

EL DOCENTE EN LA (RE)INSERCIÓN ESCOLAR  
INTERCULTURAL DE LA POBLACIÓN MIGRANTE  
PROCEDENTE DE ESTADOS UNIDOS.  
UNA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA  
EN OAXACA, MÉXICO

---

MARTA RODRÍGUEZ-CRUZ

*Departamento de Antropología Social  
Programa Doctores PAIDI □□□□, FSE-JdA  
Universidad de Sevilla  
Centro de Estudios Mexicanos  
UNAM-Boston  
Profesora invitada*

## 1. INTRODUCCIÓN

En 1996, la administración Clinton inició una nueva fase del sistema migratorio Estados Unidos (U.S.)-México que puso especial interés en los migrantes indocumentados y su deportación. La tendencia restrictiva de la política migratoria estadounidense ha sido sostenida por las administraciones posteriores, como la de Donald Trump (2017-2021), que además destacó por el desarrollo de una retórica abiertamente nativista, racista y xenófoba, dirigida particularmente a los migrantes mexicanos.

Durante la administración Trump, la política de la deportación hizo proliferar el retorno de miles de connacionales mexicanos a sus comunidades de origen. Uno de los estados mexicanos más afectados por el retorno forzoso durante esta administración fue el de Oaxaca, a donde los migrantes llegaron acompañados sus hijos menores, algunos nacidos en Estados Unidos -e inmigrados a México- y otros en México -retornados. Según datos de la Unidad de Política Migratoria, durante esta administración fueron deportados cerca de 70.000 oaxaqueños (2017, 2018, 2019, 2020, 2021); y de acuerdo con el Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante (IOAM), solo en los años 2019 y 2020 entraron en Oaxaca

más de 2.000 niñas, niños y adolescentes (NNA) procedentes de Estados Unidos (Comunicación personal, A. López, Instituto Oaxaqueño de Atención al Migrante, 18 de febrero de 2021).

La llegada de una elevada cantidad de estudiantes migrantes procedentes de U.S. a las escuelas mexicanas presenta importantes desafíos para los docentes, quienes deben atender a estudiantes con características y necesidades educativas distintivas y favorecer su (re)inserción escolar desde las claves de la atención a la diversidad.

La Constitución Política Mexicana (1917), la Ley Nacional de Educación (2019) y la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2018) reconocen el derecho a la educación de la población migrante sobre la base de los principios de la inclusión, la igualdad y la interculturalidad, y subrayan la importancia de la interculturalidad para todos. De esta normativa se infiere que los docentes que reciben a estudiantes migrantes en sus aulas deben haber sido formados en interculturalidad y pedagogía intercultural. Con base en lo anterior, las preguntas que guiarán esta investigación son: ¿están formados en interculturalidad y pedagogía intercultural los docentes que reciben en sus aulas a estudiantes migrantes procedentes de Estados Unidos? ¿A qué retos se enfrentan? ¿Qué demandas presentan al respecto? ¿Cómo actúan ante la presencia de estudiantes migrantes en sus salones de clase?

### 1.1. FORMACIÓN DOCENTE, INTERCULTURALIDAD Y ESTUDIANTES MIGRANTES

Correctamente entendida, la educación intercultural es un modelo de enseñanza-aprendizaje construido sobre la celebración de la diversidad y la valoración positiva de las diferencias (Leiva y Márquez, 2019; Mondaca y Gajardo, 2015; Ramírez, 2020; Rodríguez-Cruz, 2018, 2021c; Sánchez, Navas y Holgado, 2013; Valledor, Garcés y Whipple, 2020). Esta modalidad educativa propone el desarrollo de un diálogo de saberes entre los distintos horizontes culturales que entran en contacto en el espacio convivencial que representa la escuela, donde, desde la horizontalidad y la igualdad, las culturas y epistemologías en interacción pueden enriquecerse de un proceso de interaprendizajes mutuos. Si bien en México la educación intercultural ha estado dirigida a los pueblos

indígenas, debe subrayarse la importancia de extender este modelo educativo a los estudiantes con experiencia migratoria internacional, que vienen siendo construidos como una nueva alteridad en las escuelas (Rodríguez-Cruz, 2021a), así como al conjunto de la sociedad mexicana. Solo así la interculturalidad, tanto en lo educativo como en lo social, encontrará su efectividad y permitirá transformar las estructuras de desigualdad sobre las que se construyen y reproducen las relaciones entre culturas.

Aunque todos los estudiantes son diferentes -hayan sido racializados y alterizados o no- los estudiantes migrantes vienen a sumar nuevas diferencias y especificidades que necesitan ser atendidas por el sistema educativo mexicano. En el caso que nos ocupa, estas diferencias emanan de una experiencia social, cultural, lingüística y escolar previa en el sistema social y educativo estadounidense. Y esto implica nuevos retos para los docentes de las escuelas mexicanas, ya que los estudiantes migrantes no son como sus pares no migrantes -que han desarrollado toda su experiencia escolar en un solo país- y presentan, por tanto, necesidades educativas distintas (Despaigne, 2018; Rodríguez-Cruz, 2020, 2021a; Román y Carrillo, 2017; Tacelosky, 2021; Vargas y Aguilar, 2020). Los estudiantes con experiencia migratoria internacional presentan habilidades lingüísticas, conocimientos académicos y valores sociales y culturales distintos, elementos que los hacen “diferentes de sus compañeros de clase geográficamente estables, no solo en términos de biografía previa, sino también en relación a las competencias que han adquirido” (Hammann 2021, 112).

