

Los estudiantes que compartimos

La formación de los educadores estadounidenses
y mexicanos para nuestro futuro transnacional

Patricia Gándara y Bryant Jensen
(coordinadores)

Prólogo de Linda Darling-Hammond



Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Los estudiantes que compartimos

**La formación de los educadores estadounidenses
y mexicanos para nuestro futuro transnacional**

Los estudiantes que compartimos

La formación de los educadores estadounidenses
y mexicanos para nuestro futuro transnacional

Patricia Gándara
Bryant Jensen
(editores)

Prólogo de
Linda Darling-Hammond



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



CIIDU
CENTRO DE INVESTIGACIÓN INTERDISCIPLINAR
PARA EL DESARROLLO UNIVERSITARIO

Civil Rights Project
Proyecto Derechos Civiles

Los estudiantes que compartimos : la formación de los educadores estadounidenses y mexicanos para nuestro futuro transnacional / Patricia Gándara, Bryant Jensen, (editores).
-- Primera edición. -- México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2023.

403 páginas

ISBN 978-607-8951-29-1

1. Educación transnacional 2. Maestros – Capacitación de – Estudio de casos

LCC LC1095

DC 370.196

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos en la modalidad doble ciego.

Los estudiantes que compartimos. La formación de los educadores estadounidenses y mexicanos para nuestro futuro transnacional.

Primera edición, diciembre de 2023

D.R. © Patricia Gándara, Bryant Jensen (ed).

D.R. © 2023, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, col. Chamilpa, CP 62209. Cuernavaca, Morelos.
publicaciones@uaem.mx
libros.uaem.mx

D.R. © 2023, SUNY Press

“The Spanish translation of this book is made possible by permission of the State University of New York Press ©2021, and may be sold throughout the World.”

Corrección de textos: Juan Pablo Herrera Pretelín
Formación y diseño de portada: Lizbeth Zenteno Espinoza
Fotografía de portada: Freepik

ISBN: 978-607-8951-29-1

DOI: 10.30973/2023/estudiantes-que



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

Hecho en México

Contenido

Agradecimientos11

Prólogo

Linda Darling-Hammond 13

INTRODUCCIÓN

Los alumnos que compartimos y los docentes que necesitamos

Bryant Jensen y Patricia Gándara.....19

Parte I

La formación de los docentes en ambos lados de la frontera

CAPÍTULO 1

Realidades contrastadas: cómo les afectan a los estudiantes transnacionales las diferencias entre los sistemas educativos de México y Estados Unidos

Lucrecia Santibañez 39

CAPÍTULO 2

Formación binacional del profesorado: una construcción de puentes pedagógicos para los estudiantes que compartimos

Cristina Alfaro y Patricia Gándara 81

CAPÍTULO 3

Perspectivas normalistas en la formación de docentes mexicanos de cara a los estudiantes estadounidense mexicanos

Eric Ruiz Bybee, Bryant Jensen y Kevin Johnstun..... 115

Parte II

La enseñanza transnacional

CAPÍTULO 4

Lo que los educadores de México y Estados Unidos deben saber
y reconocer para atender las necesidades educativas de los
estudiantes que compartimos

Edmund T. Hamann y Víctor Zúñiga..... 147

CAPÍTULO 5

La formación de los educadores para las pedagogías basadas
en fortalezas: el caso de los estudiantes transnacionales recién
llegados al centro de México

Sarah Gallo 175

CAPÍTULO 6

La enseñanza equitativa incrementa las oportunidades de
aprender de los estudiantes que compartimos

Bryant Jensen 207

CAPÍTULO 7

En espejo: experiencias en el aula de estudiantes y docentes
para abordar los retos del transnacionalismo en las
escuelas de México

Betsabé Román González y Juan Sánchez García 251

Parte III

Políticas en enlace

CAPÍTULO 8

Habilidades lingüísticas y culturales de los profesores
estadounidenses: La necesidad de diseñar políticas públicas
para atender las necesidades de los estudiantes bilingües

Francesca López y Lucrecia Santibañez 283

CAPÍTULO 9

Del caso Plyler a los refugios seguros: las políticas de Estados Unidos sobre el ingreso a la escuela pública y las implicaciones para los educadores de estudiantes transnacionales

Julie Sugarman 317

CAPÍTULO 10

Políticas binacionales para los estudiantes que compartimos y los profesores que necesitamos

Patricia Gándara y Bryant Jensen.....355

Acerca de los autores381

Índice 387

A los educadores y formadores de profesores de todo el mundo que se comprometen a aprender y a construir comunidades para nuestros niños y jóvenes.

Con urgencia, trabajamos juntos para el bienestar de los estudiantes que compartimos.

Agradecimientos

En primer lugar, queremos extender nuestra gratitud a la expresidenta de la Universidad de California, Janet Napolitano, por su compromiso con el proyecto *Universidad de California-México*, el cual convocó a varios de los académicos reunidos en este libro, en el marco de los congresos *The Students We Share* celebrados en la Casa de California en la Ciudad de México. Gracias también a Veronique Rorive, de la UC-México, por su apoyo y orientación durante los últimos años. La Ford Foundation proporcionó fondos cruciales para apoyar este libro, y agradecemos a Doug Wood por haber visto el valor del proyecto. El Superintendente de Instrucción Pública de California, Tom Torlakson, proporcionó fondos que resultaron esenciales para algunos de los trabajos aquí presentados; y los colegas mexicanos de Baja California, Yara Amparo López y Javier González Monroy, trabajaron activamente desde el lado mexicano de la frontera para apoyar este trabajo y continúan, además, impulsando la cooperación activa para atender las necesidades de los estudiantes que compartimos. Reconocemos y agradecemos a la presidenta de El Colegio de México, Silvia Giorguli Saucedo, a Felipe Martínez Rizo, director fundador del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (ahora: Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación), y a Agustín Escobar Latapí, del Centro de Investigadores y Estudios Superiores en Antropología Social, por su liderazgo visionario en la investigación sobre la migración y la educación, así como en la elaboración de políticas basadas en la evidencia. El más sincero agradecimiento a los educadores Ana Laura Peñaloza Urbina, Miriam de la Cruz Reyes y Jorge Gerardo López Coutigno por apoyar proyectos compartidos con docentes y estudiantes en el estado de Morelos durante más de quince años. Un agradecimiento especial a Karen Janney, Diana Carberry y Dan Winters, del Sweetwater Union High School District en Chula Vista, y a la Dra. Cindy Marten, del San Diego Unified School District (ahora Secretaría Asistente del U.S. Department of Education), quienes abrieron sus

puertas y brindaron una ayuda invaluable para recolectar información para estimar y atender las necesidades de los estudiantes que compartimos. Este es el tipo de colaboración que nos hace avanzar en la búsqueda de apoyo a los estudiantes transnacionales y sus docentes. Por último, les agradecemos a todos y a cada uno de los educadores, padres, formadores de docentes y estudiantes a los que hacemos referencia en este libro por enseñarnos sobre la esperanza, el compromiso, la comunidad y la alegría. Por ustedes, el futuro resplandece.

Prólogo

Linda Darling-Hammond

Este libro trata la formación de los educadores que enseñan a estudiantes diversos, especialmente sobre la formación de los docentes de dos sistemas escolares distintos –con lenguas, normas, valores y prácticas diferentes– para enseñar a estudiantes cuya educación transcurre entre esos dos sistemas. Como señalan los autores, son millones los estudiantes que se desplazan entre México –o, cada vez más, Centroamérica– y Estados Unidos, y que a menudo vuelven a su país de origen. En *The Flat World and Education*, en *Empowered Educators* y, más recientemente, en *Preparing Teachers for Deeper Learning*, he escrito sobre la formación de los docentes de cara a un mundo cambiante y global, y he hecho hincapié en que debemos resolver las necesidades de los estudiantes cada vez más diversos en Estados Unidos y en otros países, que viven una experiencia fundamental de inmigración, y he señalado los muchos aspectos del idioma, de la cultura y la equidad que resultan fundamentales para su aprendizaje.

Estos son los estudiantes que nos ocupa analizar en este importante libro. Algunos van a Estados Unidos desde México y Centroamérica para cursar, al menos, una parte de sus estudios, otros más –nacidos y criados en Estados Unidos– se encuentran en México e intentan adaptarse a un sistema escolar que les resulta ajeno. Dado que más de 600 000 de los estudiantes escolarizados en México hoy en día son ciudadanos estadounidenses, muchos de ellos volverán a Estados Unidos para vivir y trabajar. El tipo de educación que reciban en los dos países mencionados determinará el futuro que les espera, y cada vez más el futuro que nos espera a todos, pues forman parte de este rico tapiz que son Estados Unidos y, en última instancia, todos estamos influidos por el nivel y la calidad de la educación que recibe cada uno de estos jóvenes.

Los capítulos de *Los estudiantes que compartimos* nos recuerdan que estamos juntos en esta problemática, al tiempo que respondemos a los desafíos con proyectos, políticas y prácticas destinadas a tender un puente entre dos sistemas escolares, mediante la formación de profesores en ambos países a fin de consolidar una pedagogía binacional; no obstante, como muestran los estudios presentados en este libro, ni los docentes estadounidenses ni los mexicanos se han formado de una manera idónea de cara a las necesidades sociales, psicológicas y de aprendizaje de estos “estudiantes que compartimos”, lo cual ha originado que demasiados alumnos se queden en el camino e interrumpan su educación de forma prematura. Algunos de los capítulos de este libro relatan, con detalles desgarradores, la manera en que estos estudiantes se sienten no vistos, o peor aún, extraños en aulas donde no se reconocen sus necesidades. Nuestros profesores, administrativos escolares y líderes del sistema educativo necesitan apoyo para comprender la complejidad de la migración (véase el capítulo 4 de Hamann y Zúñiga), para hacer cumplir las leyes existentes destinadas a proteger a los niños (véase el capítulo 9 de Sugarman) y para implementar prácticas de mayor relevancia en las aulas (véase el capítulo 6 de Jensen).

Estados Unidos siempre ha sido una nación receptora de inmigrantes; no obstante, en las últimas décadas el flujo de inmigrantes se ha acelerado, lo que ha dado lugar a un aumento en los porcentajes de estudiantes mexicanos y de otras naciones de habla hispana en las escuelas estadounidenses. Sin embargo, mientras que la composición del alumnado de preescolar a preparatoria en Estados Unidos ha cambiado drásticamente durante el último medio siglo, la composición del personal docente ha tardado mucho en diversificarse. En 1970, alrededor del 80 por ciento de los estudiantes eran blancos, al igual que el 90 por ciento de los profesores. Para 2015, los estudiantes de color eran más de la mitad de todos los estudiantes del país, y el mayor porcentaje eran latinos/as, pero el 80 por ciento del personal docente seguía siendo blanco. Este creciente desajuste entre los orígenes y las vivencias de los estudiantes y el profesorado se refleja en la experiencia de los estudiantes estadounidenses en las escuelas mexicanas.

Lo anterior crea retos significativos tanto para los profesores como para los estudiantes, y tiene implicaciones serias en la forma en que los profesores se preparan en ambos países para atender las necesidades de los estudiantes transnacionales. Los profesores deben estar capacitados para enseñar a los alumnos, cuyas culturas, lenguas y experiencias son, a menudo, muy diferentes de las suyas propias; esto implica lo que he denominado una *pedagogía bidireccional*, es decir, los profesores deben estar dispuestos a aprender de los alumnos sobre sus vidas y culturas para poder –como decía Dewey– conducir al educando hacia el plan de estudios y llevarle el plan de estudios al educando.

En mi propio trabajo he observado que uno de los aspectos más importantes de la enseñanza eficaz a alumnos diversos es comprender su contexto sociocultural: cómo se produce el aprendizaje y qué es lo que se valora. De este modo, los docentes podrán adaptar el plan de estudios en consecuencia y conocer la base de conocimientos y de experiencias sobre la que deben construir. Los alumnos no llegan a nuestras aulas como pizarrones en blanco, sino con muchos aprendizajes previos, nos corresponde a nosotros evaluar lo que ya saben y lo que los enganchará para aprender. Con mucha frecuencia, los docentes dan por sentado que los estudiantes no saben nada si no pueden articularlo en el idioma de la clase, y los tratan como si tuvieran que partir de cero; esto resulta frustrante y demoralizante para el alumno, quien quizá domina ya el material en otra lengua.

Cuando se educa a los estudiantes en un sistema escolar diferente, tienen experiencias, expectativas y rutinas aprendidas que pueden variar mucho de las del nuevo sistema escolar en el que ahora se encuentran. Están familiarizados con una cultura escolar diferente, con su propio sistema de normas, códigos implícitos y explícitos sobre el lenguaje, la pedagogía, la organización social, la disciplina, las misiones, los valores y otros procesos educativos. Algo de esto explica Lucrecia Santibañez en el capítulo 1, en el que expone cómo la formación y las expectativas de los docentes son diferentes en Estados Unidos y México. Esto constituye un “saber” valioso, que se reflejará en las maneras como el estudiante vive la escolarización en el nuevo contexto.

Lo que los profesores sepan –o no– sobre las experiencias de sus estudiantes en otro país también puede afectar su forma de enseñar y la probabilidad de que empiecen precisamente donde sus alumnos lo necesitan. Una ilustración perfecta de esto es el “dictado”, del cual escribe Sarah Gallo en el capítulo 5, en el que los estudiantes llegados de Estados Unidos no tienen ni la menor idea de cómo manejar un ejercicio que es rutinario en las escuelas mexicanas. Por supuesto, el profesor no se da cuenta de que al estudiante –educado en Estados Unidos pero que habla español– nunca se le enseñó a leer y a escribir en español y que, en consecuencia, no está en condiciones de tomar un dictado en esa lengua.

El reto para los profesores es encontrar formas de conocer y valorar a sus alumnos, de construir a partir de lo que ya saben, y de visualizar y apoyar su potencial. Gloria Ladson-Billings llama a esto *pedagogía culturalmente relevante*, es decir, la concientización sociopolítica puede, a menudo, motivar el trabajo de un docente receptivo en términos culturales. Para Ana María Villegas y Tamara Lucas, esta disposición consiste en reconocer que las formas de pensar de las personas están influenciadas de modo significativo por la raza, la clase, el género, la lengua y por los sistemas sociales jerárquicos en que se encuentran inmersas. Tanto el capítulo 2, de Alfaro y Gándara, como el 6, de Jensen, abordan la importancia de que los docentes sean observadores críticos de sus propios prejuicios y de que son producto de sus propias experiencias.

Ser un docente equitativo en estas circunstancias requiere conocerse a sí mismo y a los propios estudiantes. También implica que apoyemos a los profesores en este trabajo tan exigente y desconocido. Aprender a educar de la mejor manera posible a estudiantes diversos, quienes poseen experiencias educativas muy diversas, requiere un compromiso que va más allá de lo que históricamente se ha esperado de nuestros docentes. Es injusto, y de ninguna manera aconsejable, exigir tanto sin ofrecer apoyos o una ruta crítica para guiar la enseñanza en este contexto. Cabe destacar que varios capítulos están dirigidos a los formadores de los profesores, quienes a menudo deben replantearse su propia pedagogía. Necesitamos mucho más trabajo por parte de los investigadores, los diseñadores y los formadores de profesores sobre el avance en el aprendizaje

por parte de los docentes activos para poder aplicar prácticas deseables y desarrollar los materiales necesarios –por ejemplo, videos de lecciones, protocolos de colaboración, rúbricas de observación formativas de la enseñanza– que beneficien el aprendizaje de los docentes.

Este libro ofrece un mapa y ejemplos concretos de buenas prácticas, además de información fundamental para que los docentes puedan atender a los estudiantes que se encuentran no solo entre dos lenguas y culturas, sino también entre dos sistemas educativos distintos. A fin de cuentas, para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, es fundamental apoyar a sus profesores, proporcionándoles los recursos y las oportunidades de aprendizaje profesional que necesitan para tener éxito. Así pues, mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes transnacional es una responsabilidad conjunta de quienes deciden las políticas, así como de los formadores de docentes, los investigadores, los administrativos, los profesores y los miembros de la comunidad.

Al margen de muros y barreras, la larga frontera entre México (y el resto de América Latina) y Estados Unidos es un punto de vista. Millones de estadounidenses viven en México, al igual que millones de mexicanos en Estados Unidos. Uno de cada cinco mexicanos pasa una temporada en Estados Unidos, y otros muchos millones tienen familiares en ambos lados de la frontera. El fenómeno de los estudiantes que se forman en ambos países continuará en el futuro próximo, y es probable que incluso aumente. Irónicamente, aunque a menudo esto ponga en desventaja educativa a los estudiantes que comparten los dos países y como se señala en este libro, son jóvenes llenos de potencial: sus fortalezas transnacionales y biculturales pueden convertirlos en puentes inestimables entre naciones que deben trabajar en conjunto y entre las cuales suelen interponerse diferencias lingüísticas y culturales.

Este libro desafía nuestras nociones de diversidad más allá de las fronteras y perspectivas sobre cómo formar a los profesores con capacidad de respuesta cultural en un contexto binacional; también nos reta a comprender tanto la diversidad de nuestros estudiantes como la diversidad de nuestros sistemas educativos, a conceptualizar cómo podemos apoyar mejor la educación y a pensar más allá

de nuestras fronteras a favor de una enseñanza transnacional: de esta manera podremos crear un terreno común, nuevo y más amplio en este mundo en el que todos somos, en definitiva, interdependientes.

Introducción

Los alumnos que compartimos y los docentes que necesitamos

Bryant Jensen y Patricia Gándara

En una época de debate polarizador sobre la inmigración y de incertidumbre para los inmigrantes y sus hijos, este libro reúne una serie de colaboraciones de académicos estadounidenses y mexicanos que buscan mejorar la formación de los educadores y la enseñanza y el aprendizaje de los 9 millones de estudiantes que compartimos, desde preescolar hasta la preparatoria, desde Oaxaca hasta Ohio. Aunque los estudiantes inmigrantes en Estados Unidos provienen de todas partes del mundo, la frontera entre Estados Unidos y México representa, por mucho, la mayor proporción de hijos de inmigrantes, por lo que esta problemática es nuestro mayor reto y también nuestra oportunidad más rica. Este libro describe la diversidad y las experiencias de los estudiantes transnacionales¹ en la región, incluyendo cómo la geopolítica ha alterado los flujos migratorios durante la última década, además de examinar la calidad de la enseñanza y las políticas de formación de los profesores de cara a atender las apremiantes necesidades curriculares, lingüísticas y culturales de los estudiantes que compartimos entre los dos países. Con el espíritu de fomentar una mayor colaboración binacional, los autores ofrecen recomendaciones para que los integrantes de las escuelas, las comunidades y los gobiernos estatales y federales puedan mejorar la formación de los educadores, y apoyarlos, además

¹ A lo largo de toda la versión en español, se privilegia el vocablo *estudiantes*. Conviene aclarar al lector que con ello se refiere a todos los alumnos, independientemente del nivel escolar, desde preescolar hasta la universidad. A lo largo del libro utilizamos indistintamente *estudiantes transnacionales* y *estudiantes que compartimos*. Los colaboradores del libro también utilizan otras etiquetas –por ejemplo, *bilingües*, *mexicoestadounidenses*, *estadounidense-mexicanos*– por razones particulares que ellos mismos explican.

de las oportunidades educativas existentes para los estudiantes que compartimos y para su futuro, incluso grupos crecientes de estudiantes migrantes de América Central y del Sur. En general, a los estudiantes de origen mexicano no les ha ido bien en el sistema educativo estadounidense. De todos los subgrupos raciales o étnicos, son los menos propensos a concluir la educación universitaria, y tan solo a partir de fechas recientes se gradúan de la preparatoria. Parte de este problema se origina por la limitada educación que ellos o sus padres han recibido antes de llegar a Estados Unidos; aunque también se debe a las insuficiencias del sistema educativo estadounidense para atender las necesidades de este tipo de estudiantes. Todo esto sugiere que tenemos un verdadero desafío binacional. El reto se vuelve más complejo cada día con el creciente número de niños y jóvenes centroamericanos que llegan a la frontera, a menudo con niveles educativos aún más bajos y con un índice de interrupción de la escolaridad aún mayor a la de sus pares mexicanos.

Por otro lado, la pandemia del Covid-19 puso de manifiesto exacerbado las desigualdades sociales en ambos países, incluso en el ámbito de la educación. Las presiones laborales, la falta de espacio doméstico, el acceso limitado a los dispositivos digitales y los fallos en la conexión de internet hicieron que el aprendizaje a distancia, desde casa, sea un reto casi imposible para muchas familias, pero sobre todo para los hogares de los estudiantes que compartimos. Aún no está claro cómo vamos a recuperar el tiempo de instrucción perdido durante la crisis vivida.

Los docentes están también al límite. Enseñar virtualmente –o en persona, pero bajo la presión de los protocolos de seguridad y las políticas de rendición de cuentas vigentes en muchas escuelas– crea un constante estrés, lo cual no es ideal para un aprendizaje de alta calidad. Los profesores necesitan mucho apoyo y recursos para fomentar oportunidades de aprendizaje equitativas para los alumnos.

Los estudiantes que compartimos se centra en la enseñanza como un mecanismo crítico para el cambio porque, en principio, es el factor escolar más influyente asociado al éxito de los estudiantes tanto en Estados Unidos como

en México y, además, porque la calidad de la enseñanza en las aulas del preescolar a preparatoria, para los estudiantes que compartimos en ambos países, es lamentablemente inadecuada para atender sus necesidades particulares. Con destacar la necesidad de mejorar la enseñanza en este contexto no pretendemos menospreciar a los educadores estadounidenses y mexicanos que trabajan sin descanso, día tras día, a favor de los estudiantes que compartimos; nuestro llamamiento es para que todos –investigadores, administrativos, profesores, autoridades, padres y miembros de la comunidad por igual– comprendamos mejor los retos y busquemos soluciones más innovadoras y duraderas para mejorar la formación de los profesores y las cualidades de la enseñanza para atender las apremiantes necesidades de aprendizaje y de desarrollo, así como para aprovechar las fortalezas del creciente número de estudiantes que compartimos entre estos dos países.

Los colaboradores de este libro resumen los estudios y ofrecen recomendaciones específicas y ponderadas. Nuestras sugerencias abordan lo que los profesores necesitan saber sobre los estudiantes que compartimos, las formas prometedoras de forjar una variedad de asociaciones educativas binacionales, las mejoras en políticas y programas específicos de cada país, las revisiones hechas a la formación de los educadores, a los planes de estudio y a los estándares establecidos, y la necesidad de invertir en investigación continua en el ámbito de la formación de los educadores. Sin embargo, para todas estas sugerencias, es fundamental que ambas naciones compartan la responsabilidad de estos estudiantes que les pertenecen. El público al que va dirigido este libro son los docentes, los formadores de docentes, los directores de centros escolares, las autoridades, los investigadores de la migración y la educación, entre otras personas que estudian cuestiones transfronterizas.

Este libro ofrece un plan para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los profesores con el fin de preparar a los estudiantes para su futuro. Los autores navegan a través de complejas dinámicas institucionales y de investigación en México y Estados Unidos para ofrecer recomendaciones convincentes y viables para orientar a los educadores que están a cargo de la formación de los estu-

diantes –y el futuro– que compartimos. Con los estudiantes transnacionales que compartimos tenemos en común algo más que solo los orígenes: compartimos también un mismo destino. Los estudiantes que compartimos no ven su futuro personal y profesional arraigado en un país o en otro, sino en ambos.

Los estudiantes que compartimos

Los estudiantes que compartimos entre México y Estados Unidos, desde pre-escolar hasta preparatoria, son un grupo amplio y heterogéneo (Hamann y Zúñiga, 2011; Jensen y Sawyer, 2013). El grupo incluye estudiantes que han emigrado y, lo más frecuente, hijos de padres inmigrantes, cuyos orígenes van desde Baja California hasta Chiapas, y más allá. Las experiencias escolares de los estudiantes que compartimos son tan diversas como ellos mismos. Sus oportunidades educativas –es decir, el acceso a escuelas de alta calidad– están estratificadas por el estatus socioeconómico, el dominio del idioma, la raza, la región (especialmente dentro de los países), la generación de inmigrantes y la condición de documentados (por ejemplo, Bean et al., 2013; Galindo, 2013; Gándara, 2017; Jensen, Giorguli y Hernández Padilla, 2018; Treviño, 2013).

En Estados Unidos

La mayoría –aproximadamente cuatro de cada cinco– de los estudiantes que compartimos están en Estados Unidos. En efecto, el 40 por ciento de todos los hijos de inmigrantes en dicho país tiene orígenes mexicanos: casi un millón de niños nacidos en México y otros 6.5 millones de segunda generación (Urban Institute, 2016).² Los estadounidenses de origen mexicano son el grupo más

² Los estudiantes inmigrantes de primera generación son aquellos que han nacido en el extranjero (en México, en este caso), y los de segunda generación son aquellos que tienen al menos un padre nacido en México. En el análisis y discusión de este libro no incluimos a los estudiantes de tercera generación –aquellos con al menos un abuelo nacido en México–, aunque muchos de los temas que abordamos son relevantes también para ellos.

numeroso y de más bajo desempeño académico de los estudiantes latinos/as en escuelas estadounidenses (Gándara y Contreras, 2009; Reardon y Galindo, 2009).

Los barrios en los que viven la mayoría de los inmigrantes mexicanos están muy segregados, al igual que las escuelas a las que asisten sus hijos (Orfield, Kucsera y Siegel-Hawley, 2012). Estas escuelas carecen de recursos suficientes y los maestros de la mayoría de los estudiantes mexicoestadounidenses no están preparados para atender sus necesidades lingüísticas y académicas (López, Scanlan y Gundrum, 2013; Losey, 1995). Las fortalezas del desarrollo de los niños mexicoestadounidenses, surgidas de los valores familiares y de las experiencias transnacionales, tienden a ser subestimadas y, en gran medida, no se incorporan en las aulas de Estados Unidos (Jensen, 2013). Mientras que la instrucción bilingüe ofrece ventajas académicas (Cheung y Slavin, 2012; Gándara y Escamilla, 2017), la mayoría de los estudiantes mexicoestadounidenses asisten a escuelas donde las clases se imparten solo en inglés y carecen de acceso a maestros bilingües (Gándara y Hopkins, 2010).

Estas cuestiones se complican aún más por la situación de la documentación. Más de una cuarta parte de los niños mexicoestadounidenses tienen un padre indocumentado³ (Jensen y Bachmeier, 2015), y aproximadamente la mitad de los niños nacidos en México que viven en Estados Unidos están indocumentados (Passel, 2011). Las dificultades financieras, la separación familiar, la angustia psicológica y la incertidumbre asociada a su propia situación de indocumentación o a la de sus padres influyen de manera negativa su experiencia educativa y su desarrollo (Bean et al., 2013; Yoshikawa y Kholoptseva, 2013). Estas cuestiones también afectan a un porcentaje de estudiantes estadounidenses de origen centroamericano –sobre todo guatemaltecos, hondureños y salvadoreños, los países que conforman el “Triángulo Norte de Centroamérica”–. De los casi 2 millones de estudiantes estadounidenses de origen centroame-

³*Indocumentado* es una designación oficial en Estados Unidos y se usa de forma intercambiable con no autorizado.

ricano, el 40 por ciento tiene un padre indocumentado (Jensen y Bachmeier, 2015). El análisis y las recomendaciones que ofrecemos en este libro también son relevantes para estos estudiantes, incluso cuando las circunstancias políticas y educativas en el Triángulo Norte de Centroamérica son, en muchos sentidos, diferentes y más graves que en México. Pese a ello, tenemos la esperanza de que los programas y las políticas que se forjen a través de esta investigación puedan servir, a medida que evolucionan los patrones de migración, de modelo para abordar la enseñanza de otros estudiantes transnacionales provenientes de otras regiones de América Latina.

En México

El grupo de “estudiantes que compartimos” de más rápido crecimiento se encuentra en México: son niños y jóvenes estadounidenses de padres mexicanos que, por una u otra razón, viven y asisten a la escuela en México (Zúñiga y Giorguli, 2019). Debido a las deportaciones y a los retornos voluntarios, en la actualidad son más los migrantes mexicanos que se van de Estados Unidos que los que llegan (González-Barrera, 2015). El aumento de las oportunidades de empleo en México, los efectos de la Gran Recesión y la retórica antiinmigrante en Estados Unidos han mantenido flujos relativamente grandes de migración de retorno a México durante la última década. En la mayoría de los casos, los migrantes se llevan a sus hijos –nacidos casi siempre en Estados Unidos– cuando regresan a su país. Hoy en día son más de 600 000 los estudiantes mexicoestadounidenses de preescolar a preparatoria que están en escuelas de México (Jacobo-Suarez, 2017; Jensen, Mejía Arauz y Zepeda, 2017), más del tres por ciento del total de la población inscrita. Los estudiantes mexicoestadounidenses enfrentan varios desafíos en las escuelas mexicanas (Zúñiga y Hamann, 2013). Muchos tienen un dominio limitado del español, y gran parte de los conocimientos y habilidades curriculares que adquirieron en las escuelas de Estados Unidos son subestimados en las aulas mexicanas. En un estudio realizado en Nuevo León y Zacatecas, se descubrió que los estudiantes mexicoestadouni-

denses tenían más del triple de probabilidades que sus compañeros nacidos en México de reprobación un año escolar (Hamann y Zúñiga, 2011b).

Hay aproximadamente otros 650 000 niños y jóvenes mexicanos en Estados Unidos, con al menos un padre emigrante.⁴ Estos estudiantes que “se quedan” suelen estar divididos entre la escolarización y su propio futuro migratorio (Zenteno, Giorguli y Gutiérrez, 2013). La exposición a la migración de sus padres ha llevado a muchos adolescentes mexicanos a aspirar a emigrar ellos también, y los planes a corto plazo perjudican su desempeño académico (Jensen, Giorguli y Hernández, 2018). La situación para los estudiantes que se quedan en Estados Unidos –y, para ese caso, también para los mexicoestadounidenses– se complica aún más por el hecho de que la migración impacta en mayor proporción a las comunidades rurales y semirurales en México, donde la calidad de las escuelas es muy inferior a la de las comunidades urbanas. En México, los estudiantes de las escuelas rurales y semirurales tienen un desempeño mucho menor –más de una desviación estándar completa– que sus homólogos urbanos (INEE, 2016); tienen jornadas escolares más cortas, menos recursos y profesores menos preparados que en las escuelas urbanas (Schiefelbein y McGinn, 2008).

Enseñanza y formación del profesorado

Entre los estudiantes matriculados,⁵ la calidad de la enseñanza es el factor escolar más importante asociado al éxito académico de los estudiantes que compartimos (INEE, 2015; Rivkin, Hanushek y Kain, 2015). El acto de enseñar implica no solo lo que los docentes hacen, sino también lo que saben y lo que son en términos de disposiciones, identidades y antecedentes (por ejemplo, Ball,

⁴La cifra es más difícil de estimar porque el Censo de México registra las experiencias de migración familiar “dentro de los cinco años anteriores”.

⁵El acceso equitativo a la escuela es otro problema para los estudiantes transnacionales en ambos lados de la frontera. Solo la mitad de los adolescentes, en general, se gradúan de la preparatoria en México (INEE, 2015); en los Estados Unidos, la tasa de graduación de “high school” (preparatoria) para los y las latinos/as es del 81 por ciento (NCES, 2020).

Thames y Phelps, 2008; Borko, Liston y Whitcomb, 2007). El papel de la actitud de los docentes (por ejemplo, su conciencia social, su atención, su defensa de los alumnos) en favor de la equidad escolar se ha hecho especialmente evidente durante la pandemia del coronavirus, así como los retos de la enseñanza virtual o híbrida. La enseñanza es “escandalosamente compleja” (Shulman, 1987, p. 11). Incluye la planificación diaria de las clases, la organización de actividades educativas enriquecedoras, la evaluación de los alumnos, el fomento de relaciones cálidas y respetuosas, el cuidado del interés de los alumnos, el apoyo al crecimiento socioemocional y, en algunos casos, la colaboración con los padres, todo esto de forma que se promueva el aprendizaje comprometido de alumnos diversos, incluidos aquellos con vidas transnacionales.

Un reto fundamental en ambos países es formar a los profesores –así como a los administrativos escolares y a los paraeducadores– para atender las necesidades educativas de los estudiantes que compartimos de una manera en que responde a –en lugar de agregar a– la larga lista de demandas a los profesores, y de una manera equitativa. La enseñanza equitativa no solo proporciona a los estudiantes el tiempo y el apoyo adecuados para la práctica deliberada de los conocimientos y las habilidades académicas (Pianta y Hamre, 2009; Levin, 1984; Schiefelbein y McGinn, 2008), sino que lo hace de tal forma que logran conectar con la vida cotidiana de todos los estudiantes. Los educadores equitativos tratan de comprender e incorporar las experiencias vividas, los valores y las prácticas de sus alumnos (véase el capítulo 6 de Jensen) e incorporan la actividad educativa en el contexto de los valores y de las prácticas de la comunidad local (Jensen, Pérez Martínez y Aguilar Escobar, 2016).

Esto plantea varias preguntas sobre la formación de los educadores en Estados Unidos y en México de cara a los estudiantes que compartimos. ¿Qué deben saber los educadores sobre las experiencias de los estudiantes migrantes y sus familias?, ¿De qué manera este conocimiento puede mejorar su trabajo de enseñanza? ¿Qué deben saber los educadores estadounidenses sobre el plan de estudios mexicano y qué deben saber los educadores mexicanos sobre el plan de estudios de Estados Unidos? ¿Cómo abordan las políticas actuales de México

y de Estados Unidos la formación de los educadores ante los alumnos diversos, como son los niños y los jóvenes transnacionales? ¿Cómo varían estas políticas dentro y entre los países? ¿Qué hemos aprendido de la formación exitosa de los educadores bilingües en Estados Unidos y cómo podría ser relevante para los docentes mexicanos? ¿Cómo se han asociado las instituciones educativas de México y Estados Unidos en el pasado para atender las necesidades de los estudiantes que compartimos y cómo podemos aprovechar estas colaboraciones para mejorar las oportunidades de los estudiantes en el presente y en el futuro? ¿Cómo podemos diseñar e implementar material curricular e instructivo para mejorar la experiencia de la enseñanza y del aprendizaje de los estudiantes que compartimos, más allá de las fronteras institucionales, lingüísticas, culturales y políticas?

El propósito de *Los estudiantes que compartimos*

El propósito de este libro es proporcionar conocimientos críticos que ayuden a fomentar la colaboración entre las instituciones educativas de Estados Unidos y México para mejorar la formación de los educadores y la enseñanza y el aprendizaje de los más de 9 millones de estudiantes, de preescolar a preparatoria, que compartimos. Entre los colaboradores se encuentran investigadores y formadores de docentes de ambos países que resumen lo que sabemos de la investigación existente y de las experiencias binacionales sobre la enseñanza y la formación de los educadores de estudiantes que compartimos. Los autores discuten cómo debemos actuar sobre la base de este conocimiento para formar mejor a los educadores estadounidenses y mexicanos ante las complejas y crecientes realidades transnacionales. El libro hace también un llamado a formar maestros verdaderamente binacionales que entiendan y respondan a las necesidades de aquellos estudiantes que viven en la frontera entre estas dos naciones.

Organizamos el libro en tres partes: primero se aborda la formación del profesorado en ambos lados de la frontera, posterior a ello se analiza la enseñanza transnacional, y finalmente las políticas de enlace. En la primera sección

abordamos las posibilidades y limitaciones institucionales en la formación de los educadores estadounidenses y mexicanos para los estudiantes que compartimos. Los colaboradores discuten los contextos de las políticas de formación docente dentro y entre los países, incluyendo los roles de las escuelas normales mexicanas y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), así como la forma en que los estados de Estados Unidos varían su enfoque para formar a los educadores de estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Examinamos a los programas binacionales (Gándara, 2008; Martínez-Wenzl, 2013) que, entre otras cosas, buscan ayudar a formar a los educadores para las realidades transnacionales y ofrecemos recomendaciones de políticas para navegar el terreno político en ambos países con la intención de mejorar la formación de los educadores de los estudiantes que compartimos. En el capítulo 1, Santibañez describe la historia y los desafíos actuales de la política de formación docente en México, enfocado en la formación de los educadores para enseñar a los estudiantes que compartimos. Comienza con una visión general del sistema educativo mexicano: cómo han afectado su historia y funcionamiento las formas de selección, formación y formación de los profesores, y cómo México se ha esforzado, en fechas recientes, para reformar sus procedimientos de formación y selección de profesores. En el capítulo 2, Alfaro y Gándara comparten experiencias arraigadas en la formación de maestros bilingües en California y Baja California, las cuales buscan crear una fuerza de trabajo docente binacional que sea verdaderamente recíproca, en la que los formadores de maestros de ambos lados de la frontera se enseñen mutuamente. En el capítulo 3, Bybee, Jensen y Johnstun estudian a educadores y estudiantes normalistas a fin de conocer y exponer de qué manera los planes de estudio para la formación docente en el centro de México capacitan a los maestros para atender las necesidades del creciente número de niños y jóvenes mexicoestadounidenses que llegan a esa región del país.

En la segunda sección analizamos los aspectos que los profesores deben saber y ser capaces de hacer para atender las necesidades de los alumnos transnacionales de los dos países, desde la educación preescolar hasta la preparatoria.

Los autores abordan la enseñanza bilingüe, los conocimientos sobre la migración, la enseñanza basada en las fortalezas y las oportunidades de aprender de los alumnos en distintos entornos de clase; asimismo, plantean implicaciones para mejorar la enseñanza de los estudiantes que compartimos, de cara a un público binacional. En el capítulo 4, Hamann y Zúñiga resumen la investigación existente sobre las experiencias de los estudiantes que compartimos para especificar lo que los educadores deben saber y reconocer para atender las necesidades de dichos estudiantes; ilustran la complejidad de la migración circulatoria de los estudiantes de primaria y secundaria entre los dos países, y explican que han surgido nuevos retos debido a la política de expulsión de inmigrantes de Estados Unidos. En el capítulo 5, Gallo comparte los resultados de un estudio etnográfico de un año de duración sobre estudiantes mexicoestadounidenses recién llegados a aulas rurales de México; además, destaca las ventajas de las pedagogías basadas en las fortalezas para alfabetizar, en español, a estos estudiantes, desde la escuela primaria hasta la preparatoria, en el estado de Puebla. En el capítulo 6, Jensen analiza el desempeño académico de los estudiantes que compartimos entre Estados Unidos y México, y aboga por una “enseñanza equitativa” –una combinación de prácticas genéricas y culturalmente localizadas– para mejorar sus oportunidades. Por último, en el capítulo 7, Román González y Sánchez García contrastan las perspectivas de los profesores mexicanos con las de sus alumnos mexicoestadounidenses en torno a los retos del transnacionalismo dentro de las aulas.

En la última sección del libro abordamos distintas soluciones de políticas que buscan salvar la brecha entre la calidad de la enseñanza y las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes transnacionales en ambos países. En el capítulo 8, López y Santibañez examinan en qué medida las políticas de Arizona, California y Texas apoyan la formación de los profesores para atender las necesidades del desarrollo de los estudiantes bilingües emergentes, la mayoría de los cuales son de origen mexicano. Descubren, además, las marcadas diferencias entre los estados mencionados de la manera en que las políticas de formación del profesorado abordan los conocimientos que los docentes ne-

cesitan para apoyar el desarrollo emergente de los alumnos bilingües. En el capítulo 9, Sugarman revisa la sentencia de la Corte Suprema de 1982 en el caso *Plyler vs. Doe* para aclarar los requisitos legales de las escuelas y las implicaciones para que los educadores proporcionen a todos los estudiantes –independientemente de su situación migratoria– una educación de primaria y secundaria pública hasta la preparatoria, gratuita y apropiada. Por último, en el capítulo 10, Gándara y Jensen resumen el panorama político durante y después de la pandemia por Covid-19, y recomiendan rutas para navegar por las aguas turbulentas de la inmigración, el idioma y la política en los dos países, a fin de lograr acuerdos racionales que preparen a los profesores que necesitamos para los estudiantes que compartimos. Subrayan las lecciones de antiguas alianzas bilaterales en materia de educación y destacan las razones mutuas en favor de colaboraciones actuales, entre las cuales sobresalen las enormes fortalezas que representan los hijos de la inmigración y en qué medida nuestro futuro está en sus manos.

Referencias

- Alfaro, C. y Quezada, R. L. (2010). International teacher professional development: Teacher reflections of authentic teaching and learning experiences. *Teaching Education*, 21 (1), 47–59.
- Ball, D. L., Thames, M. H. y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389–407.
- Bean, F. D., Brown, S. K., Leach, M. A., Bachmeier, J. D. y Tafoya-Estrada, R. (2013). Unauthorized migration for the educational incorporation of Mexican-Americans. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación Mexican-American schooling, immigration, and bi-national improvement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.

- Borko, H., Liston, D. y Whitcomb, J. A. (2007). Apples and fishes: The debate over dispositions in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58(5), 359.
- Cheung, A. C. y Slavin, R. E. (2012). Effective reading programs for Spanish-dominant English language learners (ELLs) in the elementary grades: A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 82(4), 351–395.
- Galindo, C. (2013). Math performance of young Mexican-origin children in the United States: Socioeconomic status, immigrant generation, and English proficiency. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación: Mexican-American schooling, immigration, and bi-national improvement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Gallo, S. (2017). *Mi Padre: Mexican immigrant fathers and their children's education*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Gándara, P. (2008). A preliminary evaluation of Mexican-sponsored educational programs in the United States: Strengths, weaknesses, and potential. En E. Szecsy (ed.), *Resource Book, Second Binational Symposium*. Tempe, Arizona: Arizona State University.
- Gándara, P. (2017). The potential and promise of Latino students. *American Educator*, 41(1), 4–11.
- Gándara, P. y Contreras, F. (2009). The Latino education crisis: *The consequences of failed social policies*. Harvard University Press.
- Gándara, P. y Escamilla, K. (2017). Bilingual education in the United States. En O. García, A. M. Y. Lin y S. May (eds.), *Bilingual and Multilingual Education* (3ª ed.). Cham, Suiza: Springer.

- Gándara, P. y Hopkins, M. (eds.). (2010). *Forbidden language: English learners and restrictive language policies*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- García, O. (2009). Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name? *Tesol Quarterly*, 43, 322–326.
- González, N. (2011). *Immigration and migration in dynamic times and spaces*. Presentada en el Ethnography and Education Research Forum, Philadelphia, Philadelphia.
- Gonzalez-Barrera, A. (2015). *More Mexicans leaving than coming to the U.S.* Washington, DC: Pew Research Center.
- Hamann, E. T. y Zúñiga, V. (2011a). Schooling and the everyday ruptures transnational children encounter in the United States and Mexico. En C. Coe, R. Reynolds, D. Boehm, J. M. Hess y H. Rae-Espinoza (eds.), *Everyday ruptures: Children and migration in global perspective* (pp. 141–160). Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.
- Hamann, E. T. y Zúñiga, V. (2011b). Schooling, national affinity(ies), and transnational students in Mexico. En S. Vandeyar (ed.), *Hyphenated selves: Immigrant identities within education contexts*. Ámsterdam: Rozenburg Publishers, UNISA.
- Hamann, E. T., Zúñiga, V. y Sánchez García, J. (2018). Where should my child go to school? Parent and child considerations in binational families. En M. T. de Guzman, J. Brown y C. Edwards (eds.), *Parenting from afar: The reconfiguration of the family across distance* (pp. 339–350). Nueva York, Nueva York: Oxford University Press.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México: Informe 2015*. Ciudad de México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2016). *Aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe de resultados*. Ciudad de México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La educación normal en México: Elementos para su análisis*. Ciudad de México: INEE.
- Jacobo-Suárez, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: Estudiantes mexicanoamericanos en México. *Sinéctica*, 48, 1–18.
- Jensen, B. (2013). Finding synergy to improve learning opportunities for Mexican-origin students. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación: Mexican American schooling, immigration, and binational improvement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Jensen, B. y Bachmeier, J. (2015). *A portrait of U.S. children of Central American origins and their educational opportunity*. Washington, DC: MacArthur Foundation.
- Jensen, B., Giorguli Saucedo, S. y Hernández Padilla, E. (2018). International migration and the academic performance of Mexican adolescents. *International Migration Review*, 52(2), 559–596.
- Jensen, B., Grajeda, S. y Haertel, E. (2018). Measuring cultural dimensions of classroom interactions. *Educational Assessment*, 23(4), 250–276.
- Jensen, B., Mejía Arauz, R. y Aguilar Zepeda, R. (2017). Equitable teaching for returnee children in Mexico. *Sinéctica*, 48, 1–20.

- Jensen, B., Pérez Martínez, G. M. y Aguilar Escobar, A. (2016). Framing and assessing classroom opportunity to learn: The case of Mexico. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23(1), 149–172.
- Jensen, B. y Sawyer. A. (2013). Regarding *educación*: A vision for school improvement. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación: Mexican American schooling, immigration, and binational improvement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465–491.
- Levin, H. M. (1984). About time for educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6, 151–163.
- López, F., McEneaney, E. y Nieswandt, M. (2015). Language instruction educational programs and academic achievement of Latino English learners: Considerations for states with changing demographics. *American Journal of Education*, 121, 417–450.
- López, F., Scanlan, M. y Gundrum, B. (2013). Preparing teachers of English language learners: Empirical evidence and policy implications. *Education Policy Analysis Archives*, 21, 1–31.
- Losey, K. M. (1995). Mexican American students and classroom interaction: An overview and critique. *Review of Educational Research*, 65(3), 283–318.
- Martinez-Wenzl, M. (2013). Bi-national education initiatives: A brief history. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación: Mexican American schooling, immigration, and binational improvement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.

- National Center for Education Statistics (NCES). (2020). *The condition of education: Public high school graduate rates*. Washington, DC: NCES. Consultado en nces.ed.gov/programs/coe/indicator_coi.asp.
- Orellana, M. F. (2009). *Translating childhoods: Immigrant youth, language, and culture*. New Brunswick, Nueva Jersey: Rutgers University Press.
- Orfield, G., Kucsera, J. y Siegel-Hawley, G. (2012). *“E Pluribus” [...] separation: deepening double segregation for more students*. Los Ángeles, California: Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles.
- Passel, J. S. (2011). Flujos migratorios México-Estados Unidos de 1990 a 2010: Un análisis preliminar basado en las fuentes de información estadounidenses. *Coyuntura Demográfica*, 15–20.
- Pianta, R. C. y Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.
- Reardon, S. F. y Galindo, C. (2009). The Hispanic-White achievement gap in math and reading in the elementary grades. *American Educational Research Journal*, 46, 853–891.
- Rivkin, S., Hanushek, E. y Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Schiefelbein, E. y McGinn, N. F. (2008). *Learning to educate: Proposals for the reconstruction of education in Latin America*. París: Unesco y Oficina Internacional de Educación.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
- Treviño, E. (2013). Learning inequality among indigenous students in Mexico. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación: Mexican-American Schooling, Immigration, and Bi-national Improvement* (pp. 95–123). Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Urban Institute (2016). *Demographic trends of children of immigrants*. Washington, DC: Urban Institute.
- Yoshikawa, H. y Kholoptseva, J. (2013). *Unauthorized immigrant parents and their children's development*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Zenteno, R., Giorguli, S. E. y Gutiérrez, E. (2013). Mexican adolescent migration to the United States and transitions to adulthood. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 648(1), 18–37.
- Zúñiga, V. y Giorguli, S. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: La generación 0.5*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2013). Understanding American Mexican children. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación: Mexican American schooling, immigration, and binational improvement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez García, J. (2008). *Alumnos transnacionales: las escuelas mexicanas frente a la globalización*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Parte I

La formación de los docentes en ambos lados de la frontera

Capítulo 1

Realidades contrastadas: cómo les afectan a los estudiantes transnacionales las diferencias entre los sistemas educativos de México y Estados Unidos

Lucrecia Santibañez

Hoy en día hay más de 6 millones de niños con al menos un padre o madre mexicanos en Estados Unidos (Urban Institute, 2016). Los movimientos poblacionales entre México y Estados Unidos fluyen en ambas direcciones. Entre 2010 y 2015, los funcionarios de inmigración estadounidenses repatriaron (ya sea por deportación o de manera voluntaria) a 1.4 millones de mexicanos (Lakhani y Jacobo, 2016). Desde entonces, muchos más han sido deportados o han abandonado el país de forma voluntaria. Muchos de los que regresan a México se llevan consigo a sus familias, incluyendo a los niños que nacieron en Estados Unidos. A partir de los datos del censo de 2015 se estima que alrededor de 500 000 niños – la mayoría de ellos, ciudadanos estadounidenses con paso previo por escuelas de Estados Unidos– se matricularon en escuelas mexicanas (Giorguli y Gutiérrez, 2011; Lakhani y Jacobo, 2016; Zúñiga y Hamann, 2015). Hay otros 800 000 niños en México con su padre o madre viviendo en Estados Unidos, lo que consolida aún más los profundos lazos entre las familias en ambos lados de la frontera (Jensen, Mejía Arauz y Aguilar Zepeda, 2017).

La vida de los niños se altera profundamente en esos trayectos entre los dos países. Después de pasar la mayor parte de su vida en Estados Unidos, los niños nacidos en aquel país que se trasladan a México se enfrentan a enormes retos culturales y lingüísticos (Lakhani y Jacobo, 2016). Tres cuartas partes de los niños nacidos en Estados Unidos que se trasladaron a Nuevo León, porque sus

padres fueron deportados, querían volver a la escuela en Estados Unidos (Zúñiga y Hamann, 2008). Los niños mexicanos que emigran con sus padres a Estados Unidos se enfrentan a dificultades similares. Navegar por las escuelas presenta pruebas únicas en ambos lados de la frontera. Tanto en Estados Unidos como en México, los profesores se enfrentan a la excepcional tarea de ayudar a estos estudiantes que compartimos a aprender contenidos académicos, dominar una segunda lengua y adaptarse a su nuevo entorno.

