personal, 2 de julio de 2020). El examen lo presentó dos veces para lograr el ingreso a la UABC.

Dos estudiantes que se encuentran en la UABC acudieron a un curso previo a la presentación del examen de ingreso en tal institución, el cual les permitió reforzar sus conocimientos y familiarizarse con la estructura general del examen y la redacción en español. Estas experiencias denotan la importancia de que se impartan cursos o talleres de conocimientos generales y de preparación en el idioma español.

El idioma y el rendimiento escolar son aspectos que mostraron cierta relación. Se ha identificado a dos estudiantes que por el idioma tuvieron complicaciones para el ingreso a la UABC, uno de los cuales comentó que “el idioma es muy importante, más que nada mi carrera es leer y escribir, leer y producir” (WDY, comunicación personal, 24 de junio de 2020). En este sentido, en algunas materias si el trabajo no cumplía con las condiciones ortográficas, no se le calificaba o le restaban puntos. El reto lingüístico que los jóvenes enfrentan también es asumido positivamente para mejorar ya que, a pesar de las dificultades con el idioma, los estudiantes haitianos muestran una actitud optimista para seguir mejorando en sus estudios y perfeccionando su manejo del idioma español.

Al abordar el tema de sus conocimientos acerca del sistema educativo, dos estudiantes manifestaron que no tuvieron complicaciones, mientras que el resto sí las tuvieron, sobre todo al principio, ya que en Haití no se centran tanto en el uso de computadoras y se aprecia más el esfuerzo individual, según lo indicó JDE (comunicación personal, 1 de julio de 2020).

En relación con las actividades culturales, se registraron diferentes percepciones por parte de los estudiantes con base en su involucramiento en los eventos llevados a cabo tanto en su facultad, como en otras donde se les dio oportunidad de participar, tales como presentaciones de libros, actividades deportivas y artísticas, las cuales son promovidas por el modelo educativo

institucional y forman parte de los ejes transversales que comprenden el idioma extranjero, los deportes y la cultura.

Respecto a con los espacios multiculturales, tres estudiantes han tenido diferentes participaciones. JDE (comunicación personal, 1 de julio de 2020) impartió una conferencia que trataba de la integración de los migrantes y la participación de los haitianos en la economía de Mexicali; ésta fue realizada por la carrera de Negocios Internacionales en la Facultad de Ciencias Administrativas. En la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas, JN comparte pláticas sobre su experiencia. Al respecto, comenta: “a veces yo hablo sobre la superación, lo que he hecho siempre (...) trato de aconsejar a mis hermanos mexicanos” (comunicación personal, 2 de julio de 2020). También ha participado en Radio UABC, en Cetys Universidad y en otras instituciones. Por su parte, WDY (comunicación personal, 24 de junio de 2020) ofreció una charla para la materia de Introducción a las Ciencias Sociales. La universidad reconoce la necesidad de sensibilizar a los estudiantes ante la presencia de una multiplicidad de grupos étnicos, raciales, lingüísticos y culturales que se hacen presentes en la región. Gómez (2018) reafirma que la formación integral permite forjar nuevas aptitudes y promueve nuevas formas para relacionarse en la sociedad.

En relación con el currículum oculto, los estudiantes mencionaron de manera generalizada que los docentes realizan actividades que involucran a todos los estudiantes y que alientan a la integración. Un joven mencionó que aunque “algunos maestros llevan actividades de integración, no son diarias las actividades pero sí suceden en el salón” (JDE, comunicación personal, 1 de julio de 2020). El estudiante agregó que se promueve el respeto y el trato igualitario, que coinciden con el compromiso docente para fomentar en la formación del estudiante los valores fundamentales de la comunidad universitaria dentro de la materia que se imparte, según lo establecido en el Código de ética de la Universidad Autónoma de Baja California (2014).

