

# Nuevos sujetos en la educación básica en México: el caso de estudiantes transnacionales e inclusión educativa en Colima<sup>1</sup>

---

Karla Kae Kral\* y Sonia Magdalena Solano Castillo\*\*

**Resumen:** La migración es un fenómeno que ha modificado al sistema educativo, pues ante el ir y venir de familias completas entre los Estados Unidos y México, provoca un gran reto para la educación en la atención de estudiantes transnacionales que tienen experiencia en las escuelas de ambos países. Debido a su identidad bicultural poseen algunas necesidades educativas diferentes a los demás; por lo tanto, los docentes requieren de la implementación de estrategias para su proceso de adaptación, tanto a la sociedad como al currículo. A partir de los resultados de estudios sobre estudiantes transnacionales en Colima, la idea principal del artículo es dar a conocer qué tipo de necesidades tienen los estudiantes transnacionales para poder ser incluidos en la escuela, así como para la integración con sus maestros y pares. **Palabras clave:** Estudiantes transnacionales, educación intercultural, inclusión, Colima.

**Abstract:** Migration is a phenomenon that has changed the education system, as the flow of families between Mexico and the United States causes a great challenge to education in relation to the attention of transnational students who have experience in schools in both countries. Due to their bicultural identity, transnational students have some different needs. Therefore, teachers are required to implement strategies that favor transnational students' process of adaptation to society and the curriculum. Based on findings from studies of transnational students in Colima, the main purpose of this article is to show what kind of special needs transnational students have in order to be included in Mexican public schools, as well as for their integration with teachers and peers. **Key words:** Transnational students, intercultural education, inclusion, Colima.

## Introducción

A pesar de la larga historia de migración entre México y los Estados Unidos, la atención al impacto de los flujos migratorios en el sistema educativo en México es reciente (Hamann, Zúñiga y Sánchez

---

\*Doctora en Antropología Sociocultural por la Universidad de Kansas (2004). Profesora-investigadora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Colima. Teléfono de la oficina: 31 6 11 83, ext. 50410, Av. Josefa Ortiz de Domínguez #64, C.P.28970, Villa de Álvarez, Colima. Correo electrónico: drakarlita2004@yahoo.com.mx, Celular: 312 13 8 61 42

\*\* Estudiante de la Maestría en Pedagogía, Universidad de Colima, Teléfono de la Institución: 31 6 11 83, Av. Josefa Ortiz de Domínguez #64, C.P.28970, Villa de Álvarez, Colima. Correo electrónico: maggi\_2286@hotmail.com, Celular: 312 10 300 24

<sup>1</sup> El artículo está basado en la ponencia: "Necesidades educativas de estudiantes transnacionales para su inclusión en la escuela primaria del Estado de Colima", presentada en el IV Encuentro Internacional de Migración y Niñez Migrante, *Migración y Retorno: Retos para la Familia Transnacional*, 30-31 de mayo, 2013, Hermosillo, Sonora, México.

García, 2008; Zúñiga y Hamann, 2009). Es a través de la investigación educativa que nuevos sujetos, en las escuelas mexicanas, han sido identificados: estudiantes transnacionales o estudiantes migrantes que han matriculado en las escuelas mexicanas y estadounidenses. Su historia de migración y su identidad bicultural, junto con la experiencia escolar en dos sistemas educativos, constituye un grupo de sujetos con necesidades educativas diferentes, pero también con fortalezas, que aún no ha sido un asunto tratado suficientemente por parte de la Secretaría de Educación Pública.

Retomamos algunos de los hallazgos más pertinentes de los estudios pioneros sobre estudiantes transnacionales hechos en Zacatecas y Nuevo León como punto de partida de nuestros propios estudios en Colima.

En su artículo “Sojourners in Mexico with U.S. School Experience: A New Taxonomy for Transnational Students”, Zúñiga y Hamann (2009) señalan que los estudiantes transnacionales se caracterizan por la movilidad frecuente entre México y Estados Unidos; es decir, son estudiantes que constantemente tienen que adaptarse y readaptarse a nuevos contextos socioculturales y educativos, lo cual marca una diferencia importante respecto de los estudiantes que permanentemente se establecen en un nuevo lugar.

Los autores definen a los alumnos transnacionales como estudiantes que “han recibido una educación en dos o más marcos nacionales/locales que no son formalmente articulados”<sup>2</sup> (Zúñiga y Hamann, *ibídem*: 334). En el caso de México y Estados Unidos, los/as estudiantes transnacionales se mueven entre dos sistemas escolares; cada sistema es mononacional, monocultural y monolingüe. En muchos casos, los estudiantes transnacionales tienen “una existencia invisible” en la escuela; incluso son considerados como “fantasmas atrapados en dos mundos” (Johnson, 2005; citado en Zúñiga, Hamann y Sánchez García, 2008: 30).