Si bien en varios capítulos de este libro se analiza la formación de los profesores, tanto en México como en Estados Unidos y lo que necesitan saber para enseñar a los estudiantes transnacionales (véanse el capítulo 2 de Alfaro y Gándara, y los capítulos 4, 5 y 8, de Hamann y Zúñiga; Gallo; y López y Santibañez, respectivamente), en este capítulo me enfoco en un argumento central: el sistema educativo mexicano es diferente al de Estados Unidos en términos de práctica docente y de participación de los padres de familia, pero no quedan cubiertas las necesidades de los estudiantes transnacionales. Para desarrollar este argumento, describo tres aspectos clave de los sistemas educativos mexicanos que determinan cómo los profesores, en ambos lados de la frontera, cubren y abordan las necesidades de los estudiantes que compartimos. En primer lugar, describo algunas de las características principales del sistema, como su organización y sus normas curriculares, así como las políticas clave en torno a la evaluación y la responsabilidad de los estudiantes. En un segundo momento analizo cómo se preparan y seleccionan los profesores en México. En tercer lugar, explico cómo los padres de familia en México se relacionan con las escuelas de una manera diferente a cómo interactúan –o se espera que interactúen– los padres de familia en Estados Unidos. Con esta discusión busco ilustrar por qué los padres mexicanos y sus hijos pueden encontrar dificultades para navegar por el sistema escolar estadounidense y por qué los niños que regresan a México con sus padres después de una deportación se enfrentan a un “choque cultural” similar. Concluyo el capítulo con una breve discusión y algunas recomendaciones –tomando en cuenta estos factores contextuales que afectan a la educación en México– para mejorar la formación y el apoyo a los maestros. Tengo la esperan-

za de que esta discusión pueda conducir a una mejor comprensión de los estudiantes que compartimos y de sus familias, y que ayude a erradicar las nociones deficitarias sobre esta población estudiantil que, desafortunadamente, todavía impregnan las escuelas en ambos lados de la frontera.

Panorama del sistema educativo en México

Los niños mexicanos asisten a la educación básica obligatoria del primero de primaria al tercero de secundaria. Preescolar es para niños de tres a cinco años; la escuela primaria se compone de los grados primero a sexto, donde se matriculan niños de 6 a 12 años; la escuela secundaria comprende tres años, y es para niños de 12 a 15 años; la preparatoria comprende otros tres años y atiende a jóvenes de 15 a 18 años. La preparatoria se volvió obligatoria en el año 2012. Casi el 90 por ciento de los estudiantes de educación básica asisten a escuelas públicas en México. Esta cifra es similar al porcentaje de estudiantes matriculados en escuelas públicas en Estados Unidos. El 20 por ciento de los estudiantes de preparatoria asisten a escuelas privadas, una cifra considerablemente más alta que la de Estados Unidos (INEE, 2018). Esto se debe sobre todo a las restricciones de capacidad (o acceso) a las preparatorias públicas en México.

Hay tres tipos de primarias públicas: las escuelas Generales, que son escuelas tradicionales, similares a las primarias y secundarias de Estados Unidos; las escuelas “Indígenas-Interculturales y Bilingües, que existen en las comunidades indígenas y donde se basa en un plan de estudios bilingüe. –algunas escuelas indígenas funcionan como escuelas “multigrado” es decir, en donde un mismo profesor enseña en dos grados o más–; una tercera modalidad de enseñanza primaria pública son las escuelas “comunitarias”, presentes en zonas rurales pequeñas y aisladas, que funcionan como escuelas multigrado de un solo aula. Ahora bien, el 94 por ciento de los alumnos matriculados en la enseñanza primaria pública asisten a una escuela “general”

A nivel secundaria, las escuelas pueden ser Generales, Técnicas o Telesecundarias. Las escuelas Técnicas y Generales son básicamente el mismo

tipo de escuela, excepto por algunas diferencias en el equipamiento y la oferta escolar –por ejemplo, los laboratorios–, y guardan similitud con las secundarias de Estados Unidos. Las Telesecundarias son escuelas de educación a distancia en las que un profesor actúa como facilitador de todas las asignaturas y los alumnos reciben toda o parte de su educación a través de contenidos grabados en video o de emisiones televisivas. La mayoría de las Telesecundarias operan en zonas rurales y pueblos pequeños. Casi el 80 por ciento de los alumnos de secundaria asisten a una escuela media General o Técnica; el resto, a una Telesecundaria.

La preparatoria o bachillerato funciona de forma más fragmentada, con tipos de escuelas que varían en función de su gobernanza (es decir, escuelas federales o estatales), su autonomía (preparatorias autónomas afiliadas a una universidad o estatales) y su temática (con programas técnico-profesionales o con programas académicos generales). Aunque la preparatoria sea técnicamente obligatoria, todavía no se dispone de escuelas de ladrillo en todo el país para satisfacer la demanda. Solo siete de cada diez personas de la población con la edad correspondiente (de entre 15 y 17 años) están escolarizadas. Esta proporción es menor en las zonas rurales e indígenas (seis de cada diez) (INEE, 2017). Muchos estudiantes abandonan la preparatoria después de su primer año, y solo se gradúan alrededor de la mitad de los jóvenes mexicanos (INEE, 2018; Kattan y Szekely, 2015; OCDE, 2018).

Los alumnos de las primarias mexicanas reciben clases de profesores con credenciales para múltiples asignaturas; en la secundaria, los niños reciben clases de profesores con credenciales para una sola asignatura; en la preparatoria, los jóvenes reciben clases de profesores con una especialización en la materia con base en su título universitario.

Breves antecedentes históricos del sistema educativo mexicano

El sistema educativo mexicano moderno lo estableció formalmente a principios del siglo XX el presidente Porfirio Díaz con la creación de la Secretaría de Instrucción Pública (SIP). Corría el año 1905 y, en aquel momento, solo un 10 por

ciento de la población mexicana estaba alfabetizada. En aquellos años, México era un país mayoritariamente rural, con escasas comunicaciones e infraestructuras para cubrir un amplio territorio. Los grupos indígenas –con decenas de lenguas propias– se concentraban en zonas rurales aisladas, sobre todo en los estados del sur. En general, la población era pobre. Al terminar la Revolución Mexicana se puso en marcha un ambicioso plan de modernización del país. En 1921, la SIP pasó a llamarse Secretaría de Educación Pública (SEP).

Durante la mayor parte del siglo XX, el objetivo del gobierno federal fue aumentar los niveles de alfabetización de los mexicanos. No fue una hazaña menor en un país devastado por la guerra civil. Aunque tardó muchas décadas en conseguirlo, México lo logró. En 1895, más del 80 por ciento de la población del país de dieciséis años o más era analfabeta, pero para 1950 la tasa de analfabetismo se había reducido al 43 por ciento, y en el 2010 era del siete por ciento (INEGI, 2012). En cambio, a finales del siglo XIX, solo el 20 por ciento de la población de Estados Unidos de catorce años o más era analfabeta, aunque también lo era cerca del 80 por ciento de la población afroamericana (NCES, NAAL).¹

A partir de la década de 1970, la educación mexicana comenzó a mirar más allá de la alfabetización básica para desarrollar habilidades de orden superior en su población y mejorar el aprendizaje. Tres grandes reformas dieron forma a la nueva visión, que alteró significativamente la forma en que se impartía la educación en México, y fortaleció la profesión docente. La primera reforma se llevó a cabo en la década de 1970 e implicó escuelas de “doble jornada”. Con este programa se añadió un turno vespertino a la mayoría de las escuelas públicas del país, como una solución para acomodar el importante crecimiento de la población, así como la migración de las zonas rurales a las urbanas. Las escuelas de doble turno funcionaban en dos bloques de cuatro horas y media cada uno, con un turno matutino y otro vespertino. En algunos casos, las escuelas tenían un tercer turno de noche. Los profesores de estas escuelas podían impartir clases en el segundo

¹ Comparto estos números para darle al lector una idea del contexto rápidamente cambiante de la educación pública de principios del siglo XX en México, y reconozco la brevedad del análisis. Para un tratamiento completo de este tema, remito al lector a Bazant (1993) y Ornelas (1995).

turno en el marco de un puesto docente de nueva creación. Lo anterior originó que, casi de la noche a la mañana, los maestros con doble turno duplicaron sus salarios, y el sistema escolar dobló su capacidad sin necesidad de construir escuelas nuevas ni de aumentar los salarios por hora de los maestros. La doble jornada escolar resolvió el problema de la demanda a corto plazo –y aportó enormes beneficios políticos al partido gobernante, el Partido Revolucionario Institucional (PRI)–, pero también trajo consigo una serie de complicaciones. La reducción del tiempo de trabajo y los límites de capacidad física propició que los alumnos no pudiesen recibir más de cuatro horas y media horas de clase al día. Además, las escuelas de doble turno generaban desigualdades. Las escuelas del turno de la tarde, menos preferidas, matriculaban a más niños de bajos ingresos y arrojaban peores resultados de aprendizaje y mayores tasas de la deserción escolar que las escuelas del turno de la mañana, las cuales operaban en el mismo edificio escolar (Cárdenas, 2011; Jensen, 2005). Las escuelas de doble turno siguen siendo la norma en la mayoría de las grandes ciudades y centros urbanos de México; sin embargo, la ralentización del crecimiento demográfico ha hecho que muchos edificios escolares hayan empezado a funcionar como escuelas de jornada completa.

La segunda reforma importante fue la descentralización. Se produjo en 1993 con la aprobación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) por parte de la administración de corte tecnócrata y neoliberal del presidente Carlos Salinas de Gortari. Los 32 estados de México firmaron este acuerdo, además del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y el gobierno federal. Con esta reforma se buscó darles más poder a los estados. Los expertos coinciden en que, si bien la reforma descentralizó algunos aspectos operativos de la enseñanza (instalaciones, desarrollo profesional), el gobierno federal conservó el poder sobre cuestiones importantes, como el plan de estudios, la negociación colectiva y la financiación (Ornelas, 2004). Al día de hoy, más de dos tercios del presupuesto educativo que se utiliza para financiar las escuelas de todo el país siguen procediendo del gobierno federal, el cual establece el plan de estudios a nivel nacional, desarrolla y publica los libros de

texto (gratuitos) y fija los requisitos para licenciar a los maestros. Es importante destacar que la negociación colectiva siguió teniendo lugar entre el SNTE y el gobierno federal, aunque desde 1993 este sindicato ha aprovechado la oportunidad de celebrar una segunda ronda de negociación con los estados.

La tercera reforma clave en México fue una controvertida reforma a gran escala en la rendición de cuentas de los maestros conocida como Reforma Educativa. Se promulgó en el 2013, y aunque tocó casi todos los aspectos de la educación, desde el plan de estudios hasta la gestión escolar, el aspecto más controvertido tuvo que ver con los contratos y la evaluación de los maestros. Dos de sus disposiciones cambiaron fundamentalmente la manera de contratar y ascender a los profesores. Con la primera disposición se instituyó la selección competitiva, mediante una prueba de selección estandarizada, para todos los puestos docentes de nuevo ingreso y para todos los ascensos a puestos administrativos. Los nuevos puestos de profesores ya no podían venderse ni heredarse. Los puestos directivos y administrativos ya no se repartirían a discreción de las autoridades educativas ni de los funcionarios sindicales, sino que estarían abiertos para quien quisiera postularse. Este nuevo proceso consiguió que el ascenso y la selección de profesores fueran procesos transparentes y más meritocráticos, pero entre algunos académicos y profesores surgió la duda de si los exámenes de selección eran la manera correcta de seleccionar al profesorado (Gil Antón, 2018). Según el único estudio publicado sobre los efectos que tenía el nuevo mecanismo de selección de profesores sobre los estudiantes, este tipo de selección condujo a resultados más altos en los exámenes de los estudiantes (Estrada, 2019).

El segundo elemento clave de esta reforma fue y sigue siendo el más controvertido. Por ley, los maestros en México recibían la titularidad después de seis meses en el trabajo. Bajo la nueva ley, los maestros debían presentar un examen de evaluación de desempeño al menos una vez cada cuatro años y, de no superar la prueba después de tres intentos, perderían su puesto. Esto habría eliminado, para efectos prácticos, la titularidad de los profesores, aunque en realidad fueron menos de 1000 profesores los que perdieron su trabajo (de entre los más de 200 000 evaluados desde 2015).

En 2019, para cumplir una promesa de campaña electoral, el presidente Andrés Manuel López Obrador revocó la Reforma Educativa. Se cancelaron la mayoría de las normativas de evaluación, incluidas las evaluaciones de maestros y alumnos. Aunque hay pocos datos concretos que respalden estas afirmaciones, el sentimiento generalizado por parte de los profesores era que el componente de evaluación del desempeño de dicha reforma no estaba correctamente implementado y que, en general, era injusto. Aunque muy pocos maestros perdieron su empleo, les pareció que la anulación de la protección de la titularidad era contraria al acuerdo laboral que había sostenido la profesión docente a lo largo de su historia en México.

El sindicato de maestros

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) es el mayor sindicato de América Latina, con más de un millón de afiliados (Santibañez y Jarillo, 2007). Se creó en 1944 como una forma para amalgamar en una sola institución a todos los sindicatos de maestros, y desde entonces ha mantenido el monopolio sobre las relaciones laborales de los docentes en México. La SEP no está autorizada para tratar con ningún otro sindicato y, por ley, todos los maestros del sector público tienen que pertenecer al SNTE (Muñoz Armenta, 2008). Las cuotas obligatorias de los miembros del sindicato (alrededor del uno por ciento del salario base que se deduce automáticamente de cada cheque de pago) y la rendición de cuentas mínima sobre el uso de estos fondos que está obligado a presentar ante sus miembros y el público le confieren un enorme poder financiero y político a este sindicato (Santibañez y Jarillo, 2007).

Calidad de la educación en México

Los alumnos de las escuelas públicas mexicanas obtienen peores resultados de aprendizaje que los estudiantes de las escuelas estadounidenses. Gran parte de este problema está relacionado con el hecho de que la mayoría de los es-

tudiantes mexicanos tienen ingresos bajos. El nivel educativo medio de los padres mexicanos (adultos de veinticinco años o más) es de 9.2 años, con grandes variaciones a lo largo del país: 6.7 años en zonas rurales y 10.2 en zonas urbanas (INEE, 2016). Como comparación, el promedio de logro educativo en la población adulta en Estados Unidos es de 13 años. Además, las escuelas mexicanas tienen una gran falta de recursos. La jornada escolar es corta (cuatro horas y media en las primarias y siete horas en las secundarias y preparatorias). Las aulas mexicanas tienen una tecnología limitada y carecen de material básico de aprendizaje, incluyendo libros (Puryear, Santibañez y Solano, 2012). Las ofertas extracurriculares son limitadas, y la mayoría de las escuelas no ofrecen programas para superdotados, servicios de educación especial (es decir, planes educativos individualizados), asesoramiento ni otros servicios de apoyo. Algunos indicios sugieren que incluso muchos profesores carecen también de los conocimientos pedagógicos fundamentales. No hay muchas pruebas que respalden esta afirmación, pero de acuerdo con un estudio reciente de profesores en formación de seis países (Corea del Sur, Taiwán, Estados Unidos, Bulgaria, Alemania y México), los profesores mexicanos presentaron las puntuaciones más bajas en conocimientos matemáticos y en conocimientos de pedagogía de las matemáticas (Schmidt et al., 2007). Durante años, los especialistas han denunciado el bajo nivel académico, la escasez de recursos y el enorme papel que desempeña el sindicato de maestros en la selección del profesorado y en la gobernanza de las escuelas normales (Santibañez, 2007; Tatto y Vélez, 1999). Los maestros de las escuelas interculturales indígenas, si bien son indígenas, suelen hablar una lengua indígena diferente a la de sus alumnos (Santibañez, 2016). En muchas zonas rurales, la educación se imparte a través de la televisión (Telesecundaria) o en entornos comunitarios en los que los profesores solo tienen un título de preparatoria y enseñan en varios grados al mismo tiempo.

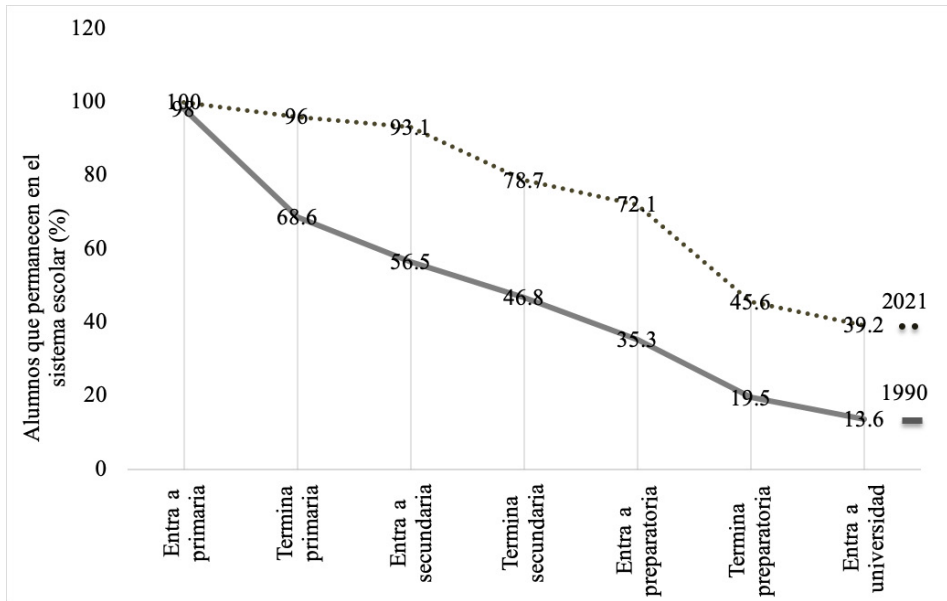
Por lo tanto, no sorprende que los estudiantes mexicanos obtengan una puntuación baja en la mayoría de las pruebas internacionales de desempeño estudiantil (OCDE, 2012). Existen grandes variaciones por región y entorno so-

cioeconómico, pero incluso los estudiantes más ricos de México obtienen una puntuación solo ligeramente superior en la prueba internacional *Programme for International Student Assessment* (es decir, PISA) que los estudiantes más pobres de Estados Unidos. Mientras que una cuarta parte (25.8 por ciento) de los alumnos de las escuelas estadounidenses obtuvieron una puntuación por debajo del nivel básico (Nivel 2) en el examen de matemáticas de PISA, más de la mitad de los alumnos de México se colocaron en dicho nivel (el 54.5 por ciento). Los bajos indicadores de formación y competencia educativa significan que estos estudiantes no desarrollarán las competencias necesarias para tener éxito en la educación superior y el mercado laboral (OCDE, 2012).

Como sucede en el caso de Estados Unidos, los resultados medios a nivel nacional ocultan una enorme variación al interior de los estados y entre los diferentes estados. Algunos estados lo hacen bastante bien (Ciudad de México, Querétaro o Nuevo León); sin embargo, en estados como Tabasco o Morelos, más de la mitad de los estudiantes no alcanzan los estándares mínimos de competencia en lengua, y más del 65 por ciento no alcanzan los estándares mínimos en matemáticas (PLANEA, 2015). A pesar de estas variaciones, incluso en los estados con mejores resultados, como Nuevo León o la Ciudad de México, alrededor del 40 por ciento y del 50 por ciento de los estudiantes no cumplen con los estándares mínimos en lengua y matemáticas, respectivamente.

México también se enfrenta a altos niveles de abandono de la preparatoria. Casi todos los niños mexicanos asisten a la primaria, pero cerca de la mitad no terminan la preparatoria (INEE, 2018; Kattan y Szekely, 2015; OCDE, 2018). En Estados Unidos, esta cifra está más cerca del ocho por ciento. La mayor parte de la deserción escolar en México se produce en la transición de la secundaria a la preparatoria (después del noveno grado) y durante el primer año de la preparatoria (décimo grado) (figura 1.1).

Gráfica 1.1 Trayectoria escolar promedio de la educación primaria a la superior en México entre 1990 y el 2012



Fuente: Kattan y Szekely (2015) elaborada con datos de la SEP.

La deserción escolar en preparatoria se debe principalmente a factores demográficos y económicos: no poder costear la permanencia en la escuela, convertirse en cabeza de familia (es decir, embarazo adolescente o pérdida del padre o de la madre que sostiene el hogar), vivir en una familia numerosa o pertenecer a un grupo indígena (Kattan y Szekely, 2015; INEE, 2017). Entre las niñas, un porcentaje importante de las que abandonan la escuela (el 20 por ciento) dicen haberlo hecho debido a un embarazo adolescente (INEE, 2017). Entre las razones de abandono escolar que se señalan se encuentran la baja calidad de la enseñanza, el bajo desempeño académico –como la repetición del curso– o que no les gusta la escuela (Kattan y Szekely, 2015; INEE, 2017).

Financiamiento de la educación

El gasto en educación en México como proporción del Producto Interno Bruto (PIB) es cercano al cinco por ciento, un porcentaje similar al de Estados Unidos (Banco Mundial, 2021). El gasto en México ha seguido una tendencia creciente, aunque los niveles absolutos de gasto por estudiante son mucho más bajos que el promedio de la OCDE. En 2014, México gastó alrededor de \$2000 dólares –ajustados por inflación (dólares constantes)– por estudiante en educación pública. Estados Unidos gastó alrededor de \$18 000 dólares por estudiante, aunque existen diferencias alarmantes entre los diferentes estados. Un niño que termina toda su trayectoria educativa (de preescolar a preparatoria) les cuesta a las autoridades educativas mexicanas alrededor de \$30 000 dólares (a precios constantes), y a los estados de Estados Unidos unos \$235 000 dólares. Aunque estas estimaciones no estén ajustadas a la paridad del poder adquisitivo, la diferencia es asombrosa (Banco Mundial, 2021). La remuneración de los profesores y del personal ha sido el principal motor de este aumento del gasto: más del 90 por ciento del gasto nacional en educación se destina a pagar la nómina del personal (OCDE, 2013). A nivel nacional, en Estados Unidos, cerca del 80 por ciento de la financiación escolar se destina a pagar los salarios (57 por ciento) y las prestaciones (23 por ciento) del personal (Departamento de Educación de Estados Unidos, 2019).

La forma en que México financia la educación pública es complicada y, según algunos, disfuncional (México Evalúa, 2011). A pesar de la reforma de descentralización de 1992, siguen existiendo tres tipos de escuelas en cada estado: las escuelas financiadas totalmente por el gobierno federal (sistema federal), las escuelas de doble financiación (sistema estatal) y las escuelas financiadas totalmente por el estado (parte también del sistema estatal). La reforma de la descentralización les otorgó a los estados la facultad de gestionar estas escuelas en el día a día, pero la financiación sigue procediendo principalmente de recursos federales. Las diferencias entre los distintos sistemas están relacionadas con el seguro social (financiado por el gobierno federal o por el

estatal) y las pensiones. Además, en las zonas escolares –cada una con su supervisor– solo se incluyen escuelas dentro de su mismo sistema. La distinción es significativa para los profesores y el personal, pero no para los alumnos, que en la mayoría de los casos no ven ninguna diferencia entre las escuelas financiadas por el gobierno federal y las financiadas por el gobierno estatal.

Como se mencionó anteriormente, alrededor de dos tercios del gasto en educación en todos los tipos de escuelas –excepto las escuelas financiadas totalmente por los estados, que son un número reducido– proviene del gobierno federal. Solo el 14 por ciento del gasto en educación en México se financia con recursos estatales, y el resto proviene de fuentes privadas como hogares y empresas. Algunos estados gastan hasta la mitad de sus propios fondos (procedentes de los impuestos estatales) en educación, por ejemplo Jalisco, Baja California, Yucatán; y algunos estados gastan menos del cinco por ciento, por ejemplo Hidalgo y Chiapas. (México Evalúa, 2011). Una razón clave de la dependencia de los estados del gobierno federal para financiar sus sistemas educativos es que la mayoría de los impuestos pagados por los contribuyentes mexicanos van directamente al gobierno federal. Aunque tanto los estados como el gobierno federal pueden establecer impuestos, todos los estados de México han renunciado a sus poderes para gastar estos recursos directamente en favor del gobierno federal². Los impuestos locales sobre la propiedad no financian las escuelas en México, como ocurre en muchas partes de Estados Unidos. Esto hace que los contribuyentes en México tengan menos influencia sobre las decisiones educativas y de gobernanza que en Estados Unidos.

² El Sistema Nacional de Coordinación Fiscal (SNCF) es un sistema por el que los estados se comprometen a transferir al gobierno federal todos los recursos procedentes de la recaudación de impuestos. A continuación, el gobierno federal devuelve los recursos a los estados, de acuerdo con un conjunto de normas y reglamentos sobre el gasto público. Fuente: PRODECON. “Lo que todo contribuyente debe saber”.

Planes de estudios, evaluación de estudiantes y rendición de cuentas

México tiene un plan de estudios nacional que deben seguir todas las escuelas públicas del país, de primero a noveno grado. El plan de estudios está contenido en los Planes y Programas de Estudio. El plan de estudios mexicano se actualizó por última vez en el 2017. El currículo no está diseñado en función de estándares, como en Estados Unidos (Díaz-Barriga, 2005), sino en torno a grandes temas y áreas temáticas. A diferencia de Estados Unidos, México no cuenta con programas de español como segundo idioma o de inmersión, ni servicios orientados a desarrollar la fluidez del español entre los estudiantes de español, a ayudarlos a conservar su bilingüismo o a hacer la transición a un plan de estudios convencional. Desde hace décadas, México ha tenido programas bilingües e interculturales diseñados para los niños de las minorías lingüísticas de México que viven en comunidades indígenas, pero incluso estos programas tradicionales presentan serios desafíos de implementación, como recursos limitados y la falta de maestros bilingües capacitados (Santibañez, 2016). En México, todas las evaluaciones nacionales y estatales se llevan a cabo en español, sin adaptaciones para los hablantes de otras lenguas. La estrategia más utilizada para mejorar el dominio del español entre los hijos estadounidenses de padres que regresan a México es retenerlos en un grado (Zúñiga y Hamann, 2009), estrategia que a menudo se utiliza igualmente en Estados Unidos (Callahan et al, 2019).

México también cuenta con un amplio programa de inglés como segunda lengua para todos los alumnos de escuelas públicas, aunque su implementación es reducida. El cuadro 1.1 muestra datos sobre el bilingüismo en México y el aprendizaje de una segunda lengua.

En un informe reciente de la ONG mexicana Mexicanos Primero se presentó que el 79 por ciento de los alumnos de noveno grado que han recibido nueve años de clases de inglés en la escuela no tenían ningún conocimiento práctico del inglés y se situaron en el nivel de competencia más bajo en una prueba de conocimientos del idioma inglés (O'Donoghue y Calderón Martín del Campo,

2015). Los profesores de las escuelas públicas mexicanas que imparten clases de inglés como lengua extranjera no están preparados y, en muchos casos, no lo dominan (O’Donoghue y Calderón Martín del Campo, 2015). El 88 por ciento de los profesores de inglés en México obtuvieron una puntuación inferior al séptimo grado en una prueba estandarizada de conocimientos de inglés (O’Donoghue y Calderón Martín del Campo, 2015). Respecto a Estados Unidos, no existen datos similares sobre las competencias de los profesores en una segunda lengua.

Cuadro 1.1 Indicadores de bilingüismo en México y Estados Unidos

	México	EE.UU.
Población que habla inglés (en México) / español (en Estados Unidos) ¹	12%	21%
Centros públicos de enseñanza primaria que ofrecen clases de un idioma extranjero (2007) ²	100%	15%
Horas semanales de aprendizaje de una segunda lengua ³		
Primaria	2.5	n.a.
Secundaria	3	n.a.

Santibañez elaboración propia basada en las siguientes fuentes:

¹ Para Estados Unidos: incluye mayores de 5 años. Fuente: Resumen del Censo (u.s. Census, 2009-2013); Para México: se refiere a la población de dieciocho años o más. Fuente: Estudio (O’Donoghue y Calderón Martín del Campo, 2015).

² Fuente para México: Planes de estudios (SEP, 2007) y O’Donoghue y Calderón Martín del Campo (2015); para Estados Unidos: Education Week (30/11/2012).

³ Fuente para México: Estudio (O’Donoghue y Calderón Martín del Campo, 2015).

A diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos, en México no es habitual la evaluación estatal del rendimiento de los estudiantes. Antes del 2006, México no evaluaba a todos los estudiantes en todos los grados. La evaluación de los alumnos se realizaba principalmente para programas de pruebas internacionales, como TIMSS o PISA, y para un grupo de profesores que participaban en Carrera Magisterial, el programa nacional de pago por méritos a los profe-

sores, que comenzó en 1993. Este programa tenía un componente de medición del desempeño académico de los alumnos. En el 2002, México creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), de carácter autónomo, para evaluar la calidad y los resultados del sistema educativo mexicano. El INEE administró una serie de pruebas basadas en muestras “similares a la NAEP” en el marco de su programa EXCALE. En el 2006, México creó la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares ENLACE, que evaluaba cada año a todos los estudiantes del tercero de primaria al tercero de secundaria. Los estudiantes recibían sus resultados anualmente. Los resultados de ENLACE se utilizaron para todos los profesores participantes en carrera magisterial como parte de su componente de evaluación del “rendimiento de estudiantes”.

En 2014, alegando que la prueba ENLACE se había corrompido debido a que se empleaba en la evaluación docente de alto nivel –es decir, para la carrera magisterial–, la SEP y el INEE la cancelaron. Desde 2014 ya no existe ningún examen censal –es decir, para todos los alumnos de todos los grados– en México. En 2015 se diseñó y aplicó una nueva prueba llamada PLANEA, la cual se aplica anualmente a los alumnos de sexto, noveno y duodécimo grados. En 2018, la nueva administración presidencial dismanteló el INEE y la SEP absorbió algunas de sus funciones de evaluación.

La cancelación del programa ENLACE y la desaparición del INEE han sido un golpe al esfuerzo externo en favor de la rendición de cuentas de las escuelas mexicanas. Mientras que los críticos de ENLACE sostenían que, para empezar, ni los padres ni las escuelas utilizaban la información (Martínez Rizo et al., 2015), el resultado inmediato de la disolución de ENLACE fue que, ahora, los padres, los estudiantes, los activistas y otros grupos cívicos tienen menos información para entender el progreso escolar de sus hijos, así como para comparar las escuelas y sus aulas con fines de mejora.

Cuadro 1.2 Características básicas de los docentes en México y Estados Unidos

	México	EE.UU.
Mujer	67%	89%
Docentes con maestría o más	10%	55%
Docentes solo con licenciatura	51%	41%
Docentes con Normal Superior o Normal Primaria	26%	3%
Docentes solo con preparatoria	3%	0%
Edad media (años)	39	42
Más de 15 años de experiencia	43%	41%

Santibañez elaboración propia basada en las siguientes fuentes:

Fuente para Estados Unidos: Encuesta de escuelas y personal (SASS, 2011-12). National Center for Education Statistics; para México: Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE, 2013) en INEE (2015). Nota: Ingreso per cápita por familia es menos de 1179 pesos al mes, o 92 dólares.

Docentes en México

El personal docente es diferente en México y en Estados Unidos. El cuadro 1.2 muestra las características demográficas básicas de los docentes y otras características de los maestros de primaria en ambos países. En México, las estadísticas de los maestros suelen referirse a puestos de trabajo, no a individuos; sin embargo, en aras de la simplicidad, en este capítulo me refiero tanto a los maestros individuales como a los puestos de enseñanza como *docentes*.³

El cuadro 1.3 muestra las condiciones de trabajo de los maestros, incluidos los niveles salariales en ambos países. Los sueldos base de los docentes en

³ En las escuelas públicas mexicanas hay más de un millón de plazas de maestro. No representan necesariamente un millón de personas, porque los docentes en México pueden tener dos, o más, puestos de enseñanza.

Estados Unidos son 40 000 dólares aproximadamente, casi el doble de lo que se percibe en México, cerca de 20 000 dólares. Sin embargo, los profesores mexicanos también reciben importantes primas, el aguinaldo o la prima vacacional, por mencionar algunos ejemplos, los cuales, dependiendo del estado, pueden suponer de dos a seis meses de paga extra. La diferencia, no obstante, es significativa incluso cuando se ajusta a la paridad del poder adquisitivo. Por supuesto que si optan por trabajar dos turnos –algo que hacen muchos de ellos–, sus salarios pueden aproximarse a los de los docentes principiantes en Estados Unidos. En este caso, sin embargo, se contrataría a los profesores mexicanos para pasar 40 horas semanales enseñando en el aula, más horas que en Estados Unidos.

Cuadro 1.3 Salarios y condiciones laborales de los maestros de educación primaria, México y Estados Unidos (2019, en dólares estadounidenses convertidos por PPA)

	México	EE.UU.
Salario medio inicial de los profesores ¹	\$19 893	\$39 183
Horas trabajadas (horas de contrato) ²	25	38
Horas frente al aula ²	20	31
Duración media de la jornada escolar (horas) ²	4.5	6.5
Duración media del año escolar (días) ²	200	180

Santibañez elaboración propia, basada en las siguientes fuentes:

¹ Fuente: Base de datos (OCDE, 2019). Los salarios están en dólares estadounidenses convertidos utilizando la Paridad de Poder Adquisitivo (PPA) para el consumo privado.

² Fuente para Estados Unidos: Encuesta de escuelas y personal (SASS, 2011-12). National Center for Education Statistics; para México: Resumen del Censo (CEMABE, 2013) e INEE (2015). Fuentes para las horas de la jornada escolar y la duración del año escolar en Estados Unidos: *The Atlantic* (2014); en México: *Excelsior* (2016).

La diferencia salarial entre los docentes de Estados Unidos y de México viene dada por el número de horas trabajadas. La jornada escolar de primaria es de cuatro horas y media en México, y el contrato de un profesor es de 25 horas semanales, 20 de ellas dentro del aula. En Estados Unidos se contrata a los maestros a tiempo completo, es decir, por un mínimo de 38 horas semanales.⁴ Como se mencionó anteriormente, debido a que las escuelas en México funcionan en dos turnos, los maestros pueden tener dos puestos de enseñanza, duplicando sus horas trabajadas y su salario. Aunque su turno escolar pueda ser más corto, los maestros mexicanos trabajan 200 días, en comparación con los 180 días que trabajan los maestros en Estados Unidos.

Factores que afectan a la eficacia del profesorado

En esta sección quiero destacar tres factores que afectan la capacidad de los docentes en México para impartir una educación de alta calidad: sus habilidades, formación y cualificaciones; su movilidad; y los incentivos para mejorar y rendir cuentas. Estos factores afectan la capacidad de los profesores para enseñar a todos los alumnos, incluidos los estudiantes que compartimos, dado que sus necesidades son diferentes que los que no son transnacionales.

Selección de docentes. Durante la mayor parte del siglo xx, el gobierno federal centralizó la formación, el reclutamiento y la selección de los maestros. Para obtener un puesto de profesor, los maestros tenían que graduarse en una escuela normal. Hasta 1984, las personas que solo tenían el diploma de secundaria podían inscribirse en una escuela normal para obtener el título de maestro. A partir de 1984, las escuelas normales comenzaron a otorgar títulos de grado y exigían un diploma de bachillerato para matricularse. Cerca del 80 por ciento de los maestros públicos de primaria y secundaria en México tienen el equivalente a una licenciatura (INEE, 2016). Antes de la Reforma Educativa del 2013,

⁴Los profesores de primaria dicen trabajar un promedio de 52 horas semanales, pero esto incluye el tiempo en la escuela, antes o después de la escuela y los fines de semana (Coppersmith, 2013).

los maestros solicitaban a las autoridades educativas de su estado la obtención de una plaza docente. Se creaban nuevas plazas para docentes cuando se construían nuevas escuelas, aulas o cuando se jubilaba un profesor en activo. Al jubilarse, los profesores podían recomendar a alguien para que ocupara su puesto, y a estas personas se les solía conceder el puesto. Se creaba así un mercado negro en el que los puestos podían ser “comprados” a los actuales propietarios o podían transmitirlos a sus hijos u otros familiares. Cualquier persona seleccionada por el propietario actual del puesto tendría prioridad en el proceso de solicitud. La cancelación de la Reforma del 2013 podría significar que esta sea nuevamente la forma en que se seleccionan algunos maestros en México.

Movilidad de docentes. Cuando los profesores tienen que abandonar un centro por cualquier motivo, ya sea de forma temporal, como la baja por maternidad, o por un periodo prolongado, como la toma de un puesto administrativo en la oficina distrital, conservan su plaza de profesor. Hay profesores sustitutos con un contrato temporal que cubren dichas plazas. A veces, estos profesores sustitutos pueden permanecer en las escuelas durante años hasta que decide volver el propietario legítimo de la plaza. La intensidad de estas movilidades suele variar por región en México y por América Latina en general (Olvera, 2010).

Los profesores consideran la movilidad como un derecho laboral fundamental (Olvera, 2010). Cuando se abre una nueva plaza de docente, los maestros que han solicitado el traslado de su actual centro a la nueva escuela obtienen derechos prioritarios en función de la antigüedad. Como todo se hace de forma centralizada –a nivel estatal–, y puede suceder en cualquier momento del calendario académico, una nueva plaza en la escuela *A* puede desencadenar toda una serie de acontecimientos: el profesor de la escuela *B* solicita trasladarse a la escuela *A*, el profesor de la escuela *C* solicita trasladarse a la escuela *B*, y así sucesivamente. Esto crea una enorme cantidad de trastornos para los alumnos, que pueden ver a dos o más profesores en un mismo año escolar (Loera, 2006). Por supuesto, la movilidad de los profesores también es un problema importante en las escuelas estadounidenses que atienden a estudiantes de bajos ingresos e inmigrantes: estas escuelas tienen el doble de la tasa de rotación de maestros

que las escuelas más acomodadas (Goldring, Taie y Riddles, 2014), aunque en Estados Unidos esto tiende a suceder al término del año escolar y no necesariamente a mitad del ciclo académico, como es frecuente en México. En México es más probable que la movilidad de los maestros afecte a las escuelas de las comunidades desfavorecidas y las zonas rurales, donde resulta más probable que asistan los estudiantes que compartimos.

Incentivos para que los docentes mejoren y rindan cuentas. En general, los profesores en México tienen pocos incentivos externos para hacer cambios. Reciben la titularidad después de tan solo seis meses en su puesto de trabajo y casi nunca se les despide. Antes de que se aprobara la Reforma Educativa del 2013, la mayoría de los movimientos importantes para la carrera docente, como traslados a escuelas más deseables, ascensos a puestos administrativos o puestos docentes adicionales, se basaban en decisiones que tomaba el sindicato de maestros, las autoridades educativas estatales o ambos de manera conjunta. Cuando se revocó dicha reforma, el proceso ha regresado en gran medida al sindicato de profesores. Los directores de las escuelas no contratan formalmente a los profesores, ni deciden por sí mismos cuándo pueden o deben trasladarse a otra escuela, desempeñan un papel limitado en la selección del desarrollo profesional y en la evaluación de los docentes (Santiago et al., 2012).

Además, el doble turno con el que funcionan la mayoría de las escuelas supone unas condiciones de trabajo agitadas para los profesores y poco tiempo para planificar, colaborar con otros profesores o reunirse con los padres. Los profesores de las ciudades y de los pueblos más grandes suelen tener que ir de prisa de la escuela matutina a la vespertina. Los contratos de los profesores de primaria especifican que, de las cuatro horas y media del turno escolar, cuatro deben dedicarse a la enseñanza frente al aula. A nivel secundaria, se contrata a los profesores por horas. A menudo, estos contratos se reparten entre dos o más escuelas: diez horas aquí, quince horas allá, cinco horas en una tercera escuela (Santiago et al., 2012). Esto dificulta mucho el aprendizaje profesional y el trabajo colegiado. También limita la cantidad de tiempo que los profesores pueden pasar en la escuela para reunirse con los padres, los administrativos de la escuela y otros

maestros. Ocasionalmente disponen de periodos o días de planificación, por ejemplo, para la reunión mensual del Consejo Técnico Escolar. Se ha observado que los profesores que trabajan dos turnos afirman que hay una “falta de tiempo para trabajar con los alumnos” y que la “intensidad” del tiempo que pasan frente a los alumnos –40 horas semanales– “crea una atmósfera que es desfavorable para el aprendizaje” y afecta de modo negativo el “compromiso” de los profesores con la enseñanza e incluso su salud (Cárdenas, 2011).

El sistema educativo mexicano tiene escasa capacidad de rendición de cuentas externa. Esto se agravó aún más tras la eliminación de los exámenes estandarizados en todos los grados para todos los estudiantes. Los padres y los administrativos de las escuelas tienen poca información, más allá de las calificaciones bimestrales, para monitorear e intervenir cuando ven que los estudiantes presentan un mal desempeño. Las evaluaciones formativas son escasas y, cuando existen, rara vez se utilizan para adaptar la práctica de un profesor (Martínez Rizo et al., 2015; OCDE, 2012). Ni los administrativos escolares ni el personal de la zona observan ni supervisan formalmente a los profesores, en cuanto a su trabajo en el aula. La mayor parte de la supervisión se realiza para el cumplimiento básico: su asistencia, su puntualidad, etcétera; e incluso así, en varios estudios se ha descubierto un amplio ausentismo e impuntualidad por parte de algunos docentes (OCDE, 2009; Santibañez, 2016). Hay que señalar, sin embargo, que parte de esta impuntualidad y ausentismo se debe a las complicadas condiciones rurales y aisladas de algunas regiones (Santibañez, 2016).

Los padres en el sistema escolar mexicano

Los padres en ambos lados de la frontera proporcionan un gran valor a la educación como medio para que sus hijos asciendan en la escala social y accedan a una mejor calidad de vida. Tienen grandes expectativas sobre la educación de sus hijos (Goldenberg, Gallimore, Reese y Garnier, 2001; Halgunseth, Ispa y Rudy, 2006; Nieto, 2005; Valdés, 1996); sin embargo, la forma en que los

padres ven su papel en la promoción del éxito educativo es distinta en México y en Estados Unidos. En esta sección me centro en dos formas muy diferentes en que los padres se involucran en la educación de sus hijos en Estados Unidos y en México: la participación en las actividades escolares y la participación a través del gobierno de la escuela. Argumento que estos malentendidos culturales son, en parte, el resultado de cómo se espera que los padres interactúen –o no– con las escuelas en México. En efecto, en México no se espera que los padres desempeñen un papel central en las escuelas, y su participación está directamente limitada por la ley de educación y por prácticas tradicionales (Santizo, 2011). Sostengo que esto a menudo da lugar a malentendidos culturales entre los padres mexicanos y las escuelas estadounidenses.

La participación en las actividades escolares

En Estados Unidos, la visión predominante acerca del involucramiento de los padres de familia le concede gran valor a actividades vinculadas específicamente a los resultados académicos y a los recursos escolares, como son la lectura a los niños, el desarrollo del vocabulario y de las habilidades numéricas, la recaudación de fondos y el voluntariado para ayudar en el salón de clases o, de forma más amplia, en la escuela. Hay que reconocer que esta visión o modelo tradicional de la participación de los padres en Estados Unidos, descrita por Epstein (2001), tiene serias limitantes. De ninguna manera es una experiencia inclusiva ni representativa de todos los padres en las escuelas públicas estadounidenses. Muchas personas, sobre todo los inmigrantes y quienes no hablan inglés, se sienten excluidos por este modelo de participación de los padres de familia. Se enfrentan a barreras reales y serias para poder comprometerse, de esta manera, con las escuelas y los maestros (Olivos, Jiménez-Castellanos y Ochoa, 2011; Valdés, 1996). Por ejemplo, aunque algunos padres latinos/as no les lean libros a sus hijos, fomentan la alfabetización de otras maneras, como la lectura de la Biblia u otros libros de oraciones, el juego de la lotería o el aprendizaje y la recitación de poemas (Zentella, 2015). Los padres inmigrantes

latinos/as se enfrentan a verdaderos retos para poder comprometerse con las escuelas bajo esquemas desconocidos, como el voluntariado o la participación en actividades escolares. Los investigadores atribuyen estos retos a las barreras de la comunicación lingüística, a las visiones deficitarias que las propias escuelas les transmiten, consciente o inconscientemente, a las familias y a los horarios de trabajo inflexibles (Tarasawa y Waggoner, 2015; Valdés, 1996; Wasell, Hawrylak y Scantlebury, 2015; Zárate, 2007).

A pesar de estas limitaciones, muchos profesores y personal escolar en Estados Unidos, la mayoría de los cuales no son bilingües, biculturales o de origen inmigrante, interiorizan este modelo dominante de participación de los padres. Los docentes y el personal suelen considerar que los padres inmigrantes mexicanos se “preocupan menos” que los padres blancos o de clase media por la educación de sus hijos (Halgunseth, Ispa y Rudy, 2006; Valdés, 1996). Los docentes estadounidenses informan que los padres inmigrantes mexicanos no acuden a la escuela con tanta frecuencia, no responden a las comunicaciones, no ayudan con los deberes y no les leen a sus hijos. Los profesores critican que los padres “se llevan a sus hijos a México para casi cualquier cosa a lo largo del año escolar” y que dan prioridad a los asuntos familiares sobre los académicos (Quiocho y Daoud, 2006, p. 260). En su etnografía clásica de diez familias mexicoestadounidenses en la frontera entre Estados Unidos y México, Guadalupe Valdés documentó los malentendidos culturales en torno a la educación y cómo la aparente “falta” de participación en las escuelas por parte de los padres de familia mexicanos e inmigrantes se derivaba de una concepción diferente de lo que significa ser “educado”. Estos conceptos son profundamente diferentes en las escuelas estadounidenses y mexicanas.

Valdés argumenta que los padres inmigrantes mexicanos valoran mucho el concepto de respeto o el ser respetuoso con los profesores y otros adultos. Los padres en México califican sistemáticamente las habilidades de comportamiento como tan importantes como las habilidades cognitivas, algo que difiere de la visión de los padres de familia en Estados Unidos (véase el capítulo 6 de Jensen).

Se considera que la participación de los padres en las escuelas mexicanas es alta en actividades que implican voluntariado para realizar tareas de limpieza, mantenimiento y reparación (Huerta-Velásquez, 2010; Santibañez, O'Donoghue y Abreu, 2014). Los padres mexicanos son menos propensos a participar en actividades relacionadas con la educación, como interactuar con los maestros y el personal de la escuela, participar en eventos escolares y monitorear los resultados de la evaluación –cuando México tenía un programa de pruebas censales– o formar parte de asociaciones de padres (Murrieta et al., 2009; Sánchez-Escobedo et al., 2010; Santiago et al., 2012; Solís y Aguiar, 2017). Al igual que en Estados Unidos, participan más los padres de familia con mayores ingresos y más educados. En estudios realizados en los estados de Sonora y Yucatán se encontró que la participación de los padres era mayor en escuelas con mayores niveles de rendimiento, cuando los padres tenían más escolaridad y en las escuelas privadas (Murrieta et al., 2009; Sánchez-Escobedo et al., 2010; Solís y Aguiar, 2017).

Otra forma en que las escuelas en Estados Unidos involucran a la comunidad es a través de políticas para mantener las instalaciones educativas abiertas, después de las clases, para el uso de la comunidad. Los patios e instalaciones escolares de todo Estados Unidos se utilizan por las tardes y noches como lugares donde los jóvenes pueden practicar deportes y otras actividades. En México, en cambio, las escuelas no suelen estar abiertas ni para los padres ni para la comunidad en general. En primer lugar, cuando las escuelas operan en doble turno, no queda tiempo para que éstas se utilicen para fines deportivos, lúdicos o de otro tipo. En segundo lugar, incluso si las escuelas no operan en doble turno, la preocupación por la seguridad y la responsabilidad implica que la mayoría de las escuelas cierran sus puertas cuando el director u otro miembro del personal responsable no se encuentra en las instalaciones. Esto impide que las familias vean y utilicen las escuelas como lugares de reunión para la construcción de comunidad y puede ser una de las razones por las que los padres informan sistemáticamente que no están conectados con la escuela

y que no tienen mucha comunicación con el personal escolar (Murrieta et al., 2009; Sánchez-Escobedo et al., 2010).

La participación de los padres en el gobierno de la escuela

En Estados Unidos hay veces en que los padres pueden participar, a través de los consejos escolares locales, en aspectos importantes de la gestión de los colegios, como en la elección de los directores o en la toma de decisiones de financiación. Si los padres son ciudadanos estadounidenses, pueden votar en las elecciones del consejo escolar, lo que representa una forma importante de hacer oír su voz. Por el contrario, la ley en México les impide a los padres de familia intervenir en las decisiones sobre el plan de estudios, la selección de maestros y administrativos (contratación/despido), la evaluación de los maestros, las prácticas en el aula y los niveles de financiación (Ornelas, 2004; Santiago et al., 2012; Santibañez, O'Donoghue y Abreu, 2016). Son las autoridades educativas a nivel estatal y federal las que establecen estas reglas y toman estas decisiones. No hay consejos escolares elegidos que puedan tomar decisiones sobre el funcionamiento de las escuelas. Los consejos de padres a nivel escolar o de consejo de participación social tienen algunas funciones y responsabilidades en virtud de la ley educativa, pero no se han aplicado plenamente. Las escuelas no se financian con los impuestos locales sobre la propiedad, y los municipios no pueden recaudar fondos mediante bonos u otras medidas fiscales aprobadas por los votantes para las escuelas. Por lo tanto, hay poca influencia en las escuelas por parte de otros actores locales, como los municipios y los funcionarios locales electos.