En el marco de un modelo educativo intercultural, los docentes que atienden a población migrante deben conocer las singularidades y necesidades formativas específicas de estos estudiantes, de la misma manera que conocen las de los estudiantes no migrantes. Lo anterior, para responder al sentido de bidireccionalidad de los aprendizajes recíprocos e interculturales y superar la asimilación del “otro” a los preceptos de unicidad de la cultura nacional dominante desde la escuela (Morales et al., 2018; Ávila et al., 2016; Ramírez, 2020; Rodríguez-Cruz, 2022).

Esto requiere incorporar la perspectiva intercultural en las dos etapas fundamentales por las que pasa la formación docente en México: 1) la

preparación inicial previa al servicio docente (formación inicial); y b) la formación continua de los maestros que ya se encuentran en servicio (formación continua) (Hamann, 2021; Sánchez, 2021). Dicho de otra forma, la incorporación de la interculturalidad en la formación magisterial es lo que permitirá a los profesionales de la enseñanza responder a los requerimientos del docente en el marco de una educación para la diversidad: constituirse como agentes transmisores y socializadores de los conocimientos y horizontes sociales, culturales, lingüísticos y epistémicos presentes en sus aulas (Cépeda, Castro y Lamas, 2019; Ramírez, 2020; Rodríguez-Cruz, 2018, 2021c). La presencia de estudiantes migrantes en las escuelas mexicanas “exige modificar los programas que se diseñan e implementan los formadores de docentes y los responsables de la formación continua para maestros en servicio” (Hamann, 2021 p. 109), ya que los docentes son los agentes principales de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Leiva y Márquez, 2019; Ramírez, 2020; Sánchez, 2021; Valledor, Garcés y Whipple, 2020; Winikor, 2013).

Mediante su actividad pedagógica, el docente puede favorecer la exclusión o la inclusión de la diversidad en la escuela, bien aproximándose a la tendencia asimilacionista de antiguos y obsoletos modelos educativos que ignoran e invisibilizan la diversidad, bien alejándose de ellos y favoreciendo la experiencia de la igualdad educativa entre los estudiantes con base en el reconocimiento, valoración y visibilización positiva de sus diferencias. Lo anterior implica “la ampliación del repertorio de códigos de comunicación entre el alumnado, retomando su diversidad lingüística”, así como “el fomento del conocimiento de los referentes culturales de todos dentro de las actividades cotidianas en el aula; y la valoración de la cultura de cada estudiante” (Ramírez, 2020, p. 61).

## 2. OBJETIVOS

El objetivo de este estudio es analizar en qué medida la (re)inserción escolar de las niñas, niños y adolescentes procedentes de Estados Unidos se desarrolla en clave intercultural, cuando es conducida por los docentes que los reciben en sus aulas.

### 3. METODOLOGÍA

Los datos de este estudio fueron obtenidos a través de un trabajo de campo antropológico desarrollado entre los años 2018, 2019 y 2020. El trabajo de campo se llevó a cabo en 5 instituciones educativas primarias y secundarias, ubicadas en municipios y comunidades de las regiones Valles Centrales, Sierra Norte y Mixteca Alta de Oaxaca. Consideradas regiones de alta expulsión migratoria, estas recibieron una elevada cantidad de población deportada y pseudo voluntariamente retornada (Rodríguez-Cruz, 2021) durante la administración Trump, que llegó acompañada de sus hijos menores. Las instituciones educativas y su ubicación geográfica se recoge en la Tabla 1:

**TABLA 1.** *Relación de instituciones educativas y ubicación geográfica*

<b>Institución</b>	<b>Municipio/Comunidad</b>	<b>Región</b>
Secundaria Técnica 48	Tlacolula de Matamoros	Valles Centrales
Secundaria Técnica 40	Ixtlán de Juárez	Sierra Norte
Secundaria Federal Leyes de Reforma	Tlaxiaco	Mixteca Alta
Primaria Benito Juárez	Teotitlán del Valle	Valles Centrales
Primaria Licenciado Pérez Gasga	Tlaxiaco	Mixteca Alta

Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos

En estas escuelas se registraron 79 niñas, niños y adolescentes con edades comprendidas entre los 8 y los 16 años, que llegaron a Oaxaca en el periodo 2017-2020, como consecuencia de la deportación de sus progenitores o del riesgo a la misma. Sus lugares de procedencia desde los Estados Unidos fueron: Arizona, California, Carolina del Norte, Carolina del Sur, Florida, Georgia, Illinois, Massachusetts, Nevada, Nueva Jersey, Nueva York, Tennessee, Texas, Virginia y Washington. De los 79 estudiantes, 52 nacieron en Estados Unidos y son inmigrantes en México; los 27 restantes nacieron en México, emigraron a Estados Unidos entre los 0 y los 4 años, retornaron a su país de origen. Para responder al objetivo de la investigación, se consideró una muestra integrada por 23 docentes adscritos a los niveles de primaria (6-12 años) y secundaria

(12-15 años) de las distintas instituciones educativas que han formado parte del estudio. Todos los nombres reflejados en este trabajo son ficticios, para garantizar el anonimato de los sujetos.