En el artículo antes mencionado, los autores identifican nuevas categorías de estudiantes transnacionales, basadas en datos de una encuesta de escuelas en Zacatecas y Nuevo León. En su tipología, ubican a los estudiantes transnacionales en dos categorías generales: como *migrantes de retorno* y *migrantes internacionales*. Dentro de la categoría de migrantes de retorno, están los estudiantes que nacieron en México, asistieron a escuelas en Estados Unidos y luego regresaron a las escuelas mexicanas; por otra parte en la categoría de migrantes internacionales se encuentran los que nacieron en Estados Unidos y asistieron a escuelas tanto en Estados Unidos como en México.

En general, el trabajo de Zúñiga, Hamann y Sánchez García muestra que los estudiantes transnacionales perciben las escuelas en Estados Unidos como mejores en términos de recursos, materiales y servicios. Caracterizan a sus maestros de Estados Unidos como cariñosos y mencionan que hay un reconocimiento individual por mérito, de parte de los docentes, lo cual es un factor importante para la motivación de los estudiantes. También, señalan experiencias de racismo en las relaciones con sus pares, tanto en Estados Unidos como en México. Los estudiantes transnaciona-

---

<sup>2</sup> Traducción de las autoras.

les de secundaria muestran una sensibilidad hacia problemas sociales en las escuelas estadounidenses, como el embarazo en adolescentes, drogas, pandillas y violencia. A pesar de las experiencias negativas, la mayoría de estudiantes transnacionales en México expresan un deseo de regresar a Estados Unidos para estudiar-vivir-trabajar.

Sus pares mononacionales (alumnos sin experiencia migratoria internacional) en México tienen una percepción mixta respecto de los estudiantes transnacionales. Por un lado, los consideran “diferentes”, sobre todo porque utilizan “un español diferente”; pero igualmente, piensan que son inteligentes. Por otro lado, los estudiantes transnacionales son percibidos como arrogantes y agresivos. Es interesante el hallazgo de Zúñiga, Hamann y Sánchez García (*ídem*) en cuanto a que los pares de estudiantes transnacionales consideran que son “mexicanos para siempre” (*mexicans forever*); mostrando así, que la descendencia mexicana es reconocida y aceptada por los niños, a pesar del lugar de nacimiento o experiencia viviendo-estudiando en otro país.

En términos de la percepción de los estudiantes transnacionales por parte de los docentes en México, estos autores encontraron que, en general, los maestros no se enteran de la presencia de estudiantes transnacionales en sus grupos. Cuando se dan cuenta, realmente no tienen conocimiento de sus antecedentes o biografías y tienden a enfocarse en los problemas, sin reconocer las fortalezas de ese sector de estudiantes. Además, tienen una visión negativa de las escuelas en Estados Unidos, aunque manifiestan una apertura y deseo de saber más.

Ahora bien, el Estado de Colima está clasificado con un alto grado de intensidad migratoria, según los datos del año 2010 presentados por el Consejo Nacional de Población (Conapo, 2012: 33). Alrededor de 824 mil migrantes mexicanos retornaron a México desde los Estados Unidos entre 2005 y 2010, en gran parte debido a la crisis financiera en los Estados Unidos a partir de 2007, representando un aumento de 300 por ciento en la migración de retorno, en comparación con el periodo entre 1995 y 2000 (*ibídem*: 12). Había 2,365 migrantes circulares de retorno de los Estados Unidos en Colima entre 1995 y 2000, en contraste con 2,593 entre 2005 y 2010 (Ramírez García y Meza González, 2011: 246). Estas cifras son importantes para mostrar, por un lado, que el fenómeno migratorio afecta al Estado y, por otro, que la migración de retorno ha sido constante en Colima durante los últimos 15 años.

El flujo de personas entre Colima y los Estados Unidos abarca tanto adultas como menores de edad, inclusive familias enteras con estatus migratorios diferenciales entre sus miembros (padre/madre sin documentación con hijos nacidos en los Estados Unidos, por ejemplo). Desde el año 2009 hemos realizado dos proyectos sobre estudiantes transnacionales e inclusión en colaboración con la Secretaría de Educación Pública-Colima (SE-Colima)<sup>3</sup>. Del proyecto “Educación Básica sin Fronteras: Diagnóstico de Estudiantes Transnacionales en el Estado de Colima” (2009-2010), iden-

---

<sup>3</sup> Además, cabe señalar, que la doctora Kral ha asesorado tres tesis sobre la temática, de ellas, una de licenciatura y dos de maestría en Pedagogía, de éstas últimas es la correspondiente a la otra autora de este artículo Sonia M. Solano.

tificamos 512 estudiantes transnacionales en el nivel de primaria y 244 en secundaria. Recolectamos 95 cuestionarios y 70 entrevistas con alumnos transnacionales, de una muestra de 10 escuelas primarias y 5 secundarias públicas, 42 entrevistas con docentes y 39 entrevistas con madres/padres de familia; así mismo, del proyecto de tesis de maestría en pedagogía (2011-2013, en proceso) “Inclusión de Estudiantes Transnacionales en la escuela primaria pública rural”, se aplicaron tres entrevistas a madres de estudiantes transnacionales y se recolectaron 28 observaciones en el aula de un grupo de tercer grado.