Los padres de familia de muchas escuelas, sobre todo de las zonas rurales, ven a los docentes como figuras de autoridad porque suelen ser las personas más educadas (escolarizadas) en la región. Esto limita su participación, ya que muchos padres de familia en las escuelas públicas mexicanas suelen sentir que no les corresponde cuestionar a los maestros o involucrarse en los aspectos académicos de la escuela, ni siquiera de manera informal. En esta situación, los padres tienden a no establecer, por su parte, contacto, ni a exigir responsabilidades, ni

a intervenir en asuntos propios del salón de clases (Guzmán y Martín del Campo, 2001; Santizo, 2011). Además, los padres de las zonas rurales y de bajos ingresos a menudo no pueden mantener a sus hijos en casa. En el 2008, solo el 36 por ciento de los alumnos de noveno grado encuestados para un perfil nacional informaron que sus padres les ayudaban con las tareas escolares (Santiago et al., 2012). Los maestros y líderes escolares en México reportan, de manera consistente, que los niños reciben poco apoyo por parte de sus padres en su educación, lo que incluye la falta de apoyo académico en casa para realizar las tareas o en la lectura (Santiago et al., 2012; Valdez, Martín y Sánchez, 2009). Sin embargo, esta baja participación de los padres en los asuntos escolares parece concentrarse en las comunidades de bajos ingresos, lo que sugiere que algunas de las barreras estructurales que impiden este tipo de participación de los padres en Estados Unidos –como trabajar en horarios inflexibles o mantener opiniones deficitarias sobre las familias– también están presentes en las escuelas mexicanas. No es frecuente –o ni siquiera se permite– el segundo tipo de participación de los padres a través de la gobernanza –como elecciones al consejo escolar– o de las asociaciones de padres. Esto quizá no sea exclusivo de los entornos educativos, ya que en otras investigaciones también se han registrado bajos niveles de participación en asociaciones cívicas organizadas en México (Houtzager y Acharya, 2010).

Discusión

En este capítulo he descrito distintos puntos clave que hacen que la educación en México sea fundamentalmente diferente al sistema educativo de Estados Unidos. Estas diferencias tienen implicaciones en la manera en que los profesores responden a las necesidades de los estudiantes que compartimos. Las diferencias clave entre los dos sistemas en torno a cómo se financia y gobierna la educación, el papel del sindicato, las condiciones laborales de los profesores y el involucramiento de los padres de familia tienen implicaciones en cómo interactúan las familias con los docentes y las escuelas y, en última instancia, en el

desempeño de los hijos en la escuela. Los diferentes roles que se espera ejerzan los profesores y los padres en las escuelas estadounidenses y mexicanas pueden tener consecuencias reales en las trayectorias académicas de los estudiantes. En Estados Unidos, los objetivos académicos son fundamentales para el propósito de la educación, y se espera que los padres de familia participen de manera activa, incluso si sus circunstancias les imponen auténticas limitaciones para involucrarse con eficacia, ya sea por su bajo ingreso económico o su situación migratoria. En México, el sistema educativo está configurado de tal manera que los padres y otros actores locales tienen poca o nula participación en los aspectos centrales de la educación, como son la administración escolar, las políticas y el plan de estudios. A pesar de que la educación pública se financia a través de sus ingresos y otros impuestos, los padres no tienen voz formal en los asuntos educativos.

Los profesores suelen ser las personas con mayor educación en las comunidades; esto genera una tensa interacción con los padres: se les ve a los profesores como figuras de autoridad –y actúan como tales–, mientras que los padres a menudo sienten que tienen poco que aportar más allá de sus donaciones monetarias o laborales. La centralización de la educación pública se justifica por la necesidad de desarrollar una sociedad más equitativa y cohesionada a partir de una multitud de grupos diferentes, algunos con identidades étnicas y lingüísticas no dominantes. Esta centralidad es conveniente para asuntos políticos y laborales. El gobierno solo tiene un sindicato para negociar los convenios colectivos y, a cambio, el sindicato recibe un poder monopólico. El sindicato utiliza este poder en beneficio propio, sobre todo después de que comenzara a desempeñar un papel activo en las elecciones nacionales y a promover a sus propios candidatos para los puestos electivos a nivel estatal (Larreguy, Montiel Olea y Querubín, 2017). Por supuesto que, aunque los sindicatos de maestros en Estados Unidos no ejercen nada parecido al poder político del sindicato en México, son también una voz poderosa en la política estadounidense.

Los padres inmigrantes mexicanos que han estado expuestos a este tipo de educación en casa tienen dificultades para moverse en un entorno tan diferente

como es el sistema educativo de Estados Unidos, que es más democrático. Estas dificultades se agravan por el hecho de que, a menudo, su situación económica y legal les impide participar plenamente en la comunidad escolar; es decir, por no hablar inglés, por estar indocumentados, por tener que trabajar en varios empleos y, por lo tanto, no poder asistir a las actividades y reuniones durante la jornada escolar, etcétera (Morales, 2019).

Las diferencias y definiciones contradictorias de las funciones y expectativas que tienen los distintos agentes del mundo escolar son válidas también para los profesores. Al sur de la frontera entre Estados Unidos y México, los profesores son figuras de autoridad y esperan que los padres desempeñen un papel limitado en sus aulas y escuelas, pues las autoridades educativas ejercen un papel un tanto excesivo. Al norte de la frontera se espera que los maestros y los padres participen intensamente en la educación de los niños y se les considera copartícipes; si bien esto es más cierto para la primaria que para la secundaria, un nivel en el que los docentes rara vez ven a los padres, y los maestros suelen comentar que lo prefieren así. El papel de los padres de familia se desenvuelve a veces en las estructuras formales de gobierno y de participación, en las estructuras locales de financiación y en las normas y expectativas informales (culturales). Sin embargo, la realidad es que los padres inmigrantes y de bajos ingresos en Estados Unidos tienen menos oportunidades de participar formalmente en la educación de sus hijos que los padres de clase media, nativos y angloparlantes. En México, los profesores son responsables principalmente ante las autoridades educativas y el sindicato; no tienen que rendirles cuentas a los padres, ya que con toda probabilidad no desempeñan ningún papel de importancia en los aspectos clave de su trabajo: titularidad, asignación, selección, plan de estudios, salario, evaluación, etcétera.

Los estudiantes que se desplazan entre los dos países tienen que enfrentarse a estas dos realidades tan diferentes respecto a lo que se espera de ellos, de sus profesores y de sus familias. Es probable que el creciente número de estudiantes que compartimos que se desplazan entre ambos países y que “regresan” a México ejerzan presión sobre el sistema educativo mexicano, de por sí ya dis-

tendido, en el que los profesores trabajan en condiciones difíciles y tienen menos cualificaciones, apoyo y compensación económica. En la actualidad, existen pocos mecanismos para que los profesores satisfagan las necesidades de estos estudiantes. A diferencia de Estados Unidos, que cuenta con una legislación de derechos civiles en relación con los niños de minorías lingüísticas (Gándara, Moran y García, 2004), México solo reconoce los derechos de los estudiantes de lenguas indígenas –es decir, los pueblos originarios de México– a ser escolarizados en su propia lengua o en programas bilingües de transición (Santibañez, 2016). No existen programas de transición para los niños llegados desde Estados Unidos, quienes hablan inglés y que se establecen en entornos exclusivamente de habla española. Los maestros no reciben capacitación especializada en la etapa de formación o durante su ejercicio profesional para ayudarles a enseñar a estos alumnos y fomentar un ambiente inclusivo en el salón de clases. La experiencia para los estudiantes puede ser extremadamente agotadora, mientras intentan ajustar su identidad y ciudadanía cultural; no se les ve ni como mexicanos ni como estadounidenses, y a los ojos de sus maestros batallan con las clases y representan un desafío en el aula (Kleyn, 2017).

¿Qué medidas se pueden tomar para que los maestros en México estén mejor preparados para atender las necesidades de los estudiantes transnacionales y para aprovechar las ventajas que traen consigo? En primer lugar, sería importante que, con los programas de formación, los maestros se capaciten para que reconozcan el biculturalismo y el bilingüismo como ventajas benéficas para todos los estudiantes en su salón de clases. Al igual que ocurre en Estados Unidos, hay que erradicar de las aulas las visiones deficitarias de los niños de minorías lingüísticas, de bajos ingresos e inmigrantes; fomentar aulas inclusivas debería ser un objetivo de todos los programas de formación de maestros en México.

En segundo lugar, es probable que algunos estados y regiones concentren una mayor afluencia de estudiantes transnacionales –por ejemplo, las zonas fronterizas, los estados rurales y estados con gran desigualdad con un alto porcentaje de población migrante–, por lo que el esfuerzo en favor del desarrollo profesional de los docentes podría dirigirse a esas regiones para incorporar estrategias y

conocimientos que les permitan a los profesores ser capaces de integrar mejor a este tipo de alumnos en la rutina diaria y para evitar comportamientos y prejuicios discriminatorios, excluyentes o de otro tipo relacionados con la condición de inmigrante de los niños (véase el capítulo 2 de Alfaro y Gándara).

En tercer lugar, México podría aprovechar la afluencia de niños “retornados” que saben inglés para establecer programas de inmersión en dos idiomas en las escuelas públicas del país. Esto serviría tanto para los estudiantes que dominan el inglés, como para los que solo hablan español.

Por último, México podría aprovechar los programas actuales que buscan una mayor participación de los padres en las escuelas, como el programa Escuelas de Calidad, para involucrar de modo más amplio a las familias transnacionales en estos esfuerzos y aprovechar el hecho de que muchos han estado expuestos al modelo estadounidense de mayor inclusión y participación en las escuelas por parte de los padres, quienes quizá hayan desarrollado habilidades que podrían compartir con otras familias.

Referencias

Abdul-Alim, Jamaal (2012, 30 de noviembre). “Elementary Pupils Immersed in Foreign Language”, *Education Week*. Consultado en <https://www.edweek.org/leadership/elementary-pupils-immersed-in-foreign-language/2012/11>

Banco Mundial (2021, 21 de septiembre). Institute for Statistics, Unesco, Consultado en <https://data.worldbank.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>.

Bazant, M., & de Saldaña, M. B. (1993). *Historia de la educación durante el porfiriato*. Ciudad de México: El Colegio de México AC.

Callahan, R., Figlio, D., Mavrogordato, M. y Ozek, U. (2019, 28 de febrero). “Authors of a splashy new ELL retention study urge ‘great caution’”. *Education Week*.

- Cárdenas, S. (2011). Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16 (50), 801–827.
- Departamento de Educación de los Estados Unidos (2019). *The condition of education 2019* (NCES 2019144). Consultado en https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_cmb.asp.
- Díaz Barriga, F. A. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27 (107), 57–84.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Estrada, R. (2019). Rules versus discretion in public service: Teacher hiring in Mexico. *Journal of Labor Economics*, 37(2), 545–579.
- Excelsior* (2016, 26 de enero), “Aumentarán horas de clase en preescolar y primaria: SE.” Consultado en <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/01/26/1071208>.
- Gándara, P., Moran, R. y Garcia, E. (2004). Legacy of Brown: Lau and language policy in the United States. *Review of Research in Education*, 28(1), 27–46.
- Gil Antón, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23 (76), 303–321.
- Giorguli, S. E. y Gutiérrez, E. (2011). Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos. *Coyuntura Demográfica*, 1, 21–25.

- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. y Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 547–582.
- Goldring, R., Taie, S. y Riddles, M. (2014). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2012–13 Teacher Follow-up Survey* (NCES 2014-077). Departamento de Educación de los Estados Unidos. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Guzmán, E. y Martín del Campo, S. (2001). Caracterización de la relación familia-escuela y sus implicaciones en la interacción psicopedagógica. *Educar*, 18 (1), 8–21.
- Halgunseth, L. C., Ispa, J. M. y Rudy, D. (2006). Parental control in Latino families: An integrated review of the literature. *Child Development*, 77(5), 1282–1297.
- Houtzager, P. P. y Acharya, A. K. (2011). Associations, active citizenship, and the quality of democracy in Brazil and Mexico. *Theory and Society*, 40 (1), 1–36.
- Huerta-Velásquez, E. H. (2010). Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (54), 167–185.
- INEE (2015). Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE), 2013 en *Los Docentes en México. Informe 2015*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Consultado en <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/los-docentes-en-mexico-informe-2015/>

- INEE (2016). *Panorama Educativo de México 2015*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2018). *Panorama Educativo de México 2017*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEGI (2012). Analfabetismo en México: una deuda social. *Realidad, Datos y Espacio Revista Internacional de Estadística y Geografía*. Vol. 3 Núm. 3, septiembre-diciembre 2012. Consultado en <https://rde.inegi.org.mx/index.php/2012/09/15/analfabetismo-en-mexico-una-deuda-social/>
- Jensen B. (2005). Culture and practice of Mexican primary schooling: Implications for improving policy and practice in the US. *Current Issues in Education*, 8 (25).
- Jensen, B., Mejía Arauz, R. y Aguilar Zepeda, R. (2017). Equitable teaching for returnee children in Mexico. *Sinéctica* (48).
- Kattan, R. B. y Székely, M. (2015). Patterns, consequences, and possible causes of dropout in upper secondary education in Mexico. *Education Research International*.
- Kleyn, T. (2017). Centering transborder students: *Perspectives on identity, languaging and schooling between the US and Mexico*. *Multicultural Perspectives*, 19(2), 76–84.
- Lakhani, N. y Jacobo, M. (2016, 13 de julio). Uprooted in Mexico: The US children “returned” to a country they barely know. *The Guardian*.

- Larreguy, H., Marshall, J. y Querubín, P. (2016). Parties, brokers, and voter mobilization: How turnout buying depends upon the party's capacity to monitor brokers. *American Political Science Review*, 110(1), 160–179.
- Loera, A. (2006). *Caja de herramientas para colectivos escolares: buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas públicas mexicanas*. SEP, UPN, HE, México, 2006, pp. 148–149.
- Martínez Rizo, F. (2015). *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*. México: INEE.
- México Evalúa (2011). *10 puntos para entender el gasto educativo en México: consideraciones sobre su eficiencia*. México Evalúa, Centro de Análisis en Políticas Públicas, A.C. Serie “¿Gastamos para mejorar?” México D.F.
- Morales, M. (2019). *Parent involvement in contested times: A brief analysis of the effects of anti-immigrant policies*. Tesis doctoral inédita. Claremont Graduate University: Claremont, California.
- Muñoz Armenta, A. (2008). Escenarios e identidades del SNTE: entre el sistema educativo y el sistema político. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13 (37), 377–417.
- Murrieta, M. U., Ibarra, L. M. y Ruelas, C. S. T. (2009). Participación de los padres de familia en dos escuelas secundarias de Ciudad Obregón, Sonora. En X Congresso Nacional de Investigaçao Educativa, área 16: sujeitos da educaçao.
- National Assessment of Adult Literacy (NAAL). National Center for Education Statistics. Consultado en http://www.nces.ed.gov/naal/lit_history.asp.

- Nieto, S. (2005). Public education in the twentieth century and beyond: High hopes, broken promises, and an uncertain future. *Harvard Educational Review*, 75 (1), 43–64.
- PLANEA. (2015). Base de datos escuelas 2015. México: Secretaría de Educación Pública. Consultado en http://planea.sep.gob.mx/ba/base_de_datos_2015/
- O'Donoghue, J. y Calderón Martín del Campo, D. (2015). *Sorry: El aprendizaje del inglés en México*. Mexicanos Primero, Ciudad de México.
- OCDE. (2012). PISA 2012 Results in Focus: *What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. París: OCDE. Consultado en <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- OCDE. (2018). Mexico country note. *Education at a glance 2018*: OCDE indicators. París: OCDE.
- OCDE. (2019). “Education at a glance: Teachers’ statutory salaries,” OCDE *Education Statistics* (database), <https://doi.org/10.1787/b43a4622-en> (consultado el 25 de febrero de 2019).
- Olivos, E. M., Jiménez-Castellanos, O. y Ochoa, A. M. (2011). *Bicultural parent engagement: Advocacy and empowerment*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Olvera, A. (2010). Movilidad docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 40 (1).
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Ornelas, C. (2004). The politics of privatisation, decentralisation and education reform in Mexico. *International Review of Education*, 50(3-4), 397-418.
- Quioco, A. M. y Daoud, A. M. (2006, septiembre). Dispelling myths about Latino parent participation in schools. *The Educational Forum*, 70(3), 55-267. Taylor y Francis Group.
- Puryear, J. Santibañez, L. y Solano, A. (2012). Education in Mexico, a new era for Mexico. En C. Loser y H. Kohli (eds.), *A new era for Mexico 2042: Achieving Prosperity for All* (capítulo 3, pp. 87-108). Emerging Markets Forum.
- Riggs, Liz (2014, mayo). "Kids Who Spend All Day at School," *The Atlantic*. Consultado en <http://www.theatlantic.com/education/archive/2014/05/extended-school-days/371896/>.
- Rodríguez, L., Oramas, A. y Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores*, 15 (1), 5-16.
- Sánchez, L. A. (2009). La movilidad laboral de los docentes de telesecundaria de zonas rurales marginadas, en el cotidiano escolar, y su repercusión en los alumnos de tercer grado. Tesis doctoral. UPN-Ajusco.
- Sánchez Escobedo, P. A., Valdés Cuervo, Á. A., Reyes Mendoza, N. M., Martínez, C. y Alonso, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 16 (1), 71-80.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2012). OCDE reviews of evaluation and assessment in education: Mexico 2012.

- Santibañez, L. (2007). Between said and done: Preparation and professional development of middle school teachers in Mexico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 305–335.
- Santibañez, L. (2008). Educational reform: SNTE'S role. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37).
- Santibañez, L. (2016). The indigenous achievement gap in Mexico: The role of teacher policy under intercultural bilingual education. *International Journal of Educational Development*, 47, 63–75.
- Santibañez, L. y Jarillo, B. (2008). Muscle, timing and priorities: Teacher unions and education quality in Mexico. *Well-Being and Social Policy*, 3 (2), 21–40.
- Santibañez, L., Abreu-Lastra, R. y O'Donoghue J. L. (2014). School-based management effects: Resources or governance change? Evidence from Mexico. *Economics of Education Review*, 39, 97–109.
- Santibañez, L., Martínez, J. F., Datar, A., McEwan, P. J., Setodji, C. M. y Basurto-Dávila, R. (2007). *Breaking ground: Analysis of the assessments and impact of the Carrera Magisterial Program in Mexico*. Santa Monica, California: RAND/ MG-141.
- Santibañez, L., Saavedra, J. E., Kattan, R. B. y Patrinos, H. A. (2018). Comprehensive private school model for low-income urban children in Mexico. World Bank Working Paper No. 8669.
- Santizo Rodall, C. (2011). Gobernanza y participación social en la escuela pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (50), 751–773.

- Santos, A. y Carvajal, E. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 31(2), 69–96.
- SASS. (2011-12). Encuesta de escuelas y personal. National Center for Education Statistics. Consultada en <https://nces.ed.gov/surveys/sass/question1112.asp>
- Schmidt, W. H., Tatto, M. T., Bankov, K., Blömeke, S., Cedillo, T., Cogan, L., Han, S. I., Houang, R., Hsieh, L. P., Santillan, M. y Schwille, J. (2007). *The preparation gap: Teacher education for middle school mathematics in six countries. MT21 Report*. East Lansing: Michigan State University, 32 (12), 53–85.
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Plan y programas de estudio para la educación básica. México: SEP. Consultado en <https://www.planyprogramas-destudio.sep.gob.mx/>
- Solís Castillo, F. y Aguiar Sierra, R. (2017). Análisis del papel del involucramiento de la familia en la escuela secundaria y su repercusión en el rendimiento académico. *Sinéctica*, (49).
- Tarasawa, B. y Waggoner, J. (2015). Increasing parental involvement of English language learner families: What the research says. *Journal of Children and Poverty*, 21(2), 129–134.
- Tatto, M. T. y Vélez, E. (1997). Teacher education reform initiatives: the case of Mexico. *Latin American education: Comparative perspectives*, 165–218.
- Urban Institute (2016). *Demographic trends of children of immigrants*. Washington, DC: Urban Institute.

- United States Census Bureau (2015, octubre). *Idiomas detallados que se hablan en el hogar y capacidad para hablar inglés para la población de 5 años o más: 2009-2013*, basado en la encuesta sobre la comunidad estadounidense 2009-2013. Consultada en: <https://www.census.gov/data/tables/2013/demo/2009-2013-lang-tables.html>
- Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the distances between culturally diverse families and schools: An ethnographic portrait*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Valdés Cuervo, Á. A., Martín Pavón, M. J. y Sánchez Escobedo, P. A. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1–17.
- Wassell, B. A., Hawrylak, M. F. y Scantlebury, K. (2017). Barriers, resources, frustrations, and empathy: Teachers' expectations for family involvement for Latino/a ELL students in urban STEM classrooms. *Urban Education*, 52(10), 1233–1254.
- Zarate, M. E. (2007). *Understanding Latino parental involvement in education: Perceptions, expectations, and recommendations*. Tomas Rivera Policy Institute.
- Zentella, A. C. (2015). Books as the magic bullet. *Journal of Linguistic Anthropology*, 25(1), 75–77
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: La migración México-Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 26 (76), 65–85.

Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2009). Sojourners in Mexico with U.S. school experience: A new taxonomy for transnational students. *Comparative Education Review*, 53 (3).

Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2015). Going to a home you have never been to: The return migration of Mexican and American-Mexican children. *Children's Geographies*, 13 (6), 643–655.

Capítulo 2

Formación binacional del profesorado: una construcción de puentes pedagógicos para los estudiantes que compartimos

Cristina Alfaro y Patricia Gándara

Nací y crecí en Santa Ana, California, pero el año pasado deportaron a mis papás, así que ahora estamos aquí, en Tijuana, Baja California, México. Mi hermano menor todavía vive en California, con mi tía. Estoy esperando que venga ella por mí para poder regresar a mi escuela. El plan es regresar en enero del 2020, si todo sale bien. No hablo español “tan bien”, y como mis profesores saben que tengo la intención de volver a California, siento que no tienen ninguna idea de qué hacer conmigo mientras estoy aquí. Es como si estuviera en el “limbo” y siento que estoy muy atrasada. Esto me preocupa bastante. (Notas de campo, escuela primaria en Tijuana, Baja California, México, 2018).

Nuestra realidad contextual

El estado de California evalúa cada año a sus alumnos, y desglosa los datos por estudiantes de inglés y otras categorías. Por desgracia no se desglosan los resultados de las pruebas de los estudiantes de inglés por idioma, pero puesto que más del 80 por ciento de los estudiantes de inglés de California son hispanohablantes, la categoría de resultados de las pruebas de los estudiantes de inglés es, en términos generales, una representación justa de los alumnos latinos/as que estudian

inglés. En el nivel de octavo grado, justo antes de ingresar a la preparatoria, solo el seis por ciento de los estudiantes de inglés pudo cumplir con los estándares estatales en matemáticas, en comparación con el 40 por ciento de los estudiantes que no estudiaban inglés (CAASPP, 2018). Uno de cada cinco estudiantes latinos/as –la inmensa mayoría de origen mexicano– no se gradúa con su generación y, de los que se gradúan, solo el 42 por ciento puede completar los cursos requeridos para ingresar a estudios universitarios; esto contrasta con el 55 por ciento de los estudiantes estadounidenses blancos que sí completan estos cursos, y con el 76 por ciento de los estadounidenses de origen asiático (Dataquest, 2017). Este problema de acceder a la universidad presenta enormes disparidades en términos de obtención del grado universitario por raza y etnia (véase el cuadro 2.1).

Cuadro 2.1 Logro educativo por raza para personas de entre 25 y 29 años, California (2018)

	Porcentaje de población total	Porcentaje con al menos grado universitario
Latinos	39.4	15.3
Afroamericanos	5.8	22.0
Blancos	36.6	46.0
Asiáticoamericanos	14.7	62.1

Fuente: cálculos de las autoras basados en datos de la American Community Survey, 2018.

En California, la mitad de los estudiantes son hijos de inmigrantes, y en su gran mayoría son de origen latino. Durante décadas, estos estudiantes se han encontrado con escuelas y docentes que no están debidamente preparados para educarlos (López, McEneaney y Nieswandt, 2015). Las encuestas realizadas a profesores en California señalan que la dificultad para comunicarse con los alumnos y con sus padres es una de las principales preocupaciones de los profesores de estudiantes de inglés (Gándara, Maxwell-Jolly y Driscoll, 2005; Santibañez y Gándara, 2017). Hopkins (2013) descubrió mediante un estudio que

realizó con cerca de seiscientos profesores –tanto bilingües como no bilingües– de alumnos inmigrantes en California, Arizona y Texas que los profesores que solo hablaban inglés eran mucho más propensos que los profesores bilingües a esperar que los padres se pusieran en contacto con ellos, y no que ellos iniciaran el contacto; de manera que la comunicación entre ambos era bastante limitada. Esta falta de conexión entre las escuelas, los estudiantes y sus padres es, sin duda, un factor que influye en el bajo desempeño académico de muchos hijos/as latinos/as de inmigrantes, ya que los padres de familia a menudo no saben cómo apoyar el trabajo escolar de sus hijos, y las escuelas tienen poco conocimiento de los recursos o de los retos a los que se enfrentan estas familias.

Baja California tiene lo que en México se considera uno de los niveles de educación más altos entre los 32 estados que conforman la república mexicana, con un promedio de 9.7 años de escolaridad; es decir, menos de un año del bachillerato o la preparatoria. Además, solo el 17 por ciento de los mexicanos de entre 25 y 64 años había alcanzado un título universitario (licenciatura) en el 2016 (OCDE, 2017). Si bien México ha estado profundamente comprometido con la Reforma Educativa en los últimos años, y tanto la remuneración como la formación de los maestros han aumentado (véase el capítulo 1 de Santibañez), y la educación hasta la preparatoria es obligatoria por ley desde 2012 (INEE, 2018), aún carece de la infraestructura para alcanzar plenamente este objetivo en el futuro cercano. Por ejemplo, en 2017, 12 000 estudiantes de Baja California no pudieron acceder a una escuela secundaria pública porque simplemente no había suficientes plazas (Reyes, 2017). Los estudiantes más propensos a quedar fuera son aquellos que compartimos, quienes no saben cómo navegar por el sistema escolar mexicano. En México, las escuelas y los docentes tienen poca comprensión de la historia educativa, de las experiencias o de las expectativas de estos estudiantes estadounidenses (Jacobo y Jensen, 2018). Si pasan desapercibidos, ya que tienden a mezclarse con otros estudiantes, a menudo los docentes los ta-

chan de perezosos.¹ Además, los sistemas educativos que no se comunican entre sí tienden a deshacer las aspiraciones de los estudiantes cuando se les niega el crédito por los cursos que han tomado y aprobado en otro país o cuando se les coloca en grados inferiores con estudiantes más jóvenes “para que se pongan al día” (Zúñiga y Vivas-Romero, 2014).

Hasta que no haya una manera estratégica y organizada de ayudar a los educadores en ambos lados de la frontera a entender las culturas, los sistemas educativos, los idiomas y los requisitos de los niveles de grado de cada uno, los estudiantes seguirán cayendo por entre las grietas, con el riesgo de que sus sueños aplazados dejen una cicatriz permanente en su desarrollo. Más aún, la pérdida de talento y productividad de estos estudiantes tendrá repercusiones a largo plazo en ambos países. De ahí la necesidad de que los educadores en ambos lados de la frontera trabajen juntos para ayudar a estos estudiantes a alcanzar sus objetivos académicos y personales.

Programa Internacional de Formación de Docentes

El Programa Internacional de Formación de Docentes (ITEP, por sus siglas en inglés: *International Teacher Education Program*) se estableció como un programa de acreditación bilingüe –español-inglés– de la Universidad Estatal de California (CSU, por sus siglas en inglés) para candidatos a maestros de primaria que imparten múltiples materias, con el objetivo de formar docentes bilingües con el conocimiento cultural y lingüístico suficiente que atiendan las necesidades de la gran población de estudiantes inmigrantes de habla hispana en California. La California Commission on Teacher Credentialing (CCTC) aprobó en 1994 el programa que administra la Oficina de Programas Internacionales de la CSU, y le permitió acreditar a los candidatos a docentes que buscan enseñar asignaturas múltiples a nivel primaria en un marco bilingüe español-inglés. El programa, que se originó por primera vez en la Ciudad de México, se trasladó en

¹ Esta impresión se basa en el grupo focal con profesores de secundaria, el 21 de marzo de 2018, en Tijuana, Baja California.

1998 a la ciudad de Querétaro, con aproximadamente un millón y medio de habitantes, situada a unos 125 kilómetros al norte de la Ciudad de México. Además de la Universidad Estatal de San Diego (SDSU), donde se inició el programa, participaron otros nueve campus de la CSU, como San José, Fresno, East Bay, Long Beach, San Bernardino, Sacramento, Sonoma, Bakersfield y Fullerton.

El ITEP se llevó a cabo durante un total de 15 años y se centró en la formación de maestros cultural y lingüísticamente competentes con un alto nivel de español académico y una sólida base de conocimientos del sistema educativo mexicano para estar bien preparados para la llegada de los estudiantes inmigrantes a las escuelas de Estados Unidos. El programa llevó a estudiantes de la CSU de todo el estado a la SDSU para participar en sesiones –una en primavera y dos para cerrar el verano– de trabajo y de enseñanza a alumnos. Las otras sesiones de verano, otoño y primavera tuvieron lugar en México. Los asistentes participaron en cursos sobre metodología junto a normalistas mexicanos (véase el capítulo 3 de Bybee et al.) y dieron clases durante nueve meses en México y tres meses en el área de San Diego en aulas bilingües con grupos numerosos de estudiantes hispanohablantes en escuelas situadas muy cerca de la frontera con Tijuana.

Los candidatos que completaron el programa recibieron del CCTC la certificación para impartir varias materias de Desarrollo Académico y Bilingüe Transcultural (BCLAD). Este era el único programa por parte del CCTC con credenciales internacionales en California. Se diseñó inicialmente para candidatos a docentes que tuvieran una fluidez oral y escrita a nivel intermedio en español, aunque se tratara de su lengua por herencia, o que estuvieran desarrollando el español como lengua adicional y desearan convertirse en profesores bilingües. Sin embargo, al poco tiempo de iniciar, muchos candidatos que hablaban español con fluidez decidieron participar en el programa para profesionalizar aún más su “español académico” y desarrollar a profundidad su conocimiento cultural.

El programa desarrolló una colaboración con la Secretaría de Educación Pública (SEP), que les permitió a los candidatos a maestros bilingües de Estados Unidos impartir clases en escuelas públicas de Querétaro. Después de una orientación sobre el programa, que tuvo lugar en la SDSU, 30 candidatos a maestros es-

tuvieron nueve meses estudiando en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Querétaro y en el Tecnológico de Monterrey, campus Querétaro. Además, los candidatos enseñaron en tres entornos distintos: en escuelas privadas, en escuelas públicas y en escuelas indígenas. Su experiencia en el contexto indígena incluyó escuelas de distintas regiones de México, como Oaxaca, Puebla, Toluca, Amealco y Atlacomulco. Durante su práctica de enseñanza estudiantil, los candidatos a docentes participaron durante ocho semanas en escuelas públicas, dos semanas en escuelas privadas y tres semanas en escuelas indígenas, al tiempo que tomaban cursos de metodología de la enseñanza que impartían profesores mexicanos y supervisores universitarios. A su regreso a Estados Unidos concluyeron sus cursos de metodología de la enseñanza en la SDSU y participaron en diez semanas adicionales de enseñanza a estudiantes en un entorno bilingüe con la cooperación de maestros bilingües (Alfaro, 2008a).

Durante su estancia de nueve meses en México, los candidatos a maestros vivieron con familias anfitrionas o, en ocasiones, con las familias de los profesores que impartieron el programa, y tuvieron la oportunidad de interactuar con otros candidatos a maestros mexicanos en talleres educativos, culturales y lingüísticos. De este modo, a través de diversas oportunidades de aprendizaje y enseñanza con normalistas mexicanos, los candidatos a maestros aprendieron tanto los estándares educativos propios de California como los de México. La oportunidad de enseñar en diferentes contextos socioculturales con estudiantes culturalmente heterogéneos obligó a los futuros maestros a experimentar disonancias culturales, pedagógicas e ideológicas, una experiencia útil para promover una mayor claridad ideológica y pedagógica (Alfaro, 2008b). Las experiencias pedagógicas se estructuraron de tal manera que obligaron a los candidatos a docentes a yuxtaponer sus sistemas de creencias personales con los de la sociedad dominante, tanto en el país visitante, México, como en Estados Unidos. Como resultado, se preparó a los docentes para que examinen críticamente las dimensiones políticas e ideológicas de la educación destinada a las comunidades racializadas en ambos lados de la frontera entre México y Estados Unidos.

Impacto del programa

A lo largo de los quince años de implementación del ITEP, con una cohorte de treinta estudiantes por año, se graduaron aproximadamente trescientos docentes. En la actualidad, el 85 por ciento enseñan o desempeñan funciones de liderazgo en entornos de alfabetización bilingüe, y el 15 por ciento se encuentra en aulas de inglés apoyado en Estados Unidos. Si bien esto no significa que todos los candidatos se transformen automáticamente a través de estas experiencias, las experiencias adquiridas jugaron un papel importante en su alto dominio del español y en su aprendizaje cultural y, sobre todo, en su permanencia en el entorno educativo (Alfaro y Quezada, 2010; Cushner y Brislin, 1996). Según Block (2002), las experiencias críticas y las oportunidades de aprendizaje son “periodos de tiempo durante los cuales el contacto prolongado con un nuevo entorno cultural provoca una desestabilización irreversible del sentido de sí mismo en el individuo” (p. 4). Para los graduados del programa ITEP, estas experiencias críticas encarnaron oportunidades de aprendizaje en las que los graduados del programa desarrollaron sus identidades socioculturales y lingüísticas como educadores bilingües binacionales.

Para comprender la psicología de las fronteras

En esta sección compartimos las declaraciones de dos graduados del ITEP (Alfaro, 2008^a), que ejemplifican el impacto de su experiencia binacional de enseñanza y aprendizaje. Alina afirma:

Nací y crecí en el condado de Orange, California, en una comunidad blanca de clase media alta, y nunca había cruzado la frontera con México hasta que participé en el ITEP. Mi experiencia en este programa me ayudó a entender las similitudes y diferencias entre nuestros sistemas educativos y, lo que es más importante, reconocí la importancia del actuar de los maestros en la defensa de los estudiantes inmigrantes que gestionan constantemente múltiples idio-

mas e identidades. Ahora soy la directora de una escuela en el sur de California, donde he creado un espacio académico seguro para los estudiantes fronterizos y sus familias. Un padre inmigrante me dijo: “Oiga, para ser gringa, usted de veras nos entiende y valora nuestras vidas, culturas e idiomas: por eso la queremos tanto”. Considero esto un gran cumplido y un tributo a lo que aprendí en el ITEP. (Notas de campo, escuela primaria en Tijuana, Baja California, Mexico, 2018)

En este testimonio, Alina subraya la importancia de que los líderes educativos comprendan y valoren los puntos fuertes y los retos de los estudiantes de las tierras fronterizas y sus familias, donde *fronterizo* refiere a quienes cruzan fronteras y viven con múltiples identidades. Romo y Chávez (2006) caracterizan la zona fronteriza como un espacio híbrido en el que los individuos gestionan constantemente múltiples lenguajes e identidades, lo que también complica el sentido de identidad y pertenencia. Sostienen que “la frontera geopolítica entre México y Estados Unidos representa los comienzos, los finales y la amalgama de lenguas, culturas, comunidades y países” (p. 142). En su trabajo sobre pedagogía fronteriza, Cline y Necochea (2006) sostienen que los maestros que trabajan en las comunidades fronterizas requieren ciertas disposiciones para ser efectivos ante sus estudiantes. Ser eficaz requiere que los profesores entiendan también la psicología de la frontera: el significado de tener un pie en cada uno de los dos países. El contexto político actual sugiere que el número de estudiantes binacionales aumentará a medida que más niños nacidos en Estados Unidos se trasladen con sus padres a México y que otros entren o regresen a Estados Unidos, donde California figura como destino principal.

Para desarrollar el sentido de pertenencia

El ITEP, más que una experiencia docente, se convirtió en un enfoque para humanizar las realidades de los estudiantes. La siguiente declaración demuestra

cómo Javier, un graduado del ITEP (Alfaro, 2008^a), no solo conecta su experiencia personal de la inmigración con la de sus estudiantes, sino que también corrobora, mediante este viaje, la importancia del sentido de la pertenencia.

Nací en la Ciudad de México y emigré a San Francisco, California en los primeros años de la adolescencia, donde me tocó vivir personalmente lo que viven muchos de mis estudiantes en mi “Aula de Recién Llegados”. Sin embargo, no fue hasta que participé en el ITEP que me di cuenta del trauma emocional que experimentan los niños inmigrantes y sus familias cuando llegan a los Estados Unidos, especialmente bajo ideologías y políticas perpetuas contrarias a la migración. Durante mi estancia en el ITEP trabajé en escuelas públicas e indígenas de México, donde pude aprender de los testimonios de las familias sobre las trayectorias de ida y vuelta de los estudiantes a un lado y otro de la frontera, y sobre su falta de pertenencia a los dos países, pero lo que me pareció aún más apremiante fue la falta de conocimiento que tienen los profesores estadounidenses sobre las historias de los estudiantes inmigrantes, su capital lingüístico y cultural, y los retos a los que se enfrentan al cruzar las fronteras físicas e ideológicas, y su necesidad crítica de pertenencia. (Notas de campo, escuela primaria en Tijuana, Baja California, México, 2018)

En su declaración, Javier describe claramente la necesidad de pertenencia de los estudiantes inmigrantes, que con demasiada frecuencia no reconocen los educadores de ambos países. Gibson, Gándara y Koyama (2004) descubrieron que el sentido de pertenencia es una de las características más importantes de los jóvenes de origen mexicano que se adaptan bien a la escolarización en Estados Unidos, frente a los que no lo hacen. Los estudiantes que establecen relaciones de apoyo con sus compañeros en la escuela tienden a desarrollar un mayor gusto por la escuela y a continuar su escolarización. Por el contrario, quienes no desarrollan este tipo de relaciones son más propensos a desvincularse de la

escuela y a abandonarla por completo (Osterman, 2000). Por lo tanto, es fundamental que los profesores sean conscientes de ello y que apoyen el desarrollo de cierto sentido de pertenencia entre sus alumnos.

Ya sea que los estudiantes inmigrantes racializados estén en México o en Estados Unidos, es importante saber cuáles han sido sus experiencias escolares previas y cuáles son sus expectativas y las de sus padres con respecto a la escuela. También es importante entender los rasgos culturales asociados con la experiencia escolar anterior: los honores y el juramento a la bandera, la celebración de los días festivos, incluso lo que se considera adecuado en términos de vestimenta y de comportamiento. Estos son aspectos fundamentales para que los estudiantes se sientan aceptados y posean un sentido de pertenencia. La pertenencia es complicada para los estudiantes que van y vienen, pues está ligada a la identidad: ¿qué soy, estadounidense, mexicano, los dos o ninguno de los dos? En este sentido, Mordechay y Alfaro (2019) citan a Camila, una estudiante de quinto grado recientemente deportada: “Ahorita siento que no soy ni de aquí ni de allá” (p. 30). En esta afirmación, Camila describe un estado de desequilibrio socioemocional y la falta de pertenencia que todos los educadores deben aprender a abordar de la manera más humana posible.

En este contexto binacional es importante tener en cuenta que para los inmigrantes y los estudiantes que aprenden una nueva lengua resulta determinante hasta qué grado se utiliza su lengua primaria en la enseñanza. Es obvio que si los alumnos recibieran una educación bilingüe –sea donde sea que van a la escuela–, su transición sería mucho más sencilla y probablemente aumentaría su sentido de pertenencia. Sin embargo, la mayoría de los docentes de los inmigrantes no hablan, por ahora, la lengua de sus alumnos (Hopkins, 2013; O’Donoghue y Calderón Martín del Campo, 2015), por lo que resulta limitado el uso de la lengua primaria en la instrucción. Esto es válido sobre todo en México, donde muy pocos profesores dominan el inglés, y donde incluso la mitad de los profesores de inglés no cumplen con los estándares que se espera de sus estudiantes (Calderón, 2015). No obstante, la investigación es consistente al presentar claros beneficios para la educación bilingüe en cuanto a lograr, en última instancia,

niveles más altos de competencia en inglés (Umansky y Reardon, 2014), un mejor rendimiento en las artes del lenguaje en inglés (Steele et al., 2017; Valentino y Reardon, 2015), así como niveles más altos de asistencia a la universidad y mayores ingresos en el mercado laboral (Callahan y Gándara, 2014). Dadas las ventajas pecuniarias asociadas al bilingüismo y al bialfabetismo, Agirdag (2014) ha llegado a cuestionar si el hecho de no proporcionar una enseñanza bilingüe a los hijos de los inmigrantes equivale a robarles. La formación sólida de profesores bilingües sigue siendo un reto importante para ambos países.

Formación de los docentes y aprendizaje profesional

En todo Estados Unidos, las instituciones de educación superior, en particular las facultades de pedagogía suelen formar a los futuros docentes con un repertorio de lo que se consideran que son las mejores prácticas de enseñanza. Estas prácticas están alineadas con los estándares estatales para la profesión docente. En el caso de querer determinar el nivel más alto de lo que se considera un profesor consumado, existe otro conjunto de normas señalado por el National Board for Professional Teaching Standards. Por desgracia, ninguno de los dos conjuntos de normas habla de la importancia o de la necesidad de que los maestros desarrollen competencias sociopolíticas, culturales y lingüísticas. Dada nuestra gran diversidad cultural y de poblaciones inmigrantes, sostenemos que es imperativo que los docentes desarrollen los conocimientos, las disposiciones y las habilidades (CDH) necesarios para enseñar y aprender con y de sus estudiantes inmigrantes y sus familias (Alfaro, 2018).

Hay dos conjuntos de material bibliográfico especialmente relevantes para la enseñanza de los estudiantes que compartimos: el primero lo conforman los conocimientos, disposiciones y habilidades que necesitan los docentes para ayudar a los estudiantes que aprenden inglés a tener éxito e incorporarse a la población angloparlante principal; mientras que el segundo conjunto lo integran los conocimientos, disposiciones y habilidades necesarios para resolver las necesidades de los alumnos inmigrantes. Aunque estas dos áreas de investiga-

ción están claramente relacionadas y son relevantes para los mismos alumnos dentro de Estados Unidos, las problemáticas que abordan pueden resultar bastante diferentes. El español como segunda lengua no está tan bien desarrollado en México como lo está el inglés como segunda lengua en Estados Unidos, por lo que es necesario extrapolar la literatura del inglés como segunda lengua al contexto mexicano y tener en cuenta que muchos de los estudiantes que compartimos están teniendo que aprender español para salir adelante en su nueva escuela y comunidad en México. Por ello, a los estudiantes de origen mexicano, cuando están en Estados Unidos, se les denomina *hispanoparlantes por herencia*, y cuando se trasladan a México, después de unos años pueden cambiar y convertirse en *angloparlantes por herencia*.

La investigación sobre la enseñanza de alumnos definidos como estudiantes de inglés en Estados Unidos tiende a centrarse en los conocimientos pedagógicos sobre la enseñanza a “poblaciones especiales” y en la enseñanza del idioma. Sin embargo, se espera que los profesores de alumnos inmigrantes reconozcan y valoren, en su enseñanza, los antecedentes culturales y los testimonios de vida de los alumnos y que les presenten a los alumnos expectativas y procedimientos de escolarización diferentes a los que pudieran conocer. Hoy en día, la enseñanza de los alumnos que estudian inglés y de los alumnos inmigrantes –que la literatura estadounidense suele tratar como idénticos– también debe tener en cuenta los ataques de la administración federal a las familias inmigrantes y en qué medida las comunidades de inmigrantes viven con miedo, así como el hecho de que las escuelas con estudiantes inmigrantes se tambalean ante este tipo de presiones políticas (Ee y Gándara, 2019; 2020).

La enseñanza de la lengua a los estudiantes racializados

Dejando de lado condiciones sociales como la pobreza, la segregación, el trauma socioemocional y el aislamiento lingüístico, que por desgracia son comunes a muchos estudiantes inmigrantes empujados a la marginalidad tanto en Estados Unidos como en México, una explicación del bajo rendimiento de estos

estudiantes reside en la formación de los maestros (Mordechay y Alfaro, 2019). Existe un conjunto de evidencias que sugieren que los docentes deben especializarse en algunas habilidades y disposiciones para ser efectivos en la enseñanza de la lengua (Faltis y Valdés, 2016; Lucas, Villegas y Freedson-Gonzalez, 2008; Menken y Antunez, 2001; Santos, Darling-Hammond y Cheuk, 2012), y que los programas de formación del profesorado no dotan a los nuevos docentes de habilidades críticas (Alfaro y Bartolomé, 2016; Coady, Harper y de Jong, 2016; de Jong y Harper, 2005). Santibañez y Snyder (2018) dividen en tres categorías las habilidades necesarias para educar adecuadamente a los estudiantes de minorías lingüísticas: *andamiaje*, las habilidades para apoyar el aprendizaje en la segunda lengua; *conocimiento pedagógico*, habilidades para enseñar contenidos a estudiantes que no dominan el inglés; y *conocimiento cultural y orientación hacia la justicia social*. Sin embargo, para poner en práctica estos conocimientos, los docentes deben comprender la complejidad de la enseñanza y del aprendizaje de idiomas (Bunch, 2013). Santos et al. (2012) esbozan cuatro componentes críticos que los profesores deben comprender plenamente para enseñar eficazmente a los alumnos de idiomas: *progresiones lingüísticas*, ¿cómo aprenden los estudiantes el lenguaje, tanto en términos de adquisición del lenguaje general como en términos de adquisición del lenguaje académico de una disciplina específica?; *demandas del lenguaje*, ¿qué tipo de expectativas lingüísticas hay en los textos y tareas específicas que se les pide a los alumnos?; *apoyos lingüísticos*, ¿cómo pueden organizarse las aulas y las escuelas para ayudar a los estudiantes a construir de forma continuada una comprensión profunda del lenguaje y del contenido?; *andamiajes lingüísticos*, ¿qué representaciones específicas y estrategias de enseñanza pueden utilizarse para ayudarles a los alumnos a acceder a los conceptos y al lenguaje que necesitan para aprender? Entre el andamiaje y el apoyo a la instrucción podrían contarse el hecho de que los objetivos lingüísticos sean claros y consistentes, mediante el diseño y la implementación explícita de oportunidades designadas e integradas de enseñanza y aprendizaje de desarrollo lingüístico, así como espacios seguros, modificando los textos densos para ha-

cerlos comprensibles, o utilizando la lengua primaria para crear oportunidades de aprendizaje cognitivo comprensibles, relevantes y con un propósito claro.

En cualquier caso, el profesor debe ser hábil para suscitar el lenguaje y crear un ambiente de clase innovador y rico en lenguaje. Para ello, los profesores deben tener una comprensión explícita y la capacidad de reconocer el lenguaje de ideas y el lenguaje de exhibición de los estudiantes mientras preparan e implementan las lecciones (Alfaro y Bartolomé, 2016; Bunch, 2006; Flores y Rosa, 2015). A juicio de Santibañez y Snyder (2018), el conocimiento pedagógico incluye habilidades como saber enseñar el contenido y el lenguaje de manera simultánea; un ejemplo es la enseñanza de las ciencias, donde se fomente el aprendizaje de la lengua mediante la creación de proyectos que requieran que los alumnos interactúen verbalmente (Feldman y Flores Malagón, 2017). La enseñanza de la lectura en la primera lengua o en otras lenguas asociadas también entra en esta categoría. Por último, el conocimiento cultural y la orientación a la justicia social implican visualizar a los estudiantes como poseedores de activos valiosos, llegar a los padres de maneras culturalmente apropiadas y abogar por los estudiantes (Alfaro, 2018). Algunos investigadores sostienen que los profesores deben combinar estas tres áreas a la perfección para evaluar las características lingüísticas, académicas y culturales de sus alumnos que estudian inglés, así como para utilizar este conocimiento para adaptar la enseñanza (Coady et al., 2016; de Jong et al., 2013; Faltis y Valdés, 2016; Hernández, 2015; Lucas et al., 2008; Lucas y Villegas, 2013). Santibañez y Snyder (2018) consideran que hay poca evidencia de que a los candidatos a maestros en California en realidad se les enseñen todas estas habilidades críticas –o siquiera la mayor parte de ellas–; es importante señalar que el ITEP ofreció estas oportunidades de enseñanza y aprendizaje a través de cursos de ciencias y de otros métodos en español. En este sentido, los candidatos a maestros tuvieron el reto de aprender el español académico en áreas de contenidos específicas mientras daban clases a estudiantes mexicanos en escuelas públicas mexicanas, bajo la guía de profesores mexicanos de cada área de contenidos provenientes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). A través del ITEP, los candidatos a docentes aprendieron a enseñar y a

aprender de los estudiantes con un enfoque de riqueza cultural (Yosso, 2005). Los candidatos a docentes del ITEP experimentaron, de primera mano, el proceso de aprendizaje de contenidos y de la lengua en sus cursos de métodos, para luego desarrollar sus propias lecciones enfocadas en el desarrollo del idioma, mientras enseñaban el contenido a sus estudiantes.

Últimamente se han llevado a cabo muchos esfuerzos de colaboración transfronteriza con la intención de formar mejor a los profesores para enseñar a poblaciones de estudiantes inmigrantes cultural y lingüísticamente diversos; no obstante, se han establecido pocos programas –en caso de que haya alguno– con infraestructuras sostenibles para continuar más allá de ciertos esfuerzos de liderazgo individual, de una financiación poco confiable y del impacto de los cambios políticos en ambos lados de la frontera. En el caso del ITEP, cuando se acabó la financiación de la CSU y del gobierno federal, murió también el programa; sin embargo, durante los años que duró el programa se aprendieron muchas lecciones, que se están aplicando a un nuevo proyecto para formar eficazmente a los profesores con las habilidades CDH para educar a estudiantes bilingües y binacionales.

Lo que aprendimos

Mediante nuestra investigación colectiva y experiencia en el desarrollo e implementación de programas de educación transfronteriza hemos aprendido que la mayor parte del esfuerzo –si no es que todo– en favor de programas transfronterizos y las becas se centra en la formación de los docentes bilingües a través de la participación en programas de estudio en el extranjero o el intercambio de maestros, con énfasis en las experiencias de los profesores estadounidenses que viajan a México (Alfaro, 2008; Alfaro y Quezada, 2010; Hamann, 2008; Kasun y Saavedra, 2016; Olmedo, 2004; Ruiz, Baird y Torres Hernández, 2016; Santamaría, Santamaría y Fletcher, 2009; Sawyer, 2014). De forma similar a los resultados que hemos encontrado en más de una década de implementación del ITEP, este conjunto de investigaciones indican que tales experiencias configu-

ran el desarrollo personal y profesional de los profesores estadounidenses, ya que le dan forma a la comprensión de las circunstancias a las que se enfrentan los estudiantes inmigrantes y los estudiantes de inglés, y aumentan la empatía hacia ellos; mejoran, además, la competencia cultural y el sentido de interconexión global, y fomentan tanto el aprecio por la pedagogía inclusiva multicultural como el deseo de crear espacios de aula transformadores (Alfaro, 2008b; Hamann, 2008; Kasun y Saavedra, 2016).