Los datos de la investigación se han obtenido mediante la aplicación de las técnicas etnográficas de observación participante y no participante, entrevistas semiestructuradas y conversaciones informales. Las observaciones se han desarrollado tanto dentro como fuera de las aulas y han seguido un guion estructurado dirigido a registrar en qué medida la interculturalidad forma parte del proceso de (re)inserción escolar de los estudiantes migrantes en los distintos escenarios escolares. En las observaciones se han considerado los fondos de conocimiento lingüísticos, sociales y culturales (Cook, 1992; González et al., 2005) de los estudiantes migrantes para explorar la presencia de la interculturalidad como estrategia pedagógica en los procesos educativos áulicos y extra áulicos.

Han sido entrevistados los 23 docentes que integran la muestra de estudio. Desde sus propias narrativas y experiencias, las entrevistas han buscado analizar cómo es su trabajo con la población migrante procedente de U.S., qué formación en interculturalidad recibieron y cuáles son sus limitaciones y demandas al respecto. Las conversaciones informales han sido aplicadas con los sujetos de estudio en contextos áulicos y extra áulicos en los que se dio una interacción espontánea y no planificada que podía proporcionar datos importantes para el estudio.

Los datos empíricos se han complementado con el análisis de la producción bibliográfica especializada sobre el objeto de estudio, así como de fuentes estadísticas sobre migración y retorno Estados Unidos-México-Oaxaca.

#### 4. RESULTADOS

Los docentes que han formado parte de este estudio afirman no haber recibido capacitación en interculturalidad, pedagogía intercultural y atención educativa a la población migrante. A continuación presentamos los retos que enfrentan los docentes de las escuelas que han formado parte del estudio en los procesos educativos desarrollados con estudiantes migrantes y las respuestas que ofrecen al tratamiento de la

diversidad, a pesar de no haber sido formados en interculturalidad. Para ello nos basaremos en dos elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje: la lengua de comunicación e instrucción y el currículum.

#### 4.1. LA LENGUA

Aunque la incorporación del inglés en el proceso educativo obedecería más bien a un modelo de educación intercultural bilingüe, es importante considerar la dimensión lingüística en el análisis. Lo anterior, porque el inglés forma parte de los llamados fondos de conocimiento (Cook, 1992; González et al., 2005) de los estudiantes, que descansan sobre las multicompetencias lingüísticas, sociales y culturales que estos llevan consigo a las aulas (Cook, 1992; González et al., 2005). En el contexto de esta investigación, estas multicompetencias fueron adquiridas por los estudiantes durante su experiencia escolar y extraescolar previa en Estados Unidos y constituyen una parte muy importante de su identidad y de su capital cultural (Bourdieu, 1997). Como parte de estos fondos de conocimiento (Cook, 1992; González et al., 2005), la dimensión lingüística debería ser considerada en un modelo educativo intercultural y, por lo tanto, en la formación intercultural de los docentes.

Los estudiantes migrantes que han integrado la muestra de estudio fueron criados en hogares hispano hablantes en los Estados Unidos. Sin embargo, una vez que se escolarizaron en el sistema educativo estadounidense, el inglés se convirtió en su lengua principal y el español pasó a ocupar el lugar de lengua de herencia (Parra, 2022; Potowski, 2022). Una minoría de ellos conservó el español en el hogar a través de sus progenitores, pero en un nivel muy básico e informal que no cumple con los requerimientos del español académico de las escuelas mexicanas. Para la mayoría de los sujetos el inglés se convirtió en su lengua privilegiada de comunicación tanto dentro como fuera del hogar y desconoce el español en sus distintas competencias. Con esta situación lingüística llegaron los estudiantes migrantes a las escuelas mexicanas.

Los docentes que han formado parte del estudio afirman desconocer el inglés en un nivel lo suficientemente avanzado como para desarrollar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes

procedentes de Estados Unidos. Esto tiene dos consecuencias fundamentales: primero, no poder establecer una mínima comunicación con estos estudiantes en el aula; segundo, no poder incorporar el inglés dentro de una dinámica educativa intercultural-bilingüe. La segunda de estas posibilidades es completamente inviable, ya que las instituciones educativas objeto de estudio no son bilingües -español-inglés- y no contemplan en sus estructuras curriculares y pedagógicas la enseñanza conjunta de estos dos idiomas. Nos centraremos, por lo tanto, en el primer punto.

La mayoría de los docentes afirman no disponer de los recursos lingüísticos adecuados para atender a los estudiantes migrantes en sus aulas debido al desconocimiento del inglés, y plantean su capacitación en esta lengua como una demanda formativa. Carlos, un docente de una escuela primaria señalaba que “sí necesitamos nosotros aprender inglés, porque luego tenemos estos alumnos que no saben español y no sabemos cómo hacerle, no podemos comunicarnos” (Comunicación personal, febrero de 2020).