Primero presentamos algunos hallazgos importantes del diagnóstico de estudiantes transnacionales en Colima, particularmente en relación con sus necesidades educativas; luego, a través del análisis de dos casos (Kitty y Charlie), ilustramos trayectorias y necesidades de estudiantes transnacionales en la escuela mexicana.

Comprendemos las experiencias y necesidades de estudiantes transnacionales en Colima, dentro de los marcos de la inclusión educativa y la pedagogía intercultural, en donde se postula que se puede transformar la escuela de una institución hegemónica, excluyente y reproductora de desigualdades, a una democrática, incluyente y legitimadora de la diversidad personal y sociocultural. Para lograr esta transformación, se requieren “cambios y modificaciones en contenido, perspectivas, estructuras y estrategias, con una visión común que cubre todos los niños...” (UNESCO, 2005: 13); es decir, una alteración de paradigma hacia pedagogías y metodologías basadas en los principios de los derechos humanos, la no discriminación y la igualdad.

A partir de la perspectiva de la pedagogía intercultural, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben organizarse según los principios de una pedagogía responsiva culturalmente (*culturally-responsive pedagogy*)<sup>4</sup>.

- Reconocer las diferencias y las semejanzas de los estudiantes;
- Validar las identidades culturales en las prácticas en el aula y los materiales de instrucción;
- Educar al alumnado sobre la diversidad en su entorno;
- Promover equidad y respeto mutuo entre el alumnado;
- Ajustar los instrumentos de evaluación según los contextos culturales del alumnado;
- Fomentar una interrelación positiva entre estudiantes, sus familias, la comunidad y la escuela;
- Motivar a los estudiantes para que sean participantes activos en su aprendizaje;
- Motivar el pensamiento crítico;
- Ayudar a cada estudiante a reconocer su potencial y
- Desarrollar una conciencia social y política en cada estudiante.

---

<sup>4</sup> Tomado de “The National Center for Culturally Responsive Educational Systems” [En línea] Disponible en: <http://www.nccrest.org>. La traducción es de las autoras.

Recientemente, en el plan de estudios de educación básica del año 2011, la Secretaría de Educación Pública (SEP) menciona que la instrucción debe “favorecer la inclusión para atender a la diversidad”, “incorporar temas de relevancia social” y que los y las docentes tienen un papel primordial en promover los valores de la diversidad y la inclusión:

...Los docentes deben promover entre los estudiantes el reconocimiento de la pluralidad social, lingüística y cultural como una característica del país y del mundo en el que viven, y fomentar que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad puede apreciarse y practicarse como un aspecto de la vida cotidiana y de enriquecimiento para todos (ibídem: 35).

El mismo plan de estudios reconoce que para lograr la inclusión, hay necesidad de estrategias de aprendizaje y enseñanza diferenciada y la identificación de “las barreras para el aprendizaje con el fin de promover y ampliar, en la escuela y las aulas, oportunidades de aprendizaje, accesibilidad, participación, autonomía y confianza en sí mismos, ayudando con ello a combatir actitudes de discriminación” (*idem*).

### Necesidades educativas en educación básica de estudiantes transnacionales en Colima

En la muestra del diagnóstico, en Colima, los estudiantes transnacionales principalmente residieron en los estados de California, Oregón y Washington en los Estados Unidos. Al momento de la encuesta (ciclo escolar 2009-2010), el tiempo que había transcurrido desde que habían regresado a México era entre 1 y 3 años. En orden de frecuencia, los estudiantes citan las siguientes razones del por qué regresaron de los Estados Unidos para vivir en Colima: urgencias familiares, en particular: enfermedad de abuelos/as (n=45); por extrañar el país/cultura/familia por parte de madre/padre (n=16); terminación y/o falta de trabajo en Estados Unidos (n=11) y problemas legales de su madre o padre, incluyendo la deportación (n=8).

Tomando en cuenta los dos niveles escolares (N=95), la mayoría de estudiantes transnacionales (n=67), en la muestra, iniciaron sus estudios en Estados Unidos: n=37 para estudiantes de primaria y n=30 para estudiantes de secundaria. El mayor número de estudiantes transnacionales en la muestra ha asistido entre una (n=35) y dos (n=37) escuelas en México; mientras que 8 han concurrido a tres escuelas y 2 han acudido a cuatro (13 no especificaron). Cuarenta y cinco estudiantes asistieron a una escuela en Estados Unidos y 23 a dos escuelas, seguido por 7 que asistieron a tres y 3 estudiantes a cuatro escuelas en Estados Unidos (17 no especificaron).

En términos de sus necesidades educativas en México, tomamos en cuenta su percepción de las escuelas en México y Estados Unidos; la auto-percepción de su capacidad oral y de lectoescritura en español e inglés y las materias que consideran difíciles en ambos países.