Las herramientas pedagógicas interculturales que los docentes utilizan son variadas según la universidad y la facultad en la que se encuentran los estudiantes. Éstas pueden ser desde debates, foros presenciales o en línea, pláticas en materias específicas, aportaciones personales hasta exposiciones en el aula. De acuerdo con el Estatuto del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Baja California (2014), es de carácter obligatorio que el personal académico lleve a cabo prácticas docentes concernientes a la preservación y la difusión de la cultura, a través de herramientas pedagógicas transparentes que favorezcan y reconozcan el valor de la diversidad social y cultural (Universidad Autónoma de Baja California,, 2014). Lo anterior, va de la mano con lo que persigue la UPBC en su modelo, que se centra en el ser, el saber, el saber-hacer y el saber-convivir, contribuyendo a la formación integral del individuo (Universidad Politécnica de Baja California, 2020).

La familia, los amigos, vecinos y personas que van conociendo durante su estancia en Mexicali, fungen como redes de apoyo es decir, son un soporte fundamental de acompañamiento previo al ingreso a la universidad. Los estudiantes de la UABC mencionaron a tres maestros,

principalmente a una académica de la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas que les brindó apoyo y orientación para realizar trámites y procedimientos en dicha universidad. Un joven destacó que “ellos siempre están pendiente, cuando se te ofrece o cuando ocupes algo” (JN, comunicación personal, 2 de julio de 2020). Cabe mencionar que JN fue el primer haitiano en la casa de estudios mencionada y quien apoyó a JDE en su proceso de ingreso. Por lo tanto, las redes de apoyo figuran tanto en el ámbito educativo, como en el proceso migratorio para regularizar su estancia en el país.

Estructurales

Todos los estudiantes entrevistados tuvieron que realizar trámites de revalidación de sus estudios de bachillerato ante la Secretaría de Educación Pública. Al respecto, todos coincidieron en que el proceso no fue largo ni burocrático, sin embargo, el mayor problema fue solventar el costo de las traducciones ante el notario y el tiempo de espera para la entrega de dichos documentos, ya que incluso algunos optaron por enviarlos a traducir a la ciudad de Guadalajara, debido a que el costo es mucho más bajo que en Mexicali, y eso hizo muy larga la espera.

Respecto de los trámites migratorios, se les cuestionó sobre su percepción respecto al tiempo y la agilidad de las autoridades y funcionarios para atenderlos, y todos coincidieron en que la información proporcionada por las personas de las oficinas de INM resultaba contradictoria; en las reiteradas citas a las que acudieron, les solicitaban requisitos distintos dependiendo del funcionario que los atendía en cada ocasión, esto causó que cometieran errores al momento de presentar documentos o llenar formatos, lo que hizo burocrático el proceso. También se les preguntó si durante la realización de estos trámites migratorios sufrieron algún tipo de discriminación. Ante esto, tres estudiantes respondieron que directamente ellos o algunos de sus compatriotas sí fueron discriminados. Al indagar más sobre en qué consistieron esos actos, se comentó que;

al principio que hice los trámites de migración sí sufrí discriminación, a los demás extranjeros los dejan esperar adentro, y nosotros tenemos que esperar afuera, mientras todos los demás pueden pasar, aunque llegaron después [también] pude ver a otras personas que no los trataban igual y más y yo digo que es un estrés entre las dos partes, la persona no habla muy bien el español y que empezaba a decir palabras en español y palabras en criollo (JDE, comunicación personal, 1 de julio de 2020).

Con este testimonio se reafirma que las diferencias culturales y de lenguaje siguen siendo barreras importantes en el proceso de consolidación de la integración, y estos actos discriminatorios por parte de las autoridades migratorias en México no son sólo un discurso, sino que han sido documentados por instituciones como la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y la Universidad Nacional Autónoma de México, según se expone en la Encuesta nacional de personas migrantes en tránsito por México (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2018).