Una minoría de los docentes afirma haber realizado cursos de inglés por cuenta propia. Este es el caso de Ramón, maestro de Ciencias Sociales en una primaria de Oaxaca:

“No recibí la formación para trabajar con los niños migrantes y eso es un problema porque cuando llegan no saben español y nosotros no sabemos inglés. Entonces busqué unos cursos de inglés y me fue más fácil comunicarme y trabajar con ellos. Entonces, basado a mi experiencia, una demanda de la formación de nosotros los maestros sí sería aprender inglés para poder trabajar con estos niños” (Comunicación personal, noviembre de 2019).

Docentes como Ramón han debido recurrir a cursos para cubrir el déficit de su formación magisterial oficial, que no contempla la educación intercultural y, como parte de esta, la capacitación para la atención al estudiantado con experiencia migrante internacional con el inglés como lengua principal. Por lo demás, los docentes que por iniciativa propia buscan cubrir este vacío formativo tratan de encontrar cursos gratuitos de inglés, ya que los salarios que perciben son notablemente precarios y rondan los 4.000 pesos mensuales (200 euros). De hecho, varios docentes afirmaron compatibilizar la actividad magisterial con otra distinta

fuera de la escuela y en varias instituciones educativas se observó que los maestros llevaban comida y golosinas a las clases para venderlas a los estudiantes y conseguir así un ingreso económico extra.

Por su parte, muchos docentes encargados de impartir materias como Matemáticas, Física, Historia, etc., afirman haber tenido que recurrir a los docentes de inglés de sus escuelas para poder establecer una comunicación mínima con estos alumnos, sobre todo a su llegada. Incluso, en algunas de las escuelas los docentes de inglés terminan convirtiéndose en mediadores “oficiales”, ya que cuando estos estudiantes llegan de Estados Unidos, no pueden comunicarse con sus maestros ni entienden lo que se les explica.

El desconocimiento del inglés por parte de la plantilla general de docentes, la inviabilidad de disponer de un profesor de inglés a tiempo completo en el aula para la atención a los estudiantes anglohablantes, y la propia constitución del sistema general de enseñanza en México y en Oaxaca, al que se adscriben las escuelas objeto de estudio y donde el español es la lengua principal y exclusiva de comunicación e instrucción, hacen inviable la incorporación estructural del inglés en los procesos educativos. Por el contrario, lo que se observa en los procesos áulicos y extra áulicos es el desarrollo de procesos de sustracción lingüística, en los que el inglés es progresivamente reemplazado por el español, lo que implica la pérdida de un importante capital cultural (Bourdieu, 1997) y de la propia identidad lingüística de los estudiantes procedentes de Estados Unidos. En este sentido, podemos hablar de un modelo educativo asimilacionista, que pone en suspenso la diversidad lingüística en favor del ideal de mexicanidad basado en el español como lengua hegemónica nacional. Como señalan Zúñiga y Román en su estudio, desde el punto de vista general de los maestros y directivos el enfoque del déficit es la norma (2022, p. 276). De aquí que el desconocimiento del español sea concebido como una carencia y el conocimiento del inglés no lo sea como un recurso pedagógico que bien podría incorporarse en el aula para favorecer la interculturalidad. Para que esta propuesta pueda desarrollarse adecuadamente, los docentes deberán haber adquirido competencias lingüísticas en inglés durante su formación inicial y continua. Dentro de esta lógica de sustracción lingüística, y pese a que uno

de los elementos de mayor influencia en los aprendizajes de los estudiantes migrantes es la lengua dominante (Sánchez, 2021; Rodríguez-Cruz, 2020, 2021a), es importante destacar que la misma se lleva a cabo fuera de los marcos de un programa oficial de enseñanza del español académico para estudiantes migrantes. En algunos casos, los docentes ofrecen una atención personalizada a los alumnos migrantes fuera del aula, cuando termina la jornada escolar del día. Por ejemplo, Graciela, docente en una escuela primaria, explica que:

“Cuando acaban las clases les digo quédense aquí un ratito conmigo, y ahí les enseño español. Pero póngase, no saben nada... hay que empezar con ellos como si fueran de los más pequeños, primero el abecedario, luego juntar las letras, luego frases cortas y ahí de a poquito aprenden, pero no pueden seguir el ritmo igual” (comunicación personal, noviembre de 2018).

Sin embargo, la tónica general para para estos alumnos se reduce al aprendizaje del español en el transcurso de las dinámicas generales de enseñanza-aprendizaje, mediante estrategias improvisadas por los docentes, quienes afirman que no disponen de tiempo para atender a estos alumnos porque tienen ratios elevadas en sus grupos. Saúl, docente en una secundaria, lo explica de la siguiente manera: “No hay tiempo para ellos, yo tengo más de 30 alumnos aquí en mi salón. Entonces yo les digo ‘ustedes péguense al compañero que sabe español, vayan copiando los ejercicios del compañero, pregúntenles lo que no sepan’” (comunicación personal, marzo de 2019).

Obviamente, estas estrategias no logran cubrir las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes, que finalmente acaban buscando apoyo fuera de la escuela, principalmente entre sus familiares. Sin embargo, no debe olvidarse que el docente tiene la obligación de atender la diversidad, “no solo desde el punto de vista cultural, sino también en términos de estilos y ritmos de aprendizaje”, ya que los estudiantes migrantes pueden presentar “problemas de aprendizaje por barreras lingüísticas, comprensión, codificación y decodificación de la información, entre otras” (Leiva y Márquez, 2019, p. 13). No atender a la diversidad en estos términos implica fomentar la desigualdad de oportunidades educativas desde el aula.