En general, los estudiantes perciben a las escuelas en México como más “chicas” y con menos espacios recreativos y materiales para trabajar que las escuelas en Estados Unidos. En específico, mencionaron la falta de canchas y bibliotecas en las escuelas en Colima, en comparación con las escuelas estadounidenses. Sin embargo, los estudiantes transnacionales en la muestra de primaria y secundaria califican a las escuelas en ambos países como “buenas”.

*(La escuela de E.U) donde yo iba estaba grande; en la escuela nunca nos faltaba nada; siempre teníamos mucho material, si ocupábamos..., si ocupábamos un libro para hacer una tarea, podíamos ir a la biblioteca y la maestra nos daba un tiempo específico para eso y aquí no, aquí tienes que... que esperar a que ya salgas de clase y aquí a veces no tienen el libro y tienes que ir a buscar y a buscar y hasta que lo encuentras. [Aquí en México hacen falta] bibliotecas [y me gustan más las escuelas] de EU, son más grandes<sup>5</sup>.*

A la pregunta abierta “¿Qué es lo que te gusta más de la escuela?”, para las escuelas mexicanas los estudiantes en la muestra mencionan a sus maestros, compañeros y el hecho de que sus maestros “enseñan muchas cosas”. Para las escuelas estadounidenses, mencionaron las canchas y bibliotecas, maestros y compañeros y también que sus maestros “enseñan muchas cosas” (en el caso de E.U. fue mencionado 12 veces en comparación con 7 veces para México).

*Porque me gusta más [Estados Unidos] cómo ‘ta más organizado y luego sí... ‘ta más grande y no sé, me gusta más<sup>6</sup>.*

Cabe señalar que, para el caso de México, dos estudiantes mencionaron que les gusta “todo” de las escuelas, en comparación con 11 estudiantes que dijeron lo mismo para las escuelas en Estados Unidos.

De igual manera, indagamos sobre los aspectos que a los estudiantes no les agradan de las escuelas en ambos países. Para las escuelas en Estados Unidos, 43 estudiantes dicen que “todo está bien” vs. 14 para las escuelas mexicanas. Además, mencionan más puntos negativos para las escuelas mexicanas, como: “no hay desayunos escolares”, “el uniforme”, “la falta de canchas” y “los maestros no explican o enseñan bien”.

*[Lo que no me gusta de la escuela mexicana] ¡El uniforme! No sé por qué tienes que traer uniforme [con tono de desagrado] es gris y luego la camisa es blanca [tono de desagrado] ¡pa’ acabarla!; se te ensucia o se te mancha. [Lo que no me gusta de la escuela estadounidense]. Que siempre tenías que andar fajado*

---

<sup>5</sup> Entrevista realizada el 30 de abril de 2010, a Flor estudiante de 15 años.

<sup>6</sup> Entrevista realizada el 23 de abril de 2010 a Benjamín, estudiante de 13 años.

*y no podías llevar rojo o azul porque como allá hay pandillas, hay muchos pandilleros y no podías llevar esos colores, podías llevar lo que quisieras, menos rojo o azul de camisa*<sup>7</sup>.

En términos de la autopercepción de su capacidad oral y lectoescritura en español e inglés, preguntamos a los estudiantes si hablan/leen/escriben “bien” en cada idioma y por qué se sienten así. En general, la mayoría de los estudiantes sienten que son bilingües, porque hablan, leen y escriben en los dos idiomas, aunque —como se aprecia en la tabla 1— contestaron en lo afirmativo con más frecuencia para su habilidad oral y con menos frecuencia en las habilidades de lectoescritura.

*Mmm, sí [hablo bien el inglés y lo escribo bien] porque aquí yo... aquí cuando llegué, mi mamá me estaba enseñando a escribir en español*<sup>8</sup>.

Es muy notoria la diferencia en sus respuestas respecto del “por qué” sienten que hablan, leen o escriben bien en cada idioma: en el caso del español, señalaron el aprendizaje y práctica del idioma en el seno familiar con mayor frecuencia que la escuela; en el caso del inglés es la inversa, es decir, señalaron el aprendizaje en la escuela con mucho más frecuencia que en la familia. En la respuesta a cuáles textos leen bien en inglés y español, proporcionamos las siguientes opciones: libros escolares, revistas, periódicos, instrucciones, cuentos, anuncios, carteles y novelas literarias. Un total de 32 (de 95) estudiantes indicaron que leen bien todos los tipos de textos en español, mientras que 25 indicaron lo mismo para inglés. Los estudiantes que marcaron entre uno y tres tipos de textos, los libros escolares, cuentos y anuncios/carteles, fueron las opciones seleccionadas con más frecuencia para ambos idiomas.