En este sentido, de los cuatro estudiantes entrevistados, solo uno manifestó haber sufrido discriminación dentro de la universidad durante el tiempo que ha estado estudiando. Cabe destacar que el único que respondió afirmativamente fue el primer haitiano admitido en la universidad de Mexicali, lo cual sugiere que su presencia sirvió para allanar el camino del resto de los estudiantes que manifestaron no haberse enfrentado a este tipo de circunstancias.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Las instituciones de educación superior poseen internamente una estructura de gestión, investigación y vinculación cuyo eje principal es la educación centrada en el alumno, según el modelo educativo basado en competencias. Estos elementos son herramientas que coadyuvan a la integración de los colectivos migrantes que cada vez más y de forma creciente se insertan en dichas instituciones. Sin embargo, en ocasiones éstas no están preparadas para recibir en sus aulas a personas de nacionalidades, idiomas, culturas, valores y aptitudes distintas, que pudieran provenir de contextos conflictivos o que han salido de sus países por razones de persecución, inestabilidad, inseguridad, falta de empleo, y no solamente por buscar una mejora en su proyecto académico (intercambio o posgrado).

Sin embargo, como pudimos observar en el análisis de los resultados, luego de revisar los reglamentos, las normas operativas de las IES y los testimonios proporcionados en las entrevistas, algunos elementos propios de la estructura interna de la IES favorecen una integración parcial de estos colectivos a pesar de no haber sido pensados para ello.

En cuanto al acompañamiento académico, en el caso del programa de tutorías, se observó que a pesar de que no se ha potencializado totalmente la función del tutor ante los estudiantes, existe una percepción positiva del papel que éste juega en su formación académica. De igual manera, se destaca el acercamiento que los departamentos psicopedagógicos entablan para conocer de primera mano las necesidades de los estudiantes migrantes, las cuales claramente son distintas de las de los estudiantes de origen mexicano. Este acercamiento es positivo cuando sucede aún sin haber sido solicitado por el estudiante. Sin embargo, no en todos los casos documentados en este artículo se presenta, por lo que potencializar la atención que otorgan estos departamentos hacia el alumnado extranjero puede ser una oportunidad para las IES que aquí se estudian, de manera que se promueva un acercamiento más dinámico y sobre todo se le dé un seguimiento cercano a cada situación individual a lo largo de su experiencia universitaria.

Lo mismo sucede con los grupos de las sociedades de alumnos. Los estudiantes que integran estos equipos de trabajo son líderes que coadyuvan a la integración de los estudiantes haitianos, pues son quienes interactúan de cerca con las autoridades universitarias y son portavoces de las necesidades del alumnado y pueden promover programas de acompañamiento.

Cabe destacar la favorable labor de la UABC al contribuir con la difusión entre el alumnado y el público en general acerca del tema de la migración haitiana en Baja California, ya que les da la

oportunidad a los jóvenes estudiantes de contar su experiencia de viva voz a través de la organización de eventos, impartiendo conferencias o en charlas dentro del mismo salón de clases.

Se pudo observar que los estudiantes desconocen los programas de becas que existen y son accesibles para ellos dentro de sus universidades. La totalidad de ellos señaló que hasta el momento no han obtenido ninguna ni se les ha ofrecido un apoyo económico, pero tampoco ellos se han acercado a informarse. Esto deja abierta una interrogante en cuanto a qué tan efectivo es el flujo de información dentro de las IES respecto de las becas.

Respecto del idioma, es necesario considerar que los estudiantes haitianos han aprendido español de manera autodidacta y con sus propios recursos, y que su ingreso a las IES no ha sido sencillo por la falta de dominio del español, lo cual también ha afectado su rendimiento académico. Por ahora son pocos los casos de alumnos extranjeros en los que el español no es su lengua nativa, sin embargo, es probable que en un futuro cercano se integren jóvenes migrantes con características similares a quienes las IES deben prestar atención y facilitarles medios para aprender o fortalecer el español académico.

En cuanto al conocimiento en torno del sistema educativo, los estudiantes expresaron que lo consideran algo complejo, pues no tienen claridad sobre los aspectos básicos de su conformación, los niveles educativos ni sobre características como su laicidad, gratuidad, obligatoriedad y calidad. Sobre esto, las IES pueden dar orientación al momento del ingreso de los jóvenes, como parte de la inmersión en el contexto educativo, de modo que comprendan mejor el sistema y puedan planear su formación profesional.