## 4.2. EL CURRÍCULUM

Como se señaló anteriormente, los estudiantes migrantes llegan a las escuelas mexicanas con nuevos fondos de conocimiento -multicompetencias lingüísticas, sociales y culturales- (Cook, 1992; González et al., 2005) adquiridos durante su experiencia escolar y extraescolar previa en los Estados Unidos. En la sección anterior analizamos los retos que el vacío formativo en interculturalidad plantea para los docentes en relación a la dimensión lingüística. En esta sección nos ocuparemos de estos retos en relación a la dimensión socio-cultural y de cómo responden los docentes al respecto.

Cuando los docentes empiezan a trabajar con estudiantes procedentes de Estados Unidos, descubren que los fondos de conocimiento con los que cuentan estos sujetos son diferentes a los de los estudiantes sin experiencia migratoria (Hamann, 2021; Zúñiga y Román, 2022). La mayoría de los docentes que han formado parte de este estudio reconocen la existencia de nuevos elementos sociales, culturales y epistemológicos llevados a las aulas por los estudiantes migrantes, y la falta de herramientas disponibles para incorporarlos como un recurso en su ejercicio pedagógico. Por ejemplo, Lucila, docente de una secundaria, afirmaba que “sí me gustaría tomar lo que ellos traen, lo que ya han aprendido allá [en Estados Unidos] para incorporarlo a las clases, para que ellos sientan que están aquí representados y que los demás aprendan de las cosas de ellos, pero no sé cómo hacerlo” (Comunicación personal, enero de 2020).

Sin embargo, y a pesar de que el vacío formativo en interculturalidad es un denominador común en todos los docentes del estudio, el trabajo de campo ha permitido registrar distintas actitudes en torno a la consideración de los fondos de conocimiento socio-culturales de los estudiantes migrantes como recurso pedagógico dentro y fuera del aula. Con base en la taxonomía establecida por Sánchez (2021) sobre las actitudes de los docentes ante la diversidad cultural en a) detractores -ven la diversidad como un problema-; b) indiferentes -no se dan cuenta de la existencia de la diversidad en el salón de clases-; y c) propositivos -aprecian la diversidad como una ventaja pedagógica-, dentro de las categorías b) y

c) añadimos otras subcategorías a partir de los resultados etnográficos obtenidos en el estudio.

En el caso de los docentes a los que Sánchez (2021) llama indiferentes, además de encontrar docentes que no se dan cuenta de la existencia de la diversidad en el salón de clases, encontramos a quienes, pese a ser conscientes de ella, siguen manteniendo una actitud indiferente. A estos docentes los denominamos miopes conscientes ante la diversidad (Rodríguez-Cruz, 2021b). Por ejemplo, en varias observaciones de aula se comprobó que los docentes eran conscientes de que en sus salones de clase había estudiantes procedentes de Estados Unidos y, pese a que se dieron momentos que propiciaron la incorporación de sus fondos de conocimiento socio-culturales, los mismos fueron obviados. Este fue el caso de una clase en la asignatura de Formación Cívica y Ética en una secundaria, que estuvo dirigida al estudio de los valores morales en distintas sociedades y culturas. En la exposición de contenidos que precedió al debate, el docente explicó que “hay valores no compartidos porque son el resultado de culturas y sociedades distintas” (Observación participante, noviembre de 2019) e hizo referencia a los valores propios de algunas culturas musulmanas y de la sociedad mexicana. Hubiera sido adecuado que el docente también hiciera referencia a algunos de los valores propios de la sociedad estadounidense para generar procesos de autoidentificación en los estudiantes procedentes de U.S. presentes en el aula, y que los invitara a explicarlos personalmente, incorporándolos activamente al debate posterior.

Otro ejemplo se registró en una clase de Historia de otra secundaria, dedicada al estudio de la historia de México. En la parte del contenido que se trabajaba durante una de las fases de observación participante en las aulas, la docente explicó muy someramente las relaciones históricas entre México y Estados Unidos. En este caso, hubiera sido adecuado profundizar más en este contenido, así como invitar a los estudiantes migrantes a preparar una pequeña intervención sobre el tema centrándose en la parte estadounidense. Incorporar los fondos de conocimiento de los estudiantes migrantes en los procesos educativos no solo sería enriquecedor para ellos mismos sino para todo el grupo. Los maestros deberían crear espacios donde estos estudiantes puedan compartir sus

conocimientos previos, ya que sí son conscientes de que hay diversidad en sus aulas.