Tabla 1. Auto-percepción de capacidad oral y lectoescritura en español e inglés de estudiantes transnacionales en Colima

Habilidad	Inglés				Español			
	Mujer		Hombre		Mujer		Hombre	
	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.
Hablo bien	22	22	14	21	24	25	14	22
Leo bien	18	23	14	19	22	23	9	21
Escribo bien	18	19	12	18	21	22	10	21

Fuente: Base de datos en SPSS del Proyecto “Educación Básica sin Fronteras. Diagnóstico de Estudiantes Transnacionales en el Estado de Colima”.

<sup>7</sup> Entrevista realizada el 29 de abril de 2010 a Bernardo, estudiante de 14 años.

<sup>8</sup> Entrevista realizada el 12 de mayo de 2010, a Camelia, estudiante de 8 años.

Hay importantes diferencias entre México y Estados Unidos en las respuestas de los estudiantes transnacionales sobre las materias que consideran más difíciles en cada país (véase tabla 2). En ambos países, señalan a las matemáticas como una materia difícil, pero con mayor frecuencia indican que en México es una materia compleja.

*Matemáticas, ahí no le entiendo, porque se me hace más difícil, cuando le leo dice que sume eso, pero... yo no sé cómo sumarle. Pues [la maestra] me dice que sume primero las unidades y luego ya decenas y centenas<sup>9</sup>.*

Tabla 2. Materias consideradas difíciles en México y Estados Unidos, según estudiantes transnacionales en Colima

Materia	México				E. U.			
	Mujer		Hombre		Mujer		Hombre	
	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.	Prim.	Sec.
Matemáticas	10	8	9	3	9	5	6	4
Español/Literatura	2	7	2	9	2	3	0	1
Historia	7	4	1	2	1	0	0	0
Ninguna	2	2	0	6	5	12	0	11

Fuente: Base de datos en SPSS del Proyecto “Educación Básica sin Fronteras. Diagnóstico de estudiantes transnacionales en el Estado de Colima”.

La segunda materia considerada difícil —con mayor frecuencia— es la de español/literatura; obviamente, con mayor insistencia en México. Los estudiantes que señalaron la materia de español para Estados Unidos son alumnos que estudiaron en escuelas con programas de ESL y, por ende, algunas de sus materias fueron proporcionadas en español, mientras adquirieron las habilidades en inglés. La tercera materia mencionada por los estudiantes transnacionales es la de historia (n=14 para México y n=1 para Estados Unidos). Cabe señalar que 28 estudiantes dijeron que “ninguna” materia fue difícil en Estados Unidos, en comparación con 10 que dijeron lo mismo para México.

Por su parte, los docentes entrevistados señalan que las habilidades de lectoescrituras en español es una de las dificultades más notable de los estudiantes transnacionales, como mencionan dos maestras que entrevistamos:

*En algunos casos, no en la mayoría, en algunos casos, los niños tienen problemas con el habla del español, hablan un... mitad inglés, mitad español [suena el timbre de la escuela]. Entonces este... Tienen problemas*

<sup>9</sup> Entrevista realizada a Camelia, estudiante de 8 años, el 12 de mayo de 2010.

*para la comprensión lectora, para el seguimiento de instrucciones, tiene uno que hablarles más pausadamente, repetirles instrucciones<sup>10</sup>.*

Hay niños que vienen de cero, o sea, que no saben ni leer ni escribir en español... Lo saben hablar porque es su lengua máter; o sea, es su lenguaje materno, y lo van a hablar porque sus papás así se comunican<sup>11</sup>.

### Trayectorias y necesidades de estudiantes transnacionales: estudio de caso de tercer grado de primaria

Una escuela primaria rural ubicada al norte del Estado de Colima, tiene una matrícula de 208 estudiantes, de los cuales 11 son transnacionales, cinco de ellos están ubicados en el grupo de tercer grado, en el cual se realizaron las observaciones de campo, debido a que había estudiantes transnacionales recién llegados de los Estados Unidos. El análisis de dos casos, nos lleva a profundizar en algunas de las necesidades educativas que tienen los transnacionales al llegar a las escuelas mexicanas. Aunque la inscripción a la escuela no ha sido difícil para las madres de familia, el acceso a los aprendizajes de los niños se ha dificultado por su condición migratoria.

Tabla 3: Perfil de dos casos estudiados de tercer grado de primaria

	Kitty	Charlie
Edad	8 años	8 años
Grado escolar	3° A	3° A
Lugar de nacimiento	Mission Viejo, Orange, Cal.	Monterrey Park, Los Ángeles, Cal.
Nacionalidad	Mexicoamericana	Mexicoamericano
Composición familiar	Papá, mamá, hermano	Mamá y hermana
Lugar de residencia en E.U.	Las Vegas, Nevada	Rialto, California
Motivos de retorno	Falta de trabajo	Falta de trabajo
Escuelas en Estados Unidos	Oran K. Gragson	Merle S. Casey

Fuente: elaboración propia.