Debido a que no se intentó crear un programa *recíproco* que también beneficiara a los maestros mexicanos que darían clases a los estudiantes estadounidenses, una de las principales lecciones que hemos aprendido es que la enseñanza en esta era de estudiantes binacionales requiere que nos involucremos en una auténtica colaboración entre los educadores estadounidenses y los mexicanos. El objetivo debe ser preparar a formadores de docentes y a maestros de escuelas públicas en ambos lados de la frontera de manera que sirvan por igual a Estados Unidos y México. En otras palabras, no se trata de un programa “unidireccional” en el que los maestros estadounidenses aprenden sobre las escuelas mexicanas y regresen a enseñar, en sus aulas de Estados Unidos, con un conocimiento culto. Por el contrario, la lección más importante que hemos aprendido es que, para tener un impacto mayor y más sostenible, debemos crear un programa de formación de maestros recíproco “de dos vías”, en el que los formadores de maestros aprendan sobre los sistemas educativos de la otra parte. Esto es, por supuesto, especialmente necesario, dado el movimiento bidireccional de estudiantes de un país a otro. Esta importante lección es lo que informa el nuevo modelo de formación de maestros binacionales que se discute en la sección próxima. Se trata de una colaboración de formadores de docentes entre la Secretaría de Educación de Baja California, el Superintendente de Instrucción Pública de California, la Universidad Estatal de San Diego, la Universidad de California y la Asociación de Educadores Bilingües de California.

A continuación, presentamos siete lecciones clave que se están aplicando en este programa de formación docente recíproca de dos vías para satisfacer las

demandas de los miles de estudiantes que compartimos a lo largo de la frontera entre México y California (y más allá):

1. *Identificar los conocimientos, disposiciones y habilidades (CDH) de los maestros binacionales.* Esta primera lección gira en torno a la necesidad de que las facultades de pedagogía identifiquen y lleguen a un acuerdo sobre los CDH necesarios para formar a los maestros a fin de que enseñen eficazmente a las poblaciones inmigrantes en ambos lados de la frontera. En consecuencia, los formadores de profesores deben determinar qué plan de estudios, experiencias prácticas y evaluaciones garantizarán la competencia del educador para enseñar a estudiantes binacionales cultural y lingüísticamente diversos y, a menudo también, indígenas. Esto debe reflejarse en la misión y la visión de los programas, los planes de estudio, los cursos de métodos y las prácticas de campo.

2. *Desarrollar relaciones de confianza.* Deben desarrollarse, alimentarse y mantenerse relaciones de confianza auténticas con los líderes educativos al otro lado de la frontera para acceder a trabajar con y en el sistema escolar público mexicano, así como en las escuelas de Estados Unidos. Los funcionarios y líderes de la educación en México deben estar plenamente convencidos de que, además de los beneficios para los niños en las escuelas de Estados Unidos, también hay un esfuerzo sincero y concertado para mejorar las oportunidades y condiciones de los estudiantes y las comunidades mexicanas. Muchas veces abrigan dudas, no sin razón, sobre las intenciones de los investigadores estadounidenses y sienten que deben proteger sus escuelas y comunidades de cualquier posible explotación. Del mismo modo, las escuelas estadounidenses desconfían también de los investigadores y a menudo se resisten a invertir el tiempo y los recursos necesarios para llevar a cabo programas especiales en sus escuelas. Hace falta desarrollar y alimentar una profunda confianza en las escuelas estadounidenses. Como el programa de formación de profesores de la SDSU ya gozaba de buenas relaciones con los distritos locales, esto fue más fácil, pero a medida que los programas crecen

más allá de estos distritos selectos, hay que desarrollar y alimentar nuevas relaciones de confianza.

3. *Reconocer la experiencia de los formadores de docentes.* Debe quedar claro para los colegas mexicanos que sus socios estadounidenses poseen la experiencia necesaria para informar y guiar el proyecto propuesto en colaboración con ellos. Por ejemplo, además de la experiencia bilingüe y de la formación de los maestros, necesitan ver la claridad de intenciones y las posibilidades basadas en la investigación de socios potenciales y en el trabajo previo con las comunidades internacionales. Los colegas estadounidenses, por su parte, deben ser conscientes del importante trabajo de los socios mexicanos, así como reconocer su experiencia.

4. *Navegar por la política.* Los formadores de docentes estadounidenses deben aprender a trabajar con, a través y alrededor de la burocracia política mexicana y sus flujos administrativos. Esto requiere flexibilidad, colaboración, comunicación explícita y comprensión de los sistemas de operación y formas de conducir los negocios en México. Los educadores mexicanos deben ser conscientes de los desafíos y las reglas únicas que rigen la formación de los docentes a nivel estatal en Estados Unidos, dado que la educación estadounidense está muy descentralizada y es muy específica para cada estado. A menudo, los educadores mexicanos no perciben del todo estas diferencias.

5. *Enfatizar la colaboración auténtica.* En una revisión de la bibliografía sobre los programas transfronterizos/internacionales, Alfaro y Quezada (2010) encontraron que el enfoque es típicamente unilateral: se privilegia la formación de los maestros estadounidenses en el extranjero para que trabajen con estudiantes inmigrantes sin que haya un programa recíproco ni la intención de formar a los maestros en el país al que van para que ellos sirvan mejor a sus propios estudiantes y comunidades o a los estudiantes estadounidenses que se encuentran en el extranjero.

6. *Aumentar la escala de nuestros esfuerzos.* Para atender las necesidades de la amplia y creciente población de estudiantes que compartimos no basta con formar 30 docentes al año; es fundamental encontrar formas de am-

pliar nuestros esfuerzos, y una forma importante de hacerlo es preparando al profesorado que forma a los maestros para que influyan en los cientos de candidatos a profesores que educan cada año.

7. Poner al frente la justicia social y la equidad. El corazón de un proyecto binacional debe incluir una auténtica colaboración en torno a la justicia social y la equidad en la práctica educativa; por lo tanto, la colaboración debe involucrar a los formadores de docentes en un proceso para deconstruir, construir y reconstruir las maneras como normalmente preparamos a los docentes. De este modo, los equipos de formadores de docentes trabajan muy de cerca para aprender con el trabajo y la investigación de los demás y para construir colectivamente un marco pedagógico de justicia social que le dé forma al trabajo colaborativo y al empeño para abordar un tema o temas críticos. Hemos encontrado muy poco trabajo sobre esta área en la bibliografía actual.

Teniendo en cuenta estas importantes lecciones y a partir de investigaciones anteriores, nos propusimos crear un proyecto piloto con la colaboración de los formadores de maestros –en los dos lados de la frontera– en el núcleo de un programa binacional transformador de infraestructura sostenible que beneficiara a ambos países y perdurara en el tiempo. Además, el proyecto abordaría explícitamente las fisuras de los programas e investigaciones anteriores mediante un plan de estudios binacional y un nuevo programa que, en última instancia, podría compartirse como modelo para la formación del profesorado recíproca o “de ida y vuelta” en colaboración con otras instituciones de educación superior en ambos lados de la frontera.

Proyecto Formadores de Docentes Binacionales

Tanto México como California necesitan profesores bilingües que conozcan bien las estructuras sociopolíticas, las culturas, los idiomas, los estándares de formación de los profesores y los sistemas escolares de ambas partes, así como

el CDH para enseñar y aprender con y de los estudiantes binacionales que han asistido a la escuela en ambos lados de la frontera. En un esfuerzo concertado para desarrollar una infraestructura sostenible, el proyecto Formadores de Docentes Binacionales (Proyecto FDB) es una colaboración de formadores de docentes entre la Universidad Estatal de San Diego, la Universidad de California, la Secretaría de Educación de Baja California, el Superintendente de Instrucción Pública de California, el Departamento de Educación de California, la Universidad Pedagógica Nacional y las escuelas normales de Tijuana, Mexicali y Ensenada. Este proyecto involucra a los formadores de maestros y a los candidatos a docentes en ambos lados de la frontera en oportunidades de aprendizaje a través de una serie de módulos curriculares desarrollados conjuntamente por los formadores de maestros provenientes de las universidades y escuelas normales participantes; además, los candidatos a docentes, junto con sus formadores, participan en experiencias transfronterizas localizadas. Un aspecto fundamental del programa es “ampliar” la formación de los profesores. Mientras que en el programa ITEP se formaron 300 profesores en un periodo de diez años, el proyecto FDB previó formar a unos 300 docentes en un solo año entre el 2018 y el 2020. Esto se debe a que el proyecto no se centra únicamente en candidatos a profesores, sino que desarrolla también a los formadores de profesores en ambos lados de la frontera, quienes utilizarán el plan de estudios con sus candidatos a profesores.

Otros objetivos clave del proyecto son el desarrollo, la implementación y la evaluación de un plan de estudios para la formación de profesores, que origine oportunidades para que los candidatos a profesores bilingües desarrollen una conciencia crítica en torno a las dimensiones sociopolíticas, socioculturales, sociolingüísticas y socioemocionales de la educación binacional; comprendan cómo estas dimensiones dan forma a las experiencias educativas de los estudiantes; profundicen en sus enfoques pedagógicos para aprovechar las ventajas y los desafíos académicos de los estudiantes binacionales; y desarrollen un sentido de acción y de defensa de la educación y del bienestar de los estudiantes inmigrantes y sus familias. Visto en su conjunto, estamos creando espacios de

aprendizaje binacionales en cada una de nuestras instituciones para dar forma a los CDH de los candidatos a maestros en diversos contextos institucionales y geográficos. A diferencia de los programas anteriores que los investigadores han analizado, en lugar de privilegiar la enseñanza y el aprendizaje de los candidatos a maestros estadounidenses que estudian en México, el Proyecto FDB ofrece una oportunidad única para que los formadores de maestros estadounidenses y mexicanos y los candidatos a docentes participen en experiencias curriculares conjuntas, con el objetivo de facilitar la comprensión sociopolítica y las pedagogías binacionales. También representa una oportunidad única para que los profesores de los sistemas de la UC y la CSU, y de San Diego y Tijuana, colaboren en torno a un problema práctico muy complejo y común: *Los estudiantes que compartimos*. El Proyecto FDB se basa en la fortaleza distintiva de que los profesores de las regiones fronterizas habitan espacios físicos y culturales únicos, ya que una frontera “muy diversa, volátil y siempre en constante cambio” moldea sus vidas (de la Luz Reyes y Garza, 2005, p. 155); por lo tanto, los maestros estadounidenses y mexicanos que residen en la región fronteriza a menudo tienen más aspectos en común entre sí que con los maestros del interior de sus países (Alfaro, 2008b; Alfaro y Quezada, 2010; Suárez-Orozco, 2001). Este programa piloto, sin embargo, también pretende enseñarnos cómo extender dicho programa a zonas más profundas de los dos países a través de un currículo binacional de formación y desarrollo profesional docente que difundirán la Secretaría de Educación Pública de Baja California y el Departamento de Educación de California, y en las facultades de educación de las instituciones de educación superior.

El equipo del Proyecto FDB incluye a 15 formadores de docentes de distintas instituciones que están revisando un plan de estudios piloto en las universidades participantes junto con una serie de actividades transfronterizas complementarias de carácter práctico para reunir a los formadores de docentes en experiencias y diálogos críticos. Entre las actividades y experiencias del proyecto, se cuentan la observación en escuelas de preescolar a preparatoria (K-12) en escuelas y universidades de San Diego, Tijuana, Ensenada y Tecate (toda la zona

fronteriza de Baja California), así como las oportunidades de aprendizaje virtual. Los trabajos y las prácticas de los participantes se centran en las teorías y prácticas de enseñanza y aprendizaje en las que resultan fundamentales la cultura, el idioma y las cuestiones sociopolíticas, e incluyen la enseñanza receptiva en términos culturales y lingüísticos, el inglés o el español como idioma asociado, la centralidad de la cultura en la experiencia humana y las formas en que la cultura y las diferencias culturales influyen en el aprendizaje y la enseñanza, además de experiencias de campo para los candidatos a docentes culturalmente diversas y basadas en la comunidad. La misión inmediata del programa anima a los candidatos a docentes no solo a adoptar la filosofía que sustenta el bilingüismo y el biculturalismo, sino que también comienzan a participar en un proceso en el que la gente aprende a funcionar en su comunidad cultural primaria, y en la comunidad de la corriente dominante en donde ahora viven (Alfaro, 2008b). Varios investigadores han llamado a este proceso *biculturalismo*, debido a la interacción entre dos sistemas culturales, el estado mental resultante del individuo y la respuesta a este proceso (Block, 2002; Darder, 2012; Ramírez, Castañeda y Herold, 1974).

El Proyecto FDB requiere que los candidatos a docentes vayan más allá de la lectura de un capítulo adicional sobre multiculturalidad o de escuchar a un conferencista invitado que se limita a ofrecer una comprensión básica del cambiante contexto etnolingüístico y sociocultural en el que van a enseñar. Los futuros docentes de este programa participan en un plan de estudios creado en colaboración y con experiencias de aprendizaje localizadas, lo que los sitúa en contextos que les permiten gestionar su *propia* posición sociocultural, lingüística y política en un contexto binacional. Se les pide a los candidatos que tomen la oportunidad de entender a los estudiantes a los que pronto educarán, y que cuestionen de forma crítica las dimensiones ideológicas y políticas que influyen en sus clases dentro del aula antes de emprender la tarea de guiar a sus estudiantes a través de este espacio educativo binacional.

La sociedad en general le presta mucha atención a los problemas sociales, políticos y económicos de la región fronteriza, pero se hace muy poco hincapié en los graves problemas educativos. Con el fin de abordar las demandas educa-

tivas críticas de los estudiantes que compartimos, el plan de estudios de la FDB se basa en cuatro dimensiones que se encuentran en la intersección de estas cuestiones: *sociopolítica*, la dimensión sociopolítica reconoce las complejidades de la educación de los estudiantes binacionales en el contexto de una migración cambiante y de políticas de corte económico (Jensen, Mejía Arauz y Aguilar Zepeda 2017); *sociolingüística*, la dimensión sociolingüística se ocupa de ver si a los estudiantes binacionales se les otorgan oportunidades para desarrollar el bilingüismo y la bialfabetización, y en qué medida los docentes reconocen el idioma más como un recurso que como un problema (Ceballos, 2012; Hamann, 2008; Olmedo, 2004; Yosso, 2005); *sociocultural*, la dimensión sociocultural considera los fondos de conocimiento como parte constitutiva de las comunidades binacionales y la manera como los docentes los atienden en términos de sostenibilidad cultural (Alfaro y Bartolomé, 2016; Alfaro y Quezada, 2010; de la Piedra y Araujo, 2012; Hamann, 2008; Serna-Gutiérrez y Mora-Pablo, 2018; Sawyer, 2014); *socioemocional*, la dimensión socioemocional reconoce el sentimiento de no pertenencia y de confusión en términos de identidad por parte de los estudiantes binacionales –que pueden estar relacionados con los efectos de la detención y la deportación (Brabeck, Lykes y Hunter, 2014)– y el sentimiento de invisibilidad (Hamann, 2008; Sánchez García, Hamann y Zúñiga (2012). Consideramos que, si bien estas dimensiones son distintas, están interconectadas, ya que interactúan para dar forma a las experiencias de los estudiantes binacionales, los profesores y los formadores de profesores.

Conclusión

Hasta el día de hoy es mínima la investigación y tampoco se presta mucha atención al área de formación de los profesores binacionales para enseñar a una generación de estudiantes que compartimos. Los próximos pasos para los programas de formación de docentes y el esfuerzo en favor de su desarrollo profesional deben incluir una atención centrada en el diseño y en la enseñanza de la instrucción y evaluaciones para los estudiantes en contextos binacionales: estos

esfuerzos deben considerar la aparición de los problemas y desafíos específicos de las complejas relaciones entre la educación, la economía, la raza, la cultura y el idioma para los estudiantes en la frontera, y más allá.

Teniendo en cuenta lo que hemos aprendido en los más de diez años desde que se implementó el ITEP, concluimos que el FDB es un proyecto al que le ha llegado su hora. Por este medio ponemos en práctica lo que sabemos de la investigación y las lecciones aprendidas gracias a esfuerzos anteriores. Para reorientar el esfuerzo en beneficio de los estudiantes que compartimos, debemos abordar estratégica y auténticamente los principios socioculturales, sociolingüísticos y socioemocionales, así como comprender el clima sociopolítico que ha creado estas condiciones para los estudiantes inmigrantes y sus familias, y debemos aumentar la producción de profesores con estas habilidades. Se espera que el impacto del plan de estudios para la formación de los profesores del FDB y las actividades que conforman sus prácticas profesionales proporcionen espacios de aprendizaje críticos orientados a la justicia social y basados en los activos para que los participantes en el proyecto trabajen eficazmente tanto con estudiantes de inglés como de español. Además, esperamos que, dado que estamos atacando este problema conjuntamente –traspasando fronteras–, crearemos una infraestructura sostenible. Concluimos con lo que consideramos nuestro sueño: crear un movimiento fuerte y sostenible que prepare una abundancia de docentes bilingües y binacionales con conciencia crítica para enseñar en escuelas públicas bilingües que tengan su fundamento en la investigación en ambos lados de la frontera. De esta manera, cuando los estudiantes atraviesen las fronteras, no interrumpirán de manera dramática su educación, sino que experimentarán un sentido de pertenencia en los dos mundos. Con las condiciones adecuadas para alcanzar sus sueños personales y académicos, prevemos que muchos más estudiantes compartirán el sueño de Paloma: “Quiero ir a la universidad, es mi sueño” (Notas de campo, escuela primaria, Tijuana, Baja California, México, 2018).

Referencias

- Agirdag, O. (2014). The literal cost of language assimilation for the children of immigrants. En R. Callahan y P. Gándara (eds.), *The bilingual advantage: Language, literacy and the U.S. labor market* (p. 178). Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Alfaro, C. (2008a). Global student teaching stories of significant experiences: A cultural and inter-cultural experience of difference. *Multicultural Education*, 15 (4), 20–26.
- Alfaro, C. (2008b). Preparing bilingual teachers: Developing culture and linguistic global competence. *Revista Colombiana de Educación Bilingüe*. The Colombian Journal of Bilingual Education, 2, 68–84.
- Alfaro, C. (2018). The sociopolitical struggle and promise of bilingual teacher education: Past, present, and future. *Bilingual Research Journal*, 41 (4), 413–427.
- Alfaro, C. y Bartolomé, L. I. (2016). Preparing ideologically clear bilingual teachers: Honoring working-class, non-standard language use in the bilingual education classroom. Special Edition: Bilingual teacher education. *Issues in Teacher Education*, 26 (2), 11–34.
- Alfaro, C. y Quezada, R. (2010). International teacher professional development: Teacher reflections of authentic teaching and learning experiences. Special Edition: Internationalization of teacher education. *Teaching Education*, 21 (1), 47–59.
- Block, D. (2002). Destabilized identities and cosmopolitanism across language and cultural borders: Two case studies. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, 7 (2), 1–19.

- Brabeck, K. M., Lykes, B. M. y Hunter, C. (2014). The psychological impact of detention and deportation on U.S. migrant children and families. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84 (5), 496–505.
- Bunch, G. C. (2006). “Academic English” in the 7th grade: Broadening the lens, expanding access. *Journal of English for Academic Purposes*, 5, 284–301.
- Bunch, G. C. (2013). Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of Research in Education*, 37 (1), 298–341.
- CAASPP (California Assessment of Student Assessment and Progress). (2018). Consultado en <https://caaspp.cde.ca.gov/sb2018/default>.
- Calderón, David (2015). Public policy for learning English in Mexico. Capítulo 3 en Mexicanos Primero, “Sorry. Learning English in Mexico” (pp. 57–78). Ciudad de México: Mexicanos Primero.
- Callahan, R. y Gándara, P. (eds). (2014). *The Bilingual advantage: Language, literacy and the U.S. labor market*. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Ceballos, C. B. (2012). Literacies at the border: transnationalism and the biliteracy practices of teachers across the US–Mexico border. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15 (6), 687–703.
- Cline, Z. y Necochea, J. (2006). Teacher dispositions for effective education in the borderlands. *The Educational Forum*, 70, 268–282.
- Coady, M. R., Harper, C. y de Jong, E. J. (2016). Aiming for equity: Preparing mainstream teachers for inclusion or inclusive classrooms? *TESOL Quarterly*, 50 (2), 340–368.

- Cushner, K. y Brislin, R. (1996). *Intercultural interactions: A practical guide*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Darder, A. (2012). *Culture and power in the classroom: Educational foundations for the schooling of bicultural students*. Nueva York, Nueva York: Paradigm Publishers.
- Dataquest (2017). Sistema de dato del California Department of Education. Consultado en <https://dq.cde.ca.gov/dataquest/dqcensus/CohRate.aspx?cde=00&aggllevel=state&year=2016-17&ro=y>.
- de Jong, E. J. y Harper, C. A. (2005). Preparing mainstream teachers for English-language learners: Is being a good teacher good enough? *Teacher Education Quarterly*, 32 (2), 101–124.
- de Jong, E. J., Harper, C. A. y Coady, M. R. (2013). Enhanced knowledge and skills for elementary mainstream teachers of English language learners. *Theory Into Practice*, 52(2), 89–97. doi.org/10.1080/00405841.2013.770326.
- de la Luz Reyes, M. y Garza, E. (2005). Teachers on the border: In their own words. *Journal of Latinos and Education*, 4 (3), 153–170.
- de la Piedra, M. T. y Araujo, B. (2012). Transfronterizo literacies and content in a dual language classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 705–707.
- Ee, J. y Gándara, P. (2019). The impact of immigration enforcement on the nation's schools. *American Educational Research Journal*. doi.org/10.3102/0002831219862998.

- Ee, J. y Gándara, P. (2020). Under siege: The disturbing impact of immigration enforcement on the nation's schools. Cambridge: Immigration Initiative at Harvard. Policy Brief 2. Vol. 1, No. 2.
- Faltis, C. y Valdés, G. (2016). Preparing teachers for advocacy and for teaching in linguistically diverse classrooms: A vade mecum for teacher educators. En D. Gitomer y C. Bell (eds.), *Handbook on teaching* (5a ed., pp. 549–592). Washington, DC: AERA.
- Feldman, S. y Flores Malagon, V. (2017). Unlocking learning: Science as a lever for English learner equity. Oakland: EdTrust West. Consultado en <https://west.ed-trust.org/resource/unlocking-learning-science-lever-english-learner-equity/>.
- Flores, N. y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 149–171.
- Gándara, P. C. y Contreras, F. (2009). *The Latino education crisis: The consequences of failed social policies*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Gándara, P., Maxwell-Jolly, J. y Driscoll, A. (2005). Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs (pp. 1–32). Santa Cruz, California: The Center for the Future of Teaching and Learning.
- Gibson, M., Gándara, P. y Koyama, J. (2004). *School connections: U.S. Mexican youth, peers, and school achievement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Hamann, E. T. (2008). Advice, cautions, and opportunities for the teachers of bi-national teachers: Learning from teacher training experiences of Georgia

- and Nebraska teachers in Mexico. En J. González y K. Singh (eds.), *Second binational symposium resource book*. Tempe, Arizona: Southwest Center for Education Equity and Language Diversity, Mary Lou Fulton College of Education, Arizona State University.
- Hernández, A. M. (2015). Language status in dual immersion: The dynamics between English and Spanish in peer interaction. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3 (1), 102–126.
- Hopkins, M. (2013). Building on our teaching assets: The unique pedagogical contributions of bilingual educators. *Bilingual Research Journal*, 36, 350–370.
- Jacobo, M. y Jensen, B. (2018). Schooling for US-citizen students in Mexico. Los Ángeles: Civil Rights Project, UCLA. Consultado en <https://tinyurl.com/ybvd683p>.
- Jensen, B., Mejía Arauz, R. y Aguilar Zepeda, R. (2017). Equitable teaching for returnee children in Mexico. *Sinéctica*, 48.
- Jacobo-Suárez, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicanoamericanos en México. *Sinéctica*, 48.
- Kasun, G. S. y Saavedra, C. M. (2016). Disrupting ell teacher candidates’ identities: Indigenizing teacher education in one study abroad program. *TESOL Quarterly*, 50(3), 684–707.
- López, F., McEneaney, E. y Nieswandt, M. (2015). Language instruction educational programs and academic achievement of Latino English learners: Considerations for states with changing demographics. *American Journal of Education*, 121, 417–450.

- Lucas, T. y Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory into Practice*, 52 (2), 98–109.
- Lucas, T., Villegas, A. M. y Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education*, 59, 361–373.
- Menken, K. y Antunez, B. (2001). An overview of the preparation and certification of teachers working with limited English proficient (LEP) students (p. 79). Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education; ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education.
- Mexicanos Primero (2015). Sorry. Learning English in Mexico. Ciudad de México: Mexicanos Primero. Consultado en <http://www.mexicanosprimero.org>.
- Mordechay, K. y Alfaro, C. (2019). The binational context of the students we share: What do educators on both sides of the border need to know? *Kappa Delta Pi Record*, 55(1), 30–35. doi:10.1080/00228958.2019.1549438.
- OCDE (2017). Mexico. Overview of the education system. Consultado en <http://gpseduca-tion.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=MEX&treshold=10&topic=EO>.
- Olmedo, I. (2004). Raising transnational issues in a multicultural curriculum project. *Urban Education*, 39, 241–265.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367.
- Piña, M. (2018). Director, currículum, Secretaría de Educación de Baja California. Correspondencia personal, 16 de agosto de 2018.

- Ramirez, M., Castaneda, A. y Herold, P. (1974). The relationship of acculturation to cognitive style among Mexican Americans. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5 (4), 424–433.
- Reyes, K. (2017). Quedan 12 mil fuera de “prepa” pública en BC, *Frontera. Info*. En línea, 26 de julio. Consultado en <https://www.frontera.info/EdicionEnlinea/Notas/Noticias/26072017/1240285-Quedan-12-mil-fuera-de-prepa-publica-en-BC.html>.
- Romo, J. J. y Chavez, C. (2006). Border pedagogy: A study of preservice teacher transformation. *The Educational Forum*, 70 (2), 142–153.
- Ruiz, N. T., Baird, P. J. y Torres Hernández, P. (2016). Field practice in la Mixteca: Transnational teacher education in the service of Mexican indigenous students in U.S. schools. *Journal of Latinos and Education*, 15 (2), 97–112.
- Sánchez García, J., Hamann, E. T. y Zúñiga, V. (2012). What the youngest transnational students have to say about their transition from U.S. schools to Mexican ones. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6 (3), 157–171.
- Santamaría, L. J., Santamaría, C. C. y Fletcher, T. V. (2009). Journeys in cultural competency: Pre-service U.S. teachers in Mexico study-abroad programs. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 3, 32–51.
- Santibañez, L. y Gándara, P. (2017). Teachers of English language learners in secondary schools: Gaps in preparation and support. Los Ángeles: Civil Rights Project, UCLA.
- Santibañez, L. y Snyder, C. (2018). Teaching English learners in California. Getting down to facts II. Stanford, California: Stanford University and Policy Analysis

for California Education (PACE). Consultado en https://www.gettingdown tofacts.com/sites/default/files/2018-09/GDTFII_Report_Santibanez.pdf.

Santos, M., Darling-Hammond, L. y Cheuk, T. (2012). Teacher development to support *English learners in the context of common core standards*. Understanding Language. Stanford University.

Sawyer, A. (2014). Professional development across borders: the promise of U.S.-Mexico binational teacher exchanges. *Teacher Education Quarterly*, 41(4), 3–27.

Serna-Gutierrez, J. I. O. y Mora-Pablo, I. (2018). Critical incidents of transnational student-teachers in Central Mexico. *Profile: Issues in Teacher Professional Development*, 20 (1), 137–150.

Steele, J., Slater, R., Zamarro, G. et al. (2017). Effects of dual-language immersion programs on student achievement: Evidence from lottery data. *American Educational Research Journal*, 54, 289s–306s.

Suarez-Orozco, M. M. (2001). Globalization, immigration, and education: The research agenda. *Harvard Educational Review*, 71, 345–365.

Umansky, I. y Reardon, S. (2014). Reclassification patterns among Latino English Learner students in bilingual, dual immersion, and English immersion classrooms. *American Educational Research Journal*, 51, 871–912.

Valentino, R. y Reardon, S. (2015). Effectiveness of four instructional programs designed to serve English learners: Variation by ethnicity and initial English proficiency. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37, 612–637.

Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity, and Education*, 8, 69–91.

Zúñiga, V. y Vivas, M. (2014). Divided families, fractured schooling, in Mexico: *Educational consequences of children exposition to international migration*. Ciudad de México: Centro de Estudios Mexicano y Centroamericanos.

Capítulo 3

Perspectivas normalistas en la formación de docentes mexicanos de cara a los estudiantes estadounidenses mexicanos

Eric Ruiz Bybee, Bryant Jensen y Kevin Johnstun

El cambio más notable en la inmigración entre México y Estados Unidos en la última década ha sido el aumento del flujo de retorno a México. Debido a La Gran Recesión, desde 2009 hay más inmigrantes mexicanos que regresan a su país, que los que salen. En un informe del Pew Research Center, González-Barrera (2015) reporta que la mayoría de ellos regresan de forma voluntaria; si bien es cierto que la actual política de inmigración les ha hecho la vida tan difícil a muchos que lo de “voluntario” quizá no sea del todo preciso. Sin embargo, para los hijos de los migrantes que regresan y que pasan por la experiencia de trasladarse a un país que no siempre conocen y de asistir a la escuela en un idioma que tal vez no hablan, puede ser un desafío (Jensen y Jacobo, 2019).

En este capítulo abordamos la formación de los docentes para atender las necesidades educativas, culturales y lingüísticas de los estudiantes estadounidenses mexicanos en las escuelas de México.¹ Nos centramos, en particular, en el plan de estudios de las escuelas normales, y compartimos los resultados de una investigación reciente que llevamos a cabo en dos escuelas normales en comunidades del centro de México con tasas de migración de retorno relativamente altas. Enfocamos nuestra investigación en el contexto histórico de las escuelas normales mexicanas, que comenzaron como programas rurales de educación

¹ Siguiendo a Zúñiga y Hamann (2013), utilizamos *estadounidensemexicano* para designar el origen nacional y étnico de estos estudiantes. Preferimos este término al de *retornados* porque la mayoría de estos estudiantes se trasladan a México por primera vez.

media en 1925 –después de la Revolución Mexicana– y que en 1984 evolucionaron para convertirse en programas universitarios de cuatro años (INEE, 2017). Al examinar las perspectivas de los educadores y estudiantes de las escuelas normales –llamados *normalistas*–, descubrimos que los planes de estudio, tanto los formales como los que “imaginamos” a propósito de la diversidad en los programas de formación, se centran sobre todo en estudiantes discapacitados e indígenas, y no necesariamente en las complejidades a las que se enfrentan los estudiantes transnacionales, como es el caso de los alumnos estadounidense-mexicanos.

En la actualidad, más del tres por ciento de todos los estudiantes entre pre-escolar y preparatoria en México –un total que supera los 600 000 estudiantes– nacieron en Estados Unidos (Jensen, Mejía Arauz y Aguilar Zepeda, 2017). Estos “retornados” tienden a agruparse en comunidades receptoras específicas, como Baja California, que ha reportado 53 000 de estos estudiantes en sus escuelas (véase el capítulo 2 de Alfaro y Gándara), y en comunidades en el centro del país, como las que destacamos en nuestra investigación. Los estudiantes estadounidense-mexicanos reportan que no sienten formar parte de sus escuelas en México (Bybee et al., 2020), y que los docentes en la primaria y la secundaria en México no “ven” las experiencias, conocimientos y habilidades que desarrollaron en Estados Unidos (Zúñiga, Hamann y Sánchez García, 2008). Reportan dificultades para hablar y comprender el español en la escuela y expresan incertidumbre sobre su futuro, que probablemente será transnacional (Hamann, Zúñiga y Sánchez García, 2010). En general, los docentes mexicanos no hablan inglés ni están familiarizados con las escuelas ni con los planes de estudio de Estados Unidos (Zúñiga, Hamann y Sánchez García, 2008), lo que conduce a mayores tasas de retención de grado escolar entre los estudiantes estadounidense-mexicanos (Hamann, Zúñiga y Sánchez García, 2010).

Después de analizar los planes de estudio de las escuelas normales del centro de México, concluimos con una serie de recomendaciones para los docentes mexicanos y estadounidenses. Abordamos la necesidad de iniciativas binacionales más fuertes en los programas de formación docente para integrar las rea-

lidades complejas de los estudiantes que compartimos y atender sus necesidades más apremiantes. Nuestras recomendaciones giran en torno a la investigación, las políticas públicas y la formación de los docentes.

La Escuela Normal en México: contexto actual

Las escuelas normales públicas de México son los sitios donde se preparan la mayoría de los maestros de preescolar a noveno grado, e históricamente han desempeñado un papel central en el sistema educativo nacional. En un informe reciente, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017) proporcionó datos demográficos y un vistazo general de las escuelas normales. Entre 2015 y 2016, se inscribieron 108 555 estudiantes en las escuelas normales de México. Tal como sucede en Estados Unidos, la mayoría de los estudiantes en las escuelas normales son mujeres –el 72 por ciento–; sin embargo, a diferencia de Estados Unidos, en algunos planteles la proporción de género es igual, mientras que muchos de los planteles rurales son internados para un solo sexo.

Al igual que sucede en otros países, México se enfrenta en la actualidad a una escasez de docentes. Las solicitudes de ingreso en las escuelas normales cayeron de 88 994 en el año 2000 a 49 859 en 2015. Por lo general, las escuelas normales aceptan alrededor del 50 por ciento de los solicitantes, pero las tasas de aceptación han aumentado debido a la caída de las solicitudes. Esto ha afectado a algunas disciplinas más que a otras. Las escuelas normales, por ejemplo, tienen especial dificultad para cubrir la demanda de profesores de CTIM y de artes, sobre todo en las comunidades rurales e indígenas (Arnaut, 2004).

Debido a que el gobierno federal controla los planes de estudio de todas las escuelas normales, es fundamental su influencia en la formación de los maestros. Las reformas federales que se han llevado a cabo desde 1996 han hecho hincapié en la necesidad de que las escuelas normales dejen de actuar únicamente como instituciones de formación de profesores y que se conviertan en instituciones de investigación de educación superior. En respuesta, las escuelas normales de México han desarrollado 33 carreras de grado. Además de educa-

ción inicial y primaria, las escuelas normales ofrecen carreras de magisterio en física, química, matemáticas, educación especial, educación bilingüe y educación física, entre otras. Con esta nueva orientación se anima al profesorado normalista a forjar asociaciones, llamadas *cuerpos académicos*, con colegas investigadores de otras instituciones de educación superior. Estos cuerpos académicos tienen como objetivo aumentar la actividad de la investigación para mejorar las prácticas educativas en México. Algunos profesores normalistas han establecido asociaciones de este tipo con académicos de otros países, entre los que se encuentra Estados Unidos.

La Escuela Normal en México: contexto histórico

A lo largo de la historia de México, las escuelas normales han tenido la misión institucional de formar maestros para cubrir la demanda educativa de todos los niños del país, sobre todo los de la clase trabajadora; no obstante, con el paso de los años, esta misión pasó de la formación para la enseñanza agraria y rural a la investigación y la formación de maestros en escuelas urbanas y en todo México (INEE, 2017).

Si bien las escuelas normales empezaron a crecer rápidamente en la época posterior a la Revolución Mexicana, después de la década de 1920, Watty (2004) remonta sus orígenes a las academias de francmasones escoceses (la Compañía Lancasteriana), creadas en 1822 para formar maestros mexicanos. En ese momento, el gobierno mexicano dejó de depender de las órdenes católicas para organizar la educación de sus ciudadanos. El apoyo a la educación pública mejoró bajo la ideología liberal del dictador Porfirio Díaz, que tomó el poder en 1876 y gobernó México con el grupo aliado de tecnócratas llamados *Los Científicos*. Durante este periodo de 35 años –conocido como *Porfiriato*–, las escuelas normales se convirtieron en un sistema que permitió a los educadores romper con “los postulados y símbolos del régimen colonial, los cuales habrían de ser suplantados por otros: la unidad, la científicidad, el pragmatismo y la secularidad” (Watty, 2004, p. 39).

Cuando las escuelas normales se establecieron con mayor formalidad –una vez concluida la Revolución Mexicana en 1925–, funcionaron como programas de educación media para facilitarle a las comunidades rurales el ingreso a la escuela primaria. Para 1978, las escuelas normales funcionaban en todo el país como programas de educación preparatoria, y en 1984 una importante reforma federal convirtió a las escuelas normales en instituciones de educación superior, con programas de licenciatura con una duración de cuatro años (INEE, 2017). En esta trayectoria –desde las escuelas secundarias con la intención de formar maestros que trabajaran en las comunidades rurales y agrarias hasta convertirse en instituciones de educación superior–, las escuelas normales han tenido que adaptarse a los objetivos académicos y sociales que han ido cambiando (Figueroa Millán, 2000). La principal tensión se ha dado entre el activismo, que implica la formación de una gran masa de docentes para ampliar el acceso a la escuela en las comunidades desatendidas, y la calidad, que involucra los hechos de identificar y mantener los estándares de formación de los docentes. Al tener sus raíces en el periodo revolucionario, las escuelas normales crecieron a la sombra de valores colectivistas propios de aquella sociedad mexicana, que todavía hoy en día orientan la educación normalista. La creencia en una educación gratuita para todos sigue siendo el bastión de las escuelas normales en México (Navarrete-Cazales, 2015).

Una educación normalista promueve que los educadores sean activistas y asuman roles de liderazgo en la escuela y en la comunidad. Las historias de los normalistas que encabezaron revoluciones en las comunidades rurales forman parte de su imagen social. Por ejemplo, Díaz González (2017) documenta la acción colectiva emprendida por un grupo de normalistas en 1976 para derrocar al gobierno municipal que gobernaba a una comunidad indígena. Santos (2017) describe las acciones de otro grupo de docentes durante las revueltas estudiantiles de 1968. Más recientemente, el activismo normalista en 2014 propició la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, un crimen que atrajo la condena internacional y los reclamos por el regreso de los 43 desaparecidos (Villegas, 2018). Después de requisar varios

autobuses para viajar a la Ciudad de México para conmemorar la masacre de 1968 en Tlatelolco, un grupo de funcionarios públicos corruptos, que trabajaban con el crimen organizado a las afueras de Iguala, Guerrero, presuntamente secuestró y asesinó a estos estudiantes normalistas.

A pesar de los fuertes valores sociales y la tradición de la escuela normal de México, algunos investigadores sostienen que las escuelas normales han llegado a depender demasiado de modelos extranjeros de formación de maestros que hacen hincapié en la investigación empírica mientras descartan el conocimiento de la comunidad local (Marín y Delgado, 2001). Desde hace décadas existen estas discusiones y tensiones entre la práctica basada en la evidencia y las costumbres y tradiciones locales (Figueroa Millán, 2000), y siguen evolucionando.

Reformas recientes al plan de estudios y enfoque en la diversidad

Con el paso de los años, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha puesto en marcha varias reformas políticas y curriculares en relación con las escuelas normales, las cuales no pocas veces han sufrido resistencia a nivel local. En 2012, por ejemplo, el Plan de Estudios modificó los lineamientos para los proyectos de titulación de la ley de 1997. Se cambió el requisito para la titulación: anteriormente los estudiantes debían escribir un trabajo sobre algún problema en la enseñanza, en términos teóricos y prácticos, pero se reemplazó por alguna de estas tres opciones: el portafolio y el examen profesional, el informe de prácticas y el examen profesionales, o bien la tesis de investigación y un examen profesional. Aunque estos posibles esquemas de titulación se diseñaron para ser más rigurosos, con la intención de impulsar la investigación académica en las escuelas normales, muchos continúan operando bajo las directrices de titulación de 1997 (INEE, 2017).

Los cambios efectuados en 2012 también introdujeron nuevos cursos diseñados para mejorar la capacidad de los futuros docentes para trabajar con estudiantes culturalmente diversos. Estos cursos incluían Adecuación Curricular en el tercer semestre, Atención a la Diversidad en el quinto semestre y Atención Educativa para la Inclusión en el séptimo semestre. Estos cambios han sido objeto de algunas críticas: Delgado y Reyes (2018), por ejemplo, afirman que los

planes de estudios enfocados a la diversidad se escribieron para una audiencia de educadores convencionales, que posicionan a los estudiantes no mayoritarios como problemas a solucionar. En el material curricular no se distingue entre los estudiantes que están marginados a causa de alguna discapacidad de quienes lo están por circunstancias de vida o por la inequidad institucionalizada. Esto crea en la mente de muchos normalistas un marco deficitario ante los alumnos marginados, y los deja sin un plan de acción que les permita involucrar las habilidades y las fortalezas relativas de los niños provenientes de las comunidades marginadas. Más adelante, en las siguientes secciones, discutimos cómo estos tres cursos no atienden las necesidades educativas de otros grupos de estudiantes diversos en México, sobre todo de los estadounidenses mexicanos y otros transnacionales.

En 2018, la SEP dio a conocer una nueva malla curricular que incluye la revisión de estándares y cursos. Por ejemplo, los futuros maestros de educación primaria ahora toman, durante el tercer semestre, el curso de Educación Socioemocional, en lugar de Adecuación Curricular; durante el cuarto semestre cursan Atención a la Diversidad; y durante el quinto semestre cursan Educación Inclusiva. Algunos cambios en los cursos se publicaron en la página web (SEP, 2018), no obstante, al momento de la recolección de datos para la elaboración de este capítulo, ninguno de los cursos de diversidad o de inclusión de la reforma de 2018 se había publicado en línea.

La lectura de los datos

Colaboramos con dos cuerpos académicos con la intención de reunir información para nuestro estudio en dos escuelas normales diferentes. Las dos se encuentran en el centro de México, a unos noventa minutos en coche entre sí. La primera, la cual referiremos con el pseudónimo *Cívica*, era una escuela normal urbana en la segunda ciudad más grande del estado. En esta comunidad, los niveles históricos de migración, incluidos los índices recientes de migración de retorno, eran moderados, en comparación con la media nacional. En esta escue-

la estaban matriculados aproximadamente 400 estudiantes, hombres y mujeres jóvenes que estudiaban uno de los tres programas de licenciatura: Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Educación Primaria. El alumnado de Cívica, como sucede en la mayoría de las normales, era políticamente activo. Los activistas estudiantiles nos mostraron su espacio en el campus y, mientras entrevistábamos a los profesores y estudiantes, las clases se cancelaron por protestas políticas en más de una ocasión. En las entrevistas, los estudiantes también nos hablaron de los paros de tráfico que organizaron para exigir reformas educativas y de políticas públicas.

La segunda escuela normal, identificada en este estudio con el pseudónimo *Amistad*, era un internado rural; solo se aceptaban mujeres, provenientes de todo el país, en su mayoría de comunidades rurales. Denominadas *internas*, las estudiantes de Amistad cultivaban sus propios alimentos y se rotaban las responsabilidades para mantener las instalaciones del campus. “Educación Básica” era el único programa de licenciatura disponible en Amistad. Muchas de las estudiantes y algunas de las maestras de Amistad tenían experiencia personal en términos de migración a Estados Unidos. Las escuelas primarias y secundarias que atiende la normal Amistad se encuentran en comunidades rurales con altos niveles históricos de migración hacia y desde Estados Unidos. Los datos del censo mexicano de 2015 muestran que entre el 5 y el 8 por ciento de los niños de las comunidades que atiende Amistad nacieron en Estados Unidos, un porcentaje significativamente mayor que el promedio nacional (Jensen, Mejía Arauz y Zepeda, 2017). Además del activismo político y de la gestión compartida de las instalaciones, la orientación colectivista en Cívica y Amistad se evidenciaba en los distintos murales de héroes de la Revolución Mexicana, de iconos de la izquierda, como el Che Guevara, y de los 43 estudiantes desaparecidos de Ayotzinapa. En efecto, las alumnas de la normal Amistad –exclusivamente femenina– indicaron que formaban parte de la misma red nacional de diecisiete escuelas normales rurales que la de Ayotzinapa –exclusivamente masculina–, y que los estudiantes de estos campus viajaban regularmente para reunirse en eventos sociales, como bailes.

La recopilación de datos con los normalistas; es decir, estudiantes y formadores de docentes en las normales Amistad y Cívica, se llevó a cabo en el marco de un estudio más amplio para analizar la transición de los niños y jóvenes estadounidense-mexicanos hacia la escolarización y la vida en el México rural (Bybee et al., 2020). Mantuvimos reuniones periódicas con el profesorado de Cívica y Amistad durante más de un año para coordinar nuestra visita, y nuestro equipo de siete investigadores –dos profesores universitarios y cinco estudiantes– pasó seis semanas a tiempo completo recopilando datos en los dos campus (véase el Cuadro 3.1). A modo de intercambio, discutimos con los normalistas los planes de estudio para la formación de docentes, mientras que cinco estudiantes universitarios bilingües de Estados Unidos les impartieron, a los normalistas de Cívica, clases semanales de inglés. Tuvimos entrevistas individuales y grupales con veintidós administrativos, docentes y estudiantes normalistas sobre cómo el plan de estudios federal prepara a los futuros maestros para atender las necesidades de los niños de familias migrantes en general y, más específicamente, de aquellos con experiencia previa en Estados Unidos; en este grupo había tres personas –Víctor, Cristina y Dolores–, quienes habían vivido y estudiado en Estados Unidos.

Cuadro 3.1 Participantes en la investigación en Amistad y Cívica

	Cívica	Amistad	
Nombre	Posición	Nombre	Posición
María*	Docente Normalista, Educación Especial	Lucía	Administrador/ Docente Normalista
Lucía	Administrador/ Docente Normalista	Elena	Docente Normalista
Rogelio	Docente Normalista, Educación Especial	Víctor**	Docente Normalista, Inglés
Alejandra	Administrador/ Docente Normalista	Mariela	Docente Normalista, Educación Especial

Aurelio	Docente Normalista	Claudio	Docente Normalista, Historia
Natalia	Docente Normalista, Educación Preescolar	Antonio	Docente Normalista
Carlos	Alumno Normalista	Rosana	Docente Normalista
Selena	Alumno Normalista	Cristina**	Alumno Normalista
Crístofer	Alumno Normalista	Dolores**	Alumno Normalista
Rosario	Alumno Normalista	Sara	Alumno Normalista
Noemí	Alumno Normalista	Gabriela	Alumno Normalista

Fuente: Datos recopilados por los autores, 2016-17

*Todos los nombres son pseudónimos.

**Normalistas con experiencia escolar en Estados Unidos.

Nos reunimos con los normalistas para identificar cuáles de sus cursos – pertenecientes todavía al plan de estudios del 2012– abordaban las necesidades de estudiantes diversos, como los migrantes, y señalaron tres: Adecuación Curricular, Atención a la Diversidad y Atención Educativa para la Inclusión. Además de las entrevistas, analizamos estos cursos codificando el material del plan de estudios oficial, escribiendo notas analíticas y con herramientas de *software* lingüístico para identificar temas y tendencias. Este análisis, junto con los conceptos de *diversidad* y de *inclusión* que articularon los propios normalistas, proporciona una visión de cómo se preparan los maestros mexicanos para atender las necesidades de los estudiantes diversos en general, y de los mexicoestadounidenses en particular.

La malla curricular de las escuelas normales mexicanas especifica siete semestres de cursos, más un octavo semestre final reservado para un curso de certificación y el ejercicio de la enseñanza a estudiantes. Nuestro análisis inicial de los planes de estudio reveló que ningún material de los tres cursos sobre di-

versidad hacía referencia específica a la migración o al transnacionalismo (véase el Cuadro 3.2). Por lo tanto, además de examinar la diversidad y la inclusión en el material del plan de estudios formal, utilizamos los datos de las entrevistas para comprender cómo los administrativos, el profesorado y los estudiantes normalistas se “imaginan” –o entienden en términos informales (Ginsberg y Clift, 1990)– la migración y el transnacionalismo.

Lo que descubrimos

Para examinar la frecuencia de los términos utilizados en los tres cursos que abordan la diversidad y la inclusión, introdujimos el texto íntegro del material del plan de estudios en un *software* de análisis lingüístico. El Cuadro 3.2 proporciona los términos clave que fueron relevantes para nuestro análisis. Tal vez el dato más importante se refiere a los términos *no* incluidos en esta lista: no hay ninguna referencia ni a la migración ni a los estudiantes transnacionales. Analizamos nociones como *diversidad* e *inclusión* en relación con los tres cursos de diversidad. Se mencionó con frecuencia *discriminación* y *barreras*, y el cuadro proporciona también información sobre los grupos sociales que se identifican como víctimas de la discriminación y de barreras: diferencias sociales relacionadas con el *género*, a *discapacidad*, y el *indigenismo*.

Cuadro 3.2 Frecuencia de los términos clave en los tres planes de estudios

Posición	Frecuencia	Término	Posición	Frecuencia	Término
13	228	educación	41	66	actividades
16	164	aprendizaje	42	66	situaciones
19	119	<i>diversidad</i>	44	60	docente
24	94	alumnos	45	59	barreras
27	87	<i>inclusión</i>	46	59	estrategias
28	85	situación	47	58	social
29	83	estudiantes	48	57	curricular

30	81	escuela	50	56	curso
31	80	discriminación	52	55	didácticas
33	77	unidad	55	52	género
34	76	caso	56	50	diferentes
38	70	educativa	58	48	discapacidad
39	69	atención	59	48	inclusiva
40	67	didáctica	145	23	indígenas

Fuente: Planes de Estudio 2012 (Secretaría de Educación Pública, 2018)

Curiosamente, aunque el *género* fue la categoría social a la que se hacía frecuentemente referencia en el material para el curso, no apareció mucho en nuestras entrevistas con los estudiantes y docentes normalistas. Por el contrario, la *discapacidad* y la *indigenidad* ocuparon un lugar destacado en el discurso de nuestros participantes. En las siguientes secciones presentamos una visión general de los planes de estudio formales de cada clase, seguidos de los planes de estudio “imaginados”, que surgieron en las entrevistas con nuestros participantes.