En el trascurso del trabajo de campo se ha observado que muchos de estos docentes estarían desarrollando el enfoque del déficit del que hablan Zúñiga y Román (2022), ya que entienden que los estudiantes presentan carencias de contenido sobre la sociedad y la historia mexicana y que, por lo tanto, deben adquirirlas para nivelar sus conocimientos, en detrimento de los que adquirieron en U.S. En este sentido, estos docentes deberían cambiar sus percepciones sobre los niveles de conocimiento y las capacidades de los estudiantes migrantes, sustituyendo aseveraciones como “no saben nada de México” (comunicación personal, noviembre de 2018) por otras como “conocen la historia de Estados Unidos porque han estudiado allí, ahora están aprendiendo la historia de México y pronto tendrán un conocimiento histórico sobre ambos países”. Como lo señalan Zúñiga y Román (2022, p. 276), “los docentes en las escuelas de México necesitamos [...] adquirir las competencias necesarias que nos permitan descubrir y aprovechar los aprendizajes con los que llegan los alumnos migrantes”.

Por otro lado, dentro de los docentes categorizados por Sánchez (2021) como propositivos, es decir, quienes que aprecian la diversidad como una ventaja pedagógica (idem.), se advierte la existencia de aquellos que quieren desarrollar esta forma de pedagogía propositiva, pero no pueden, no solo por el mencionado vacío formativo en interculturalidad, sino también porque las autoridades educativas y la misma dinámica de homogeneización -y por tanto de exclusión- de la diversidad en el sistema escolar se lo impiden. A estos docentes los llamamos propositivos frustrados (Rodríguez-Cruz, 2021b).

Por ejemplo, en los actos de celebración de fin de curso de una escuela secundaria, varios estudiantes migrantes se organizaron para proponer a su maestro la participación de los alumnos procedentes de Estados Unidos. La propuesta consistía en ofrecer, como lo hacían otros compañeros no migrantes, unas palabras sobre su experiencia educativa durante el año escolar, pero en inglés. El docente valoró muy positivamente esta iniciativa y la consideró una excelente oportunidad para que la diversidad llegada a la escuela a través de la migración fuera visibilizada y

reconocida, y para ofrecer a todo el estudiantado la experiencia de la interculturalidad. Sin embargo, esta propuesta fue denegada por las autoridades escolares. Como señalaba el docente en su entrevista: “Se lo comuniqué al director y al vicedirector, realmente me pareció muy buena idea de estos chicos para que ellos se hagan presentes aquí... como los demás. Pero... las cuestiones institucionales no lo han permitido por el momento” (Comunicación personal, noviembre de 2018).

También se observó la frustración de estos docentes propositivos en otra escuela primaria, donde se preparaba un día de convivencia para toda la comunidad educativa. Para ello, las autoridades determinaron que, organizados por grupos, los alumnos debían llevar a la escuela una comida mexicana que se compartiría con el resto de la comunidad educativa. Julio, el docente de uno de los grupos integrados por estudiantes migrantes, propuso que estos llevaran una ensalada de col -propia de la gastronomía estadounidense-, a fin de compartirla con el resto de la comunidad y dar así espacio y visibilidad a sus propios fondos de conocimiento socio-culturales en la escuela. Sin embargo, los coordinadores generales de la actividad alegaron, como el propio Julio señaló: “solo comida mexicana, me dijeron, porque eso no es de nuestras costumbres y pensaron que a los demás esa comida no les gustaría. Entonces los chamacos [muchachos] no trajeron su ensalada de col” (comunicación personal, marzo de 2020). La falta de autonomía de los docentes en la escuela también anula la posibilidad de emplear los fondos de conocimiento de los estudiantes migrantes como recursos pedagógicos en favor de la interculturalidad (Hamann 2021, 111).

## 5. DISCUSIÓN

Aunque la Constitución Política Mexicana (1917), la Ley Nacional de Educación (2019) y la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2018) reconocen el derecho de los estudiantes migrantes a la educación intercultural, y la atención a la diversidad en clave intercultural es una propuesta que se viene reclamando para las instituciones mexicanas dedicadas a la formación de docentes (Sánchez, 2021, p. 97), en los casos abordados en este estudio la misma todavía no ha

sido todavía incorporada en los programas de formación docente, tanto iniciales como continuos.

Como lo demuestra este estudio, el vacío formativo en interculturalidad de los docentes implica importantes desafíos para la atención a un estudiantado que llega a las escuelas mexicanas con nuevos fondos de conocimiento (Cook, 1992; González et al., 2005). Estos difieren de los de los estudiantes sin experiencia migratoria porque están integrados por multicompetencias lingüísticas, sociales y culturales adquiridas por los estudiantes migrantes durante su experiencia previa en el sistema social y educativo estadounidense.

Como se ha demostrado, la lengua inglesa es uno de los elementos importantes que integran esos nuevos fondos de conocimiento presentes en las aulas mexicanas. Los docentes no han sido capacitados en inglés; esta capacitación sería fundamental, no ya para incorporar esta lengua de manera transversal en los procesos de enseñanza-aprendizaje con estudiantes migrantes y no migrantes -que sería lo ideal desde el punto de vista de la educación intercultural- sino para poder establecer una comunicación mínima con los alumnos procedentes de Estados Unidos, especialmente a su llegada. Esta falta de capacitación en lengua inglesa, por lo demás, termina favoreciendo el desarrollo de procesos de sustracción lingüística en el aula, ya que los estudiantes migrantes dejan de aprender y practicar el inglés y pasan a adquirir el español como única lengua de comunicación e instrucción. No obstante, y como se ha explicado, la adquisición del español escapa a los marcos de un programa oficial de enseñanza de español académico para estudiantes migrantes, y se reduce a la voluntad de cada docente para ofrecer atención lingüística a los estudiantes con el inglés como lengua principal. Muchos estudiantes deben buscar apoyo fuera de la institución escolar -principalmente entre sus familiares- para adquirir esta lengua.