### *El caso de Kitty*

Kitty no tuvo complicaciones con el idioma inglés cuando entró al kindergarten en los Estados Unidos, “desde que nació empezó a escuchar el inglés entre los primos, entre los..., entre su papá

<sup>10</sup> Entrevista realizada a Fabiola, de 49 años, maestra de secundaria, el 30 de abril de 2010.

<sup>11</sup> Entrevista realizada a Nubia, de 27 años, maestra de primaria, el 26 de abril de 2010.

un poquito, pues ya ella cuando ya fue a la escuela ya sabía inglés”<sup>12</sup>. Sin embargo, sus problemas comenzaron cuando cursaba el primer grado de primaria en la clase de español, pues el “revolver los dos idiomas y escribirlo, (...) como que todo eso me la atrasó habérmela puesto en español e inglés, cuando yo la quise poner en puro inglés, sí me la pasaron pero ya era demasiado tarde, ya ella estaba muy confundida”<sup>13</sup>.

Debido a que no logró los aprendizajes, en la materia de español, la niña reprobó el primer grado, como lo menciona Sánchez (2008: 29) “pueden presentar condiciones que dificultan sus aprendizajes por encontrarse ante la oportunidad de adquirir y desenvolverse en dos idiomas distintos (inglés y español)”.

Cuando llegaron aquí la inscribieron en primero; pero, al aplicarle un examen de conocimientos la pasaron a segundo, en el que sólo curso el último bimestre. Ahora que cursa el tercer grado es raro verla participar, lee despacio y con voz baja, se equivoca al pronunciar las palabras; se atrasa en las actividades porque pone poca atención a la clase, pues se distrae con frecuencia al igual que Charlie, en ocasiones se recuesta en su mesa mostrando una expresión de enfado<sup>14</sup>.

### *El caso de Charlie*

Charlie, además de ser transnacional, tiene una discapacidad, “él no, no movía ciertas facciones de las manos del cuerpo”<sup>15</sup>; desde su nacimiento le diagnosticaron problemas de motricidad, por lo que recibía terapias particulares en su hogar. Dichas terapias eran gratuitas, “No, no me cobran, al contrario, este, el gobierno se da cuenta del niño incapacitado que tienes en casa y ellos te aportan cierta cantidad pa que lo sigas motivando, pa’ que lo sigas llevando a esas terapias”<sup>16</sup>.

Con las terapias tempranas y el apoyo del Programa de Educación Especial de la escuela a la que asistía en los Estados Unidos, Charlie fue progresando en su aprendizaje; por lo que al llegar a México él ya podía controlar sus movimientos de las manos, pero persistía su problema con el lenguaje, pues aún se le dificulta la pronunciación de algunas letras.

La mamá de Charlie lo inscribió a la escuela, y desde entonces les planteó el problema que traía el niño, “de aquí me habían dicho que la llevara a... al... a Colima a otro lugar, pero yo de ellos no vi movimiento”, en el Centro de Salud de la localidad ya “lo catalogaron que a él le hacía falta aprendizaje muchos tanto del idioma, tanto como esto y está yendo al C.R.E.E. (Centro de Rehabilitación y Educación Especial) lo estoy llevando a terapias” a diferencia del apoyo gratuito que recibía en Los Estados Unidos “ahí tengo que pagar cada, cada vez que voy a las terapias”<sup>17</sup>.

---

<sup>12</sup> Entrevista realizada el 26 de noviembre de 2012, a Angélica, madre de una niña transnacional.

<sup>13</sup> Ídem.

<sup>14</sup> Notas de campo del 4 de octubre de 2012 de Sonia M. Solano.

<sup>15</sup> Entrevista realizada el 5 de diciembre de 2012 a Camila, madre de un niño transnacional.

<sup>16</sup> Ídem.

<sup>17</sup> Ídem.

Una de las problemáticas, en nuestro sistema educativo mexicano, es la atención a las personas con necesidades educativas especiales, y aunque está establecido en el artículo 41 de la Ley General de Educación que “la educación especial (...) atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” (SEP, 2012: 4), realmente no se está aplicando dentro de las instituciones escolares, pues hay niños que no han sido atendidos como se establece; a pesar de que la escuela cuenta con la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), la cual se encarga de la integración educativa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales; en el caso de Charlie no hay un seguimiento, en la escuela primaria, de las terapias que ha tenido en el C.R.R.E.

Además de los problemas con el lenguaje, también tuvo, al principio, dificultades con la estructura de las oraciones y la escritura de las palabras, “al principio me volteaba las oraciones (...) decía, ‘está la mochila sobre silla la’ hasta ahora ha mejorado en ese aspecto pero en otros no”<sup>18</sup>.

*Fue difícil empezar él a estar en la escuela y empezar a escribir las palabras como las escribía él en inglés como: the thespúes, escribía te ache te ache e de cómo por ejemplo, [toma un papel y una pluma para explicar y escribe] o sea como, como lo oía (...) es un problema que le estoy corrigiendo y es donde también estas palabras las escribía thespúes y luego Daniel, él lo escribía Tha así con te ache [lo escribe en la hoja] Thaniel Thaniel le dije así no, y ahora ya sabe [lo escribe correctamente en la hoja] todas esas palabras; y ahorita habla y las escribe pues no sé si le han mirado la ortografía lo que escribe él últimamente pero si ya son cosas que yo digo bueno uff [se agarra la frente] ya la hice [se ríe]*<sup>19</sup>.