Adecuación curricular

Plan de estudios formal. En este curso, los normalistas aprenden a adaptar –o acondicionar– el plan de estudios y la instrucción para atender las necesidades de aprendizaje de estudiantes concretos, en especial aquellas necesidades relacionadas con su procesamiento cognitivo. En el curso se introducen contenidos que describen los objetivos de las lecciones diseñadas por profesores, así como la integración en estas lecciones de diversas perspectivas, estrategias y experiencias previas de los estudiantes. Se espera que los profesores incorporen las necesidades culturales, sociales y lingüísticas de los estudiantes en las actividades e interacciones de su clase. Los elementos clave del curso son los proyectos y las presentaciones en equipo, el uso de la tecnología, el trabajo en equipo, la observación de docentes, el análisis compartido y la responsabilidad del maestro de

reproducir el contenido a través de medios integradores, sensibles a la expresión cultural de los estudiantes y a cómo perciben el valor del aprendizaje.

El plan de estudios hace referencia repetidamente a la Reforma Integral de la Educación Básica para apoyar las prácticas de enseñanza y crear mayor significado con los estudiantes diversos en el aula (Ronzón, Treviño y Vadillo, 2014). Se instruye a los docentes para que consideren las competencias académicas y sociales de los estudiantes mientras desarrollan los planes para la clase, y para que adapten dichos planes según sea necesario. De nueva cuenta, no hay mención alguna acerca de las poblaciones inmigrantes en el material de este curso.

Aunque en el material se identifican una serie de posibles necesidades de los alumnos que deben tenerse en cuenta y adaptarse, se centra más en la formación de las clases y en la planificación curricular que en ejemplos de necesidades específicas de los alumnos. Se concentra en la creación de entornos de aprendizaje eficaces, la evaluación de estudiantes, la comunicación con los alumnos, la observación que hacen los docentes de sus colegas y el uso de la tecnología para proporcionar una enseñanza clara y relevante. En el curso se entienden estas características de planificación y enseñanza en función de los requisitos actuales para la acreditación y para atender las necesidades de los estudiantes diversos.

Enfoques “imaginados” para la adaptación curricular. La noción de adaptación curricular surgió en múltiples ocasiones en las entrevistas con administrativos, educadores y estudiantes normalistas. Al preguntarles cómo se dirige la educación normalista a los estudiantes estadounidensesmexicanos, algunos mencionaron la obligación formal que tenían de adaptar los planes de estudio para atender las necesidades de todos los estudiantes. Por ejemplo, Carlos, un normalista que estudia Educación Especial en la escuela Cívica, dijo:

Yo lo que vi en algún momento de alguna materia, no me recuerdo, me imagino que habría sido en Propósitos y Contenido, de la Educación Básica en la primaria que una obligación que tenía el maestro de Educación Básica regular, que nosotros teníamos que aprender ese currículo, o ese programa, era que nosotros teníamos que adaptar

a ellos... a su contexto... a su idioma, a su religión, necesidades, [...] es algo que nosotros tenemos como obligación a hacer, de que si yo estoy viendo que un alumno obviamente no tiene el mismo lenguaje que yo tengo, tengo que hacer adecuaciones, mas yo como educador especial, en la Educación Especial se hacen adecuaciones... entonces esas adecuaciones son las que van a ayudar a ese niño... (Entrevista con Carlos, escuela normal, 17/5/17)

Al decir “en algún momento de alguna materia, no me recuerdo”, Carlos intenta identificar cómo la experiencia anterior al ejercicio docente lo preparó para atender las necesidades de los estudiantes estadounidense-mexicanos. En su búsqueda, finalmente llega a la noción de las adecuaciones que podría hacer para los estudiantes que forman parte de una minoría lingüística o religiosa, o para la población con la que trabaja como educador especial. Aunque la reflexión sobre su formación para atender las necesidades de diversas poblaciones es encomiable, preocupa la falta de especificidad sobre las necesidades reales de los alumnos que compartimos.

La misma limitación se evidenció en una conversación con la maestra Elena, una alfabetizadora normalista de la escuela Amistad. Cuando se le preguntó sobre las necesidades de los estadounidense-mexicanos, habló sobre las prácticas de las estudiantes normalistas que ella supervisaba:

Las alumnas se integran al inicio del año escolar, y están observando, escuchan los problemas, **ven cómo se detectan, se diagnostican**, se hace un proyecto de mejora, y entonces ellas le dicen de ruta, este... de ruta escolar, **entonces ellas hacen un proyecto en donde atienden las necesidades** que son apremiantes, entonces eso las estudiantes participan ahí, también **se incorporan ahora sí que a las actividades docentes**, y participan y **le dan seguimiento** a todos los casos, ¿no? Por ejemplo, le decía **lo de la lectoescritura**. Por ejemplo ahí, hacen **estrategias de dictado** de lectura diaria al inicio de la sesión de trabajo, van haciendo que los niños lean, que les guste la lectura, y

ellas participan en esas estrategias que propone la escuela, ¿no? Pero sí, ahí donde yo vería, es que las mismas escuelas primarias, **ellos sí les podrían ayudar con este seguimiento de casos ya detectados [...] cuáles son las estrategias que han utilizado para adaptar o incluir a los niños a la escuela, ¿no?** (Entrevista con Elena, escuela normal, 23/5/17, énfasis añadido)

Al igual que Carlos, el comentario de la maestra Elena enmarca de manera abstracta las necesidades de los estudiantes estadounidense-mexicanos, como si las herramientas y adaptaciones en el aula satisfarían las necesidades académicas. Su idea es que “detectarán” a estos estudiantes simplemente con evaluaciones comunes, tras las cuales los maestros diseñarían planes para atender sus necesidades. Si bien son comprensibles las suposiciones de la maestra Elena, no reflejan las experiencias de los estudiantes estadounidense-mexicanos, muchos de los cuales informan que sus maestros de primaria y secundaria no los “ven” (Zúñiga, Hamann y Sánchez García, 2008). Al igual que Carlos, Elena basa su experiencia en el área de contenidos –alfabetización– para imaginar adecuaciones y estrategias que los estudiantes estadounidense-mexicanos necesitarán con respecto a las actividades diarias de lectura y alfabetización. Aunque hay evidencia que sugiere que los estudiantes estadounidense-mexicanos tienen dificultades con el dictado (véase el capítulo 5 de Gallo), esta intervención se basa en suposiciones sobre la visibilidad de los estudiantes y sus necesidades de intervención.

Atención a la diversidad

Programa de estudios formal. En este curso, los normalistas discuten temas de diferencias culturales, que son análogos a los cursos de Educación Multicultural en Estados Unidos. Con cuatro unidades y un total de 53 páginas, Atención a la Diversidad es el curso más extenso de los que analizamos –Adecuación curricular comprende 23 páginas y Atención Educativa para la Inclusión tiene 16

páginas-. En la primera unidad se aborda el término *diferente* y cómo las escuelas aceptan o rechazan a los alumnos “diferentes”. Se analizan la accesibilidad y la función de los servicios de apoyo escolar para los alumnos de las minorías. La segunda unidad estimula la introspección en torno a las respuestas de los profesores sobre la discriminación y los anima a combinar su experiencia personal con ejemplos de casos para comprender cómo la discriminación afecta la vida cotidiana. En esta unidad se identificaron tres “mecanismos” de discriminación: la institucionalización, la invisibilidad y la naturalización. La tercera unidad requiere que los profesores diseñen métodos de enseñanza intercultural que comuniquen expresamente el aprecio por la diversidad cultural. Se insta a los docentes a aprovechar las oportunidades de aprendizaje y las actividades que refuerzan la “coexistencia de múltiples culturas en la comunidad escolar” (p. 40). En esta unidad también se establece una escala de reacción ante la diversidad, que va desde la discriminación pura y dura hasta la tolerancia, el respeto, la valoración y, por último, el aprecio. Los profesores deben identificar estas reacciones y ser conscientes de que otras personas, dentro y fuera de la escuela, pueden reaccionar ante la diversidad o la discapacidad intelectual de cualquiera de las formas mencionadas. En la cuarta unidad, los profesores desarrollan sus propios métodos para fomentar el aprendizaje inclusivo en las aulas. Cada unidad se basa en la anterior para crear experiencias que cambien el paradigma de la discriminación mediante ejemplos escritos para ilustrar situaciones en tiempo real, en las que debería darse la enseñanza intercultural.

El material del curso sugiere que las aulas son escenarios fundamentales para comprender la desigualdad social. De acuerdo con lo anterior, el significado que le dan los estudiantes y los valores que adoptan se establecen a través de factores sociales y culturales, es decir, a través de sus experiencias diarias dentro y fuera de la escuela. Los estudiantes normalistas deben desarrollar hábitos de enseñanza que trasciendan la discriminación social, algo que puede ser habitual en la escuela. Se les instruye para que consideren cómo las fuerzas globales influyen en la vida personal de los estudiantes, lo que podría incluir factores como la migración familiar internacional. En una unidad se hace el simulacro de

un grupo cultural que, al naufragar, se apropia de nuevos significados lingüísticos y se reúne con el resto de la clase, que no era consciente de tales cambios. El juego de roles es una actividad didáctica práctica que muestra cómo funciona la discriminación y cuáles son los roles sociales de los distintos tipos de individuos: los “rechazadores”, los “sobrepotectores” y quienes apoyan.

En las páginas 12 a 55 del plan de estudios se presentan casos de niños que experimentan diversas injusticias en la escuela relacionadas con el género, la raza, el idioma o la discapacidad. Los estudiantes normalistas deben desarrollar actividades en el aula y estrategias de enseñanza para superar tal discriminación. En estos ejemplos se distingue entre la respuesta a los estudiantes con discapacidades y la respuesta a los estudiantes que sufren discriminación racial, étnica o de género. Los ejemplos de diversidad racial se limitan a los estudiantes indígenas, tipificados en una lección sobre “El caso de Juan, el niño triqui”. En estas lecciones, los estudiantes normalistas son dirigidos a un sitio web en el que aprenden sobre la lengua y las costumbres de Juan y de su familia, como parte del pueblo indígena triqui, en Oaxaca. Aunque los casos abren un debate general sobre las diferentes identidades lingüísticas y culturales, de nueva cuenta no se menciona a los niños transnacionales como los estadounidense mexicanos.

Enfoques “imaginados” de la diversidad. Cuando se les preguntó a los normalistas cómo se les preparaba para abordar cuestiones de diversidad en sus aulas o sobre sus propias concepciones de la diversidad, los educadores y estudiantes normalistas a menudo establecieron relaciones con factores como la discapacidad y, especialmente, con la indigeneidad. Por ejemplo, al preguntarle cómo se relaciona la diversidad con la educación, Carlos, estudiante de la normal Cívica, explicó que los educadores mexicanos eran más propensos a centrarse en la discapacidad que en otros factores:

Yo digo que la gente... **se va más por la discapacidad**, ¿no? La inclusión... pero no toman en cuenta eso... **la étnia y todo**... Como que la gente no se imagina que también es eso una inclusión, sino que lo rechaza al contrario porque piensa que no pertenece a eso, o sea no lo ve desde ese punto de vista... y como lo dice usted... **hay personas**

que vienen de... no sé... de otros países, y no saben cómo darle una clase a ese niño y solamente lo tienen, no sé... Dibujos o algo así... ¿por qué? Porque **no hay tanta gente capacitada, no sé... para hablar náhuatl, inglés y todo eso...** (Entrevista con Carlos, escuela normal, 17/5/17, énfasis añadido)

Aquí, Carlos hace referencia a la prevalencia del discurso sobre la discapacidad, incluso si los estudiantes hablan otras lenguas como el náhuatl o el inglés. Aunque su inclusión del inglés puede interpretarse como una referencia implícita a los estudiantes estadounidenses mexicanos que luchan por aprender el español (Hamann, Zúñiga y Sánchez García, 2010), Carlos no hace ninguna referencia explícita a esta población.

Otros estudiantes y educadores de la escuela normal hicieron mayor referencia a los estudiantes indígenas y a los desafíos contextuales y lingüísticos que enfrentan. Selena, otra estudiante de Cívica, expuso lo siguiente para caracterizar el papel de la diversidad en su futuro ejercicio de la docencia:

Bueno, yo creo que, este, una vez entrando en la primaria tenemos que ver en qué contexto nos encontramos, ¿no? Por ejemplo, **si la comunidad tiene una lengua que habla –náhuatl u otra lengua–**, pues este... tenemos quizá que investigar entre nosotras, buscar una manera de comunicarnos con los niños, porque a veces llegamos a comunidades que hablan otro dialecto y nosotras no. (Entrevista a Selena, escuela normal, 17/5/17, énfasis añadido)

Con su comentario, Selena refleja la conciencia de la diversidad lingüística de México –que incluye las 68 lenguas indígenas reconocidas oficialmente– y cómo estas lenguas varían según la comunidad, así como la importancia de la sensibilidad de los profesores hacia estas cuestiones. Del mismo modo, Víctor, un formador normalista de inglés en Amistad, ofrece una definición de *diversidad* que hace referencia explícita a los mexicanos que hablan lenguas –indígenas– distintas del español.

A la diversidad, yo me refiero a alumnas que vienen de contextos diferentes, bueno, aquí... es una zona rural... y las alumnas vienen de lugares muy remotos... de Oaxaca, del Estado de México, de Guerrero... donde... hay veces que hasta hablan muy poco español... (Entrevista a Víctor, escuela normal, 30/5/17)

Fue sorprendente que, en nuestra entrevista, Víctor no reconociera la diversidad o la discriminación en términos de transnacionalismo, dado que él mismo, aunque nació en México, tuvo la experiencia de la escolarización en Estados Unidos, y las habilidades lingüísticas que adquirió en la secundaria y la preparatoria en Texas fueron la base de su carrera como maestro de inglés. La experiencia personal de Víctor como transnacional no se tradujo en considerar las diversas necesidades o la discriminación de los estudiantes con pasado migratorio. Más aún, los comentarios de Carlos, Selena y Víctor señalan sus relaciones discursivas imaginadas entre las nociones de *diversidad* y *discapacidad* con, sobre todo, los estudiantes indígenas. Quizá este enfoque sea un reflejo del enfoque del plan de estudios de Atención a la Diversidad.

Atención inclusiva para la educación

Plan de estudios formal. Este curso es análogo al de Educación Inclusiva en Estados Unidos, y representa un intento por calibrar las escuelas normales con el movimiento que hay en México en favor de una educación inclusiva. En el curso se abordan los fundamentos legales interregionales e internacionales para guiar el desarrollo de prácticas y actitudes en las escuelas y atender las necesidades de todos los estudiantes. Está diseñado para preparar a los futuros maestros en su último semestre mediante la integración de los contenidos de los cursos anteriores. De entre las palabras recurrentes en el material del curso están *barreras* y *obstáculos* para el aprendizaje. La visión general del curso articula las políticas educativas actuales o recientes, los programas y los movimientos que buscan cambiar las normas escolares sobre los estudiantes con discapacidades,

las minorías indígenas, los modelos sociales de aprendizaje y otros aspectos relativos a la inclusión de estudiantes diversos. En el material del curso se utilizan los acrónimos NEE (Necesidades Educativas Especiales) y BAP (Barreras para el Aprendizaje y la Participación).

Con el curso se prepara a los docentes para que sepan identificar, en sus futuras aulas, distintas formas de diversidad y de discapacidad entre los estudiantes, para que eliminen o minimicen las BAP mediante la creación de experiencias significativas que incorporen los conocimientos de los alumnos provenientes de comunidades marginadas. Hay una frase común en el material del curso “Educación para todos”, que podría interpretarse como una inclusión de los estudiantes que compartimos, pero en el programa no encontramos ninguna referencia a los inmigrantes; no obstante, sí encontramos un enfoque de género. Por ejemplo, los estudiantes que sufren inequidad de género.

El curso ofrece una visión histórica de cómo se han desarrollado los cambios en las políticas de inclusión educativa en México, en especial durante los primeros años de la década de 1990 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) y la Reforma Integral para la Educación Básica (1993). Se identificaron tres contextos como fuentes de la diversidad de los alumnos: las escuelas, las aulas y las familias. De acuerdo con el curso, cada uno de estos contextos afecta el desarrollo de los niños y debe orientar el diseño del plan de estudios, las lecciones y las actividades educativas. El curso enseña que navegar por las políticas actuales de inclusión debería ayudar a los educadores a mejorar el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos diversos y discapacitados.

Con los diagramas de las unidades de aprendizaje de las páginas 9 a 16 del plan de estudios de Atención Inclusiva para la Educación se guía a los estudiantes normalistas para que colaboren en el análisis de escenarios y tomen decisiones sobre la inclusión. Los docentes utilizan estos diagramas para identificar las NEE y las PAB en los escenarios de enseñanza que imparten y para recopilar observaciones cualitativas para determinar en qué medida son inclusivas sus propias prácticas de enseñanza y las de los demás. Se evalúa a cada estudiante normalista por su grado de comprensión de la evolución de la inclusión en las

políticas y las prácticas educativas, así como por aplicación de prácticas inclusivas en su propia enseñanza.

Enfoques imaginados para la inclusión. En nuestras entrevistas, los normalistas –tanto docentes como estudiantes– enmarcaron las nociones de inclusión sobre todo en términos de procesos para integrar a los alumnos de educación especial. La maestra Elena lo tipificó de la siguiente manera:

Cuando hablamos de la asignatura de **Inclusión Educativa**, estamos hablando de que se detectan las necesidades educativas especiales; concretamente, que **se detectan aquellos niños que presentan alguna discapacidad, y entonces ese tipo de alumnos que requieren de un apoyo**, de parte del docente, este... pues se **diagnostican** al principio, se hace un diagnóstico de esa necesidad que requieren los alumnos; posteriormente, las alumnas, una vez que ya diagnosticaron ellas, hacen una **adecuación curricular** en torno a **los contenidos que se trabajan** dentro de lo que sería el plan de estudios [...] pero en sí, los niños que tienen problemas de... o sea... **que son inmigrantes, o algunos que regresan, verdad, regresan del extranjero** para incluirse a sus lugares de origen, no tenemos esa información tal cual porque no hemos tenido todavía, eh... no nos han informado. Lo que nosotros sí **tenemos es problemas de** este... escritura, problemas de **desintegración familiar, problemas de hiperactividad, problemas de síndrome de Down.** (Entrevista con Elena, escuela normal, 23/5/17, énfasis añadido)

Con su comentario, la maestra Elena presenta la noción de educación inclusiva en relación con el proceso de identificación de los alumnos de educación especial. Habla del proceso de “detectar” y de “diagnosticar” a los alumnos con discapacidad para realizar adaptaciones curriculares. Se comprenden este tipo de relaciones dada la procedencia de la inclusión en los contextos de los derechos de los discapacitados y de la educación especial, incluso cuando algunos

investigadores han utilizado el término de forma más amplia para demostrar que se abordan “las necesidades específicas de todos los niños en edad escolar, independientemente del género, la raza, la etnia, el idioma, la cultura, la situación económica o la discapacidad” (McLaughlin, 2006, p. 928). Debido a nuestras indicaciones durante la entrevista, la maestra Elena considera brevemente a los estudiantes estadounidense-mexicanos, aunque dice no “tener información” sobre ellos. En cambio, replantea la preocupación por la inclusión en términos de “problemas de escritura, problemas de desintegración familiar, problemas de hiperactividad, problemas de síndrome de Down”. Para ella, la inclusión tiene que ver con la discapacidad.

Otro ejemplo de esto surgió en nuestra entrevista con Dolores, una estudiante normalista mexicana de la escuela Amistad:

Incluir a todos nuestros alumnos; por ejemplo, también sabemos que no nada más cabe la posibilidad de que existan niños este... que lleguen de Estados Unidos, sino también que exista algún niño con discapacidad. Entonces, la integración se refiere a que trabajemos de la misma manera con los niños, o no de la misma manera, pero sí que los niños con alguna discapacidad o los niños migrantes lleguen y se integren al grupo... (Entrevista con Dolores, escuela normal, 6/1/17)

Al hablar de incluir a todos los alumnos, Dolores establece una relación entre “los alumnos que llegan de Estados Unidos” y “los niños con discapacidad”. Más adelante en su comentario, reitera esta relación al afirmar que “los niños con alguna discapacidad o los niños inmigrantes” deben ser “integrados en el grupo”, aunque las necesidades de ambos grupos sean muy diferentes.

Cristina fue otra estudiante normalista estadounidense-mexicana que describió una transición mucho más difícil hacia las escuelas mexicanas que la de Dolores debido a su español limitado. Al describir sus propios conceptos de *inclusión*, Cristina refirió esto:

Cuando hablan de inclusión, por decir, en la materia de Inclusión, salía el maestro, ¿no? Pregunta abierta: “¿Qué creen ustedes que es

inclusión?” o “¿Cuál sería una buena forma de incluir a los niños?” y ahí voy yo como siempre... “No, pues, no solo se trata de los niños con discapacidad, sino de también otros niños que tienen decadenias en ciertas materias. No porque necesariamente se fueron y regresaron, sino que simplemente son cosas que van de un maestro a otro que no lo abarca, así que el niño llega con decadenias al siguiente maestro. Y hay muchas otras veces que me mencionan...: “No, pues, cómo incluirían a Cristina dentro de su salón de clase, si ha ido a Estados Unidos y no sabe nada”. (Entrevista con Cristina, 23/5/17)

Al igual que las maestras Elena y Dolores, Cristina hace referencia a la asociación que se hace implícitamente entre los niños con discapacidad y los alumnos transnacionales. En las respuestas a las preguntas sobre la inclusión en sus clases normales, afirma en concreto que la inclusión “no solo se trata de los niños con discapacidad, sino también de otros niños que tienen decadenias en ciertas materias” entre ellos los que “se fueron y regresaron [de Estados Unidos]”. Su comentario parece reflejar la frustración ante la idea dominante de que la inclusión solo se aplica a los alumnos con discapacidades, cuando hay alumnos –como ella– que también luchan por sentirse incluidos en la escuela. Aunque su discurso abre un espacio para que sus profesores y compañeros discutan “cómo incluirían a [una estudiante como] Cristina dentro de su salón de clase, si ha ido a Estados Unidos”, la descripción de que dicha estudiante “no sabe nada” refleja una falta de comprensión de las ventajas y experiencias educativas de los estudiantes estadounidense-mexicanos. Ante la falta de contenidos centrados en la escolarización y la inclusión de los estudiantes que compartimos, los formadores de docentes –como Elena– y los estudiantes –como Dolores y Cristina– tuvieron que darle sentido por cuenta propia a las necesidades de los migrantes, que la mayoría no había considerado de manera sistemática. Aunque las experiencias personales de Dolores y Cristina les dieron herramientas para ampliar la conversación e incluir a los estudiantes estadounidense-mexicanos, sus declaraciones

reflejan la misma confusión que encontramos con otros participantes entre las experiencias de los migrantes y la discapacidad.

Discusión y conclusión

En nuestro análisis encontramos poca evidencia de que la educación normalista aborde las necesidades de los estudiantes estadounidense-mexicanos, a quienes los docentes probablemente darán clases. Aunque los profesores y alumnos normalistas expresan conciencia e interés en las realidades de niños y jóvenes transnacionales, en el material de los tres cursos, diseñado para abordar la diversidad y la inclusión de los estudiantes, no se mencionan específicamente la migración, el transnacionalismo, ni los niños y jóvenes cuyas vidas se ven afectadas a diario por estos fenómenos, lo cual es alarmante, dado que entre los 9 millones de estudiantes que compartimos entre Estados Unidos y México, los estadounidense-mexicanos radicados en México son los que más crecen: actualmente se estima que son más de 600 000, desde preescolar hasta la secundaria, más del tres por ciento de la población estudiantil total en México.

Por lo tanto, aunque las escuelas normales de México han evolucionado con el paso del tiempo para responder mejor a las necesidades de todos los estudiantes, los planes de estudio actuales contienen importantes lagunas en lo que respecta a las necesidades de los estudiantes que compartimos. En las entrevistas, los futuros maestros y sus formadores asociaron las experiencias de la migración con la discapacidad al considerar las distintas adaptaciones y al describir la inclusión en las aulas. Se observó una relación similar entre estudiantes discapacitados y estudiantes estadounidense-mexicanos al preguntarles sobre el concepto de *diversidad*, aunque en este caso los normalistas se basaron más en su comprensión de las necesidades que tienen los alumnos indígenas. Esta relación entre discapacidad y estudiantes inmigrantes cuya lengua materna no es el inglés se ha documentado bien en las aulas de Estados Unidos, especialmente en los nuevos destinos migratorios, donde se percibe que las aulas de educación especial son el sitio donde los maestros son sensibles a las diferencias en

el aprendizaje (Artiles et al., 2010). Descubrimos que nuestros resultados también son consistentes con los de Delgado y Reyes (2018), quienes aseguran que el plan de estudios de las escuelas normales mexicanas muestra insuficiencia en su percepción de los estudiantes marginados y al no distinguir con claridad entre los estudiantes que están “en riesgo” debido a su discapacidad, o debido a las circunstancias de la vida o por desigualdades institucionalizadas. Esta falta de claridad deja a los educadores mexicanos sin una aproximación clara o coherente para entender o atender las necesidades de los estudiantes estadounidense-mexicanos marginados que enfrentan importantes desafíos en las escuelas mexicanas.

Ofrecemos cuatro recomendaciones para mejorar la formación de los normalistas a fin de atender las necesidades de los estudiantes que compartimos y otros desatendidos en México. La primera recomendación enfatiza las tres posteriores: pasar de una orientación de igualdad a una de equidad. Existe en las escuelas mexicanas, desde las primarias hasta las normales, un principio ético bien documentado, a saber, que “todos somos iguales”, es decir, la noción de que todos los estudiantes merecen la oportunidad de tener éxito, y que la identidad y la solidaridad colectivas superan las diferencias individuales (Levinson, 2001). La ética de la igualdad –de importancia histórica en México y reflejada en el sentimiento omnipresente de “somos una raza”– puede difuminar diferencias importantes respecto de los orígenes y la identidad de los estudiantes, que se deben comprender, respetar, apreciar e integrar mejor en la vida del aula para que salgan adelante los estudiantes marginados; esto incluye a los estadounidense-mexicanos. Reconocer y discutir sus diferencias –por ejemplo, conocer la sociedad estadounidense, el bilingüismo, la identidad nacional– debe ser razón para mejorar y no para debilitar la solidaridad en las aulas mexicanas. Promover la equidad en las aulas requiere un esfuerzo intencional y concertado para cambiar un poco los valores: ver las diferencias de los estudiantes, incluyendo el transnacionalismo, como fortalezas que deben incorporarse, y no como problemas o amenazas a la cohesión del grupo.

En segundo lugar, el material de los tres cursos sobre diversidad que examinamos debería actualizarse para abordar experiencias de grupos sociales y culturales más amplios, en especial los inmigrantes y sus hijos. La revisión no sería difícil de hacer, dado que el material actual de los cursos está bien diseñado y se reflexiona sobre cuestiones de diversidad e inclusión de los estudiantes. La revisión podría añadir casos de estudio que aborden las experiencias matizadas de los estudiantes transnacionales y sus familias. Los planes de estudio de las escuelas normales se beneficiarían al acercar la sensibilidad y especificidad que refleja “El caso de Juan, el niño triqui” a las experiencias de los estudiantes transnacionales. Deben incluir, en igual proporción, contenido sobre los estudiantes transnacionales y sobre las experiencias y las necesidades de los estudiantes discapacitados e indígenas, contenidos que se deben tratar a profundidad en los distintos cursos existentes y en las entrevistas con los docentes y los estudiantes normalistas.

En tercer lugar, y tal vez lo más importante, el plan de estudios imaginado debe responder mejor a las experiencias, fortalezas y necesidades de los estudiantes estadounidense-mexicanos. Nos impresionó que, incluso los normalistas con experiencia personal en Estados Unidos, es decir, siendo ellos mismos transnacionales, no pudieran desmarcarse de orientaciones deficitarias sobre los estudiantes con pasado migratorio. En otro trabajo documentamos el estigma cultural que implica ser un migrante de retorno en las escuelas públicas rurales del centro de México (Bybee et al., 2020). No nos pareció que el plan de estudios imaginado de los normalistas pudiera cambiar siquiera un poco esta insidiosa percepción, por lo que los maestros y administrativos escolares siguen sin ver la experiencia transnacional de tantos estadounidense-mexicanos (Zúñiga, Hamann y Sánchez García, 2008). Descubrimos que los niños transnacionales y sus familiares suelen ocultar su pasado migratorio para sentirse incluidos. Esto debe cambiar. Sin duda ayudará dialogar abierta y respetuosamente sobre aquello que los niños y sus familias perdieron y ganaron con la experiencia migratoria, especialmente en entornos escolares normales.

Por último, los docentes e investigadores estadounidenses deberían colaborar más con los normalistas para estudiar y diseñar mejoras en la formación del profesorado de cara a los estudiantes que compartimos. Aprendimos mucho de nuestros colegas normalistas –por ejemplo, una tradición continua de activismo y servicio público–, y a menudo nos sorprendieron su generosidad y apertura para con nosotros. Nos parecieron ávidos por aprender a partir de investigación y de investigar por cuenta propia. En el capítulo 2 se describe una colaboración entre educadores estadounidenses, normalistas y la UPN para crear un plan de estudios centrado específicamente en las necesidades y las fortalezas de los estudiantes transnacionales que compartimos en Baja California; esperamos que este proyecto sea un modelo para otros normalistas en todo México. Los cuerpos académicos recién formados son un incentivo maravilloso para colaborar en términos académicos. Continuamos nuestro trabajo con los normalistas, con la esperanza de que otros cuerpos binacionales hagan lo mismo. Es ineludible el contacto directo con los socios normalistas si se quiere incursionar con seriedad en una mejora de la enseñanza y la formación de maestros en México.

Referencias

- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de Discusión*, 17.
- Artiles, A., Klinger, A., Sullivan, A. y Fierros, E. (2010). Shifting landscapes of professional practices: English learner special education placement in English-only states. En P. Gándara M. y Hopkins (eds.), *Forbidden language: English learners and restrictive language policies*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Bybee, E. R., Whiting, E., Jensen, B., Savage, V., Baker, A. y Holdaway, E. (2020). “Estamos aquí pero no soy de aquí”: American Mexican youth, belong-

- ging and schooling in rural, central Mexico. *Anthropology and Education Quarterly*, 51 (2), 123–145.
- Delgado, C. C. y Reyes, M. M. (2018). Formación docente para la inclusión y la diversidad: retos y agenda pendiente en México. *Atenas*, 3 (43), 69–85.
- Díaz González, G. (2017). Normalismo rural y acción colectiva en la Sierra de Zongolica, México. *Revista Convergência Crítica*, 1 (10).
- Figueroa Millán, L. M. (2000). La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30 (1).
- Ginsberg, M. B. y Clift, R. T. (1990). The hidden curriculum of preservice teacher education. En W. R. Houston (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 450–465). Nueva York, Nueva York: Macmillan.
- González-Barrera, A. (2015). *More Mexicans leaving than coming to the U.S.* Washington, DC: Pew Research Center.
- Hamann, E. T., Zúñiga, V. y Sánchez García, J. (2010). ‘Transnational students’ perspectives on schooling in the United States and Mexico: The salience of school experience and country of birth. En M. O. Ensor y E. M. Gozdziaik (eds.), *Children and migration: At the crossroads of resiliency and vulnerability*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). *La escuela normal en México. Elementos para su análisis*. Ciudad de México: INEE.
- Jensen, B. y Jacobo, M. (2019). Integrating American-Mexican students in Mexican classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 55 (1), 36–41.

- Jensen, B., Mejía Arauz, R. y Aguilar Zepeda, R. (2017). Equitable teaching for returnee children in Mexico. *Sinéctica*, 48, 1–20.
- Levinson, B. U. (2001). *We are all equal: Student culture and identity at a Mexican secondary school*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.
- Marín, S. E. y Delgado, M. E. (2001). Repensar el normalismo. Una nota sociohistórica sobre expectativas y demandas de la formación docente. *Caleidoscopio. Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5 (10), 153–174.
- McLaughlin, M. J. (2006). Inclusive education. En G. L. Albrecht (ed.), *Encyclopedia of disability* (vol. 2, pp. 928–930). Thousand Oaks, California: SAGE
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo xx. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 17–34.
- Ronzón, E. T. y Vadillo, R. C. (2014). La reforma integral de la educación básica en el discurso docente: análisis desde el ángulo de la significación. *Perfiles educativos*, 36 (144), 50–68.
- Santos, M. H. (2017). El movimiento estudiantil mexicano de 1968 en las Escuelas Normales Rurales / The 1968 Mexican student movement at rural normales school. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (7), 70–80.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Planes de Estudio 2012. Consultado en <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>.
- Villegas, P. (2018, septiembre 3). An old score for Mexico's next president: The 43 missing students. *New York Times*.

Watty, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 39–56.

Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2013). Understanding American Mexican children. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación* (pp. 172–188). Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.

Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez García, J. (2008). *Alumnos transfronterizos: las escuelas mexicanas frente a la globalización*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Parte II

La enseñanza transnacional

Capítulo 4

Lo que los educadores de México y Estados Unidos deben saber y reconocer para atender las necesidades educativas de los estudiantes que compartimos

Edmund T. Hamann y Víctor Zúñiga

Como ya se anticipaba en la introducción a este volumen, “un reto fundamental en ambos países es formar a los profesores –así como a los administrativos escolares y a los paraeducadores– para atender las necesidades educativas de los estudiantes que compartimos de una manera en que responde a –en lugar de agregar a– la larga lista de demandas a los profesores, y de una manera equitativa” (Jensen y Gándara). Nuestro propósito en este capítulo es hacer una inmersión analítica profunda al concepto educadores que tienden puentes sobre las fronteras, para dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿qué conocimientos son necesarios para tender un puente sobre las fronteras?, ¿qué compromisos son necesarios?, ¿para qué tipo de futuro del mundo están ayudando a los niños estos educadores que tienden puentes?, ¿cuál es el problema que se intenta resolver al tender puentes por encima de las fronteras? Reconocemos que el propio término tender puentes es una metonimia poderosa: los puentes conectan lugares; a menudo ofrecen un paso sólido sobre un terreno, que de otro modo sería peligroso o difícil de cruzar –como un río o un cañón–, pero también requieren diseño y mantenimiento.

El primer paso para salvar las fronteras es conocer las necesidades educativas de los alumnos. Puede parecer una tarea sencilla definir las necesidades educativas: lo que deben saber los profesores y lo que deben aprender los alumnos. En cuanto a los conocimientos que deben aprender todos los alumnos, la

Secretaría de Educación Pública (SEP) de México establece un plan de estudios nacional con estándares de contenido por materias y grados, desde preescolar hasta el tercer año de la secundaria.¹ En este sentido, la escolarización obligatoria en México es una organización centralizada con propósitos homogéneos; no obstante, las diferencias regionales y las disparidades en la distribución de los recursos hacen que su aplicación sea heterogénea.

Aunque en el contexto estadounidense sea un poco más confuso lo que deben aprender los niños, pues la definición del plan de estudios es una tarea de una multitud de entidades y no una tarea nacional unificada –históricamente correspondió a los distritos escolares locales y en décadas más recientes se convirtió en un asunto a nivel estatal, como parte del Movimiento de los Estándares–, 46 de los 50 estados de Estados Unidos aprobaron la década pasada un Núcleo Común para el plan de estudios.² Quizá sea aún más importante el hecho de que, incluso en los estados que no forman parte del tronco común, por ejemplo Nebraska, Virginia y Texas, las habilidades y los contenidos que los estudiantes deben dominar son bastante similares a los del tronco común. En efecto, las antiguas materias de Thomas Jefferson –Lectura, Escritura y Aritmética– a las que se ha añadido recientemente Ciencia, son todavía los elementos centrales de lo que debe enseñarse en las escuelas de Estados Unidos; hay otras materias que también están generalizadas, como Salud y Educación Física, pero no predominan (Proefriedt, 2008).

Bajo el entendido de que las escuelas mexicanas enseñan principalmente en español y las estadounidenses en inglés, y de que varía el contenido concreto de la historia nacional y de las tradiciones cívicas, hay una coincidencia sustancial en lo que deben aprender los estudiantes en la primaria y secundaria de ambos países; sin embargo, este solapamiento aparente e importante en lo que se supone que deben aprender los niños en términos oficiales, así como las im-

¹Véase, por ejemplo, el Nuevo Modelo Educativo articulado por la Subsecretaría de Educación Básica.

²Aunque cuatro de esos estados –Alabama, Arizona, Indiana y Tennessee– han rescindido desde entonces su participación en el Núcleo Común.

plicaciones relacionadas con lo que los profesores deben enseñar, no refleja del todo lo que deben saber los educadores de México y Estados Unidos, a medida que los sistemas escolares de ambos países se van cada vez más entrelazando, ni tampoco incluye gran parte de lo que necesitan aprender los estudiantes que compartimos.

Una limitación clave es que, a pesar de la amplia difusión de planes de estudio casi uniformes, hay importantes debates en ambos países sobre si lo que se está enseñando en la actualidad es lo que de verdad necesitan aprender los jóvenes. Como han señalado Allan Collins (2017) y otros autores como Hank Rubin (2008), estudiosos de la tecnología y la educación, en esta era digital –con su explosión simultánea de hechos de acceso rápido y el nuevo imperativo de diferenciar lo destacado y preciso de lo intrascendente y engañoso–, el aprendizaje de los conceptos básicos de las distintas disciplinas es, en el mejor de los casos, un ejercicio incompleto. Es muy posible que los estudiantes de hoy necesiten saber algo muy distinto de lo que se ha enseñado durante mucho tiempo, y que los docentes tengan que impartir sus clases de una manera muy diferente a como lo hacían en el pasado. Kalman y Rendón (2014), en su artículo “Use before know-how”, concluyeron que los docentes de escuelas secundarias públicas en el México urbano que “no utilizan la computadora en su vida cotidiana ni navegan por internet de forma habitual se enfrentan no solo a tener que aprender a enseñar con estas herramientas sino, primero, a tener que aprender a utilizarlas” (p. 992).

Pero los desafíos de las tecnologías que cambian rápidamente y el acceso casi instantáneo a través de internet a bibliotecas enteras de información no mediada no son las únicas dinámicas que plantean preguntas sobre lo que necesitan saber los estudiantes de hoy y del mañana, y lo que deben enseñar los docentes. Los hechos demográficos, que son el enfoque consistente a lo largo de los capítulos de este libro –el hecho de que hay cientos de miles de niños en México con escolaridad previa en los Estados Unidos (Masferrer et al., 2019; Zúñiga y Hamann, 2015) y el hecho de que hay millones en escuelas estadounidenses con vínculos directos con México–, también apuntan a otras razones por las que los

educadores, tanto estadounidenses como mexicanos, deben saber y hacer cosas diferentes a las que hasta ahora les habían bastado para su ejercicio docente.

Como hemos argumentado desde hace mucho tiempo –por ejemplo, Hamann, Zúñiga y Sánchez García, 2006–, el continuo movimiento a gran escala entre Estados Unidos y México, incluyendo el de los niños que viajan con o sin sus familias, significa que hay una población sustancial con un apego duradero a los dos países. Esta población necesita dominar el inglés y el español, conocer la historia y las responsabilidades cívicas de Estados Unidos y también las lógicas de la participación ciudadana en México, ser de dos culturas y sociedades diferentes, en lugar de quedar atrapados en medio de ellas. Parafraseando a Susan Meyers (2014), quien estudió a los jóvenes y las familias que se desplazan entre Villachuato, Michoacán, y Marshalltown, Iowa, para estas familias, la alfabetización es ahora transnacional y no puede limitarse exclusivamente a uno de los dos lados de la frontera. Por lo tanto, los conocimientos, la comprensión y las perspectivas que necesitan estos niños, y que, al menos de forma rudimentaria, llevan consigo a la escuela, no pueden entenderse en términos mononacionales. En palabras de Regina Cortina (2019, p. 471) en su reciente discurso presidencial del *Comparative and International Education Society*, “los sistemas nacionales de educación pública en Latinoamérica están desfasados en su enfoque de encauzar a poblaciones diversas hacia una sola lengua y una nación”.

Ahora bien, el resto de este capítulo está estructurado en cuatro secciones. En la primera sección resumimos los hallazgos empíricos, recogidos desde 1997, de nuestros estudios en Georgia y luego en Nuevo León, Zacatecas, Puebla, Jalisco y Morelos. También señalamos el contexto reciente y actual de la migración infantil entre México y Estados Unidos para establecer conjeturas informadas sobre lo que necesitan saber los maestros. En la segunda sección, nuestro propósito es resaltar las dimensiones de las experiencias de los niños y jóvenes transnacionales relacionadas con sus ajustes en las aulas y lo que, a su vez, los maestros estadounidenses y mexicanos necesitan saber para atender mejor a los niños que circulan entre ambos sistemas escolares. En la tercera sección abor-

damos las preocupaciones conceptuales con que atañen a los estudiantes que compartimos.

Por último, reconocemos dos cuestiones políticas: (a) si bien en estos tiempos distópicos –con la retórica de los muros, la xenofobia renaciente y la persistente violencia del narcotráfico– es fácil lamentar los desafíos que complican la relación entre Estados Unidos y México y que los maestros deben gestionar vale la pena recordar que nunca hubo tantos niños y padres en los dos países con experiencia en el otro país. Esta interconexión, que nunca antes había existido, puede conceptualizarse como un reto y, de la misma manera, se la puede ver como una oportunidad si los maestros recibieran el apoyo institucional para contribuir a que se constituya; (b) si bien es cierto que quizá el público cuestione la globalización con mayor ruido ahora que en los últimos 30 años, la constante e intensa interconexión de las familias mexicoestadounidenses y estadounidense-mexicanas a través de la frontera política crea tanto la necesidad como la oportunidad de pensar en términos más expansivos e inclusivos acerca de lo que los maestros mexicanos y estadounidenses “necesitan saber y reconocer” para servir mejor a los niños que tienen a su cargo. La tarea educativa ya no consiste únicamente en preparar a los niños mexicanos para el futuro mexicano –o a los niños estadounidenses para el futuro estadounidense–, sino en preparar niños biculturales y bilingües para el futuro norteamericano.

Los niños migrantes internacionales gestionan dos sistemas

Cuando comenzamos este trabajo, en 1997, había pocas investigaciones sobre los estudiantes en las escuelas mexicanas con escolarización previa en Estados Unidos, y en la mayor parte de la investigación sobre los recién llegados de México a las escuelas estadounidenses se conceptualizó a estos estudiantes en dos categorías relacionadas: estudiantes de inglés y estudiantes inmigrantes. En efecto, nuestra primera incursión (Hamann, 2001) en el estudio de los alumnos de escuelas mexicanas con experiencia escolar en Estados Unidos comenzó con la palabra *teorizar* y supusimos que podría haber algunos alumnos con este

perfil biográfico, basándonos en el hecho de que aproximadamente una cuarta parte de los padres mexicanos recién llegados que entrevistamos en Georgia, Estados Unidos dijeron que no se veían en dicho estado –ni a sus familias– tres años más tarde (Hernández-León y Zúñiga, 2000). Nos preguntamos, o teorizamos, acerca de adónde podrían ir, pero en aquella época había pocas investigaciones publicadas que describieran a los estudiantes de las escuelas mexicanas con escolaridad previa en Estados Unidos.

Cuando empezamos a colaborar, la dinámica dominante de los estudiantes que compartimos era la de estudiantes que se trasladaban de México a Estados Unidos. Ambos autores participamos en el Proyecto Georgia (Hamann, 2003), una colaboración binacional que llevó a educadores y académicos mexicanos a Dalton, Georgia, para ayudar a los distritos escolares locales a responder a las necesidades de una matrícula latina en rápido crecimiento y sin precedentes. Uno de nosotros, Víctor, fue el sociólogo que dirigió la parte mexicana del esfuerzo, mientras que el otro, Edmund, obtuvo acceso al sitio para investigar su tesis doctoral al redactar la solicitud de subvención de 500 000 dólares del Título VII para la Educación Bilingüe en todo el sistema para uno de los distritos escolares más importantes (véase una discusión más detallada en Hamann y Zúñiga, 2011.) En ese momento, el 49 por ciento de los niños/as latino/as matriculados/as en las escuelas públicas de Dalton habían nacido en el extranjero, de los cuales prácticamente todos habían nacido en México. Ese recuento que se realizó en el distrito escolar también identificó a algunos niños nacidos en Guatemala, lo que plantea otro tema –los niños y jóvenes centroamericanos en Estados Unidos y México– que retomamos brevemente más adelante. Como señalamos en su momento con nuestro trabajo en Georgia, además de la migración mexicana a las regiones receptoras tradicionales de Estados Unidos: California, Arizona, Texas o Chicago, esta migración de fin de siglo también creó una “nueva diáspora latina” (Hamann y Harklau, 2010; Wortham, Murillo y Hamann, 2002), que incluyó poblaciones de reciente arribo que se trasladaron a regiones que nunca antes habían acogido un número significativo de latinoamericanos recién llegados. Ello cobra especial importancia, ya que la complejidad geográfica de la

migración mexicana hacia el norte de Estados Unidos también significa que la migración de Estados Unidos a México incluya una serie de comunidades estadounidenses de origen, como Omaha y Atlanta, además de lugares como Los Ángeles y Houston, y otras ciudades y pueblos más pequeños, como Garden City, en Kansas, y Dalton.

Desde el cambio de siglo, la migración de México a Estados Unidos ha disminuido de manera drástica (Passel, Cohn y González-Barrera, 2012). En efecto, desde el 2005, y más claramente desde la recesión estadounidense en el 2009, el flujo de Estados Unidos a México ha superado ligeramente el flujo de México a Estados Unidos en lo que nosotros (por ejemplo, Hernández-León y Zúñiga, 2016; Zúñiga y Hamann, 2019), así como otros autores (Boehm, 2016) hemos llamado la *Gran Expulsión*. Sin embargo, nuestro trabajo inicial en México con muestras aleatorias estratificadas para encuestar a miles de niños en busca de estudiantes con escolaridad previa en Estados Unidos precede a esta inversión demográfica más grande. Incluso, cuando obtuvimos por primera vez financiación del otrora Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) para buscar a los estudiantes que compartimos en Nuevo León, en el periodo 2004-2005, y en Zacatecas, en 2005-2006, el flujo seguía siendo principalmente de sur a norte, aunque también era circular, y el 1.8 por ciento de los estudiantes de Nuevo León y el 3.0 por ciento de los estudiantes de Zacatecas (de educación básica) realizaron su escolaridad previa en Estados Unidos (Hamann, Zúñiga y Sánchez García, 2010; Zúñiga, Hamann y Sánchez García, 2008). Para iluminar la escala de esta inversión demográfica, comparamos el número de menores que se trasladaron de Estados Unidos a México en 1990 con los que lo hicieron en 2010. Según los Censos de Población de esos años, 147 920 menores se trasladaron a México en 1990. Esta cifra se cuadruplicó con creces veinte años después, llegando a 633 124, la gran mayoría de los menores que se trasladan a México provienen de Estados Unidos (Zúñiga y Giorguli, 2018).

Hay dos implicaciones clave en este trabajo que merece la pena destacar antes de continuar. En primer lugar, al margen de la dirección a la que apunte la brújula de la migración, es decir, mayor flujo hacia el norte o mayor flujo hacia

el sur, existe una migración de contraflujo que va en la dirección opuesta y que coloca a los niños en las escuelas de un nuevo país. En segundo lugar, desde hace tiempo sabemos que son variadas las razones que explican la presencia de estudiantes transnacionales en las escuelas mexicanas. En un artículo más reciente, que analizaba las intervenciones de los estudiantes efectuadas entre 2004 y 2013 (Zúñiga y Hamann, 2015), describimos varias explicaciones para su reubicación, desde la migración circular de décadas atrás para dedicarse a cosechas agrícolas, hasta la necesidad de los padres de regresar para cuidar a los abuelos de sus hijos, pasando por los padres que se quedan en Estados Unidos pero envían a sus hijos a vivir a México con los parientes, hasta la reubicación debido a la deportación y la reunificación familiar en México, aunque nuestra lista tampoco fue siquiera exhaustiva.

El éxito del trabajo inicial que realizamos con el respaldo del CONACYT hizo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) se interesara en él y apoyara la publicación y difusión gratuita de *Alumnos transnacionales: escuelas mexicanas frente a la globalización* (Zúñiga, Hamann y Sánchez García, 2008) y los talleres de Capacitación de Capacitadores para iniciar el esfuerzo, a fin de concientizar a los maestros mexicanos en torno a la presencia de los estudiantes que compartimos. Además, la SEP apoyó otras investigaciones sobre estudiantes transnacionales en México, específicamente en los estados de Puebla (2009-2010) y Jalisco (2010-2011). También apresuró nuestros vínculos con los líderes educativos de Morelos, donde actualmente está en curso nuestro estudio sobre los estudiantes que compartimos y las necesidades de sus docentes.

Antes de centrarnos más directamente en los estudiantes que compartimos, queremos mencionar dos puntos finales más. En primer lugar, nuestros conocimientos sobre este tema son producto de dos décadas de trabajo exhaustivo y en múltiples lugares, tanto en Estados Unidos como en México, que abarca los cambios en dinámicas migratorias más amplias. Este trabajo ha implicado encuestar a más de 55 000 estudiantes, identificar a más de 1200 con experiencia transnacional, realizar cientos de entrevistas con estos alumnos, y decenas más con sus padres y profesores. Vale la pena informar a los lectores para que

sepan desde dónde hablamos. En segundo lugar, queremos enfatizar que los estudiantes que compartimos son niños y adolescentes migrantes *internacionales*, ya que se mueven de un país a otro, lo que significa también que se mueven de un sistema escolar a otro. Enfatizamos lo *internacional* para plantear la tesis de que pensar en estos estudiantes como mexicanos o estadounidenses sería intrínsecamente incompleto, y pensar que su escolarización debe ser solo tarea de uno u otro país sería ignorar las realidades de sus vidas plurinacionales. En esta etapa de nuestra investigación hemos descubierto que el primer paso en el proceso de formación de los maestros que atienden a los estudiantes que se mueven entre México y Estados Unidos es invitarlos a conocer y reconocer el rasgo más preeminente que los define: son migrantes internacionales y estudiantes transnacionales. Una vez que los maestros reconozcan estos elementos esenciales de la ontología de los niños/estudiantes, podrán atender mejor sus trayectorias y valorar más sus competencias.