Por otro lado, con respecto a las multicompetencias sociales, culturales y epistémicas que integran los fondos de conocimiento adquiridos por los estudiantes migrantes en U.S., y si bien la falta de formación en interculturalidad y pedagogía intercultural es generalizada entre los docentes del estudio, se observan distintos posicionamientos y actitudes en torno a la consideración -o no- de estos elementos como recursos

pedagógicos. Al respecto, los registros etnográficos muestran la existencia de dos tipos de docentes: miopes conscientes y propositivos frustrados ante la diversidad (Rodríguez-Cruz, 2021b). Como se ha evidenciado, los docentes miopes conscientes saben de la existencia de estudiantes migrantes en sus aulas, pero omiten sus conocimientos y valores socio-culturales distintivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; este tipo de docente no se siente obligado a realizar ninguna adaptación en su forma de enseñar (Hamann 2021, pp. 109-110). Esta forma de miopía consciente ante la diversidad está bastante extendida. Conscientes de la diversidad, los maestros actúan como si esta no existiera bajo el alegato de que todos los alumnos son iguales y no hay que hacer diferencias entre ellos (Díaz, 2002). Sin embargo, si los docentes desean ser justos con todos sus alumnos “deben dejar de tratarlos de la misma manera, como si no fueran diferentes” (Hamann,,2021, p.108).

Por su parte, los docentes propositivos frustrados reconocen y valoran positivamente los fondos de conocimiento sociales, culturales y epistémicos previamente adquiridos por los estudiantes migrantes en U.S. y tienen interés por incorporarlos en los procesos educativos como recursos pedagógicos, pero se ven impedidos por la negativa de las autoridades académicas de las escuelas. Estos maestros carecen de autonomía para favorecer una educación abierta a la diversidad (Hamann, 2021, p.110).

Con base en lo anterior, podemos afirmar que la falta de formación docente en interculturalidad se traduce en la anulación de las multicompetencias lingüísticas, sociales, culturales y epistémicas que integran los fondos de conocimiento adquiridos por los estudiantes migrantes en U.S.: a nivel lingüístico se da un proceso de sustracción en el que el inglés se sustituye por el español; a nivel de valores socio-culturales y epistemologías, también se da un proceso de sustracción y anulación de las mismas, ya sea por parte de los propios docentes (miopes conscientes) o porque el cuerpo de autoridad escolar lo impide (docentes propositivos frustrados). Esto finalmente da lugar al desarrollo de pedagogías asimilacionistas atravesadas por el nacionalismo, que reproduce el ideal de mexicanidad monolingüe -basado exclusivamente en el español- y monocultural -basado exclusivamente en la cultura mexicana-.

La llegada de estudiantes migrantes con nuevos fondos de conocimiento (Cook, 1992; González et al., 2005) a las escuelas mexicanas tiene implicaciones para la formación docente y obliga a “revisar las ideas que tenemos sobre lo que se requiere para formar a los docentes mexicanos” (Hamann 2021, 106). La falta de docentes formados en interculturalidad constituye un ancla a los preceptos del asimilacionismo, e impide provocar un cambio hacia una sociedad más inclusiva desde la escuela.

## 6. CONCLUSIONES

Este estudio ha analizado en qué medida la (re)inserción escolar de las niñas, niños y adolescentes procedentes de Estados Unidos se desarrolla en clave intercultural, cuando es conducida por los docentes que los reciben en sus aulas.

Pese al reconocimiento del derecho a la educación intercultural de los estudiantes migrantes en la Constitución Política Mexicana (1917), la Ley Nacional de Educación (2019) y la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca (2018), el mismo no es ejercido por los estudiantes migrantes en las escuelas que han formado parte del estudio.

La formación en interculturalidad y pedagogía intercultural constituye un importante vacío en la capacitación de los docentes que reciben en sus aulas a estudiantes procedentes de Estados Unidos. Lo anterior se traduce en el desarrollo de procesos educativos de corte asimilacionista sustentados sobre lógicas sustractivas, que acaban poniendo en suspensión los fondos de conocimiento -lingüísticos, sociales, culturales, epistémicos- de los estudiantes migrantes. En gran medida, esta dinámica educativa está atravesada por la tendencia nacionalista del sistema educativo mexicano, que acaba excluyendo la diversidad de las aulas.

La capacitación en interculturalidad y pedagogía intercultural debe ser seriamente considerada en la formación inicial y continua de los docentes para garantizar una educación inclusiva que permita el enriquecimiento mutuo a partir de la diversidad.