Como parte de la formación integral de los alumnos en las IES, las actividades y los espacios culturales son promovidos, realizados y difundidos de manera recurrente y diferenciada según la universidad y la facultad en la que se encuentran los estudiantes haitianos. En el caso de la UABC, estas actividades quedan plasmadas en su modelo educativo como esenciales para la formación integral del alumno, mientras que en la UPBC no son enunciadas explícitamente. Por ello, es necesario asegurar que las actividades de las IES o, en su caso, los espacios culturales, se extiendan para que se sumen aquellos alumnos cuyas facultades tienen poca participación y de esta manera contribuir con la formación integral.

El papel del docente es fundamental en la inmersión e integración de los estudiantes haitianos al contexto educativo, ya que sus acciones estimulan en el alumnado el crecimiento y la formación profesional con base en valores que se reflejan en la práctica diaria educativa. Por lo tanto, su labor es prevenir y evitar toda acción que demerite la participación de los alumnos extranjeros o los actos discriminatorios.

Se pudo constatar la relevancia de las redes de apoyo durante el proceso migratorio y de incorporación de los estudiantes haitianos a las IES. El apoyo de los académicos fue valioso ya que les brindaron información certera y atención oportuna en las inquietudes referente al ingreso

a la universidad y respecto de la temática migratoria. Estas redes que no nacen de manera formal sino como iniciativa misma de los profesores y los académicos, permite detectar áreas de oportunidad que las IES pueden aprovechar para desarrollar canales o mecanismos de acercamiento y acompañamiento.

Los trámites migratorios son elementos que las IES no pueden controlar, pero que inciden de manera directa en la entrada y en la permanencia de los estudiantes migrantes. Esto se entiende debido al caso de los jóvenes haitianos, quienes no vinieron específicamente a buscar un proyecto académico cuando salieron de su país, y que en la marcha han tenido que buscar los mecanismos que les permitan una regularización migratoria. En este tema, las IES pueden coadyuvar a flexibilizar los procesos de admisión para estos estudiantes, estableciendo algunas cuotas o espacios que se destinen para una cierta cantidad de personas bajo estas características y estableciendo convenios con organismos nacionales e internacionales.

Por último, es fundamental abatir el tema de la discriminación dentro de las aulas. Si bien sólo se documentó el caso de un estudiante que se enfrentó a actos discriminatorios, esto implica que se requiere implementar acciones de sensibilización que propicien la tolerancia en los entornos multiculturales y promover la inclusión de estos estudiantes en los órganos de toma de decisiones institucionales.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE/UNESCO. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf?sequence=1>
- Alarcón Acosta, R. y Ortiz Esquivel, C. (2017). Los haitianos solicitantes de asilo a Estados Unidos en su paso por Tijuana. *Frontera Norte*, 29(58), 171-179. <https://doi.org/10.17428/rfn.v29i58.949>
- Baltar, F. y Gorjup, M. T. (2012). Online mixed sampling: An application in hidden populations. *Intangible Capital*, 8(1), 123-149. <https://doi.org/10.3926/ic.294>
- Banerjee, T. y Nayak, A. (2020). U.S. county level analysis to determine if social distancing slowed the spread of COVID-19. *Revista Panamericana de Salud Pública*, (44), 1-7. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2020.90>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *Los desafíos de la migración y los albergues como oasis: Encuesta nacional de personas migrantes en tránsito por México*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Coulangé Méroné, S. y Castillo, M. Á. (2020). Integración de los inmigrantes haitianos de la oleada a México del 2016. *Frontera Norte*, 32, 1-23. <https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.1964>