Algunas materias se le han dificultado, como en historia, aprenderse los nombres de los héroes y las fechas importantes; en geografía la ubicación de los lugares, por ejemplo, antes de venirse dijeron que se vendrían a México hablando del país, pero al niño se le complicaba ubicar la comunidad, el municipio, estado y país, por eso él sólo dice que vive en México. Por su parte, en español, como algunos otros niños confunde las letras b, d, p, q pues son similares; la materia que más le gusta es matemáticas.

En relación al idioma, su mamá menciona que “ganamos el español pero perdimos el inglés”<sup>20</sup>, aunque él dice que todavía sabe poquito, “*what, yes (...) I like it spanglish*”<sup>21</sup>, en una ocasión mientras jugaba fútbol habló en español y posteriormente en inglés “es mía, es mía (...) *is mine, is mine*”<sup>22</sup>.

---

<sup>18</sup> Conversación sostenida con Brisa, profesora de 2º, el 29 de mayo de 2012.

<sup>19</sup> Ídem a la nota 17.

<sup>20</sup> Ídem a la nota 17.

<sup>21</sup> Notas de campo del 23 de octubre de 2012 de Sonia M. Solano.

<sup>22</sup> Ibídem, 30 de octubre de 2012.

Sin lugar a dudas, la llegada a una nueva escuela trae consigo algunos cambios, como lo es el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la responsabilidad del docente utilizar estrategias didácticas de acuerdo a las necesidades de cada estudiante. En los casos observados, sobresalieron algunas desventajas para resolver sus dificultades como: no conocer las biografías de los estudiantes, pues, a dos semanas del inicio del ciclo la maestra no sabía que tenía 5 estudiantes transnacionales en su grupo, son “invisibles”. En la planeación de las actividades en ocasiones no se contaba con el material suficiente, así como en los tiempos para cada ejercicio no se contemplaban los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos. El castigo para aquellos que no traían el material, la tarea o mostraban conductas inadecuadas, era hacer planas, y mientras las hacían se atrasaban en las actividades que los demás hacían. Con respecto a los transnacionales no se les reconocía su biculturalidad, ya que algunas clases están relacionadas con la diversidad cultural y no se aprovecharon estos espacios para incluir a los estudiantes provenientes de otro lugar.

## Reflexiones finales

Algunas de las dificultades que presentan los transnacionales son similares a las que tienen los alumnos que no cuentan con experiencia migratoria, pero lo que hay que resaltar es que los estudiantes transnacionales son binacionales, biculturales y bilingüistas, esta situación les hace más difícil el proceso de adaptación a las escuelas mexicanas, en primer lugar porque son nacidos en el extranjero y existen ciertos requisitos para entrar a la educación básica, como contar con el acta de nacimiento y el C.U.R.P (Clave Única de Registro de Población); en segunda, por el desconocimiento de la cultura de la institución y la comunidad en que viven, porque traen otras ideas y costumbres, así como otras formas de aprendizaje; y en tercera por el dominio de un segundo idioma, aunque saben hablar español porque sus padres y madres son mexicanos/as, tienen problemas en escribirlo y leerlo; por lo que presentan dificultades en las clases, especialmente en las materias de matemáticas, español, literatura e historia.

Retomando los principios de la pedagogía culturalmente responsiva, en donde la organización escolar y los procesos de enseñanza-aprendizaje, deben validar las identidades culturales en las prácticas que toman lugar en el aula, así como en los materiales de instrucción, es claro que es necesario que los docentes implementen estrategias didácticas diferenciadas según las necesidades específicas del alumnado.

Con la finalidad de facilitar el proceso de inclusión de los estudiantes transnacionales, consideramos pertinente tener un diagnóstico de cada alumno para conocer su trayectoria escolar, sus dificultades y fortalezas y así saber de qué manera trabajar con ellos; por ejemplo, efectuar estrategias para fortalecer sus habilidades de lectoescrituras en español, además de ajustar los instrumentos de evaluación según sus contextos biculturales. Pues, como nos recuerda Zúñiga (2011: 73-74), la inclusión de la biografía de los alumnos en la escuela, responde a significativos planteamientos

pedagógicos como los de Vigotsky, “según el cual cualquier nuevo conocimiento requiere, para realmente poder adquirirse, relacionarlo con los conocimientos anteriores que posee un alumno”, además cuando tomamos en cuenta las biografías de nuestros estudiantes construimos relaciones de confianza. “La confianza no puede construirse entre maestros y alumnos, si los primeros no se interesan en la biografía de sus alumnos. Así de sencillo, así de sonoro” (*ídem*).