La conceptualización de los estudiantes que compartimos

Aunque en menor número que en años anteriores, todavía hay niños y jóvenes que se trasladan de México a Estados Unidos, y sus experiencias y antecedentes –escolares y de otro tipo– varían significativamente. Si bien a lo largo de la frontera existe una dinámica intrigante de niños que asisten a escuelas de Estados Unidos durante el día y, literalmente, duermen en México por la noche (Brown, 2012), en las escuelas estadounidenses situadas lejos de la frontera física también se matriculan estudiantes con escolaridad previa en México. Estos estudiantes provienen comúnmente de áreas rurales de lo que podría predecir una distribución aleatoria de la población, ya que las áreas rurales de México tienen mayores tasas de participación en la migración internacional que las urbanas y económicamente prósperas (Terán, Giorguli y Sánchez, 2015). A su vez, las limitaciones relativas de la escolarización en las zonas rurales de México, donde la Telesecundaria es habitual, debido a que la previsible falta de experiencia en los contenidos por parte de los maestros conlleva a que el plan de estudios se

transmite a menudo mediante cintas de video o DVD y monitores de televisión, pueden significar que los niños lleguen con una formación académica débil. Sin embargo, también hay escuelas sólidas en las zonas rurales de México, y vale la pena recordar que incluso si la población transnacional que fluye hacia el norte es más rural que el promedio de México, el flujo predominante sigue siendo desde las zonas más densamente pobladas, ya que casi cuatro quintas partes de la población de México residen ahora en municipios urbanos (CONAPO, 2012).

Cabe señalar, además, que buena parte de la población que fluye hacia el norte procede de orígenes indígenas. En México, *indígena* no se refiere en tanto a la herencia genética, ya que la mayoría de los mexicanos tienen algún tipo de ascendencia con la población anterior a la llegada de los europeos en 1519; más bien, el término hace referencia a aquellas partes del país en las que aún persisten lenguas distintas del español, y en las cuales ha retrasado la incorporación a la identidad nacional. Aunque sigue habiendo poblaciones indígenas en la mayoría de los estados de México –en parte debido a dinámicas de migración interna, como las que han hecho crecer tanto a las poblaciones de Monterrey, Guadalajara y la Ciudad de México en los últimos cien años– (Olvera, Doncel y Muñiz, 2014), algunos estados mexicanos tienen importantes poblaciones indígenas, sobre todo en el sur, como Oaxaca, Guerrero y Chiapas, además de los de la península de Yucatán, y otros estados como Michoacán y Veracruz.

Leco Tomás (2015) ha analizado las implicaciones educativas del desplazamiento de los purépechas entre Michoacán y Carolina del Norte, y existe una amplia bibliografía sobre “Oaxacalifornia”, la migración entre Oaxaca y California, que incluye hablantes de varias versiones del mixteco y el zapoteco, así como de lenguas menos comunes (por ejemplo, Kearney, 2005; Pérez, Vásquez y Burie, 2016). A propósito de este tema, hemos escrito sobre una estudiante de secundaria en la zona rural de Nebraska, que era bilingüe en inglés y español, cuya madre era bilingüe en español y chinanteco –una lengua indígena de Oaxaca–, y cuya abuela era monolingüe en chinanteco. Las tres mujeres vivían en el mismo hogar en Estados Unidos (Hamann, Vandeyar y Eckerson, 2012). Aunque la mayoría de los estudiantes que van de México a Estados Unidos hablan español

como primera lengua, es importante no suponer que este es el caso de todos los estudiantes y padres recién llegados desde México.

En términos generales, si uno de los puntos clave es la variedad significativa entre los estudiantes que se trasladan de México a Estados Unidos, también es importante señalar que a medida que disminuye la migración sur-norte, es cada vez más común que México sea relevante en términos biográficos como el lugar de nacimiento de los padres de los alumnos de Estados Unidos, más que el suyo propio. Esto significa que las expectativas de estos padres de familia sobre el funcionamiento de la escuela, sobre su propio papel respecto de la escuela y el rol de los maestros, quizá reflejen más su socialización mexicana que lo que sus hijos se encuentran o los maestros estadounidenses de sus hijos esperan. Si bien es cierto que el paternalismo de los programas educativos para los padres mexicanos recién llegados se ha señalado de forma enérgica y apropiada (por ejemplo, Villenas, 2002), es útil señalar lo que puede ser útil para ubicar a los padres recién llegados y hacerles ver las diferencias en los distintos sistemas educativos (Gallo, Wortham y Bennet, 2015), y que los padres incluso pueden beneficiarse de las clases de inglés y alfabetización familiar, dirigidas específicamente a ellos. Stacy (2016) identificó a padres mexicanos que dijeron saber que su participación en las clases de alfabetización familiar sumaba a la historia de sus hijos como procedentes de familias responsables, lo que interrumpía posibles supuestos más peyorativos. Las razones que tienen los padres recién llegados para asistir eran distintas de las razones por las cuales el sistema ofrece dichas clases.

En última instancia, los educadores estadounidenses de los estudiantes que compartimos deben recordar que las etiquetas “estudiante mexicano” o “padre mexicano” pueden ocultar la diversidad de la población recién llegada o de segunda generación. Aunque no se puede esperar que los maestros distingan todos los puntos de origen importantes entre los mexicanos rurales y los urbanos, es crucial que sepan que esto podría ser una posible fuente de diferencias. Del mismo modo, es posible que los profesores estadounidenses no sepan mucho sobre las más de 60 lenguas indígenas que aún existen en México, pero deben

saber que existe la posibilidad de que algunos estudiantes y padres de origen mexicano hablen o se identifiquen con ellas. Leco Thomas (2015, p. 94) cita cifras de la Secretaría del Migrante de Michoacán del 2011, que contabilizó 120 000 purépechas en Estados Unidos, de los cuales aproximadamente el 20 por ciento se encontraban en edad escolar. Además, los maestros estadounidenses deben saber que, tal como sucede en su propio país, la calidad y los recursos en México varían de escuela en escuela. Hay niños y padres de familia que llegan de México con una educación de primera clase, y otros que han tenido que lidiar con escuelas con pocos recursos y difícilmente dotadas de personal, donde hay una calidad de instrucción muy baja.

Como se ha señalado, el movimiento transnacional también puede ser de norte a sur, lo que tiene implicaciones no solo para las escuelas “receptoras” en México, sino también para los profesores de las escuelas “emisoras” en Estados Unidos. Hemos sido parte de algunos esfuerzos incipientes para hacer que los maestros estadounidenses piensen en que la posibilidad de que algunos de sus estudiantes pudieran continuar su educación en México –de forma temporal o permanentemente– tiene implicaciones respecto a lo que su enseñanza debería alcanzar (por ejemplo, Hamann y Mitchell-McCollough, 2019; Hamann, Pérez et al., 2017). Hay todo tipo de razones y circunstancias para trasladarse a México. Hemos relatado casos de estudiantes que regresan con sus padres para que los padres puedan cuidar a sus abuelos ancianos y enfermos, para vivir en casas que han construido lentamente con los ingresos de lo trabajado en Estados Unidos o porque los padres están cansados de la “carrera de ratas”, que a veces caracteriza el esfuerzo de los inmigrantes por triunfar en Estados Unidos (Zúñiga y Hamann, 2015). Hemos escrito las historias de padres de familia que regresan con hijos después de un divorcio en Estados Unidos y de problemas familiares con matrimonios que se rompen tras el regreso a México. En estos escenarios, a veces el padre o la madre esperan quedarse en México –con los niños, que ahora forman parte de hogares con la familia extendida–. Otras veces los padres acompañan a su hijo para ayudarle a establecerse con los abuelos antes de volver a Estados Unidos, con la intención de enviar el sueldo como remesas (Sánchez

García, Hamann y Zúñiga, 2012). Dreby (2010) también señala esta dinámica. Además, hemos tenido padres de familia que llevan temporalmente a sus hijos a México para que, según explican ellos mismos, los niños puedan conocer ese otro lado de su identidad (Hamann et al., 2018).

Aunque esto era poco frecuente cuando empezamos a analizar a los estudiantes transnacionales en las escuelas mexicanas, cada vez es más frecuente que los niños se trasladen a México debido a una deportación. Los niños no necesariamente son los deportados: la decisión de la Corte Suprema de Estados Unidos en el caso de *Plyler vs. Doe* de 1982 prohíbe que se aplique la ley de inmigración en las escuelas de Estados Unidos, y si los niños han nacido en Estados Unidos, tienen la ciudadanía estadounidense por su lugar de nacimiento (véase el capítulo 9 de Sugarman). Más bien, la deportación puede enviar a los niños a México como parte de la decisión particular de mantener unido el núcleo familiar, pero a los niños no necesariamente les va bien en las escuelas mexicanas que no conocen; al respecto, ha habido casos en que los padres nos preguntan si les aconsejamos que sus hijos regresen a Estados Unidos para ir allá a la escuela, quedándose a vivir con familiares o hermanos mayores (Hamann et al., 2018).

La investigación que se llevó a cabo en Estados Unidos en relación con los programas de enseñanza del español como lengua de herencia –básicamente, el español que se enseña como lengua mundial a estudiantes que llegan al aula con cierta familiaridad con el dicho idioma por la comunidad y/o el hogar– destaca que los estudiantes que ingresan a dichos programas varían ampliamente en términos de destreza con el español (Beaudrie y Fairclough, 2012; Draper y Hicks, 2000; Eckerson, 2015). De ello se desprende que los estudiantes que se mudan o regresan a México también varían en términos de su familiaridad y habilidad con el español, que en general casi no se ha desarrollado mucho en las escuelas de Estados Unidos, excepto en los programas, más bien escasos, de inmersión en dos idiomas o decididamente bilingües. Sin embargo, debido a que los estudiantes a menudo “parecen” o “se ven” mexicanos, puede ser que los maestros mexicanos malinterpreten las limitaciones o la poca experiencia

con el español académico, como el simple rasgo de un niño de talante callado (Zúñiga y Giorguli, 2018).

El traslado de los estudiantes a México no siempre es su primer movimiento. En muchos de los casos en nuestro conjunto de datos, los niños nacieron en México, se mudaron a Estados Unidos y luego regresaron a México. No obstante, entre estos traslados internacionales vivieron en más de un estado o distrito escolar de Estados Unidos; incluso tenemos casos más complicados de estudiantes nacidos en Estados Unidos que se trasladaron a México, regresaron a Estados Unidos y volvieron a trasladarse a México. A menudo, los niños transnacionales forman parte de familias de estatus mixto –con diferencias en “derechos” para estar en Estados Unidos de forma temporal o permanente–. En resumen, los estudiantes que compartimos, sobre todo los nacidos en Estados Unidos, están creando una nueva forma de circulación internacional, tal y como mostraron los recientes trabajos etnográficos de Román González y Carrillo (2017). En línea con una lógica de “transnacionalismo desde abajo” (Smith y Guarnizo, 1998), misma hemos discutido a detalle en ocasiones anteriores (por ejemplo, Hamann, Zúñiga y Sánchez García, 2006), en la que las familias extendidas emplean estrategias para reducir su vulnerabilidad económica, generalmente se observa la perspectiva del retorno legal –como un adulto joven– a Estados Unidos.

Todo esto significa que los estudiantes que se desplazan del sur al norte y del norte al sur varían en una serie de dimensiones. Al igual que otros colaboradores de este volumen, pensamos que es importante la condición compartida de haber cruzado una frontera internacional y tener experiencia en dos países como parte de llegar a la propia mayoría de edad, pero la forma en que debería importar, en términos de ejercicio de la docencia, no siempre es la misma.

Narrativas de los educadores y narrativas posibles

Parte de la tarea de los docentes que buscan tender puentes implica el propio reconocimiento necesario para tenderlos. De acuerdo con esta metonimia ya mencionada, los maestros pueden ayudar a los estudiantes a unir mundos que,

de otro modo, serían dispares. Pueden ayudar a “cruzar el puente” apoyando a los estudiantes transnacionales en sus transiciones pedagógicas, lingüísticas y culturales; y pueden reconocer que los estudiantes y sus familias utilizan ambos lados de la frontera para mitigar la vulnerabilidad y buscar mejores oportunidades para vivir. Sin embargo, la falta de ayuda puede dejar al estudiante vulnerable y en desventaja.

Si bien la migración es casi intrínsecamente perturbadora, puesto que en gran medida saca a los individuos de una red social y de una ecología política para colocarlos en otra (Boehm et al., 2011), esa perturbación no necesariamente es mala o evitable. En un estudio sobre la escolarización en una comunidad michoacana con importantes vínculos con Iowa, Susan Meyers (2014, pp. 4-5) señaló lo siguiente:

Los profesores de México parecen decir... [que] los estudiantes no se preocupan lo suficiente por la escuela. En particular, la mayoría de los maestros y administrativos que entrevisté en las zonas rurales de México expresaron su preocupación de que sus estudiantes eligieran la migración por encima de la educación. Los estudiantes suelen tomar decisiones equivocadas, afirman sus profesores; y erran en sus prioridades. Pero, ¿cómo va a cursar una educación secundaria una niña de quince años en el México rural si el boleto de autobús cuesta dos dólares al día y su padre solo gana diez dólares diarios para alimentar a una familia de seis personas? A pesar de las críticas de estos profesores, son más los estudiantes de las zonas rurales de México que acceden a la educación postsecundaria gracias a las remesas que envían sus familiares en Estados Unidos que a las becas de transporte y material escolar que ofrecen algunos estados de México. Por lo tanto, en términos económicos absolutos, la migración internacional facilita la educación formal, al menos para ciertos miembros de la familia. Aun así, la retórica a ambos lados es una opción de vida antitética a la educación.

Mientras que el ejemplo de Meyer registra el escepticismo de los maestros mexicanos hacia la migración, nuestro trabajo en Estados Unidos ha verificado que también en el lado norte de la frontera es común que los maestros lamenten o desconozcan la migración. Las quejas de que las familias se van de vacaciones durante el periodo escolar o de que los estudiantes “desaparecen”, es decir, se trasladan a México, son frecuentes también en el lado estadounidense. Un primer elemento para tender un puente entre los profesores en apoyo a los estudiantes que compartimos es dejar de ver la migración como algo malo; puede complicar la escolarización, tal y como se ha construido tradicionalmente, pero no es antitética a la educación.

Además, los estudiantes de México con escolaridad previa en Estados Unidos nos dijeron de manera regular que siguen en comunicación con sus familiares y amigos de aquel país a través de las redes sociales. Con el internet omnipresente y las redes sociales que permiten videollamadas gratuitas, como WhatsApp, los estudiantes que compartimos están modelando formas de vincular la vida en un lado de la frontera con la vida en el otro lado. ¿Acaso no pueden los maestros hacer lo propio?; es decir, ¿por qué no pueden los profesores utilizar las maravillosas tecnologías de la época actual para ayudar a que el trabajo académico de los estudiantes que compartimos tienda un puente entre los dos mundos que conocen, y los dos mundos que probablemente seguirán gestionando en su vida adulta? Por supuesto, esto presupone algo de tiempo y criterio por parte de los docentes, además de un apoyo más directo, para poder establecer esas conexiones. Pero dado que hay niños en la balanza, ¿por qué los maestros no habrían de tener el tiempo, el criterio y el apoyo? Por supuesto, la contingencia sanitaria acontecida en el periodo 2020-2021 aceleró la familiaridad de la mayoría de los profesores estadounidenses con la educación a distancia, lo que puede conducir a que estas conexiones sean más posibles y probables en el futuro.

Nuestra comprensión de “lo que podría ser” se ha basado durante mucho tiempo en la teoría del aprendizaje constructivista y, más concretamente, en el uso que le da Erickson (1987) a las teorías de Vygotsky para recordarnos que los alumnos utilizan lo familiar para darle sentido a lo desconocido, y que los entor-

nos de aprendizaje deben ser seguros y fiables para que los alumnos puedan participar plenamente en ellos. De esto se deduce que los profesores en ambos lados de la frontera deben comprender mejor lo que los alumnos saben sobre el “otro lado”, y considerar qué hace que su aula sea segura en lugar de incómoda para los estudiantes de nuevo ingreso. Visitamos una escuela secundaria en Tijuana con una población transfronteriza tan alta que se había rutinizado emparejar a los estudiantes recién llegados de Estados Unidos con compañeros que se habían mudado o habían regresado desde ese país anteriormente. Los transfronterizos veteranos ayudaban a recibir y orientar a los novatos. Aunque esto no funcionaría en todas las escuelas, puesto que sería difícil de implementar en escuelas con una población transfronteriza muy baja, ciertamente podría convertirse en una práctica mucho más común.

Un tema llamativo que hemos observado tanto en Estados Unidos como en México es cuán común resulta que los profesores sean monolingües: hablantes de español en México y de inglés en Estados Unidos. En algunos casos hemos visto que los docentes de los dos países reciben con agrado la facilidad que tienen los estudiantes que compartimos para manejarse en una segunda lengua, pero hemos visto con mucha mayor frecuencia que la capacidad multilingüe de los estudiantes transnacionales es algo a temer o ignorar.

Hablando en términos autobiográficos y señalando que nuestras primeras lenguas son distintas, hemos sido capaces de forjar una colaboración de veinte años alternando el uso de nuestras segundas lenguas más débiles y combinando eso con paciencia y lo que algunos lingüistas llaman “voluntad de reparación” (Singh, Lele y Martohardjano, 1988). Se asocia una larga lista de beneficios al bi/multilingüismo, pero hay dos que podrían (a) ayudar a los docentes a comunicarse con sus estudiantes y (b) con los docentes del otro lado. No desarrollar el plurilingüismo de los maestros significa no atender del todo lo que algunos alumnos podrían ganar con ello.

Desarrollar el bilingüismo entre los profesores estadounidenses y mexicanos no solo implica aprender una segunda lengua, sino también aceptar una transformación cultural. En ambos lados de la frontera, los profesores han aprendido

que las lenguas son componentes esenciales de la nación, un elemento casi sagrado del nacionalismo. En las escuelas mexicanas, durante varias décadas del siglo XX, el español era reconocido como la lengua nacional. Aunque esa ya no es la terminología dominante, el monolingüismo de los profesores sigue siendo común y no conoce dificultad alguna. Así pues, el reconocimiento por parte de los profesores del valor significativo de otras lenguas representaría el inicio de una revolución cultural en el plano de las ideas de la nación y la identidad.

Desafío y/u oportunidad

Tender puentes entre los educadores es una tarea de enormes proporciones, que quizá se sienta más desalentadora en este clima político que exige muros a gritos y la separación trágica de padres e hijos. Con todo ello, merece la pena recordar que jamás hubo tantos niños y tantos padres de familia en los dos países con experiencia en el otro país como los hay ahora. Jamás había existido un bilingüismo y biculturalismo, al menos incipientes; y jamás habían traspasado las fronteras tan fácilmente los hábitos académicamente pertinentes que se identifican más con una cultura que con la otra –por ejemplo, leerles a los niños antes de dormir o llamarles la atención sobre su comportamiento–. Esta interconexión, ahora mayor que antes, puede entenderse como una oportunidad si se apoya a los profesores para que contribuyan a que así sea.

Por lo general, los educadores de ambos sistemas se desconocen el uno al otro. Esta postura tiene que cambiar, dado el flujo de tantos estudiantes a través de las fronteras. La tarea educativa ya no consiste únicamente en preparar a los niños mexicanos para el futuro mexicano –o a los niños estadounidenses para el futuro estadounidense–, sino en preparar a niños biculturales y bilingües para el futuro norteamericano. Los alumnos/niños circulan en las dos direcciones. Mediante esa circulación adquieren conocimientos lingüísticos, históricos, geográficos y políticos que necesitan las dos partes si quieren comprender mejor y cooperar mejor con los del otro lado. Podemos reconocer esta realidad y convertir estas experiencias migratorias en ventajas, o, en su defecto, podemos

ignorarlas y despreciarlas, y ser cómplices de la relativa disminución de los estudiantes de la capacidad y del decrecimiento de sus oportunidades y su éxito.

Los niños migrantes se desplazan de una región a otra, de una ciudad a otra o de un país a otro. Su movilidad –o desplazamiento– es un rasgo esencial de su ontología. Se mueven mientras las escuelas permanecen inmóviles. Las escuelas son la institución arquetípica que tiene raíces en una, y solo una, comunidad, barrio, pueblo o ciudad. Por eso, cuando los niños transnacionales tienen que ir a la escuela, lo hacen en un lugar concreto, se trata, por lo general, de un lugar que no los esperaba y que no había previsto su llegada.

Como consecuencia de esta contradicción, tenemos estudiantes móviles, niños y adolescentes, que asisten a instituciones inmóviles (Zúñiga y Hamann, 2008). La relación pedagógica que resulta de esta contradicción es que las experiencias migratorias de los estudiantes no se incorporan al proceso de aprendizaje. Sin embargo, ahora tenemos una oportunidad histórica para que las escuelas estadounidenses y mexicanas acojan la riqueza de las experiencias migratorias de estos niños y jóvenes binacionales, bilingües y biculturales que se mueven entre los dos países. Las escuelas, los profesores, los directores y los administrativos que atienden a los estudiantes migrantes internacionales deben crear instituciones que acojan las experiencias migratorias de los niños. Para ello, los agentes escolares deben comprender qué es la migración y valorar las competencias que los alumnos migrantes desarrollan a causa de su experiencia migratoria. En este capítulo hemos trazado esta necesidad, pero hay que mencionar que también podemos ayudar a los educadores a abordarla mejor. La película *Una vida, dos países* (2016), con la “Guía del profesor” que la acompaña (Kleyn, 2015), y el cuaderno de trabajo del estudiante *Mientras llego a mi escuela* (Romero García y Morfín Stoopan (2009) son dos brillantes ejemplos de recursos con aplicaciones prospectivas. Los profesores pueden aprender de ellos y utilizarlos como recursos con los alumnos. Por supuesto, siempre es necesario crear más. Además, la mayor familiaridad de los profesores con la enseñanza a distancia, que, como ya se mencionaba, la pandemia facilitó, puede ofrecer nuevas

posibilidades para “tender puentes” a los estudiantes que van y vienen a través de las fronteras.

Referencias

Beaudrie, S. y Fairclough, M. (eds.). *Spanish as a heritage language in the United States: State of the field*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Boehm, D. (2016). *Returned: Going and coming in the age of deportation*. Berkeley, California: University of California Press.

Boehm, D. A., Hess, J. M., Coe, C., Rae-Espinoza, H. y Reynolds, R. R. (2011). Introduction: Children, youth, and the everyday ruptures of migration. En C. Coe, R. R. Reynolds, D. A. Boehm, J. M. Hess y H. Rae-Espinoza (eds.), *Everyday ruptures: Children, youth and migration in global perspective* (pp. 1–19). Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.

Brown, P. L. (2012). Young U.S. citizens in Mexico brave risks for American schools. *New York Times* (enero 16). Consultado en <https://www.nytimes.com/2012/01/17/us/young-us-citizens-in-mexico-up-early-to-learn-in-the-us.html>.

Collins, A. (2017). *What's worth teaching? Rethinking curriculum in the age of technology*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press

CONAPO (2012). *Sistema urbano nacional 2012*. México: Consejo Nacional de Población.

Cortina, R. (2019). “The passion for what is possible” in comparative and international education. *Comparative Education Review*, 63 (4). Consultado en <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/705411>.

- Draper, J. y Hicks, J. (2000). Where we've been, what we've learned. En J. Webb y B. Miller (eds.), *Teaching heritage language learners: Voices from the classroom* (pp. 15–35). Yonkers, Nueva York: ACTFL.
- Dreby, J. (2010). *Divided by borders: Mexican migrants and their children*. Berkeley, California: University of California Press.
- Eckerson, J. (2015). Teacher perspectives on professional development needs for better serving Nebraska's Spanish heritage language learners. Tesis doctoral, University of Nebraska-Lincoln. Lincoln, Nueva Inglaterra. Consultado en <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnstudent/62/>.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18 (4), 335–356.
- Gallo, S., Wortham, S. y Bennet, I. (2015). Increasing “parent involvement” in the New Latino diaspora. En E. T. Hamann, S. Wortham y E. G. Murillo (eds.), *Revisiting education in the New Latino diaspora* (pp. 263–281). Charlotte, Carolina del Norte: Information Age Press.
- Hamann, E. T. (2003). *The educational welcome of Latinos in the New South*. Westport, Connecticut: Praeger.
- Hamann, E. T. y Harklau, L. (2010). Education in the New Latino diaspora. En E. G. Murillo (ed.), *Handbook of Latinos and education* (pp. 157–169). Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Hamann, E. T. y Mitchell-McCollough, J. (2019). The paradoxical implications of deported American students. En E. Crawford, L. Dorner y E. Bonney (eds.),

Educational leadership of immigrants: Case studies in times of change (pp. 88–95). Nueva York, Nueva York: Routledge.

Hamann, E. T., Perez, W., Gallo, S. y Zúñiga, V. (2017). *Equity by design: The students we share: US teachers' responsibilities given that some of their students will later go to school in Mexico*. Indianapolis, Indiana: Midwest and Plains Equity Assistance Center. Consultado en <https://greatlakesequity.org/resource/students-we-share-us-teachers-responsibilities-given-some-their-students-will-later-go>.

Hamann, E. T., Vandeyar, S. y Eckerson, J. (2012). Rural Latino high school students considering identity and belonging through comparative study of newcomer youth in South Africa. *Encyclopaedia: Journal of Phenomenology and Education*, XVI (34), 73–92.

Hamann, E. T. y Zúñiga, V. (2011). Schooling and the everyday ruptures transnational children encounter in the United States and Mexico. En C. Coe, R. Reynolds, D. Boehm, J. M. Hess y H. Rae-Espinoza (eds.), *Everyday ruptures: Children and migration in global perspective* (pp. 141–160). Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.

Hamann, E. T., Zúñiga, V. y Sánchez García, J. (2006). Pensando en Cynthia y su hermana: Educational implications of U.S.-Mexico transnationalism for children. *Journal of Latinos and Education*, 5 (4), 253–274. Consultado en <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/60/>.

Hamann, E. T., Zúñiga, V. y Sánchez García, J. (2010). Transnational students' perspectives on schooling in the United States and Mexico: The salience of school experience and country of birth. En M. Ensor y E. Gozdzia (eds.), *Children and migration: At the crossroads of resiliency and vulnerability* (pp. 230–252). Nueva York, Nueva York: Palgrave Macmillan.

- Hamann, E. T., Zúñiga, V. y Sánchez García, J. (2018). Where should my child go to school? Parent and child considerations in binational families. En M. T. de Guzman, J. Brown y C. Edwards (eds.), *Parenting from afar: The reconfiguration of the family across distance* (pp. 339–350). Nueva York, Nueva York: Oxford University Press.
- Hernández-León, R. y Zúñiga, V. (2000). “Making carpet by the mile”: The emergence of a Mexican immigrant community in an industrial region of the U.S. historic South. *Social Science Quarterly* 81 (1), 49–66.
- Hernández-León, R. y Zúñiga, V. (2016). Introducción al número especial: Contemporary return migration from the United States to Mexico. Focus on children, youth, schools and families. *Mexican Studies / Estudios Mexicanos*, 32 (2), 171–198.
- Kalman, J. y Rendón V. (2014). Use before know-how: Teaching with technology in a Mexican public school. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27 (8), 974–991.
- Kearney, M. (2005). The anthropology of transnational communities and the reframing of immigration research in California: The Mixtec case. En M. Bommers y E. Morawska (eds.), *International migration research: Constructions, omissions and the promises of interdisciplinarity* (pp. 69–94). Aldershot, Reino Unido: Ashgate Publishing Ltd.
- Kleyn, T. (ed.). (2015). *Guía de apoyo a docentes con estudiantes transfronterizos: Alumnos de educación básica y media superior*. Consultado en <https://tatyana-kleyn.commons.gc.cuny.edu/files/2013/10/Guia-Final-3-18-16.pdf>.
- Leco Thomas, C. (2015). Migrantes indígenas purépechas: educación bilingüe México-Estados Unidos. En E. T. Hamann, S. Wortham y E. G. Murillo (eds.),

- Revisiting education in the New Latino diaspora* (pp. 93–114). Charlotte, Carolina del Norte: Information Age Press.
- Masferrer, C., Hamilton, E. R. y Denier, N. (2019). Immigrants in their parental homeland: Half a million U.S.-born minors settle throughout Mexico. *Demography*, 56, 1453–1461.
- Meyers, S. V. (2014). *Del otro lado: Literacy and migration across the U.S.-Mexico border*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.
- Olvera, J. J., Doncel J. A. y Muñoz, C. (2014). *Indígenas y educación, diagnóstico del nivel medio superior en Nuevo León*. Monterrey, Nuevo León: Fondo Editorial Nuevo León.
- Passel, J., Cohn, D. y González-Barrera, A. (2012, abril 23). Net migration from Mexico falls to zero and perhaps less. Pew Research Center. Hispanic Trends. Consultado en <http://www.pewhispanic.org/2012/04/23/net-migration-from-mexico-falls-tozero-and-perhaps-less/>.
- Perez, W., Vasquez, R. y Burie, R. (2016). Zapotec, Mixtec, and Purepecha youth: Multilingualism and the marginalization of indigenous immigrants in the United States. En H. S. Alim, J. Rickford y A. Ball (eds.), *Raciolinguistics: How language shapes our ideas about race* (pp. 255–271). Londres: Oxford University Press, 2016.
- Proefriedt, W. (2008). *High expectations: The cultural roots of standards reform in American education*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Román González, B. y Carillo, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*,

Revista Electrónica de Educación, 48. Consultado en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/667>.

Romero García, M. y Morfín Stooppen, M. (2009). *Mientras llego a mi escuela* (edición corregida). México: Secretaría de Educación Pública. Consultado en http://potowski.org/sites/potowski.org/files/MIENTRAS_LLEGO_A_MI_ESCUELA%5B1%5D.pdf.

Rubin, H. (2008, septiembre 26). The archer's dilemma, or, Why the question "What will preK-12 students need to know and be able to do in 2028?" is timely and important right now! *Teachers College Record*. Consultado en <http://www.tcrecord.org>. ID Number: 15389.

Sánchez García, J. y Hamann, E. T. (2016). Educator responses to migrant children in Mexican schools. *Mexican Studies / Estudios Mexicanos* 32 (2), 199–225 [ISSN: 0742-9797].

Sánchez García, J., Hamann, E. T. y Zúñiga, V. (2012). What the youngest trans-national students have to say about their transition from US schools to Mexican ones. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 6 (3): 157–171.

Secretaría de Educación Pública. (2017, marzo 13). *Nuevo Modelo Educativo*, Consultado en <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>.

Singh, R., Lele, J. y Martohardjono, G. (1988). Communication in a multilingual society: Some missed opportunities. *Language in Society* 17, 43–59.

Stacy, J. (2016). Partnerships through adult education: re-conceptualizing family literacy in the New Latino Diaspora. Tesis doctoral, University of Nebraska-

- Lincoln. Lincoln, Nueva Inglaterra. Consultado en <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnstudent/54/>.
- Terán, J. D., Giorguli S. E. y Sánchez, L. (2015). Reconfiguraciones de la geografía del retorno de Estados Unidos a México 2000–2010: un reto para las políticas públicas. En CONAPO, *La situación demográfica de México 2015*. México: CONAPO.
- Una vida, dos países*. (2016). Documental consultado en <http://www.unavidathefilm.com/#watch-the-film>.
- Villenas, S. (2002). Reinventing educación in new Latino communities: Pedagogies of change and continuity in North Carolina. En S. Wortham, E. G. Murillo y E. T. Hamann (eds.), *Education in the New Latino diaspora* (pp. 17–36). Westport, Connecticut: Ablex Press.
- Wortham, S., Murillo, E. G. y Hamann, E. T. (eds.). (2002). *Education in the new Latino diaspora: Policy and the politics of identity*. Westport, Connecticut: Ablex Press.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México-Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, xxvi (76), 65–85.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2015). Going to a home you have never been to: The return migration of Mexican and American-Mexican children. *Children's Geographies*, 13 (6), 643–655.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2019). De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión. En J. L. Calva (ed.), *Migración de Mexicanos a Estados Unidos*,

derechos humanos y desarrollo (pp. 221–239). México: Juan Pablos Editor / Consejo Nacional de Universitarios. [ISBN: 978-607-711-517-5], consultado en <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/367>.

Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez García, J. (2008). *Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Consultado en <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/97/>.

Zúñiga, V. y Giorguli, S. E. (2018). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: la generación 0.5*. Ciudad de México: El Colegio de México.

Capítulo 5

La formación de los educadores para las pedagogías basadas en fortalezas: el caso de los estudiantes transnacionales recién llegados al centro de México¹

Sarah Gallo

Alison estaba sentada en el salón de clases de quinto año en la ciudad natal de sus padres, en México,² e intentaba responder el dictado del maestro: eran cuatro preguntas que los estudiantes debían responder sobre sus poemas. Hasta hacía un mes había estado en una secundaria monolingüe (inglés) en Carolina del Norte, donde nació. Alison tenía muchas dudas sobre cómo escribir lo que le dictaba su profesor en español, en México. Pero el maestro terminó por apartarse del dictado tradicional –en el que solo habla él– y escribió las preguntas en el pizarrón. Alison, que no sabía escribir en español, se pasó los siguientes quince minutos copiando cuidadosamente lo que el profesor había escrito, por lo que se perdió la lección para todo el grupo y la discusión sobre la rima consonante y asonante. Cuando sonó la canción que marcaba el inicio del recreo por las bocinas y los niños salieron alegremente a jugar fútbol o a disfrutar los sándwiches caseros que podían comprar en los puestos de comida, Alison se quedó

¹ Me gustaría darle las gracias a Andrea Ortiz, quien fue mi asistente de investigación en este estudio. También me gustaría agradecer al programa Fulbright y a la National Academy of Education, y a la fundación Spencer por la financiación con la que apoyaron este estudio.

² Todos los nombres son pseudónimos.

en el salón de clases y tomó prestado el cuaderno de una amiga para intentar ponerse al día con el contenido dictado que no sabía escribir en español. (Nota de campo, escuela primaria en Puebla, México, 26/1/17)

Esta nota de campo se produjo en una escuela primaria semirural de Puebla, y pone en relieve uno de los principales retos que los estudiantes mexicanos se enfrentan en las escuelas de México: pedagogías muy poco diferenciadas que requieren un nivel avanzado de español para poder participar en el contenido de sus clases. En efecto, la recién llegada Alison dedicó su tiempo y energía a escribir las preguntas de la tarea y se perdió el contenido real de la lección de poesía, así como las oportunidades para profundizar sus relaciones sociales durante el recreo. Como muchos otros autores de este volumen lo señalan, la mayoría de los docentes en México no están preparados para reconocer o edificar a partir de la base multilingüe y de conocimientos diversos que traen consigo al aula los estudiantes que compartimos. Por ejemplo, el maestro de Alison explicó cómo en sus veinticinco años de docencia nunca se le había capacitado para trabajar con estudiantes bilingües, con estudiantes nuevos en el sistema escolar mexicano o con quienes están en proceso de desarrollar su alfabetización en español. Se necesita, por tanto, un trabajo colaborativo para apoyar mejor a los estudiantes binacionales y a sus maestros, para que haya éxito educativo en ambos lados de la frontera.

Para aprender de los alumnos y los docentes de las escuelas mexicanas

Este capítulo está basado en un estudio etnográfico de un año de duración con diez estudiantes binacionales recién llegados a cinco escuelas diferentes –de primaria y secundaria– en Puebla. Por *estudiantes binacionales* me refiero a jóvenes que han vivido y aprendido presencialmente en más de un país. Este estudio se centró en niños de familias inmigrantes mexicanas de estatus mixto en Estados Unidos, y también en familias en las que algunos miembros tenían documen-

tación oficial estadounidense y otros no, y que se habían mudado a México en los dos años anteriores. Nueve de los diez alumnos de este estudio nacieron en Estados Unidos y, por lo tanto, eran ciudadanos tanto de Estados Unidos como de México, ya que la ciudadanía mexicana está al alcance de cualquiera que tenga al menos un progenitor de nacionalidad mexicana. Un estudiante nació en México, pero había vivido y estudiado siete años en Estados Unidos antes de regresar a México para continuar su escolaridad. He adoptado el término *estudiantes binacionales* para analizar las experiencias de escolarización presencial de los estudiantes y en nuestras responsabilidades binacionales –como educadores, investigadores y autoridades– para crear espacios de éxito educativo en ambos lados de la frontera.

Las historias y experiencias migratorias de las distintas regiones de México son muy diversas. El estado de Puebla –ubicado lejos de la frontera geográfica entre México y Estados Unidos– es un territorio montañoso en el centro de México situado a unas dos horas de la Ciudad de México. Con la excepción de la región mixteca de Puebla, la mayor parte de la migración internacional de esta zona comenzó en la década de 1980, y se aceleró durante los siguientes 20 años³ (Durand y Massey, 2009). La mayoría de los poblanos abandonaron pueblos pequeños con economías agrícolas que ofrecían oportunidades económicas limitadas y se trasladaron a distintas partes de Estados Unidos, como la ciudad de Nueva York y Carolina del Norte (Binford et al., 2014). Los estudiantes de esta investigación regresaron a los pequeños pueblos originarios de sus familias en el México rural, donde sus padres generalmente habían construido una casa sencilla con las ganancias obtenidas en Estados Unidos. Las familias se trasladaron a México por una serie de razones: algunos regresaron para cuidar a familiares enfermos, otros para la reunificación familiar después de la deportación de un pariente, mientras que otros decidieron vivir en México para que sus hijos

³ A diferencia de otras regiones de Puebla, la agricultura estadounidense reclutó de modo importante a trabajadores de la región de la mixteca para el programa Bracero a partir de la década de 1960, y desde entonces ha habido un flujo migratorio robusto y relativamente ininterrumpido originario de esta región.

podieran tener redes familiares más profundas. Debido a las escasas oportunidades de empleo en estas pequeñas ciudades, los padres se dedicaron a producir sus propios cultivos o abrieron un pequeño negocio, como una tienda de ropa o una dulcería. La mayoría de las familias hablaron de la diferencia extrema en términos de pobreza material que experimentaron al volver a México. Aunque la mayoría trabajaba muchas horas en empleos en la industria de servicios con salarios mínimos en Estados Unidos, habían tenido suficiente dinero para comprar artículos como ropa y juguetes para sus hijos y tener alguna salida familiar ocasional a un restaurante de comida rápida o al cine. Pero una vez que regresaron a sus pueblos de origen en el México rural, sus ingresos apenas alcanzaban para que la familia saliera adelante, y los artículos materiales eran una rareza. Por ejemplo, una familia había podido ahorrar y comprar una camioneta Ford Expedition durante su estancia en Estados Unidos, con la que volvieron a su pueblo en México. Sin embargo, debido al precio de la gasolina y a sus ingresos limitados una vez establecidos en México, rara vez podían permitirse conducirla, por lo que no la utilizaban.

Las realidades escolares también eran muy diferentes en las escuelas rurales de México en comparación con las de Estados Unidos. A diferencia de Estados Unidos, donde las escuelas públicas deben ofrecer apoyo para que los estudiantes que reúnen ciertos requisitos desarrollen sus habilidades en inglés mientras acceden, de forma simultánea, a los contenidos académicos –a menudo a través del inglés como segunda lengua o mediante clases bilingües–, en las escuelas mexicanas no se disponía de apoyos paralelos para que los estudiantes desarrollaran su español académico ni su alfabetización. Por “español académico” me refiero a las formas de lenguaje y prácticas de alfabetización basadas en la escuela que permiten a los estudiantes participar con éxito en el aprendizaje en el salón de clases. Al igual que el lenguaje escolar en inglés en Estados Unidos, suele ser “particularmente difícil de dominar porque generalmente no se utiliza fuera del aula, e implica un vocabulario nuevo, con estructuras oracionales más complejas y formas retóricas que no se encuentran típicamente en entornos no académicos” (Goldenberg, 2008, p. 13). En estas escuelas rurales no había edu-

cadres especializados que apoyaran a los alumnos en su desarrollo del idioma español o que les enseñaran a leer y escribir en español, ni tampoco apoyo profesional, como *coaches* de alfabetización, docentes de educación especial, asistentes de profesores o profesores especializados para disciplinas particulares, más allá de educación física. Cada profesor titular era responsable de enseñar a su grupo el plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su totalidad, pero rara vez recibía formación sobre cómo adaptar su instrucción para los estudiantes que llegaban al aula con experiencias y recursos diversos. Esto incluía a los estudiantes binacionales que normalmente sabían leer y escribir en inglés, pero que no habían tenido la oportunidad de desarrollar el español en función de su escolarización antes de trasladarse a México, debido a las oportunidades limitadas de educación bilingüe de calidad en la mayor parte de Estados Unidos.

Es importante destacar que existe una brecha de aprendizaje entre los estudiantes de las escuelas públicas urbanas y rurales en México. Los hallazgos aquí presentados se basan en el contexto transnacional de Puebla, que –como muchas partes de México que experimentan la migración de retorno– es en gran medida rural. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en el 2013 el 45.9 por ciento de los alumnos de sexto grado de las escuelas públicas rurales obtuvieron una puntuación inferior a la media en los exámenes de matemáticas, y el 53.5 por ciento obtuvo una puntuación inferior a la media en los exámenes de español, mientras que sus homólogos urbanos obtuvieron un 36.4 por ciento y un 37.2 por ciento por debajo de la media, respectivamente. En el 2014 se estimó que Puebla educaba, en escuelas públicas y privadas, a cerca del 4.6 por ciento de los estudiantes de México nacidos en Estados Unidos, una cifra inferior a la de estados más cercanos a la frontera, como Chihuahua, 11 por ciento, o Baja California, 9 por ciento, (Jacobo Suárez y Espinosa Cárdenas, 2016, p. 181). Así como los y las estudiantes inmigrantes latinos/as que asisten a la escuela en Los Ángeles tienen experiencias escolares diferentes en comparación con los de un pequeño pueblo de Indiana, lo mismo ocurre con los estudiantes binacionales en México si se trasladan a zonas urbanas con altas concentracio-

nes de estudiantes binacionales en lugares como Tijuana, en comparación con la zona rural de Puebla. Este contexto rural determina la limitada oferta educativa especializada, las posibilidades de formación de los maestros y la concentración de estudiantes binacionales.

En este capítulo me centro en las experiencias cotidianas en el salón de clases de los estudiantes binacionales recién llegados, a fin de ilustrar las realidades de la enseñanza y del aprendizaje relacionadas con dos temas clave que surgieron como un desafío particular para los estudiantes binacionales y sus maestros: el dictado y el aislamiento social. La etnografía es un tipo de investigación en el que los investigadores dedican mucho tiempo a las actividades rutinarias que pretenden comprender mejor. Para mí, eso significó pasar un día cada semana, durante el ciclo escolar 2016-2017, en cinco escuelas mexicanas diferentes trabajando con estudiantes recién llegados de Estados Unidos. Mi objetivo era comprender las complejidades a las que se enfrentan los estudiantes y los profesores al participar en la enseñanza y el aprendizaje diarios con estudiantes que habían recibido, hasta ese momento, su educación formal en Estados Unidos y por lo general en inglés. También conduje entrevistas con educadores, estudiantes y familiares para entender mejor sus perspectivas y experiencias, y puse atención en los materiales –como los libros de texto y las tareas– utilizados durante las horas de clases. En cada visita al salón de clases, filmé u observé a un único estudiante focal, seleccionado por haberse matriculado en la escuela mexicana en los últimos dos años y por haber asistido anteriormente a la escuela en Estados Unidos. Dado que los estudiantes recién llegados suelen ser más callados que sus compañeros mexicanos, debido a su inseguridad de cara a los ejercicios escolares y a su desarrollo del español, concentrarse en un solo alumno permite abrir una ventana para observar cómo vive la escolaridad a lo largo de una jornada educativa, algo que, de otro modo, podría pasarse por alto con facilidad debido al bullicio propio del salón de clases.

Los estudiantes de referencia procedían de diversos contextos de salida en Estados Unidos, desde comunidades de inmigrantes mexicanos más recientes en regiones como Carolina del Norte hasta contextos transnacionales más conso-

lidad como la ciudad de Nueva York. Debido a que algunos miembros de estas familias no tenían la documentación estadounidense necesaria, el regreso de alguna de ellas a México –por el motivo que fuera– significaba que planeaban quedarse por un tiempo prolongado, y que sus hijos tendrían que inscribirse en escuelas mexicanas.

Pedagogías basadas en las fortalezas de los estudiantes binacionales

Me centro en el papel potencial de las pedagogías basadas en fortalezas para entender estas realidades escolares. Muchos estudiosos de la educación han demostrado que los niños desarrollan conocimientos y recursos en distintos contextos de aprendizaje, como la escuela, el hogar y la comunidad, y que la incorporación de dichos recursos en la escolarización podría mejorar su aprendizaje (por ejemplo, González, 2011; Ladson-Billings, 1995; Orellana, 2009). Aunque hace falta más investigación para precisar cómo la incorporación de recursos culturales específicos puede resultar en ganancias académicas medibles (véase Jensen, Grajeda y Haertel, 2018), el enfoque basado en las fortalezas se orienta ampliamente a la comprensión de una gama más amplia de formas de conocimiento que pueden aprovecharse de cara a objetivos propios de la escuela. Para los estudiantes binacionales en México, su abanico de conocimientos se desarrolla a través del plan de estudios nacional en las aulas de México, entre los miembros de la familia, en sus múltiples comunidades, a través de sus experiencias de inmigración y mediante el tiempo que pasaron en las escuelas de Estados Unidos. Sin embargo, en muchas aulas mexicanas, los únicos conocimientos que “cuentan” son los que forman parte del plan de estudios nacional, que los estudiantes binacionales pueden explicar en español académico. De alguna manera, esto es paralelo a la forma en que se examina a los estudiantes inmigrantes en Estados Unidos, tan solo en inglés, y a menos que los educadores busquen explícitamente formas de acoger una gama más amplia de recursos educativos y lingüísticos en sus aulas, no se valoran las formas de conocimiento distintas de lo que se aprende en las clases. Una diferencia clave es que la mayoría de los

educadores en México no han recibido la formación necesaria para trabajar con estudiantes que hablan idiomas distintos al español, y para muchos estudiantes binacionales no hay apoyo en la escuela para desarrollar su español académico ni su alfabetización. Por tales motivos, busco contribuir a un diálogo sobre las formas en que podemos apoyar mejor a los maestros mexicanos para que reconozcan y aprovechen académicamente la gama de recursos educativos que los estudiantes binacionales traen consigo a las aulas. El enfoque se centra en los estudiantes binacionales que se trasladan de las escuelas estadounidenses a las mexicanas, y en la discusión ofrezco algunas recomendaciones para las políticas educativas de México y para los educadores mexicanos y estadounidenses, que trabajan con los estudiantes que compartimos.

Algunos retos educativos en las escuelas mexicanas

El dictado

Uno de los temas en los que me centro es el “dictado,” que se utiliza habitualmente en los salones de clases de México. El dictado se enmarca en el contexto más amplio de la enseñanza de la lectoescritura en las escuelas mexicanas, en el que se enfatiza la forma correcta por encima de la comunicación auténtica (Carrasco Altamirano, 2003; Teague, Smith y Jiménez, 2010). Por medio de la investigación desarrollada en las aulas mexicanas se ha encontrado que, a pesar de las reformas educativas orientadas a priorizar la comunicación escrita significativa, así como los objetivos de los educadores y de los padres de familia para desarrollar auténticas prácticas de alfabetización entre los estudiantes, la mayor parte de la enseñanza de la alfabetización tiende a centrarse en los dictados, la copia, los textos simples, la escritura limpia y los cuadernos organizados, y se le da prioridad a las convenciones ortográficas prescriptivas de la Real Academia Española de la Lengua (Jiménez, Smith y Martínez-León, 2003). Dentro de estas prácticas instructivas, los educadores rara vez incorporan textos basados en la comunidad, y a los estudiantes rara vez se les ofrece la oportunidad de escribir a partir de sus propias experiencias o pensamientos (Teague, Smith y Jiménez,

2010). Como enfatizaron Jiménez, Smith y Martínez-León, “en cierto sentido, el capital lingüístico que trajeron a la escuela muchos de nuestros estudiantes participantes... se reconoció erróneamente como un débito o deficiencia, y luego, por sus convenciones, se le sometió a un régimen de corrección en formas más aceptables para la escuela en términos de prácticas dominantes de alfabetización” (2003, p. 505). Esto se validó tanto en escuelas públicas de bajos ingresos como en privadas de clase media. (Teague, Smith y Jiménez, 2010). Como destacan estos investigadores, una instrucción de alfabetización tan rígidamente centrada en la forma puede ser contraproducente para los objetivos de alfabetización propuestos, centrados en la comunicación de significados.