## 7. REFERENCIAS

- Ávila, L., Betancourt, A., Arias, G. y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 759-783.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. Siglo XXI.
- Díaz, A. M. (2002). Interacción y multiculturalidad en la escuela. En P. Pardo y L. Méndez (Coords.), *Psicología de la educación multicultural* (pp. 279-309). UNED.
- Céspedes, N., Castro, D. y Lamas, P. (2019). Concepciones de interculturalidad y práctica en aula: estudio con maestros de comunidades shipibas en el Perú. *Educación*, 28(54), 61-86.
- Cook, V. (1992). Evidence for Multi-competence. *Language Learning*, 42 (4), 557-591.
- Despaigne, C. (2018). "Language Is What Makes Everything Easier": The Awareness of Semiotic Resources of Mexican Transnational Students in Mexican Schools. *International Multilingual Research Journal*, 13(1), 1-14.
- Gonzalez, N., Moll, L. y Amanti, C. (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Lawrence Erlbaum.
- Hamann, T. (2021). Las implicaciones de la migración transnacional entre Estados Unidos y México para el desarrollo profesional de los docentes: perspectivas antropológicas. *Anales de Antropología*, 55(1):105-114.
- Leiva, J. y Márquez, J.J. (2019). Competencias docentes interculturales. Multiculturalidad y consecuencias para la inmigración. *Estudios Pedagógicos*, XLV(2), 7-27.
- Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, 47, 3-6.
- Morales, S., Quintriqueo, S., Uribe, P. A. y Arias, K. (2018). Interculturalidad en educación superior: experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 77, 55-76.
- Parra, M.L. (2022). El español de la niñez y la juventud latina en Estados Unidos: que hay otra voz que hay que escuchar. En M. Rodríguez-Cruz (ed.), *Abordajes Interdisciplinarios sobre la Niñez y la Adolescencia Migrante*. Contextos de Centro y Norteamérica (pp. 187-215). CEPE-UNAM, CEM-UNAM-Boston.
- Potowski, K. (2022). El español de los estudiantes transnacionales. En M. Rodríguez-Cruz (ed.), *Abordajes Interdisciplinarios sobre la Niñez y la Adolescencia Migrante*. Contextos de Centro y Norteamérica (pp. 217-238). CEPE-UNAM, CEM-UNAM-Boston.

- Ramírez, A. A. (2020). La atención a la diversidad cultural y lingüística en contextos migratorios. Un análisis desde la educación intercultural. *Universidad, Escuela y Sociedad*, 9(56): 57-73.
- Rodríguez-Cruz, M. (2022). Stereotype and stigma in the school (re)insertion of “children of deported parents” from de United States: An análisis in Oaxaca, Mexico. *Latino Studies*, 20(4), 1-20.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021a). Menores, inmigrantes y retornados desde Estados Unidos a Oaxaca, México: Los nuevos “otros” y los desafíos de la (re)inserción escolar. *Latin American Research Review*, 56(4), 891-905.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021b). Los “otros” retornados. Invisibilidad y exclusión en el sistema educativo mexicano: aportes etnográficos desde Oaxaca. *Anales de Antropología*, 55(1), 9-19.
- Rodríguez-Cruz, M. (2021c). Colonialidad del saber y dominación epistemológica. Aportes etnográficos para un análisis de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador del correísmo. *Chungara*, 53(4), 705-719.
- Rodríguez-Cruz, M. (2020). American students in Mexican schools: gaps and challenges for inclusión. *Norteamérica*, 15(1), 181-202.
- Rodríguez-Cruz, M. (2018). Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador. Luchas y experiencias del movimiento indígenas: desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana. Abya-Yala, DINEIB-Ministerio de Educación, Fundación Pueblo Indio del Ecuador.
- Román, B. y Carrillo, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”: Experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, (48), 1-19.
- Sánchez, J. (2021). Migración escolar transnacional y propuestas de atención a la diversidad en la formación docente. *Anales de Antropología*, 55(1), 97-103.
- Sánchez, A., Navas, L. y Holgado, P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX(1), 239-251.
- Tacelosky, T. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. *Anales de Antropología*, 55(1), 49-57.
- Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2021). Repatriación de mexicanos 2021. <https://bit.ly/3tilw2A>
- Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2020). Repatriación de mexicanos 2020. <https://bit.ly/3mCJlmi>
- Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2019). Repatriación de mexicanos 2019. <https://bit.ly/38Pod3i>
- Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2018). Repatriación de mexicanos 2018. <https://bit.ly/2IQXuc5>

- Unidad de Política Migratoria. Secretaría de la Gobernación. (2017). Repatriación de mexicanos 2017. <https://bit.ly/3a17Q5v>
- Valledor, L., Garcés, L. y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la Comuna de Santiago. *Calidad en la Educación*, 52, 49-80.
- Vargas, E. y Aguilar, R. (2020). School integration of migrant children from the US to Mexico in a border context. *International Migration*, 58(5), 1-15.
- Winikor, M. (2013). De prejuicios y disciplinamientos. La mirada docente y el rol de la escuela pública frente a los inmigrantes limítrofes que llegan a la Argentina. *Revista Integra Educativa*, 6(1), 43-55.
- Zúñiga, V. y Román, B. (2022). Maestros de las escuelas de México: competencias docentes necesarias para atender a las alumnas y alumnos procedentes de Estados Unidos. En M. Rodríguez-Cruz (ed.), *Abordajes Interdisciplinarios sobre la Niñez y la Adolescencia Migrante. Contextos de Centro y Norteamérica* (pp. 255-273). CEPE-UNAM, CEM-UNAM-Boston.