Igualmente, es importante aprovechar dentro de las actividades de las clases, la diversidad cultural que se concentra en las aulas, con el objetivo de que los estudiantes conozcan otras formas de vida (ideas, costumbres, tradiciones, idioma, entre otros) y aprendan a respetar la diferencia. Asignar monitores a aquellos que se atrasan en los ejercicios y fomentar el trabajo cooperativo para que los docentes aprendan a trabajar en equipo, intercambien ideas y socialicen entre sí. Este tipo de estrategias ayudarían a cada estudiante a reconocer su potencial, y por ende, a combatir la estructura meritocrática de la escuela para construir la cohesión social entre pares (Tedesco, 2011: 23).

Es innegable que la creciente incorporación de estudiantes transnacionales en las escuelas mexicanas demuestra una gama de retos para el sistema educativo, desde la organización escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el currículo, por mencionar algunos. “El camino hacia la inclusión” (UNESCO, 2008) en México tiene que estar considerado desde una perspectiva global y cosmopolita. En el caso de estudiantes transnacionales, su condición migratoria e identidades biculturales superan el modelo tradicional de escuelas mononacionales y monolingüísticas diseñadas para sujetos universales. Es imperativo que la escuela mexicana refleje las identidades y prácticas culturales de sus estudiantes, pues, la escuela está formando— de forma consciente o no— ciudadanos globales con cosmovisiones multiculturales; entonces, hay que ajustar la organización escolar, los libros de texto y las estrategias didácticas en acorde a esta situación. Ciertamente hay una apertura en la SEP para promover la inclusión y la atención a la diversidad, pero tal vez el ímpetu más importante para la transformación del sistema educativo en México vendrá de los mismos nuevos sujetos —estudiantes transnacionales y sus padres— quienes están exigiendo, cada vez más, una atención especializada por parte de la escuela.

## Bibliografía

- Consejo Nacional de Población (Conapo), (2012) *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos (2010)*. Colección: Índices sociodemográficos. México, D.F.: Conapo. [En línea] Disponible en: [http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/intensidad\\_migratoria/pdf/Migracion\\_Mex\\_EU.pdf](http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/intensidad_migratoria/pdf/Migracion_Mex_EU.pdf). [Accesado el 29 de abril de 2013]
- Hamman, E. T.; Zúñiga, V. y Sánchez García, J., (2008) “From Nuevo León to the USA and Back Again: Transnational Students in Mexico” en *Journal of Immigrant and Refugee Studies*, 6(1), pp. 60-84.

- Ramírez García, Telésforo y Liliana Meza González, (2011) “Emigración México-Estados Unidos: balance antes y después de la recesión económica estadounidense”. México, D.F. En *Conapo. La situación demográfica de México, 2011*, pp. 241-259. Conapo.
- Sánchez García, Juan, (2008) “Pertinencia del estudio de los alumnos transnacionales en México y su conceptualización”. En Víctor Zúñiga, Edmund T. Hamann y Juan Sánchez. *Alumnos Transnacionales: Las Escuelas Mexicanas Frente a la Globalización*, México, SEP, pp. 23-37
- Secretaría de Educación Pública (SEP), (2012) “Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”. [En línea] Disponible en: [http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos\\_pfeeie\\_2012.pdf](http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/tabinicio/2012/Datos_pfeeie_2012.pdf) [Accesado el 27 de marzo de 2013].
- \_\_\_\_\_, (2011) *Plan de Estudios de Educación Básica*. México, D.F., SEP.
- Tedesco, Juan Carlos, (2011) *La escuela justa*. En Víctor Zúñiga. *La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros de México*, Monterrey, Nuevo León, México, Fondo Editorial de Nuevo León y UDEM, pp. 22-27.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris, UNESCO.
- \_\_\_\_\_, (2008). 48a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008): “Inclusión educativa: El camino del futuro”, Ginebra.
- Zúñiga, Víctor, (comp.), (2011) *La escuela incluyente y justa. Antología comentada al servicio de los maestros de México*. Monterrey, Nuevo León, México, Fondo Editorial de Nuevo León y UDEM.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T., (2006) “Going Home? Schooling in Mexico of Transnational Children” en *CONfines*, 2 (4), pp. 41-57.
- \_\_\_\_\_, (2008) “Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar” en *Estudios Sociológicos*, 26 (76), pp. 65-85.
- \_\_\_\_\_, (2009) “Sojourners in Mexico with U.S. School Experience: A New Taxonomy for Transnational Students” en *Comparative Education Review*, 53 (3), pp. 329-353.
- Zúñiga, V.; Hamann, E. T. y Sánchez García, J., (2008) *Educación básica sin fronteras: Alumnos transnacionales/Escuelas mexicanas frente a la globalización*, México, D.F., SEP.

**Recibido:** 15/05/13

**Dictaminado:** 04/07/13

**Corregido:** 10/07/13

**Aceptado:** 28/08/13