Además de la centralidad de las normas prescriptivas de la Real Academia Española, hay otras razones por las que es común el dictado como práctica pedagógica. En la escuela mexicana hay un mayor énfasis en la oratoria, que incluye la relación oral-impreso. La oratoria es el lenguaje necesario para interactuar con los textos, e incluye un subconjunto de habilidades y estrategias de lenguaje oral utilizadas en los entornos académicos, y a menudo se desarrolla a través de actividades como la narración de cuentos, adivinanzas, trabalenguas, rimas y actuaciones públicas (Escamilla et al., 2014). En contraste con las estrechas formas de enseñar la escritura en español, hay una enorme flexibilidad y se le otorga un alto valor a la creatividad en términos de contribuciones orales por parte de los estudiantes (Jiménez, Smith y Martínez-León, 2003). Además, el material impreso, como las fotocopias, tiene un costo y es menos común en la enseñanza pública. Esto resulta particularmente cierto en la preparatoria, que, aunque en teoría es obligatoria en México desde 2012, en la práctica resulta a menudo inaccesible, sobre todo en las zonas rurales. Como enfatizó el director de la escuela de Alison: “*Se habla de la educación obligatoria en el país que es hasta secundaria, la media superior. Entonces, si papá tiene posibilidades, en un momento dado los va a apoyar [para que estudien, pero] normalmente no hay recursos*” (entrevista, escuela primaria en Puebla, México, 13/6/17).⁴ Para asistir a la preparatoria en

⁴Las citas en itálicas se refieren a conversaciones que tuve originalmente en español.

la zona, las familias deben pagar colegiatura, transporte escolar, el costo de los uniformes, de todos los libros y del material escolar, lo cual suele estar más allá de sus posibilidades económicas. Aunque los alumnos de primaria y secundaria reciben libros de texto gratuitos, el gobierno mexicano no los proporciona a nivel preparatoria y, para reducir costos, los profesores optan por dictar en lugar de cobrarles a las familias este material. En todos los niveles de enseñanza, los profesores utilizan el dictado para compartir sus contenidos, las tareas o las notas a los padres de familia. Los profesores suelen tener una “voz de dictado”, que tiende a ser más lenta, más grave y con repeticiones regulares, para que los alumnos escriban su mensaje exacto. Estos rasgos prosódicos suelen indicar a los alumnos que es el momento del dictado y, al oírlo, los estudiantes tienden a dejar de hablar, toman el lápiz y el cuaderno, se sientan más rectos, inclinan la cabeza y se concentran para escribir las palabras precisas que pronuncia su profesor.

No quiero descartar la utilidad del dictado para ciertos objetivos académicos, ya que muchos investigadores han demostrado cómo puede ayudar a desarrollar importantes habilidades de oratoria y de alfabetización con base en la letra impresa bajo ciertas condiciones (por ejemplo, Escamilla et al., 2014). Sin embargo, lo que cuestiono es el uso indiferenciado del dictado con estudiantes a quienes no se ha apoyado en el proceso de la alfabetización en lengua española, como es el caso de la mayoría de los estudiantes binacionales recién llegados a México. Al igual que sucede en muchas partes del país, no hay una instrucción diferenciada de alfabetización en español para los estudiantes recién llegados –lo que equivaldría en Estados Unidos a las clases de inglés como segunda lengua o la enseñanza especializada– y en general se deja a los estudiantes que desarrollen a su suerte la lectura y la escritura en español (véase también Despagne, 2019; Kley, 2017; Panait y Zúñiga, 2016). El dictado –en el que los estudiantes deben ocuparse únicamente de transferir los sonidos que escuchan en español al grafema escrito correcto sin apoyo visual– es muy desafiante si aún no se ha aprendido el emparejamiento grafema-fonema en español, si no se dominan las otras

reglas ortográficas como las reglas de acentuación, o si se tiene un vocabulario académico reducido del español.

En la siguiente interacción, Alison –la alumna de quinto grado recién llegada de Carolina del Norte– intentó aprender a través del dictado. Seleccioné esta interacción porque difiere de los dictados típicos. Por lo general, los maestros no son conscientes de los retos que supone para los nuevos alumnos. Del mismo modo, muchos estudiantes recién llegados permanecían en silencio cuando no podían hacer el dictado al no querer llamar la atención por ser diferentes. En esta interacción, por el contrario, vemos a un profesor que buscó diferenciar su instrucción en un pequeño grado con su nueva alumna, así como a una nueva alumna dispuesta a consultar y esclarecer todas sus dudas. Al momento de la lección transcrita a continuación, Alison llevaba ya varios meses en el aula del profesor; estaba sentada al lado de Katlyn y le pidió ayuda a su amiga Frida.

Ejemplo 1: el dictado⁵

Profe (profesor)

Alison (estudiante binacional)

Katlyn (compañera de banca)

Frida (amiga)

[Se destacan en VERSALITAS las palabras dichas como parte del dictado]

1. **Profe:** Pónganle. La pregunta dice: “¿Cómo se obtiene el área del trapecio?”
2. Pónganle: “SUMANDO”. Pónganle: “SUMANDO”. Todos. ¿Estamos bien de este lado
3. también, todos?

(El Profe dicta durante cuarenta segundos)

15. **Profe:** Dice ahí:

“SUMANDO LA BASE MAYOR Y MENOR. MULTIPLICANDO EL RESULTADO POR...”

16. **Alison a Katlyn:** ¿El resultado?

⁵Véase el apéndice de este capítulo para conocer las convenciones de transcripción.

17. **Profe:** “LA ALTURA. Y DIVIDIÉNDOLO ENTRE DOS”.
18. **Alison hablando consigo misma:** “ENTRE DOS”.
19. **Profe:** “¡LA FÓRMULA QUE RESULTA ES...!”
20. **Alison hablando consigo misma:** ...resulta...
21. **Estudiantes:** ¡Profe! ¡Profe! ¡Yo, yo! (Se ofrecen para responder la pregunta)
22. **Alison hablando consigo misma:** “EL RESULTADO”. Frida. (Le habla a su amiga para que le ayude)
(El Profe deja de dictar durante 15 segundos)
29. **Alison a Frida:** Ven.
30. (Se acerca su amiga)
31. **Alison a Frida:** Aquí: “¿Resultado?” (Sin saber qué escribir)
32. (La amiga corre por su cuaderno, pero se detiene cuando el Profe llama a Alison)
33. **Profe:** ¿Alguna duda? Dígame. Sí, [xxx] Alison.
34. **Alison:** (insegura) Sííí. ¿Resultado de qué?
35. **Profe:** Es mejor... [xxx] A ver.
36. **Alison:** En... el resultado...
37. **Profe:** “SUMANDO”. A ver... De... De...
38. **Alison:** Sumando la...
39. **Profe:** A ver, desde el principio. A ver... “SUMANDO”
(El Profe le vuelve a dictarle a Alison, y ella va repitiendo... sesenta segundos)
48. (El Profe se acerca al escritorio de Alison para ver su trabajo)
49. **Profe:** Eso. Pon dos puntitos. Uno arriba, uno abajo. Eso. Ahora, una flechita aquí.
50. (Toma su lápiz para mostrarle.) La vas a poner acá. Espera. Ponle.
51. **Profe:** Base mayor se escribe con *b* mayúscula. No. Con la otra *b*. Pero quítale...
52. es la pura letra. La...
53. **Alison:** Ah... (borra la *v*).
54. **Profe:** Eso. “MÁS”.
55. (Alison escribe la *x* de “multiplicar”)
56. **Profe:** No. “Más”. Esto es “por”. No, no, no, no. Es el signo “más”, “más”, “más”.

57. **Alison:** ¿Cuál?

58. **Profe:** Una cruz (el Profe se lo escribe).

59. (Alison resuella al entender, y borra el signo)

60. **Profe:** Es el signo de “más”. ¿Está bien? Base menor, la *b* minúscula. Adelante. “PORRRR”

61. Ahora el signo *x* de “ALTURA”. No, no, no le hace... pero bueno. Ahora ponle una

62. rayita... tooooooo, hasta abajo. Hasta allá. Ahora un “dos” abajo. Entre dos. Es la fórmula.

(Transcripción de video, quinto grado, escuela primaria en Puebla, Mexico, 15/2/17)

A través de esta interacción, Alison y el Profe recurrieron a diversas estrategias educativas para completar el dictado. Cuando le pregunté a Alison qué le parecían los dictados, dijo: “Difíciles. O sea: ‘¿Cómo se hace eso?’. ‘¿Cuál es la... letra?’. ¿Qué es esto, qué es aquello? Así que: ‘¿Hago esto primero? ¿O no?’” (entrevista, escuela primaria en Puebla, Mexico, 26/5/17). En esta lección de la clase, la alumna recurrió a una serie de recursos educativos para completar el ejercicio. Primero trató de corroborarlo con su compañera de banca, pero no tuvo éxito (línea 16), y luego llamó a una amiga, que estaba a punto de llevarle un cuaderno para que lo copiara hasta que el Profe intervino (líneas 22, 29-32). Alison también estuvo dispuesta a hacer preguntas (líneas 34, 57), a expresar sus dudas (línea 34) y a superar las lagunas de silencio para acceder al apoyo de su profesor y de sus compañeros (líneas 16, 22, 29-32, 33-62). Como se indicó en el párrafo inicial, también dedicaba sus ratos libres a ponerse al corriente en el material escrito y su familia contrató a un tutor para ayudarles a sus hijos a desarrollar en casa la alfabetización en lengua española.

El Profe resultó ser un educador excepcional que supo construir relaciones interpersonales con sus alumnos. Como han demostrado investigaciones en los Estados Unidos, estas relaciones de atención profunda son importantes para todos los estudiantes, pero lo son aún más para quienes tienen trasfondos diversos (Campano, 2007; Gallo, Link y Wortham, 2016). Aunque ni en sus años de forma-

ción ni durante su ejercicio docente había recibido ningún tipo de capacitación para proporcionar instrucción diferenciada, el Profe se fijó en sus estudiantes individuales y supervisó el progreso de Alison. Durante el dictado, le ofreció retroalimentación a Alison a lo largo del camino, como cuando le aclaró amablemente la confusión entre la *b* y la *v*, que son sonidos (casi) idénticos en español (líneas 51-54), y entre los símbolos “por” y “más” (líneas 54-60). También le escribió ejemplos en su cuaderno para reducirle la carga de tener que escribir el contenido dictado mientras intentaba aprenderlo al mismo tiempo (líneas 50, 58).

En las cinco escuelas, los alumnos recién llegados demostraron y hablaron de los retos que supone aprender mediante el dictado y desarrollar su alfabetización en español, ya que rara vez recibían apoyo en el aula. Cuando hablé con los educadores, expresaron una serie de opiniones en torno al dictado. Por ejemplo, para ilustrar lo desafiante que es el dictado en español para los estudiantes recién llegados, tracé paralelos para los educadores –quienes normalmente cuentan con experiencias rudimentarias en inglés– sobre lo que significaría aprender mediante el dictado en inglés. Muchos respondieron tal como el director: “*Híjoles, no lo había pensado*” (entrevista al director, escuela primaria en Puebla, México, 6/5/17).

En particular, cuando se les preguntó a los profesores si tenían ideas sobre cómo adaptar el uso tradicional del dictado para los alumnos recién llegados de Estados Unidos, quien ofreció las ideas más concretas fue una profesora que había vivido como inmigrante en aquel país durante varios años, y que se basó en sus propias experiencias lingüísticas y de aprendizaje para desarrollarlas. Ella reflexionó: “*Pues mira, como tal, de hecho [para] alguien que no domina el idioma, dictarle es la muerte. Es como [decirle]: ‘Escribe esto que te voy a decir’. [Pero ellos piensan:] ‘¡No entendí ni lo que me estás diciendo!’*” (entrevista a la profesora, escuela primaria en Puebla, México, 19/6/17). Esta profesora tenía varias sugerencias sobre cómo apoyar de mejor manera las prácticas del dictado con los estudiantes que aún no dominaban el español académico y sobre cómo proporcionar pistas visuales a los estudiantes para ayudarles a contextualizar el contenido; además externó la idea de facilitar copias del texto para darle segui-

miento y la de emparejar, a cada uno de estos estudiantes, con un compañero que pudiera brindarle apoyo.

De igual manera, es importante enfatizar que no pretendo culpar a los educadores por tal problemática (véase también el capítulo 7 de González y García Sánchez). Cuando les pregunté a los profesores si alguna vez habían recibido cursos, formación, material o algún otro recurso para ayudarles a pensar en cómo trabajar con estudiantes binacionales, respondieron de manera unánime que “*No, nada*”. Los profesores, como los de Alison, enseñaban siguiendo la forma que se les había enseñado para enseñar, siguiendo el plan de estudios nacional relativamente rígido y buscando un margen de maniobra dentro de su pedagogía para hacer ajustes acordes con los estudiantes binacionales sin mayores apoyos estructurales. Al igual que los estudiantes binacionales y sus familias, ellos también estaban abandonados a su suerte. Y tal como se expone en este volumen, necesitan más apoyo los profesores en ambos lados de la frontera que trabajan con los estudiantes que compartimos.

Aislamiento social

Otro desafío clave al que se enfrentaron los estudiantes binacionales en las escuelas rurales mexicanas durante este estudio es el aislamiento social, o lo que los estudiantes y profesores a menudo llamaban *bullying* o acoso. A diferencia de otros estudiantes presentes en esta investigación, Alison contaba con una red social relativamente solidaria en su nueva escuela en México. Esto puede deberse a que tenía primos en su salón de clases; sus dos padres eran originarios de esa comunidad; su familia extendida ocupaba una posición importante a nivel local; tenía una personalidad amable y relajada; o tal vez porque los docentes y mi equipo de investigación trabajamos duro para que los niños se abrieran y la aceptaran cuando se incorporó al grupo a mitad del ciclo escolar. Sin embargo, otros estudiantes –sobre todo en el centro de México, como señala Víctor Zúñiga (2016) en su investigación a través de contextos de recepción a lo largo y ancho de México– se enfrentan al aislamiento social por ser diferentes en las

escuelas mexicanas (véase Despaigne, 2019). En la siguiente interacción, en otra escuela de Puebla, la alumna Jocelyn, de cuarto grado, que había llegado hacía poco proveniente de Brooklyn, Nueva York, me cuenta una historia junto con su amiga sobre una compañera de clase que trató de convencer a todas las niñas de no juntarse con Jocelyn por no ser como ellas.

Ejemplo 2: No es como nosotras

Vanessa (compañera de cuarto grado)

Jocelyn (alumna binacional de cuarto grado)

Sarah (investigadora)

44. **Vanessa:** Y entonces, Diana me dijo. Nos vio y nos reunió a todas... Carmen, a

45. mí, a Silvia. Menos a Jocelyn. Le dijo que, nos dijo a nosotras que...

46. su mamá es como es muy...

47. **Jocelyn:** ¿Enojona?

48. **Vanessa:** No sé cómo decirlo... no... como muy... presumida.

49. **Sarah:** OK.

50. **Vanessa:** Y porque su hija... no sé qué tanto... y le da todo y...

51. **Sarah:** Hmmm...

52. **Vanessa:** Y Diana le dice [a Jocelyn]... nos dijo que no nos juntemos con Jocelyn porque

53. según [Diana] que no es de nuestra clase.

54. **Sarah:** ¿Quién dijo eso?

55. **Vanessa:** Diana. Pero yo...

56. **Sarah:** ¿Que no es de tu clase?

57. **Jocelyn:** (risa nerviosa)

58. **Vanessa:** Es que... por ejemplo. De que según ella nació en Estados Unidos.

59. Y nosotras, pues acá. Como hemos estado toda nuestra vida. Y ella,

60. (hace gestos hacia Jocelyn) como nació en Estados Unidos, Diana dice que no nos

61. juntemos con ella porque no es de nuestra clase... no es igual que nosotras, dice.

62. **Sarah to Jocelyn:** ¿Y cómo te sentiste cuando te dijo eso?
63. **Jocelyn:** Mal.
64. **Sarah:** Sí.
65. **Vanessa:** Luego.
66. Sarah: ¿Y qué hacemos cuando alguien hace algo así? Porque eso como... en mí...
67. **Vanessa:** Le dije al maestro, pero el maestro no le dijo nada.
68. **Sarah:** Hmmm. Porque tal vez tenemos que tener conversaciones porque... pues... lo que
69. pasa es que... todos son diferentes... ¿no? Y decir que algo es malo solamente
70. por ser diferente es muy feo, ¿verdad? Y en vez de pensar: “Ay es diferente... no es parte de nosotras” es pensar “Guau... tiene experiencias diferentes
72. y también iguales, y podemos aprender unas de otras”, ¿no?
73. **Vanessa:** Pero es que... mira... su mamá no le dijo eso [a Diana].
- (Transcripción de video, cuarto grado, escuela primaria en Puebla, México, 11/1/17)

En esta interacción, las alumnas de cuarto grado intentaron excluir a una alumna binacional simplemente por ser diferente. Por suerte, Jocelyn tenía a Vanessa, una amiga que la defendió. Este no fue un incidente aislado: Jocelyn me contó, en una entrevista, que otra compañera de clase le regaló una tarjeta con un mensaje similar: “*Y un día de San Valentín me dio una carta [en la] que decía: ‘Somos iguales pero no somos de la misma clase’, [y] ya no se sentó conmigo*” (entrevista, escuela primaria en Puebla, México, 5/5/17). A lo largo de esta investigación quedó claro que para muchos estudiantes binacionales es difícil integrarse socialmente. Jocelyn, por ejemplo, había estado viviendo en una de las zonas urbanas más grandes del mundo, la ciudad de Nueva York, y ahora estaba en un pueblo de 5 000 habitantes en las faldas de un volcán. A pesar de su uniforme escolar y de los rasgos físicos similares a los de sus compañeras, la diferenciaban su forma de hablar, de aprender y de interactuar, además de los accesorios que llevaba a la escuela, de modo que se le excluía, violentando así

la importancia de que “Todos somos iguales”, un principio que subyace en gran parte de la escolarización mexicana (Levinson, 2001); ejemplo de ello es la frase expresada por las alumnas de que Jocelyn “no es de nuestra clase” (líneas 53, 61). Jocelyn no había formado parte de esa generación escolar sino hasta el cuarto grado; esto es particularmente inusitado porque en las escuelas primarias mexicanas los estudiantes tienden a permanecer juntos, es decir, suelen ser los mismos compañeros desde primero hasta sexto grado. Sin embargo, como ilustran las explicaciones de Vanessa, la intención detrás del comentario de su compañera era que Jocelyn había crecido de una forma distinta a la de ellas y que, por lo tanto, había que excluirla (líneas 58-61). El mensaje que les di a Vanessa y a Jocelyn sobre cómo la diferencia debería ser algo emocionante y que los estudiantes podrían aprovecharla para aprender unos de otros, aunado a que ser diferente no es motivo de burlas (líneas 68-73), parecía ajeno a la escolarización de los estudiantes binacionales en estas escuelas rurales de México.

Otros estudiantes también experimentaron la exclusión social. Glenda, una estudiante de último año de preparatoria, recordaba: “Siempre decían cualquier cosa sobre mí y una vez me acosaron físicamente. Fue mi compañera de clase, una chica. Los profesores no hicieron nada... cuando lo intentó, me puse agresiva... como que tengo esa idea de que ya no quería que me acosaran” (entrevista, escuela primaria en Puebla, México, 22/5/17). Esto también ocurrió, aunque de una manera más sutil, a través del juego cotidiano entre los niños. Por ejemplo, Julián, de siete años de edad, describió cómo sus compañeros lo habían excluido durante los partidos de fútbol por haber nacido en Estados Unidos: *“Algunos compañeros me preguntan dónde nací y les digo que en Estados Unidos. No me gusta contarlo porque a veces se ríen de mí, de que no soy de aquí, y me siento triste. Y, a ver, yo juego fútbol, y yo les digo: ‘¡Yo quiero ser mexicano!’. Y ellos dicen: ‘No, tú vas a ser de Estados Unidos porque tú naciste allá’. Muchos me dicen así. Les digo: ‘Sí, igual no hay otra persona’”* (entrevista, escuela primaria en Puebla, México, 27/6/17). En todos los grupos de edad, los estudiantes externaron las distintas maneras como se enfrentaron a la discriminación a causa de sus experiencias binacionales y cómo los educadores rara vez intervinieron para apoyarlos, es

por ello que frecuentemente se defendieron a sí mismos –como pudo apreciarse en los testimonios anteriores– para intentar contrarrestar el aislamiento social que estaban viviendo.

México y Estados Unidos tienen historias compartidas extremadamente complejas de colonización y conquista, en las que el conocimiento del español y de México han sido devaluados frente a los de Estados Unidos (Urrieta, 2016), y los estudiantes en los pequeños pueblos mexicanos –al menos los que se encuentran lejos de la frontera con una densidad relativamente baja de migración de retorno– pueden haber rechazado las formas de hablar y de aprender de los estudiantes binacionales porque los perciben como si quisieran actuar con aires de superioridad (Despaigne, 2019; Kleyn, 2017). Como explicó Adam, un estudiante de secundaria recién llegado: “Ellos [sus compañeros mexicanos] trataban de decir que sentían que yo había tratado de insultarlos o algo así. Simplemente me decían eso: ‘Nomás porque vienes de Estados Unidos, no te creas mejor que nosotros’. Y yo siempre les decía: ‘Nunca he dicho eso. Ni siquiera HABLO con ustedes, amigos’” (entrevista, escuela primaria en Puebla, México, 6/5/17). Además, esta investigación tuvo el año en que Donald Trump fue elegido presidente de Estados Unidos, y todos los estudiantes eran conscientes de sus posicionamientos negativos hacia los mexicanos en los medios de comunicación y a través de políticas cada vez más antiinmigrantes. Si bien los estudiantes mononacionales mexicanos y los educadores no dieron la impresión de desfavorecer a los estudiantes binacionales debido a la retórica y las políticas de Trump, el clima político fomentó una tensión aún mayor entre México y Estados Unidos, y, por ende, entre los hábitos mexicanos y estadounidenses de ser, hablar, actuar y aprender.

Todo esto contribuyó a un contexto en el que los educadores mexicanos parecían involucrarse mínimamente en el mundo social de los estudiantes, incluyendo el acoso hacia los estudiantes binacionales. A modo de reacción, cuando algunos estudiantes –como Vanessa o Glenda– les contaron a los profesores sobre el maltrato que padecían por parte de sus compañeros, no pareció que los maestros tomaran cartas en el asunto. En términos de prevención, y salvo el caso de Alison, no pareció que los profesores buscaran formas para darles la

bienvenida y orientar la socialización de los nuevos estudiantes en sus salones de clase ni que hablaran con los estudiantes sobre la comprensión y el posicionamiento positivo de las experiencias de vida, lenguaje y escolarización, que son distintas de las que viven en las pequeñas poblaciones de México. Es importante señalar que se han creado algunos recursos educativos más amplios a nivel nacional para los estudiantes recién llegados, como el cuaderno de trabajo *Mientras llego a mi escuela* (García y Stooppen, 2009), que ofrece una serie de actividades para trabajar la adaptación de estos alumnos a la escuela en México en comparación con la de Estados Unidos. Sin embargo, al igual que la mayoría de los recursos para los estudiantes y las familias binacionales, los maestros de las escuelas rurales locales no conocían este material, ni tampoco ningún docente de ninguna de las escuelas mencionó estar familiarizado con estos recursos educativos. Además, aunque había amplios programas contra el acoso escolar en todo México, el hecho de que los estudiantes excluyeran a otros por su origen nacional o por hablar el español de forma diferente no parecía entrar en el ámbito de los actos de acoso que requerían la intervención del profesor. No había apoyo estructural explícito –como consejeros, sistemas de amigos que ayudan a sus compañeros o grupos de afiliación como clubes de estudiantes binacionales– para ayudar a abordar algunos de los desafíos sociales que los estudiantes binacionales enfrentaban en estas escuelas. Sin embargo, los educadores también vieron la necesidad de hacer cambios en esta área; por ejemplo, la directora de la preparatoria mencionó que en el futuro esperaba “implementar asesores... el trabajo incluirá conocer un poco a los estudiantes binacionales y, a través de esta relación, ellos podrán decirnos lo que no tienen o lo que quieren seguir estudiando porque –sí– el cambio es realmente difícil” (entrevista con la directora de la escuela preparatoria, Puebla, México, 6/5/17).

Debate

Como han demostrado los estudios y el activismo de Mónica Jacobo, las cuestiones en torno a la escolarización binacional en México tienden a centrarse en los

procesos burocráticos de acceso a la escolarización (por ejemplo, Jacobo Suárez y Espinosa Cárdenas, 2016). Si bien estos son temas muy importantes, también necesitamos abordar cuestiones más amplias de formación de los docentes y de pedagogías. En este capítulo ofrezco un vistazo al interior de las aulas mexicanas de los estudiantes binacionales recién llegados para comprender mejor las realidades, los retos y el ingenio de los educadores y de los estudiantes de hoy, ya que la formación y el apoyo que reciben muchos docentes en México es mínimo. Como señaló el maestro de Jocelyn, cuando se enteran de que tendrán un estudiante binacional en su clase, a menudo comienzan a “temblar” de miedo (nota de campo, escuela primaria en Puebla, México, 2/1/17). Como la mayoría de los profesores, él también se sentía completamente rebasado. López y Santibáñez (véase el capítulo 8 de López y Santibáñez) ilustran con mucha claridad que, cuanto mejor podamos formar a los educadores para trabajar con estudiantes bilingües y binacionales, mejores serán las trayectorias educativas de los estudiantes a largo plazo.

Desde el punto de vista académico, el profesor de Jocelyn también estaba muy sorprendido por su transición. A diferencia de la mayoría de los estudiantes binacionales en México, Jocelyn había tenido la oportunidad de asistir a una escuela bilingüe en Brooklyn, lo que facilitó enormemente el aspecto académico de su transición. Su profesor señaló: *“Cuando leyó el párrafo, dije: ‘Ah, pues lee muy bien, lee hasta mejor que algunos de los niños que tengo más atrasados’”* (entrevista, escuela primaria en Puebla, México, 20/6/17). Aunque su reacción ilustra las muy bajas expectativas académicas que tenía para Jocelyn cuando llegó, la experiencia también muestra cómo el acceso a la educación bilingüe puede preparar mejor a los estudiantes para sus estudios en ambos lados de la frontera. Desgraciadamente, en México, las escuelas bilingües inglés-español son en su mayoría privadas, rara vez están situadas en ciudades pequeñas y están muy por encima de las posibilidades económicas de las familias binacionales de clase trabajadora. Aunque el éxito de la transición entre las escuelas estadounidenses y mexicanas va más allá de la formación de los estudiantes para las exigencias lingüísticas y de alfabetización en el salón de clases, la oportunidad de asistir

a programas bilingües de calidad puede facilitar enormemente el aprendizaje binacional.

En 2016, la Secretaría de Educación Pública de México (SEP) aprobó una ley que exige clases de inglés para todos los estudiantes de primero a duodécimo grado, lo cual, si se implementa con cuidado, puede representar una oportunidad para que los estudiantes binacionales y sus recursos lingüísticos se posicionen positivamente. Aunque el inglés que se enseña en estas clases de lengua extranjera no es lo suficientemente riguroso como para aumentar el repertorio del inglés de los estudiantes binacionales (Despaigne y Jacobo, 2016), estas clases pueden ofrecer oportunidades para que los estudiantes binacionales brillen como líderes con conocimientos valiosos (Despaigne, 2019; Kleyn, 2017). Sin embargo, como Despaigne (2019) también señaló, en algunos casos los estudiantes binacionales reportaron que se les insultó por ser “gringos” y se les posicionó como presumidos por hablar en inglés, lo cual demuestra que hay mucho que trabajar para asegurar que las clases de inglés puedan ser un espacio positivo para los estudiantes binacionales.

De las cuatro escuelas primarias contempladas en este estudio, solo la más cercana a una gran ciudad ofrecía clases de inglés una vez a la semana, gracias a un acuerdo ingenioso que se estableció con un programa de formación de profesores de inglés de una universidad cercana. Como explicó la directora de la escuela rural de Jocelyn, aunque un conjunto de libros de texto en inglés llegó con varios años de antelación, no había espacio en el presupuesto para contratar a un profesor de inglés o formar a sus profesores de planta, ni tampoco había tiempo en la jornada escolar –que se dividía en dos turnos de escolarización en un mismo edificio compartido– para incorporar las clases de inglés en los horarios de los alumnos. Aunque estaba enterada de que escuelas más cercanas a las zonas urbanas cobraban a los alumnos una cuota semanal para pagar a un profesor de inglés, no había podido convencer a ninguno para que acudiera a su remota escuela, debido a los costos y al tiempo. En este estudio, el contexto rural volvió a ser un factor importante.

Recomendaciones

En esta sección final ofrezco recomendaciones para las políticas educativas de México y para los maestros mexicanos y estadounidenses que trabajan con los estudiantes que compartimos. Las recomendaciones para la formación docente en México son dirigidas principalmente a la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), de la SEP, quienes legislan y supervisan la formación docente. En Estados Unidos, este trabajo de formación se lleva a cabo a nivel estatal en coordinación con grupos de acreditación, como el Council for the Accreditation or Educator Preparation (CAEP).

Recomendaciones para las políticas educativas mexicanas

1. Crear un recurso fácilmente compartible (infografía, formación en línea, etcétera) que les ayude a los educadores mexicanos a entender el concepto básico de transferencia; es decir, los estudiantes que ya saben leer en inglés no tienen que volver a aprender a leer en español, ya que la mayoría de estas habilidades se pueden aplicar (Goldenberg, 2008), lo que sí tienen que aprender son las diferencias superficiales de correspondencia letra-sonido entre el inglés y el español, como la *h* de *hombre* en español –que es muda– frente a *hat* en inglés, y otras reglas ortográficas del español escrito. Mientras que los alumnos binacionales y sus profesores con los que trabajé no comprendieran estas diferencias, algunos ejercicios, como el dictado, eran casi imposibles.
2. Analizar con atención los objetivos de alfabetización de los estudiantes y examinar si se pueden alcanzar con las prácticas pedagógicas enfatizadas en el plan de estudios nacional. Si fuese un objetivo la auténtica comunicación escrita, examinar cómo el plan de estudios de alfabetización puede ampliarse más allá de la corrección ortográfica para incluir la expresión de ideas y experiencias (Teague, Smith y Jiménez, 2010). Un enfoque unilateral en el modo de enseñar resulta desafiante en especial para los estudiantes binacionales, quienes por lo general no han tenido la oportunidad de aprender

correctamente estas formas y que pueden traer consigo a las aulas mexicanas una gama más amplia de conocimientos de alfabetización que no son reconocidos.

3. Incorporar, como parte de la formación de los docentes, cursos que los capaciten para trabajar con alumnos bilingües en los salones de clases donde predomina el español. A través de estos cursos, los educadores pueden aprender a situar otras lenguas distintas al español como recursos, y no como problemas, y pueden crear estrategias de enseñanza en las que se aprovechen estos medios lingüísticos para alcanzar los objetivos académicos. Entre las competencias se pueden incluir el desarrollo de la conciencia metalingüística de los estudiantes, la comprensión de las diferencias clave en los sistemas fonológicos del español y del inglés, y la puesta en relieve de las diferencias en los enfoques de la enseñanza de la alfabetización en los dos países. Los profesores no tienen que ser bilingües para aplicar estos enfoques pedagógicos (véase Gallo, 2017).

4. Crear certificaciones para capacitar a los profesores a fin de que ofrezcan apoyo para aprender el español como segunda lengua y brindar su alfabetización en todos los grados escolares –como se describe en el punto 3–; para ello deberán gestionarse incentivos para que los docentes completen estos cursos de certificación.

5. La diversidad lingüística y la comunicación intercultural forman parte de las políticas públicas y de la Reforma Educativa de México, pero por lo general se refieren a la educación bilingüe y bicultural de las comunidades indígenas, por lo que se deberá buscar proactivamente la inclusión de los estudiantes binacionales de habla inglesa en estas agendas, políticas públicas y prácticas escolares.

6. Crear escuelas piloto de doble inmersión, públicas y gratuitas, en zonas con una población estudiantil binacional importante, como en ciudades fronterizas, Tijuana, por ejemplo. La proximidad a la frontera también puede ofrecer un punto de partida útil, ya que tal vez resulte más fácil encontrar y formar profesores bilingües en estas áreas. Este modelo de escolarización

permite que los alumnos con dominio del español y del inglés desarrollen sus habilidades bilingües y de alfabetización en ambas lenguas. Esto ayudaría a que el acceso a la educación bilingüe en México pase de ser un bilingüismo de élite –para las familias de altos ingresos que pueden pagar una escuela privada o programas bilingües–, a ser un bilingüismo en beneficio de los estudiantes binacionales de la clase trabajadora. También podría ser una forma sólida de apoyar el Programa Nacional de Inglés en México, que se esfuerza por ofrecer instrucción de esta lengua en la enseñanza pública del primero al duodécimo grado.

7. Ofrecer capacitación –durante la formación como en el ejercicio magisterial– para que los educadores puedan situar las experiencias diferentes como recursos y no como déficits, haciendo hincapié en interrumpir el comportamiento discriminatorio entre los estudiantes. Los educadores deben estar mejor preparados para trabajar con los alumnos, de manera que no discriminen a sus semejantes por su origen nacional, su lengua u otras diferencias. Esta formación no solo es importante para la aceptación de los estudiantes binacionales, sino para todas las diversidades sociales.

Recomendaciones para los educadores mexicanos

1. Supervise cuidadosamente a los nuevos alumnos y haga que se sientan a gusto; como apreciarse en el caso de Alison, su profesor lo logró de manera eficaz.
2. Implemente un sistema de compañerismo para los estudiantes recién llegados. Los procedimientos de escolarización son muy diferentes en México, y los estudiantes binacionales pueden beneficiarse de un compañero amable que les enseñe las prácticas cotidianas.
3. Cree procedimientos para darles la bienvenida a los nuevos estudiantes a su salón de clases, y busque oportunidades para que compartan –en caso de que se sientan cómodos– sus experiencias de vida y de escolarización en Estados Unidos. Es posible que ya exista algo de material, como *Mientras*

llego a mi escuela –descrito anteriormente–, por lo que parte de esta estrategia incluye promover y compartir mejor los recursos que se han utilizado en todo México.

4. Al igual que los profesores de Estados Unidos, que trabajan con alumnos recién llegados, trate de ajustar su enseñanza (vocabulario, ritmo del discurso, complejidad de las frases) y proporcione información clave enfáticamente a través de apoyos visuales, imágenes y gestos físicos (Goldenberg, 2008, p, 20).

5. En la mayoría de las escuelas mexicanas existen sólidas oportunidades para la expresión oral y para que los estudiantes “cuenten” como hablantes legítimos. En lugar de priorizar únicamente la ortografía correcta, piense en cómo podrá crear prácticas de alfabetización que también le permitan reconocer y desarrollar una amplia gama de habilidades de lectura y escritura para ampliar quién “cuenta” como escritor legítimo (Jiménez, Smith y Martínez-León, 2003).

6. Implemente conscientemente la práctica del dictado en su docencia e intente adaptarla en función de los alumnos binacionales; esto puede incluir acciones como prestarles una copia del texto para que apoyen su escritura visualmente o formar parejas con un compañero que amablemente les ayude.

7. Procure crear actividades en el salón de clases, más allá de la instrucción al grupo entero que dirige usted como docente. Responder frente a todo el grupo puede ser intimidante para los estudiantes binacionales que no se sienten seguros de su español académico, del plan de estudios mexicano o de los procedimientos de las clases en México. Las actividades en grupos más pequeños o el trabajo en parejas proporcionan espacios más cómodos para que los estudiantes binacionales prueben cosas nuevas y permiten interacciones de menor riesgo con sus compañeros para que puedan sacarle mayor provecho al español académico y social (Goldenberg, 2008).

8. Trabaje con otros educadores de su escuela para crear, en colaboración, sesiones de tutoría de alfabetización en español para los estudiantes recién llegados, ya sea durante el almuerzo o fuera del horario escolar; o trabaje con las familias de los estudiantes para buscar recursos locales cualificados

–como un profesor jubilado– que puedan ayudar a guiar a los estudiantes en su enseñanza del español.

9. Trabaje en la escuela con sus colegas para crear un club de estudiantes binacionales, de manera que puedan profundizar en sus experiencias de manera colectiva, con el apoyo de los demás compañeros y de los educadores de la escuela. Considere la posibilidad de invitar también a estudiantes mononacionales como aliados en este club.

10. Observe conscientemente cómo los alumnos posicionan a los estudiantes binacionales respecto de sus diferencias e interrumpa el comportamiento discriminatorio cada vez que lo pueda presenciar, sin importar cuán insignificante pueda parecer el insulto.

Recomendaciones para los educadores estadounidenses

Muchas de las recomendaciones para los educadores mexicanos pueden aplicarse también a los educadores estadounidenses que acogen en sus aulas a estudiantes inmigrantes recién llegados; no obstante, a continuación ofrezco algunas pensadas específicamente para este sector.

1. Promueva las oportunidades de educación bilingüe adicional para los estudiantes de familias inmigrantes. En función del contexto local, esto puede ser a través de programas formales como las escuelas de doble inmersión, a la hora del almuerzo o en clubes que ayuden a desarrollar el español académico de los estudiantes al término de la escuela, o alentando a las familias a desarrollar el español académico de sus hijos en espacios externos, como puede ser en centros comunitarios latina/os o en instituciones religiosas.

2. El clima político actual ha hecho que los temas relacionados con el origen nacional, la lengua, la inmigración y la condición de indocumentado sean más polémicos que nunca. Sin embargo, en lugar de permanecer en silencio cuando se escuchan comentarios discriminatorios entre los estudiantes a propósito de estos temas, es importante que usted interrumpa las conversaciones que causan que los estudiantes de familias inmigrantes no se sientan

bienvenidos o se sientan menos importantes. Las escuelas deben ser espacios seguros para el aprendizaje de todos los estudiantes, lo que significa que los educadores deben ser ejemplares y buscar proactivamente la manera de mantener estos espacios seguros a pesar del contexto político actual.

3. Algunas familias de inmigrantes pueden considerar la posibilidad de trasladarse a su país de origen y quizá acudan a usted para hablar de la transición académica de su hijo. En el siguiente enlace, podrá acceder a un conjunto de recursos que ofrecen algunas ideas sobre cómo entablar una conversación de apoyo sobre este tema con los cuidadores de los estudiantes: www.colorincolorado.org/toolkit-mexican-schools.

Finalmente, es importante destacar el carácter cíclico de los estudiantes que compartimos. Los estudiantes que conocí en Puebla vivían lejos de la frontera geográfica y no se trataba tan solo de estudiantes con escolaridad en Estados Unidos que ahora iban a la escuela en México. Quedó claro que muchas veces ellos o sus familias tenían planes concretos para que sus hijos nacidos en Estados Unidos regresaran allá para estudiar. En efecto, una de las preguntas más comunes que recibí de los cuidadores de los estudiantes fue cuál era la mejor edad para enviar a sus hijos de vuelta a Estados Unidos para que tuvieran éxito en la escuela. Jocelyn, por ejemplo, se imaginaba volver a vivir con sus familiares en Nueva York al terminar la primaria o la secundaria. Por lo tanto, como se destaca en este volumen, no podemos limitarnos a entablar diálogos sobre la adaptación a la escuela mexicana para los estudiantes que compartimos. Tenemos que pensar en las complejas trayectorias de los movimientos bidireccionales que los estudiantes experimentan a través de estos dos sistemas nacionales de escolarización, y cómo podemos apoyarlos mejor a ellos y a sus maestros para que alcancen sus objetivos académicos.

Apéndice: Las convenciones de transcripción

---: Interrupción

[]: No está completamente claro lo que se dice

xxx: No se puede entender las declaraciones habladas

‘VERSALITAS’: ‘DECLARACIONES HABLADAS POR EL DICTADO’

(Acción acompañada)

Referencias

Binford, L., D’Aubeterre, M. E. y Rivermar, M. L. (2014). Preguntas, coordinadas teóricas y procedimientos. En D’Aubeterre y Rivermar (eds.), *¿Todos vuelven? Migración acelerada, crisis de la economía estadounidense y retorno en cuatro localidades del estado de Puebla, México* (11–42). Puebla, México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Campano, G. (2007). *Immigrant students and literacy: Reading, writing, and remembering*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.

Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129–142.

Despaigne, C. (2019). “Language is what makes everything easier”: The awareness of semiotic resources of Mexican transnational students in Mexican schools. *International Multilingual Research Journal*.

Despaigne, C. y Jacobo, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: El caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*, 47.

Durand, J. y Massey, D. (2009). *Clandestinos: Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas.

- Escamilla, K., Hopewell, S., Butvilofsky, S., Sparrow, W., Soltero-González, L., Ruiz-Figueroa, O. y Escamilla, M. (2014). *Biliteracy from the start*. Philadelphia, Philadelphia: Caslon Publishing.
- Gallo, S. (2017). *Mi padre: Mexican immigrant fathers and their children's education*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Gallo, S., Link, H. y Wortham, S. (2017). "Que las maestras hablaran más con ellos": Children grappling with documentation status in school. En S. Salas y P. Portes (eds.), *US Latinization: Education and the New Latino South* (pp. 123–140). Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English language learners: What the research does — and does not — say. *American Educator*, 32 (2), 8–43.
- González, N. (2011, febrero). Immigration and migration in dynamic times and spaces. Presented at Ethnography and Education Research Forum, Philadelphia, Philadelphia.
- INEGI. Catálogo de Indicadores. Consultado en <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/cni/indicadores.aspx?idOrden=1.1>.
- Jacobo Suárez, M. y Espinosa Cárdenas, F. (2016). Retos al acceso educativo en el contexto de migración de retorno en México: el caso de la dispensa de la apostilla del acta de nacimiento extranjera. En G. C. Valdéz Gardea y García Castro (eds.), *Tránsito y retorno de la niñez migrante: epílogo en la administración Trump* (pp. 175–203). Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Jensen, B., Grajeda, S. y Haertel, E. (2018). Measuring cultural dimensions of classroom interactions. *Educational Assessment*, 23 (4), 250–276.

- Jiménez, R., Smith, P. y Martínez-León, N. (2003). Freedom and form: The language and literacy practices of two Mexican schools. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 488–508.
- Kleyn, T. (2017). Centering transborder students: Perspectives on identity, languaging, and schooling between the U.S. and Mexico. *Multicultural Perspectives*, 19 (2), 76–84.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465–491.
- Levinson, B. A. U. (2001). *We are all equal: Student culture and identity at a Mexican secondary school*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.
- Orellana, M. F. (2009). *Translating childhoods: Immigrant youth, language, and culture*. New Brunswick, Nueva Jersey: Rutgers University Press.
- Panait, C. y Zúñiga, V. (2016). Children circulating between the U.S. and Mexico: Fractured schooling and linguistic ruptures. *Mexican Studies / Estudios Mexicanos*, 32 (2), 226–251.
- Romero García, M. y Morfin Stoopan, M. (2009), *Mientras llego a mi escuela*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Consultado en: www.yumpu.com/es/document/read/36711129/mientras-llego-a-mi-escuela
- Teague, B., Smith, P. y Jiménez, R. (2010). Learning to write in a Mexican school. *Journal of Language and Literacy Education*, 6 (1), 1–19.
- Urrieta, L. (2016). Diasporic community smartness: *saberes* (knowings) beyond schooling and borders. *Race Ethnicity and Education*, 19 (6), 1186–1199.

Zúñiga, V. (2016). *Dos fortalezas de la colección de trabajos reunidos en el libro editado por H. Romo y O. Mogollón-López*. Presentación en la Universidad de las Américas Puebla, octubre 18, 2016.

Capítulo 6

La enseñanza equitativa incrementa las oportunidades de aprender de los estudiantes que compartimos¹

Bryant Jensen

Las oportunidades de aprendizaje no se distribuyen de manera equitativa en las escuelas y los salones de clase. Para los 9 millones de estudiantes de primaria y secundaria que compartimos entre México y Estados Unidos, las oportunidades de un buen desempeño académico son menores que para sus compañeros más privilegiados.² Los retos institucionales arraigados en ambos países socavan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes que compartimos. En Estados Unidos, estos estudiantes son más propensos a vivir en barrios segregados y a asistir a escuelas segregadas y con pocos recursos (por ejemplo, Orfield, Kucsera y Siegel-Hawley, 2012); mientras que en México es más probable que los niños transnacionales asistan a escuelas rurales o semirurales, que cuentan con menos recursos que las escuelas urbanas (Jensen y Jacobo, 2019; Treviño, 2013).

En este capítulo abordo la enseñanza equitativa con vistas a mejorar las oportunidades de un buen desempeño académico para los estudiantes que com-

¹ Reconozco y agradezco a Bruce Fuller, Patricia Gándara, Ronald Gallimore y a Leslie Reese por sus generosos y agudos comentarios a los primeros borradores de este capítulo.

² Utilizo la palabra *desempeño* para reflejar una noción amplia de aprendizaje que incorpora competencias tradicionales –por ejemplo, lectura, escritura, matemáticas, comprensión del mundo natural y social–, así como competencias intrapersonales –por ejemplo, iniciativa, autorreflexión, adaptabilidad, autorregulación– e interpersonales –por ejemplo, comunicación, colaboración, empatía, adaptación– (National Research Council, 2012). Considero que *desempeño* es el desarrollo de conocimientos, habilidades, identidades y del carácter que contribuyen a una vida de excelencia en términos de ciudadanía, elección de carrera y movilidad económica.

partimos entre Estados Unidos y México. Defino la enseñanza equitativa como una instrucción de alta calidad que resuena con las experiencias vividas, los valores y los conocimientos, las prácticas y las identidades culturales de los estudiantes (Jensen, Grajeda y Haertel, 2018; Jensen, Pérez Martínez y Aguilar Escobar, 2016); ofrezco ejemplos de enseñanza equitativa en las aulas de ambos países, principalmente a nivel primaria, y concluyo con una serie de recomendaciones para que los educadores estadounidenses y mexicanos, los formadores de docentes, los investigadores y las autoridades colaboren en la búsqueda de un programa de enseñanza equitativa.

Mi enfoque en la enseñanza y el aprendizaje en el aula tiene en cuenta la importancia de otros factores que influyen también en las oportunidades de éxito para los estudiantes que compartimos. Delineo la enseñanza como inextricablemente contenida dentro de estructuras más amplias de oportunidades de aprender, como la segregación o la distribución desigual de los recursos. La enseñanza es importante incluso después de tener en cuenta estas influencias multiplicadoras. Los estudios internacionales y las investigaciones realizadas en México y Estados Unidos confirman que la calidad de la enseñanza tiene, entre los distintos factores escolares, el efecto más fuerte en la oportunidad de los estudiantes de aprender (INEE, 2007, 2009, 2015; Riddell, 2008; Rivkin, Hanushek y Kain, 2005; Willms, 2006). Con el apoyo adecuado, los profesores más sólidos pueden ayudar a los estudiantes a aprender el material académico de dos o más años en un solo año escolar (Hanushek, 2016).

Hay una distinción esencial entre la enseñanza de alta calidad y la enseñanza equitativa. La forma en que los colegas y yo usamos *equidad* para caracterizar un tipo particular de enseñanza incluye aspectos universales (Jensen y García, 2019; Jensen, Mejía Arauz y Aguilar Zepeda, 2017), como hacer preguntas analíticas (Saunders, Goldenberg y Hamann, 1992), proporcionar expectativas claras de comportamiento (Emmer y Stough, 2001) y crear relaciones cálidas, respetuosas y entusiastas con los estudiantes (Roorda, Koomen, Spilt y Oort, 2011). Muchos consideran que estos aspectos de la enseñanza son “universales” puesto que son importantes para que todos los alumnos, al margen del contexto, aprendan.

La enseñanza equitativa es la instrucción, la planificación de las lecciones, la relación entre el docente y el niño y la participación de los padres de familia que se relacionan de manera significativa con lo que los niños saben y hacen fuera de la escuela, esto es, con la familia, los amigos y otros en sus comunidades. Integra las prácticas culturales y las identidades de los niños desatendidos, como los estudiantes que compartimos. Las relaciones significativas con la vida cotidiana de los alumnos son equitativas porque reconocen y contextualizan las diferencias socioculturales en lugar de ignorarlas o de minimizarlas en aras de la igualdad.

Reese, Jensen y Ramírez (2014) descubrieron en aulas de preescolar a segundo de primaria en una comunidad agrícola rural de California que los profesores comunicaban el apoyo emocional, una característica universal de la enseñanza eficaz, al utilizar la lengua materna de los niños, el español. Los profesores en salones de clases de alto apoyo utilizaban el español con una frecuencia seis veces mayor que los de las aulas de bajo apoyo para ofrecer consuelo, ayuda y para abordar problemas de aprendizaje. El uso del español, un factor cultural, fue un medio a través del cual los profesores comunicaron un fuerte apoyo afectivo, , un factor universal. La enseñanza equitativa debe ser a la vez eficaz –universal– y significativa –cultural–. Considero que estos dos valores se refuerzan mutuamente, como caras diferentes de una misma moneda.

Los estudiantes transnacionales que compartimos entre Estados Unidos y México son un caso especialmente importante para examinar la noción de enseñanza equitativa. Aunque se trata de un grupo muy amplio y diverso en términos de idioma, clase social, raza y experiencias migratorias, los estudiantes que compartimos, en tanto grupo demográfico único, demuestran un “desarrollo paradójico” (Fuller y García Coll, 2010; Jensen, Reese, Hall-Kenyon y Bennett, 2015): fuertes competencias sociales y de comportamiento, como la colaboración, el respeto y la compostura, pero un bajo desempeño en las pruebas académicas estándar en los distintos planes de estudios escolares. Los académicos han argumentado que este perfil de desarrollo es “paradójico” (Fuller et al., 2009) porque en la sociedad estadounidense convencional, los niños que tie-

nen un buen desempeño social también tienden a demostrar un alto desempeño académico (Denham, 2006). La enseñanza equitativa, entendida y reproducida en miles de aulas, promete mejorar el desarrollo paradójico de los alumnos que compartimos, aprovechando sus fortalezas en materia de comportamiento social en las actividades dentro del aula para mejorar sus oportunidades de aprendizaje académico.

A lo largo de este capítulo trazo comparaciones entre las escuelas estadounidenses y mexicanas respecto a la enseñanza y desempeño académico. El propósito de estas comparaciones es vislumbrar posibilidades de mejora, más que hacer afirmaciones sobre su superioridad o su inferioridad. En efecto, hay fortalezas y debilidades relativas en los sistemas educativos de ambos países, y ciertamente hay mayor variación en la calidad de la enseñanza dentro de los países que entre ellos (Jensen y Sawyer, 2013). La organización de la escolarización en Estados Unidos es diferente a la de México –como demuestra Santibañez en el capítulo 1–; por ejemplo, incluso con las recientes reformas, el gobierno federal gestiona en gran medida la educación mexicana, mientras que en Estados Unidos son los estados y los distritos locales quienes administran la educación. Diferencias como estas tienen importantes implicaciones para cualquier tipo de recomendación binacional para la mejora de la educación. En este estudio me ocupé de las implicaciones que tienen estas diferencias –con el espíritu de aprender unos de otros– para mejorar la enseñanza equitativa a favor de los estudiantes que compartimos.