- Díaz, Á. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1), 1-15. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/117>
- Díaz, M. P. (2017). *Inclusión escolar y migrantes: Representaciones sociales de quienes lideran los procesos educativos del alumnado diverso* [Tesis de Maestría, Universidad del Desarrollo, Santiago].
- Dirección de Planeación y Promoción Migratoria. (3 de julio de 2020). Oficio No. INM/DGRAM/DPPM/128/2020. Ciudad de México: Secretaría de Gobernación
- Erickson, F. (1985). Qualitative methods in research on teaching. Occasional Paper No. 81. Michigan: Institute for Research on Teaching, College of Education/Michigan State University. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED263203.pdf>
- Estatuto del personal académico de la Universidad Autónoma de Baja California. (12 de octubre de 2014). Estatuto del personal académico de la Universidad Autónoma de Baja California. *Gaceta Universitaria*. Recuperado de http://sriagral.uabc.mx/Externos/AbogadoGeneral/Reglamentos/Estatutos/01_EstatutoPersonaIAcademicoOctubre2014.pdf
- Fernández, J. M. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas. *Educación y Educadores*, 7, 33-44.
- Fernández-Castillo, A. (2010). Integración educativa de alumnado de origen inmigrante: Análisis psicopedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie5121841>
- Gabinet d' Estudis Socials; Dirección General de Inmigración y Voluntariado: Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración; Servicio de Desarrollo Normativo y Órganos de Participación de la Secretaría General: Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración; y Entidades de la Red de Acogida e Inserción Sociolaboral de Personas Inmigrantes de la Región de Murcia, especialmente Proexport y Murcia Acoge. (2007). Glosario de términos de integración de inmigrantes. Región de Murcia: Dirección General de Inmigración y Voluntariado/Consejería de Política Social, Mujer e Inmigración/Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Recuperado de <https://conocimientoabierto.carm.es/jspui/bitstream/20.500.11914/1323/1/Glosario%20de%20t%C3%A9rminos%20de%20integraci%C3%B3n%20de%20inmigrantes.pdf>
- Gaceta Universitaria. (5 de febrero de 2012). Acuerdo que establece los lineamientos generales para la operación de las tutorías académicas. *Gaceta Universitaria*, (282). Recuperado de http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/Acuerdo_Tutorias.pdf

- Gallego, E. (13 de diciembre de 2017). Amplían beneficios laborales a haitianos. *La Voz de la Frontera*. Recuperado de <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/local/amplian-beneficios-laborales-a-haitianos-679025.html>
- Gobierno del Estado de Baja California, COPLADE y 31+1. (2016). Situación socioeconómica de migrantes y extranjeros en Baja California.
- Goldberg, A. (2020). Refugiados en Portugal y procesos de inserción en la universidad: Una indagación etnográfica. *Estudios Fronterizos*, 21(2020), 1-21. <https://doi.org/10.21670/ref.2008050>
- Gómez, N. A. (30 de octubre 2018). Impulsa UABC la formación integral de sus estudiantes. Es parte medular de su modelo educativo. *Gaceta UABC*. Recuperado de <http://gaceta.uabc.mx/notas/academia/impulsa-uabc-la-formacion-integral-de-sus-estudiantes>
- González, E. (2008). Un proceso migratorio estudiantil (pre-migración, migración y post-migración) estudiantil: Jóvenes marroquíes en la Universidad de Granada. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 1-13.
- La Jornada Baja California. (20 de febrero de 2017). Permitirán a migrantes haitianos trabajar legalmente en B. C. Recuperado de <https://jornadabc.mx/tijuana/20-02-2017/permitiran-migrantes-haitianos-trabajar-legalmente-en-bc>
- Leiva, J. (2011). Fundamentos pedagógicos de la educación intercultural: Construyendo una cultura de la diversidad para una escuela humana e inclusiva. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 69(134), 5-30.
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Organización Internacional para las Migraciones. (2006). Integración de inmigrantes. En *Fundamentos de gestión de la migración, III*, 3-25.
- París-Pombo, M. D. (2018). Migrantes haitianos y centroamericanos en Tijuana, Baja California, 2016-2017. Políticas gubernamentales y acciones de la sociedad civil. *Informe Especial*. Tijuana: CNDH México/El Colegio de la Frontera Norte. Recuperado de <https://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/Informe-Migrantes-2016-2017.pdf>
- Proyecto Habesha. (21-22 de noviembre de 2019). *Reporte de conferencia. Educación superior para refugiados en México. Construyendo una red de educación universitaria para todas y todos*. Proyecto Habesha/Alto Comisionado de las Naciones Unidas/Servicio Universitario Mundial de Canadá/Gobierno de Canadá.
- Proyecto Habesha y Fondo Canadá. (2020). Fomento de la educación superior para personas refugiadas en México. Guía informativa para Instituciones de Educación Superior. Diálogo Intercultural de México Activo.

- Ramírez, K. (2020). El camino hacia la integración de los migrantes haitianos en Mexicali. En M. Reyes (Coord.), *Multiculturalismo e integración: La migración haitiana en Baja California* (pp. 133-183). Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Kenia-Meda/publication/341134518_Multiculturalismo_e_integracion_la_migracion_haitiana_en_Baja_California/links/5eb06730299bf18b9594fb54/Multiculturalismo-e-integracion-la-migracion-haitiana-en-Baja-California.pdf
- Ramos, I. y Sosa, Y. (2020). Situación jurídico-laboral de los migrantes: haitianos en Mexicali, Baja California. *Revista de Investigación Académica sin Fronteras*, (32), 1-24.
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: Una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rosiles, L., Macías, C., Pérez, S. y León, J. (2013). La percepción de los alumnos sobre la competitividad del programa de tutorías académicas en la Universidad Autónoma de Baja California. *Revista Global de Negocios*, 1(2), 105-116.
- Ruiz-Valdivia, M., Molero-López Barajas, D., Zagalaz-Sánchez, M. L. y Cachón-Zagalaz, J. (2012). Análisis de la integración del alumnado inmigrante a través de las clases de Educación Física. *Apunts Educación Física y Deportes*, (108), 26-34. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2012/2\).108.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2012/2).108.03)
- Salas, N., Kong, F. y Gazmuri, R. (2017). La investigación socio territorial: una propuesta para comprender los procesos de inclusión de los migrantes en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 73-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100006>
- Secretaría Administrativa. (s. f.). *Manual de organización general. Niveles jerárquicos 04. Gobierno del Estado de Baja California/UPBC*. Recuperado de <https://appsweb.ebajacalifornia.gob.mx/SIMO/Menu/Manual/448>
- Suárez, C. y Gairín, J. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En J. Gairín (Coord.), *Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención* (pp. 33-61). España: Wolters Kluwer.
- Toledo, D. G. y García-Landa, L. (2018). Escenarios lingüísticos emergentes en la frontera Tijuana-San Diego. *Kañina*, 42(2), 87-111. <https://doi.org/10.15517/rk.v42i2.34597>
- Universidad Autónoma de Baja California. (2014). *Código de ética de la Universidad Autónoma de Baja California*. Recuperado de http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/codigo_etica_universitario.pdf
- Universidad Autónoma de Baja California. (2018). *Modelo educativo de la UABC 2018. Cuadernos de Planeación y Desarrollo Institucional 2018*. RR Servicios Editoriales.

Recuperado

de

<http://www.uabc.mx/formacionbasica/documentos/ModeloEducativodelaUABC2018.pdf>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2018). *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, displacement and education: Building Bridges, not Walls*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265866>

Universidad Politécnica de Baja California. (2020). *Modelo educativo*. Recuperado de <http://www.upbc.edu.mx/OfertaEducativa/ModeloEducativo.html>

Unidad de Política Migratoria, Registro e Identidad de Personas (UPMRIP). (2021). *Dirección de Estadística* [Boletines Estadísticos]. Secretaría de Gobernación. Recuperado de <http://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/CuadrosBOLETIN?Anual=2021>

Vargas, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. *Migración de Retorno y Derechos Sociales. Barreras a la Integración*, (3), 21-29.

Varguillas, C. (2006). El uso de Atlas.ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo de contenido UPEL. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro. *Laurus. Revista de Educación*, 12, 73-87.

Wolf, S. (2019). Civil Society and the Challenges in Refugee Higher Education. *LASA FORUM*, 50(3), 88-92.