Bien educados y buen desempeño académico

Para que las interacciones entre el profesor y el alumno sean equitativas, el trabajo de cada docente es saber quiénes son sus alumnos y los patrones de comportamiento y los valores relacionados que presentan. Para quienes enseñan a estudiantes de origen mexicano miembros de familias transnacionales, décadas de investigación sugieren un hallazgo crítico que es importante que los maestros entiendan: los padres inmigrantes mexicanos están muy preocupados por criar

hijos “bien educados”, es decir, respetuosos, leales a la familia, colaboradores y trabajadores (Bridges et al., 2012). Las prácticas parentales de la “buena educación” se basan en valores familiares agrarios (LeVine y White, 1986) y se reflejan en los gestos de cortesía social comunes en México y en frases como “Para servirle” o “¿Mande usted?” (Reese, Balzano, Gallimore y Goldenberg, 1995). Cuando hablan sobre su hijo con el maestro, en cualquiera de los dos países, los padres de origen mexicano expresan gran interés y responsabilidad por el comportamiento de su hijo en clase y en la escuela. Preguntan: “¿Mi hija/hijo se comporta de manera adecuada, respetuosa, servicial y obediente?” (Valdés, 1996).

Las competencias sociales asociadas a estar bien educado tienen implicaciones directas en las oportunidades de un buen desempeño académico de los estudiantes transnacionales (Galindo y Fuller, 2010). Comprender este hecho, aprovechando el esfuerzo de los padres por criar hijos “bien educados”, es un buen punto de partida para examinar la enseñanza equitativa de los estudiantes transnacionales de origen mexicano y ayuda a identificar algunos de los desafíos que se deben abordar.

Por ejemplo, a pesar de que en Estados Unidos se hace hincapié en las competencias sociales que permiten la participación de los estudiantes en tareas académicas (Malecki y Elliott, 2002; Denham y Brown, 2010), los educadores no suelen ver las competencias sociales de los niños de hogares de inmigrantes mexicanos (Bridges et al., 2012); no perciben competencias sociales como el respeto o la cooperación por estar “culturalmente delimitadas” (Fuller y García Coll, 2010, p. 560). Muchos educadores estadounidenses caracterizan la “cooperación” como el seguimiento de las reglas de la clase. En muchos hogares de inmigrantes mexicanos, ese mismo concepto, sin embargo, se refiere a ser complaciente y a trabajar bien con los demás (Bridges et al., 2012).

Es difícil que los niños bien educados se integren en las aulas cuando sus puntos fuertes de desarrollo no coinciden con el modo en que los educadores conciben o valoran la competencia (Jensen, Reese, Hall-Kenyon y Bennett, 2015). Los educadores estadounidenses pueden percibir como taciturnos a los niños que respetan a las personas con autoridad; además, se puede ver a los

niños socializados para la colaboración como carentes de iniciativa o de independencia. A menudo, como educadores, vemos a los niños y su desarrollo como somos *nosotros* que como son realmente ellos, lo que puede socavar su oportunidad de aprender contenidos académicos. Si nuestra visión nos impide ver o valorar los puntos fuertes de los niños, será muy difícil integrarlos en las aulas para organizar y motivar el compromiso académico y el aprendizaje.

Por otro lado, los valores y las prácticas del estar bien educado forman parte de la vida cotidiana en las aulas mexicanas, sobre todo en las escuelas públicas. Siempre que los niños permanezcan en una misma comunidad, se mantendrán en el mismo grupo escolar durante toda la primaria, desde primero hasta sexto grado. El grupo 1ºB de primer año se convierte en 2ºB de segundo año, 3ºB de tercer año, y así sucesivamente (Jensen, 2005). Con cada año escolar cambia el profesor, pero el grupo de alumnos sigue siendo el mismo. De este modo, los niños de las escuelas públicas –casi nueve de cada diez niños mexicanos– socializan para conocerse y ayudarse mutuamente. Se identifican con el éxito y el bienestar de los demás (Schmelkes, Mosso y Reyes, 2010). La identidad de grupo sustituye en muchos sentidos a las identidades individuales (Levinson, 2001). En el aula mexicana, estar bien educado es una ventaja escolar.

Al mismo tiempo, algunas prácticas de enseñanza asociadas a estar bien educado pueden ser menos eficaces en términos universales. El estar bien educado y los valores agrarios relacionados pueden enfatizar las prácticas de aprendizaje memorístico, como el dictado (véase el capítulo 5 de Gallo), o a la deferencia hacia la autoridad del profesor, lo que puede limitar las oportunidades de los alumnos de hacer preguntas no solicitadas, liderar un debate o expresar sus propias ideas. Las oportunidades equitativas para que los alumnos desatendidos alcancen sus objetivos deben entrelazar una enseñanza de alta calidad en el aula con los conocimientos, valores y prácticas de las comunidades culturales de los alumnos. Ambos aspectos son necesarios para una enseñanza equitativa.

Enseñanza equitativa para los estudiantes que compartimos

La enseñanza para todos los estudiantes, transnacionales o no, es inevitablemente contextual (Jensen, Wallace et al., 2019); esto se debe a que los es-

tudiantes, al igual que todos nosotros, aprenden y construyen significados en términos de lo que sabemos y hemos experimentado en entornos específicos, o bien locales. Las implicaciones de esto son profundas, lo que funciona en un aula podría, paradójicamente, disminuir en otra aula la oportunidad de aprender entre los estudiantes que compartimos. Por ejemplo, el hecho de que los estudiantes utilicen un lenguaje matemático preciso para transmitir ideas matemáticas (por ejemplo, Hill et al., 2008) puede ignorar involuntariamente –o, peor aún, desestimar por inapropiadas– las prácticas lingüísticas cotidianas (por ejemplo, en español) de los estudiantes que compartimos (Moschkovich, 2010), lo que afecta negativamente sus identidades académicas, su compromiso y su desempeño (Flores y Rosa, 2015). Las prácticas lingüísticas disciplinarias y cotidianas no son mutuamente excluyentes, por el contrario, interactúan (Jensen y Thompson, 2020).

La alternativa a esta problemática es una enseñanza equitativa que sea a la vez rigurosa y culturalmente situada. El aprendizaje mejora al incorporar –en lugar de ignorar o rechazar– lo que los niños y jóvenes de las comunidades desfavorecidas saben y hacen afuera de la escuela, incluidas las formas de socialización en sus comunidades culturales. La equidad en la enseñanza es la interacción entre prácticas eficaces y localmente significativas; en lugar de una elección binaria entre enseñar de forma eficaz y atender a las variaciones contextuales, definiendo que se aborden ambas cosas: la combinación de aspectos genéricos y culturales (Jensen, Grajeda y Haertel, 2018).

Jensen, Pérez Martínez y Aguilar Escobar (2016) discuten tres elementos de la enseñanza equitativa que dan forma a la oportunidad de aprender en las aulas que tienen los estudiantes marginados. Estos elementos son críticos para mejorar el aprendizaje de contenidos académicos entre los estudiantes que compartimos (Jensen, Mejía Arauz y Aguilar Zepeda, 2017). Resumo estos elementos en el Cuadro 6.1, incluyendo algunos factores y variables asociados. Si bien me baso en investigaciones interdisciplinarias realizadas en los dos países para proponer esta lista, estas variables no pretenden ser exhaustivas. Además, los factores no son específicos de la enseñanza de un contenido académico concreto y re-

conozco que las características de una instrucción eficaz pueden variar según el contenido (Shulman, 1987). El propósito de especificar estos elementos, y los factores y variables asociados, es discutir las afectaciones a un buen desempeño académico de los estudiantes que compartimos, y examinar cómo se relacionan entre sí.

Cuadro 6.1 Elementos de la enseñanza equitativa, factores y variables asociados

Elementos	Factores	Variables asociadas
<p>Tiempo de Enseñanza</p> <p><u>Pregunta fundamental:</u> <u>¿qué tanto se enseña?</u></p>	<p>Eficiencia institucional</p>	<p>Número de días escolares al año</p> <p>Duración del día escolar</p> <p>Cierre de la escuela</p>
	<p>Eficiencia en el aula</p>	<p>Asistencia de los docentes</p> <p>Asistencia de los estudiantes</p> <p>Uso del tiempo de clase</p>
<p>Calidad Genérica</p> <p><u>Pregunta fundamental:</u> <u>¿qué tan bien se enseña el contenido?</u></p>	<p>Apoyo afectivo</p>	<p>Clima positivo</p> <p>Clima negativo</p> <p>Sensibilidad del docente</p>
	<p>Organización</p>	<p>Manejo de la conducta</p> <p>Productividad</p> <p>Formatos didácticos</p>

Calidad Local <u>Pregunta fundamental:</u> ¿qué tan relevante es el contenido que se enseña?	Aplicaciones de la vida	Uso de lenguaje Relación con el contenido Equidad
	Yo en el grupo	Competencia Colaboración entre pares Organización social
	Agencia	Autonomía Flexibilidad de rol Expectativas equitativas

Fuente: Elaboración propia, serie de estudios recientes (Jensen, Pérez Martínez & Aguilar Escobar, 2016; Jensen, Grajeda & Haertel, 2018; Jensen, Mejía et al., 2020)

Tiempo de instrucción

No es de extrañar que el aprendizaje escolar dependa de la cantidad de tiempo que los niños dedican a la práctica deliberada de conocimientos y habilidades académicas (Bloom, 1974). Las (in)eficiencias institucionales básicas, por lo tanto, tienen un efecto directo en el desempeño académico de los estudiantes (Stallings, Knight y Markham, 2014). El tiempo de instrucción depende del número de horas de instrucción previstas, reflejadas en el calendario escolar; es decir, el número de días de clase, la duración de la jornada escolar, así como el uso eficiente del tiempo programado. Hay varios tipos de ineficiencias en la escuela que pueden ampliar la brecha entre el tiempo de instrucción previsto y el tiempo real (Abadzi, 2009); por ejemplo, el cierre no programado de la escuela, el absentismo de los profesores o de los alumnos, así como las largas transiciones o tareas de gestión, las interrupciones regulares y las expectativas poco claras en los ejercicios en el salón de clases.

El tiempo de instrucción inadecuado es un problema importante en las escuelas de escasos recursos de toda América Latina (Schiefelbein y McGinn, 2008). Ezpeleta y Weiss (1996) descubrieron en escuelas rurales de Guerrero y Oaxaca que, de los 200 días programados, solo se proporcionaban 100 en términos de horas de instrucción reales. El tiempo real de instrucción, en el que los alumnos participaban en la actividad instructiva, era en promedio de 60 a 90 minutos por día. Los autores descubrieron que el absentismo de los profesores, las reuniones improvisadas del profesorado y las exigencias burocráticas redujeron significativamente el tiempo de instrucción y, por tanto, el desempeño académico de los estudiantes. Dado que los estudiantes transnacionales tienen más probabilidades que sus iguales en México de asistir a una escuela rural o semirural –en lugar de una urbana–, es menos probable que vayan a tener el tiempo de instrucción que necesitan para alcanzar sus objetivos. El tiempo de instrucción adecuado es necesario –pero sin duda alguna no es suficiente– para mejorar la oportunidad de aprendizaje de los estudiantes que compartimos (Martinic y Vergara, 2007; Schiefelbein y McGinn, 2008).

Calidad genérica

La calidad genérica de la enseñanza se refiere a los aspectos que son importantes para que aprendan todos los niños, independientemente de los antecedentes socioeconómicos, culturales o lingüísticos de los alumnos. En el Cuadro 6.1 identifiqué tres grandes factores de la calidad genérica de la enseñanza. El apoyo afectivo se refiere a la medida en que los alumnos experimentan comodidad, positividad y entusiasmo en sus relaciones con los compañeros y con el docente en el salón de clases (Denham, 2006). El afecto positivo, demostrado a través de relaciones respetuosas y alegres, ayuda a los estudiantes a asumir riesgos y a aceptar retos académicos y sociales difíciles (Blair, 2002; Roorda et al., 2011). La organización se refiere a las habilidades de los profesores para ayudar a los alumnos a regular su propio comportamiento y con ello aprovechar al máximo cada jornada escolar y mantener el interés en las actividades de aprendizaje (Emmer

y Stough, 2001), a través de la reorientación positiva del mal comportamiento (Doyle, 1986), expectativas claras, rutinas productivas, etcétera. Por último, el apoyo a la instrucción se refiere a la forma en que los profesores desarrollan las habilidades de resolución de problemas y de pensamiento crítico de los alumnos mediante la modelización, las preguntas, las correcciones, el diálogo y otro tipo de interacciones en el aula. Las interacciones instructivas más importantes apoyan el razonamiento, el pensamiento crítico y la comprensión conceptual de los alumnos, más que la memorización de hechos (Bransford, Brown y Cocking, 2000). Esto ocurre a través del discurso analítico regular (Goldenberg, 1992), la retroalimentación específica e individual (Martínez Rizo, 2012) y el desarrollo de la competencia en las prácticas lingüísticas de las disciplinas académicas (Snow y Uccelli, 2009).

Hay estudios realizados tanto en México como en Estados Unidos que muestran que la calidad genérica de la enseñanza afecta las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes que compartimos (por ejemplo, Downer et al., 2012; Goldenberg, 2008; Guevara et al., 2005; Reese, Jensen y Ramírez, 2014; Schmelkes et al., 2010). Sin embargo, reconocer que hay características genéricas o universales de la calidad de la enseñanza (por ejemplo, Stigler y Hiebert, 2009) no quiere decir que no haya también diferencias o consideraciones importantes para la calidad de la enseñanza a través del contenido académico. En efecto, Grossman et al. (2014) han descubierto características instructivas específicas para la enseñanza de las artes del lenguaje, mientras que Hill et al. (2008) han identificado características instructivas para la enseñanza de las matemáticas. Existen importantes solapamientos y divergencias entre la calidad de la enseñanza genérica y la que es específica del contenido (Blazar et al., 2017).

Calidad local

Como ya he mencionado antes, también sostengo que es fundamental distinguir entre los aspectos genéricos y culturales de la enseñanza. Para ser claros, los aspectos genéricos de la enseñanza nunca son “aculturales”. No existe tal cosa.

Las formas predeterminadas de pensar, hablar, sentir y presentar, así como de organizar y motivar la participación de los alumnos en las actividades en el aula, tienden a privilegiar formas de ser normativas, incluso hegemónicas. Esta es la forma en que evolucionan las instituciones sociales como las escuelas; están diseñadas para instanciar los valores y las prácticas de quienes ostentan el poder. En Estados Unidos, el contenido y la forma de la enseñanza, y el aprendizaje en la escuela privilegian las formas de interacción de la clase media blanca. En México, la situación no es tan diferente como se podría pensar. La escolarización en ambos países tiende a perpetuar los privilegios por las razones que he mencionado anteriormente: los alumnos infrarrepresentados tienen muchas más probabilidades de asistir a escuelas con pocos recursos y con profesores poco preparados; mientras que el contenido y la forma de las interacciones escolares favorecen a los niños de familias y de comunidades privilegiadas.

Al abordar los aspectos culturales de la enseñanza, podemos atender esta segunda desventaja a la que se enfrentan los estudiantes que compartimos. La enseñanza equitativa es calidad genérica instanciada en formas culturalmente significativas. Debemos separar el objetivo de la enseñanza de alta calidad de las formas en que puede privilegiar inadvertidamente a unos niños sobre otros. Por ejemplo, en las aulas estadounidenses se utilizan a menudo actividades competitivas, como los juegos de Jeopardy, para repasar conceptos e integrarlos con otros nuevos (McInerney, Roche, McInerney y Marsh, 1997). Los investigadores han descubierto que estas actividades tienden a atraer a los niños blancos de clase media, mientras que marginan a los niños de comunidades subrepresentadas, especialmente indígenas (Rogoff, 2003, pp. 229-235; Suina y Smolkin, 1994). La competencia no es un motivador universal para el aprendizaje y para algunos es incompatible en términos culturales. Resulta importante la integración para todos los estudiantes de los conceptos con los conocimientos previos –esto es, la calidad genérica–, y las distintas maneras en que ejecutamos tal integración deben ser culturalmente significativas –esto es, la calidad local–.

Algunos colegas y yo hemos propuesto tres ámbitos de calidad local en la enseñanza (Jensen, 2014; Jensen, Reese, Rueda y García, 2014), se trata de al-

gunas maneras de hacer ajustes locales para generar oportunidades de aprendizaje que resuenen con lo que los estudiantes que compartimos saben, hacen y se identifican afuera de la escuela (Jensen, Mejía Arauz et al., 2019; Jensen, Mejía Arauz y Aguilar Zepeda, 2017) (véase el Cuadro 6.1). El primer ámbito lo identificamos como *Aplicaciones de la Vida*: en qué medida la enseñanza explora e integra aspectos de las vidas de los estudiantes como rutinas, prácticas, relaciones, valores o intereses. Esto incluye la forma en que los maestros y los niños utilizan lenguajes no escolares –códigos, estilo, lengua vernácula– para mejorar el aprendizaje y las relaciones sociales (García, 2005), conectar el conocimiento y las experiencias extraescolares con el contenido de la instrucción (Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2000, pp. 26-29), además de examinar y explorar las resoluciones de los problemas de la justicia social (Banks y Banks, 1995; Ogbu, 1992).

El segundo ámbito lo identificamos como el *El Yo en el Grupo*, que se enfoca en cómo la enseñanza socializa a los estudiantes para que trabajen y se identifiquen con sus compañeros para organizar el aprendizaje y motivar la participación en las actividades del aula (Paradise, 1996; Webb y Farivar, 1994). Este ámbito tiene especial importancia para los estudiantes que compartimos y que han sido educados para ser “bien educados”: para que valoren el comportamiento, la colaboración, el respeto y la adaptación por encima de prácticas individualistas como la competencia o el uso de recompensas externas (Rogoff et al., 2015); examina en qué medida se ofrecen oportunidades a los estudiantes para coordinar su participación en las actividades del aula con sus compañeros: para ayudarse y apoyarse mutuamente, para aprovechar las contribuciones de los demás y para trabajar hacia un objetivo común. Algunas investigaciones muestran que la organización colaborativa en el aprendizaje es especialmente significativa para los niños de color en Estados Unidos (Slavin, 2010; Webb y Farivar, 1994), así como para los estudiantes mexicanos de comunidades rurales, indígenas y de bajo nivel socioeconómico (Mejía Arauz, 2001). En aulas de primaria superior en Salt Lake City de matrícula mayormente latina, controlando estadísticamente para la calidad genérica, descubrí hace poco que una mayor

colaboración entre pares predijo, en términos importantes, las ganancias en el desarrollo del lenguaje disciplinario de los estudiantes (Jensen, 2018).

Por último, el ámbito que identificamos como *La Agencia* refiere a cómo se gestionan la elección y la libertad de los alumnos en el aula; alude a la medida en que todos los estudiantes tienen la oportunidad desempeñar una responsabilidad, hacer sus propias preguntas, liderar una actividad e interiorizar altas expectativas. Bazán, Martínez y Trejo (2009) descubrieron que un mayor apoyo a la agencia por parte de los maestros de primer grado, en Sonora, enriquecía el compromiso con –y el proceso de– la alfabetización de los niños. Adair, Colegrove y McManus (2018) descubrieron que los educadores de primera infancia en una escuela de Texas, cerca de la frontera entre Estados Unidos y México, restringieron la agencia de los niños en las aulas debido a las perspectivas de déficit que tenían hacia los niños y las familias inmigrantes.

Recomendaciones para fomentar una enseñanza equitativa

Abogar por una enseñanza equitativa para los alumnos que compartimos implica la necesidad de cambiar las prácticas de instrucción habituales y tradicionales en los dos países. Con esto no pretendo culpar a los profesores del bajo desempeño de los alumnos. En realidad, creo que es vital distinguir a los *profesores* del complejo acto de *enseñar* (Jensen, Wallace et al., 2019; Shulman, 1987). Introducir y perfeccionar la enseñanza equitativa no recae únicamente en los profesores; la calidad de la enseñanza y los cambios en las prácticas de instrucción dependen de varias influencias que se encuentran en el interior y más allá del salón de clases. La enseñanza y el aprendizaje ocurren dentro de instituciones que son inequitativas por diseño, ello se manifiesta en sus historias y organización, tal como describo más adelante, en la sección “Algunas advertencias: desigualdades estructurales”.

La enseñanza incluye la planificación de las lecciones, la instrucción, la organización del aula y la conexión con los estudiantes, con su familia y su comunidad. Implica no solo lo que los profesores hacen y saben, sino quiénes son

en términos de disposiciones, identidades y antecedentes. La enseñanza es un proceso relacional entre el docente y los estudiantes, entre los estudiantes y entre lo que tienen en común el docente y los estudiantes con el contenido que están aprendiendo (Ball, Thames y Phelps, 2008). También depende de apoyos infraestructurales, como la proporción manejable de estudiantes por el profesor o el material didáctico adecuado, o las tecnologías que escapan a lo que un profesor puede ofrecer por sí solo (Jensen, Pérez Martínez y Aguilar Escobar, 2016). Por lo tanto, mejorar la enseñanza es una obligación compartida por todos nosotros: administrativos, legisladores, investigadores, estudiantes, docentes y formadores de docentes.

El esfuerzo para conseguir que la enseñanza y el aprendizaje sean más equitativos para los estudiantes que compartimos debe lidiar con las distintas maneras en que el tiempo de instrucción y la calidad genérica y local interactúan en el entorno del aula. Atender estos tres elementos por separado es necesario, pero insuficiente. La oportunidad equitativa de aprender se encuentra en la combinación de estos elementos. Por ejemplo, en 160 segmentos de video de 40 aulas públicas de educación temprana en el estado de Aguascalientes, mis colegas y yo descubrimos una relación sólida y estadísticamente importante entre el apoyo instruccional –la calidad genérica– y la organización social –la calidad local–, esto es, el uso de la relación social y de los incentivos auténticos para organizar el aprendizaje. Los profesores utilizaron el valor inherente de las tareas analíticas y del pensamiento crítico para motivar la participación de los niños en colaboración con sus compañeros. En una de las aulas, el maestro proporcionó una amplia retroalimentación en intercambios de ida y vuelta con dos niños que trabajaban juntos en problemas de enunciados con sumas y restas.

Profesor: “A ver, tú puedes explicarle por qué sacaste ocho. A ver, explícale. Tú le puedes ayudar” (Jensen, Pérez Martínez, Johnstun y Hernández, 2018). En esta interacción, el profesor dio una respuesta personalizada mientras orientaba al primer alumno para que le ayudara al segundo. Después de escucharlos hablar entre sí sobre sus respuestas, el profesor ayudó a los niños a identificar sus respectivos errores mientras aprendían unos de otros. El profesor socializó

la participación de los compañeros y el aprendizaje social, con el fin de enseñar una comprensión más profunda de los conceptos matemáticos. El maestro aprovechó las fortalezas sociales de sus alumnos para mejorar su oportunidad de aprender matemáticas.

En tanto educadores, formadores de docentes, investigadores y autoridades en México y en Estados Unidos, ¿cómo podemos ofrecer oportunidades de aprendizaje más equitativas como esta para los estudiantes que compartimos? No sería sincero de mi parte decir que sabemos todo lo que necesitamos saber para mejorar las oportunidades de un buen desempeño académico a través de una enseñanza equitativa para los estudiantes que compartimos. Sin embargo, gracias a la investigación existente sabemos lo suficiente como para ofrecer algunas sugerencias. Mis recomendaciones pretenden aplicar lo que ya sabemos para fomentar una enseñanza equitativa, así como para profundizar en lo que sabemos a través de colaboraciones entre educadores, investigadores y otras partes interesadas en los dos países.

Educadores. Aprendan sobre sus alumnos transnacionales, y de ellos, para conectar el contenido académico que ustedes enseñan con lo que sus alumnos ya saben y hacen en su vida diaria. Las visitas a domicilio son sin duda una forma útil de conseguirlo (González, Moll y Amanti, 2005). Si sustituimos nuestro rol de profesor por el de alumno, podemos obtener mucha información útil al observar las rutinas, las interacciones y las tradiciones de la familia en el hogar. Si se hace referencia a lo que se aprende de estas visitas en la enseñanza con los alumnos en el aula, ustedes podrían aumentar el interés de ellos por los contenidos académicos y el impacto que tienen las actividades dentro del aula en su desempeño.

También pueden entrevistar a los transnacionales y a sus familiares. Por supuesto, sean sensibles, pero no dejen de hacer preguntas sobre sus experiencias transnacionales, especialmente si los alumnos asistieron a la escuela en el otro país. Puede ser que hayan aprendido mucho en ese país, sobre todo de educación cívica, una realidad que suele ser “invisible” para los educadores del país en el que se encuentren (Zúñiga y Hamann, 2013). También se pueden mante-

ner conversaciones sobre los conocimientos y experiencias de los estudiantes que compartimos durante las horas de clase. Compartir sobre uno mismo con ellos (por ejemplo, sus antecedentes, sus pasatiempos, sus viajes recientes, sus tradiciones familiares) puede animar a los estudiantes a compartir y a hacer preguntas a los demás. Esto requiere una cultura de aula que aprecie las diferencias de los alumnos como medio para aumentar la solidaridad, la participación y el aprendizaje en el aula.

Por último, los educadores –los profesores y los administrativos por igual– deben fomentar un clima de colaboración para la mejora de la enseñanza en sus centros (Gallimore, Ermeling, Saunders y Goldenberg, 2009). Algunos de los aspectos de la enseñanza que he identificado en mi descripción de la equidad están bastante matizados. No basta con hablar de ellos. Los profesores necesitan poder verlos en la práctica –en la suya propia y en la de los demás–, y disponer de tiempo y apoyo adecuados para analizarlos en equipos colegiados para fomentar la mejora (Jensen, Haertel y Gómez, 2020). En estos equipos, los profesores establecen objetivos conjuntos y observan los momentos clave de aprendizaje durante la enseñanza de los demás para mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Ermeling, Gallimore y Hiebert, 2017).

Formadores de docentes. La enseñanza es una profesión exigente. Es imposible que, en su primer año de docencia, los profesores sepan y puedan hacer todo lo que se requiere para ser un educador equitativo (Bullough y Baughman, 1997). Gran parte del aprendizaje de los profesores se debe producir en el trabajo (Borko, 2004). En tanto, los formadores de profesores, construimos una base para el aprendizaje profesional permanente, por lo que entre los variados requisitos para obtener la licencia de profesor en México y en Estados Unidos –conocimiento de los contenidos, métodos de enseñanza, planificación de las clases, evaluación, ética, etcétera–, destaca el deber de construir, en los futuros maestros, una base para el desarrollo de las disposiciones. Estas disposiciones son orientaciones subyacentes a uno mismo, a los demás y a la sociedad, que conforman nuestra forma de pensar y de actuar. En la profesión docente, las disposiciones se relacionan inseparablemente con “los conocimientos y las ha-

bilidades para enseñar un contenido específico de manera particular” (Borko, Liston y Whitcomb, 2007, p. 361).

Mis colegas y yo hemos identificado y validado de forma empírica tres disposiciones a desarrollar en los maestros en formación para que puedan fomentar oportunidades de aprendizaje equitativas para los estudiantes más desatendidos (Jensen, Feinauer Whiting y Chapman, 2018), como las que compartimos entre México y Estados Unidos. En primer lugar se encuentra la conciencia social: la capacidad de los maestros para comprender la propia posición social y la de los demás, así como las estructuras de privilegio de la sociedad. La autoconciencia precede a la conciencia social. Los educadores conscientes comprenden qué es lo que conduce a la segregación étnica o socioeconómica en las comunidades, los barrios y las escuelas. Comprenden cómo el tipo de escolarización suele perpetuar, en vez de cambiar, las estructuras de privilegio de la sociedad.

La segunda es la mansedumbre: la capacidad de mantenerse curioso, abierto al aprendizaje y ecuánime para aprender a partir de las diferencias socioculturales y para persistir a través de la ambigüedad y la incomodidad para comunicar bien a través de dichas diferencias. La mansedumbre es apertura, sí, pero es más que eso (Pettigrove, 2012). Los educadores mansos comunican sus puntos de vista sin menospreciar a los que no están de acuerdo. Buscan aprender de quienes tienen experiencias y perspectivas diferentes. Están dispuestos a sentirse incómodos para tener conversaciones difíciles; por ejemplo, sobre la migración no autorizada.

La tercera disposición que deben desarrollar los educadores equitativos es la defensa de los alumnos: el compromiso personal de hacer todo lo posible para que la escolarización sea más justa para todos los alumnos. Los educadores que defienden a los estudiantes que compartimos los sitúan como personas conocedoras o que saben; descubren estrategias para ayudarles a que nos ayuden a nosotros, y a los demás dentro del aula, para comprender mejor lo que debe ser hablar otro idioma o asistir a la escuela en otro país; se desviven por encontrar los recursos que necesitan los alumnos para tener éxito, y enriquecen las actividades de la enseñanza al sostener discusiones sobre temas sociales que no son

fáciles, como la pobreza o la discriminación. Estas tres disposiciones interrelacionadas –la conciencia social, la mansedumbre y la defensa de los alumnos– son fundamentales para que los profesores en formación sean equitativos en los dos países; le ayudarán al educador a ver la enseñanza como algo más que una profesión técnica, y lo conducirá a preguntarse, reflexionar, innovar y colaborar para atender mejor las necesidades de los estudiantes que compartimos. Estas sugerencias para la formación docente deben ser de interés particular para la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) de la SEP en México y para grupos de acreditación de programas de formación docente en Estados Unidos como el Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP).

Investigadores. Necesitamos más pruebas sobre lo que constituye la enseñanza y el aprendizaje equitativos y cómo aplicarlos de forma más sistemática en todo el contenido académico y en todos los contextos socioculturales. Mis colegas y yo hemos argumentado que esto requiere marcos interdisciplinarios, múltiples métodos analíticos y un enfoque pragmático de la “evidencia” que valora la creación de significados subjetivos en contextos locales, además de tendencias objetivas en la calidad de la enseñanza en todos los entornos (Haertel, Moss, Pullin y Gee, 2008; Jensen, Grajeda y Haertel, 2018; Moss y Haertel, 2016). Identifico dos maneras en que los investigadores pueden fomentar una enseñanza y un aprendizaje más equitativos para los estudiantes que compartimos, a continuación las enmarco:

En primera instancia, los investigadores deberían diseñar más productos para fomentar la enseñanza y el aprendizaje equitativos. El diseño de productos es una actividad de investigación en tanto que es iterativa y busca, mediante el rigor analítico, descubrir y perfeccionar los principios de la enseñanza y el aprendizaje (Cobb, Confrey, diSessa, Lehrer y Schauble, 2003). Los productos basados en la investigación incluyen planes de estudio, guías de instrucción, mediciones para la enseñanza y programas de desarrollo profesional. Por ejemplo, mis colegas y yo desarrollamos un sistema de observación del aula, diseñado para medir tres docenas de indicadores de los tres ámbitos de calidad local mencionados en

el Cuadro 6.1 (Jensen, Mejía Arauz et al., 2019; Jensen, Grajeda y Haertel, 2018), denominada “Evaluación de las Interacciones Socioculturales en el Aula” (CASI, por sus siglas en inglés: *Classroom Assessment of Sociocultural Interactions*). Esta medición puede utilizarse para calificar segmentos de observación del aula en vivo o en video de 15 a 20 minutos de duración. Mientras observan, los calificadores certificados toman notas de campo descriptivas en relación con los indicadores de la CASI. Inmediatamente después de la observación, los calificadores examinan sus notas de campo junto con las rúbricas de la CASI para asignar una puntuación. Diseñada para la investigación y como herramienta formativa para los profesores, la CASI demuestra una fuerte estructura interna y una fiabilidad adecuada entre múltiples calificadores y ocasiones de observación.

En segunda instancia, se necesita más investigación para comprobar los efectos de la enseñanza equitativa en el desempeño académico de los estudiantes que compartimos. Esto incluye examinar las relaciones entre los factores de enseñanza que se identificaron en el Cuadro 6.1 y el desempeño académico de los estudiantes que compartimos, así como estudios sobre la eficacia de los productos diseñados para apoyar la implementación de prácticas de enseñanza equitativa. Actualmente, mis colegas mexicanos y yo estamos diseñando una experiencia de aprendizaje profesional colaborativo llamada Matemáticas Equitativas para mejorar la enseñanza equitativa de las matemáticas para los niños estadounidenses mexicanos en las aulas rurales de Morelos; incorporamos dos mediciones de enseñanza en el desarrollo profesional: la CASI y el Protocolo de Observación de las Actividades de Enseñanza en Matemáticas (POAEM) (Rodríguez Martínez, 2018). Eventualmente probaremos la eficacia de este desarrollo profesional en el aumento del desempeño matemático de las y los estudiantes estadounidenses mexicanos.

Autoridades. La eliminación de la disparidad entre el tiempo de instrucción previsto y el tiempo real a causa de las ineficiencias institucionales sigue siendo una cuestión de políticas educativas apremiante en toda América Latina (Bruns y Luque, 2014; Schiefelbein y McGinn, 2008). Las autoridades en México deberían promulgar y aplicar leyes para mejorar el tiempo de instrucción mediante

la reducción de las ineficiencias institucionales –como disminuir los cierres de escuelas no programados o ampliar la jornada escolar–; y en el salón de clases –como regular el sistema de profesores sustitutos–. Pueden ayudar a ello algunas iniciativas, como la eliminación del doble turno de las escuelas mexicanas, causante de que las jornadas escolares se acorten y se segrega aún más a los alumnos por su condición socioeconómica (Cárdenas, 2011).

Además, se necesitan mayores fondos estatales y federales para la investigación colaborativa entre educadores y académicos mexicanos y estadounidenses para entender y mejorar la enseñanza y el aprendizaje equitativos para los estudiantes que compartimos (Jacobo y Jensen, 2018). Cabe mencionar que ya existen precedentes de estas colaboraciones: en los últimos 35 años se pusieron en marcha varios programas educativos binacionales para apoyar a los inmigrantes mexicanos y a sus hijos (Martínez-Wenzl, 2013). Al menos una parte de los fondos de estas iniciativas debería reasignarse como inversión en investigación para abordar cómo los educadores estadounidenses y mexicanos desarrollan los conocimientos, las prácticas y las disposiciones necesarias para enseñar de manera equitativa. Se necesita, de manera especial, un enfoque en los programas de desarrollo profesional y su difusión, más en las evaluaciones formativas que en las evaluaciones sumativas de la enseñanza (Jensen, Wallace et al., 2019).

Algunas advertencias: desigualdades estructurales

Resulta fundamental reconocer que el esfuerzo por mejorar la enseñanza equitativa en las aulas no puede igualar del todo, y por sí mismo, las oportunidades de rendimiento de la mayoría de los estudiantes que compartimos. La enseñanza se produce inextricablemente dentro de un contexto estructural, y las desigualdades estructurales ocupan un lugar importante. Por ejemplo, el desempeño académico está en relación con la segregación escolar de los alumnos transnacionales, que a su vez está en relación con la segregación de los profesores. En ambos países, los profesores mejor preparados trabajan en escuelas más privilegiadas en cuanto a los antecedentes de los estudiantes y los recursos de

apoyo (por ejemplo, Frankenberg, 2009; INEE, 2015). Estos patrones de segregación son uno de los principales mecanismos a través de los cuales se reproducen las desigualdades sociales y económicas (Anyon, 1981; Schmelkes, 2005).

Los estudiantes que compartimos se enfrentan a una doble desventaja en las escuelas estadounidenses y mexicanas. Debido a las comunidades segregadas en las que suelen vivir y a las escuelas a las que asisten, tienen menos probabilidades de recibir una enseñanza de alta calidad por parte de profesores bien preparados en comparación con estudiantes más privilegiados (INEE, 2015; Orfield, 2014); gozan de menos recursos materiales y humanos. Este problema es aún más grave en México: un reciente estudio transnacional demuestra diferencias flagrantes en la calidad de los maestros en distintas escuelas de México, más que al interior de ellas (Luschei y Jeong, 2018). Por otra parte, tienen menos probabilidades de disfrutar actividades e interacciones en el aula que resuenen con sus conocimientos, experiencias e identidades fuera de la escuela que sus compañeros más privilegiados. Ello incluye experiencias con el transnacionalismo; en su trabajo en Jalisco, Nuevo León, Puebla y Zacatecas, Zúñiga y Hamann (2013) descubrieron que los maestros carecían de conocimientos básicos de inglés, acerca de la migración o sobre el plan de estudios de las escuelas estadounidenses para atender las necesidades educativas de los estudiantes estadounidense-mexicanos que se encuentran en las escuelas mexicanas.

Esta es una doble desventaja sistemática y no casual. En Estados Unidos, por ejemplo, los niños y jóvenes de familias inmigrantes mexicanas tienen más probabilidades de recibir instrucción solo en inglés que bilingüe (Gándara, 2017), aún sabiendo, gracias a décadas de investigación, que los programas bilingües son más eficaces que los monolingües para fomentar el desempeño académico en inglés (por ejemplo, Cheung y Slavin, 2012); pese a dicha evidencia, en las décadas de 1990 y 2000 se aprobaron leyes estatales para restringir la enseñanza bilingüe (Gándara & Hopkins, 2010). En los últimos años, la actitud sobre los programas bilingües está cambiando de nuevo, especialmente sobre los programas de inmersión dual, mismos que están aumentando su popularidad (Adamy, 2016). Sin embargo, muchos de los nuevos programas imparten instrucción en

lengua extranjera (unidireccional) en lugar de en lengua de herencia (bidireccional), diseñados para familias monolingües de clase media blanca y no para familias de inmigrantes (por ejemplo, Valdez, Delavan y Freire, 2016).

En efecto, la condición de inmigrante en Estados Unidos se asocia sistemáticamente con la desigualdad de oportunidades en el rendimiento escolar. Aunque notamos mejoras en el desempeño académico entre la segunda generación –niños con un padre nacido en México– y la tercera –niños con un abuelo nacido en México–, no observamos mejoras significativas entre la primera y la segunda generación (Galindo, 2013; Reardon y Galindo, 2009). Las diferencias promedio en el desempeño entre los estudiantes de origen mexicano de primera y segunda generación y sus compañeros blancos no hispanos es de aproximadamente tres cuartos de desviación estándar, en comparación con un tercio de desviación estándar respecto de los estudiantes de tercera generación.

Gran parte de esta mejora intergeneracional se debe a la movilidad socioeconómica, pero las disparidades de desempeño entre los estudiantes mexicoestadounidenses y sus compañeros blancos no hispanos persisten también *dentro* de los estratos socioeconómicos. Reardon y Galindo (2009) descubrieron una brecha en el desempeño en lectura entre hispanos y blancos de un tercio de desviación estándar en una muestra representativa a nivel nacional de estudiantes de clase media, y una brecha de dos quintos de desviación estándar en el desempeño en matemáticas entre hispanos de clase media y blancos de clase media.

La desigualdad de oportunidades en el rendimiento no se debe simplemente a la movilidad socioeconómica o a la adaptación de los inmigrantes. En otros trabajos se ha constatado que la situación de documentación de los estudiantes inmigrantes en Estados Unidos y la de sus padres también afecta su desempeño académico (Yoshikawa y Kholoptseva, 2013). La incertidumbre de ser –o de tener a un familiar indocumentado– genera estrés, lo que dificulta la concentración en el trabajo escolar para desempeñarse bien (Suárez-Orozco, Yoshikawa, Teranishi y Suárez-Orozco, 2011). Como afirma Sugarman en el capítulo 9 de este volumen, la incertidumbre y el estrés aumentaron durante la era Trump.

En México, el urbanismo juega un papel fundamental en los sistemas de desigualdad de oportunidades de rendimiento para los estudiantes que compartimos (por ejemplo, INEE, 2013). Los resultados promedio de desempeño académico entre las escuelas rurales y urbanas son lamentablemente dispares, es decir, más de una desviación estándar completa, debido a la distribución desigual de recursos para las escuelas rurales (INEE, 2016). El esfuerzo por ampliar el acceso a la escuela en las últimas décadas, sobre todo mediante la construcción de muchas más escuelas secundarias en las comunidades rurales, tuvo un efecto satisfactorio en las inscripciones. En el año 2000, solo la mitad de los jóvenes de 15 años en México estaban matriculados en la escuela, en comparación con más del 80 por ciento de los jóvenes de la misma edad en 2017 (INEE, 2018). Esta rápida expansión, si bien positiva, amplió la variación en la oportunidad de aprender y, por lo tanto, los resultados (Pérez Martínez, Ruiz Cuellar y García Cabrero, 2013; Schmelkes, 2005). La calidad y el volumen de la enseñanza en las escuelas rurales es inferior al de las escuelas urbanas con mayores recursos (Schiefelbein y McGinn, 2008). Las comunidades rurales tienden a ser más pobres y a tener menos infraestructura que las comunidades urbanas, y los estudiantes que compartimos tienen más probabilidades, que sus pares en México, de asistir a una escuela rural o semirural, en lugar de una urbana (Giorguli et al., 2021); las escuelas semi o rurales tienen jornadas más cortas, menos recursos y maestros con menor formación (Solís, 2010).

También hay evidencia de que la migración internacional afecta el desempeño académico en México (Jensen, Giorguli y Hernández Padilla, 2018), aunque se han realizado más investigaciones sobre las relaciones de la migración con la permanencia, es decir, los años de escolarización, que con el desempeño académico. Los investigadores, por ejemplo, han descubierto que las remesas de un padre inmigrante en Estados Unidos pueden mejorar la inscripción y la permanencia escolar de sus hijos que radican en México (Kandel y Kao, 2001). Sin embargo, el impacto negativo de la separación familiar, causada por la migración, puede socavar este impulso en términos de inscripción escolar (McKenzie y Rapoport, 2006). También es mixta la relación entre la migración familiar y

las aspiraciones educativas de los jóvenes mexicanos con un padre emigrante en Estados Unidos. Esto quiere decir que tener un padre en Estados Unidos mientras se asiste a la escuela en México puede aumentar los recursos y las aspiraciones educativas de los jóvenes, pero también fomenta las aspiraciones de los jóvenes a emigrar por sí mismos (Kandel y Massey, 2002). Kandel y Kao (2000) consideran que la educación y la migración, en lugar de ser complementarias, son “distintas vías para la movilidad” (p. 16).

En un estudio representativo a nivel nacional de estudiantes del tercer año de la secundaria en México, mis colegas y yo examinamos las relaciones entre la migración familiar, las aspiraciones migratorias de los jóvenes y su desempeño académico en el área de lectoescritura (Jensen, Giorguli y Hernández Padilla, 2018). Nuestros hallazgos confirmaron que la exposición a la migración de los padres se asoció con planes más inmediatos de los jóvenes para migrar por sí mismos. También descubrimos que la inmediatez de sus planes de migración afectó su desempeño: los planes más inmediatos de migrar a Estados Unidos, antes de completar la escuela secundaria, están en relación con un desempeño académico menor, y este efecto fue más pronunciado entre aquellos que habitaban comunidades de nivel socioeconómico bajo.

Con menos frecuencia se ha investigado la oportunidad de aprender de los estudiantes en México con escolarización previa en Estados Unidos. Como ya se mencionó, sabemos que los estudiantes estadounidense-mexicanos en México son más propensos que sus pares a asistir a una escuela rural y que esto afecta su oportunidad de logro (Jensen y Jacobo, 2019). También sabemos que estos estudiantes se enfrentan a retos de adaptación a la escuela en México –por ejemplo, un dominio limitado del español, lagunas en el conocimiento del plan de estudios, aculturación–, que pueden afectar sus oportunidades de aprender (Zúñiga y Hamann, 2013). Hamann, Zúñiga y Sánchez García (2010) descubrieron que, por estos desafíos, los estudiantes estadounidense-mexicanos de Zacatecas y Nuevo León son tres veces más propensos a ser retenidos un grado en la escuela que sus pares mexicanos. Esto es alarmante, considerando el grave efecto de la

retención de grado en el desempeño académico de los estudiantes en general en México (por ejemplo, Jensen, Giorguli y Hernández Padilla, 2018).

Conclusión

Los estudiantes que compartimos entre México y Estados Unidos son un grupo grande y diverso, y no cabe duda de que varían sus necesidades de aprendizaje; sin embargo, sostengo que hay una necesidad abrumadora de mejorar las oportunidades de un buen desempeño académico para estos 9 millones de niños y jóvenes proporcionándoles una enseñanza más equitativa. He definido y mostrado lo que entiendo por *enseñanza equitativa*, y he dado algunos pasos en este sentido para comprenderla. Mis recomendaciones –dirigidas a educadores, formadores de docentes, investigadores y a las autoridades de los dos países– pretenden responder, y no ignorar, las estructuras sistemáticas más amplias de la desigualdad educativa en Estados Unidos y en México, como la segregación o la distribución desigual de recursos. Me centro en la enseñanza porque es una de las causas institucionales más poderosas y cercanas a la desigualdad de resultados. Para ser claros, exigir acciones en favor de una enseñanza más equitativa no significa culpar a los educadores por el bajo desempeño de los inmigrantes mexicanos y de sus hijos. Hago un llamado para propiciar una mayor colaboración con los educadores para entender y mejorar la enseñanza y el aprendizaje en el aula. En este capítulo me he enfocado principalmente en la mejora de la *enseñanza* –una responsabilidad compartida por legisladores, administrativos, investigadores, estudiantes, maestros y formadores de maestros– que de los *maestros*.

A través de una combinación de elementos –por ejemplo, tiempo de instrucción, calidad genérica o calidad local–, la enseñanza equitativa es una forma distinta de ser para conectar el aprendizaje académico con las vidas, los corazones y las mentes de los estudiantes que compartimos. Al mismo tiempo rompe con la tradición de la práctica en el aula y prepara a todos los estudiantes para el éxito profesional y la participación cívica en el siglo XXI. La enseñanza equita-

tiva es una instrucción eficaz y significativa, de alta calidad, que se sitúa en las prácticas, costumbres y valores locales de las familias y comunidades de los estudiantes. Formar educadores equitativos para los estudiantes que compartimos requiere comprender la importancia de criar a los niños con buena educación y con ello eliminar las formas deficientes de percibir a los inmigrantes mexicanos y a sus hijos, y de proporcionar actividades e interacciones conectadas y comunitarias en las aulas para mejorar las oportunidades de aprender toda/os.

Referencias

- Abadzi, H. (2009). Instructional time loss in developing countries: Concepts, measurement, and implications. *The World Bank Research Observer*, 24 (2), 267–290.
- Adair, J. K., Colegrove, K. S. S. y McManus, M. (2018). Troubling messages: Agency and learning in the early schooling experiences of children of Latina/o immigrants. *Teachers College Record*, 120 (6).
- Adamy, J. (2016, abril 1). Dual-language classes for kids grow in popularity. *Wall Street Journal*.
- Anyon, J. (1981). Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 3–42.
- Backhoff, E., Bouzas, A., Hernández Padilla, E. y García, M. (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México: implicaciones de política educativa en el nivel básico*. Ciudad de México: INEE.
- Ball, D. L., Thames, M. H. y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59 (5), 389–407.

- Banks, C. A. y Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory Into Practice*, 34 (3), 152–158.
- Bazán, A., Martínez, X. V. y Trejo, M. (2009). Análisis de interacciones en clases de Español de primer grado de primaria. *Revista Interamericana de Psicología*, 43, 466–478.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57 (2), 111–127.
- Blazar, D., Braslow, D., Charalambous, C. Y. y Hill, H. C. (2017). Attending to general and mathematics-specific dimensions of teaching: Exploring factors across two observation instruments. *Educational Assessment*, 22 (2), 71– 94.
- Bloom, B. (1974). Time and learning. *American Psychologist*, 29 (9), 682–688.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33 (8), 3–15.
- Borko, H., Liston, D. y Whitcomb, J. A. (2007). Apples and fishes: The debate over dispositions in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 58 (5), 359–364.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. y Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind experience, and school*. Washington, DC: National Academies Press.
- Bridges, M., Cohen, S. R., McGuire, L. W., Yamada, H., Fuller, B., Mireles, L. y Scott, L. (2012). Measuring the social behavior of Mexican American children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 555–567.

- Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Bullough, R. V. y Baughman, K. (1997). *“First-year teacher” eight years later: An inquiry into teacher development*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Cárdenas, S. (2011). Escuelas de doble turno en México: una estimación de diferencias asociadas con su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 801–827.
- Cheung, A. C. y Slavin, R. E. (2012). Effective reading programs for Spanish-dominant English language learners (ELLs) in the elementary grades: A synthesis of research. *Review of Educational Research*, 82 (4), 351–395.
- Cobb, P., Confrey, J., DiSessa, A., Lehrer, R. y Schauble, L. (2003). Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32 (1), 9–13.
- Denham, S. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17 (1), 57–89.
- Denham, S. y Brown, C. (2010). “Plays nice with others”: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652–680.
- Downer, J. T., López, M. L., Grimm, K. J., Hamagami, A., Pianta, R. C. y Howes, C. (2012). Observations of teacher-child interactions in classrooms serving Latinos and dual language learners: Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in diverse settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (1), 21–32.

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (3^a ed.). Nueva York, Nueva York: Macmillan.
- Emmer, E. T. y Stough, L. M. (2001). Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112.
- Ermeling, B. A., Gallimore, R. y Hiebert, J. (2017). Making teaching visible through learning opportunities. *Phi Delta Kappan*, 98 (8), 54–58.
- Ezpeleta, J. y Weiss, E. (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1 (1), 53–69.
- Flores, N. y Rosa, J. (2015). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 85 (2), 149–171.
- Frankenberg, E. (2009). The segregation of American teachers. *Education Policy Analysis Archives*, 17 (1).
- Fuller, B. y García Coll, C. (2010). Learning from Latinos: Contexts, families, and child development in motion. *Developmental Psychology*, 46 (3), 559–565.
- Fuller, B., Bridges, M., Bein, E., Jang, H., Jung, S., Rabe-Hesketh, S., Halfon, N. y Kuo, A. (2009). The health and cognitive growth of Latino toddlers: At risk or immigrant paradox? *Maternal and Child Health Journal*, 13 (6).
- Galindo, C. (2013). Math performance of young Mexican-origin children in the United States: Socioeconomic status, immigrant generation, and English

- proficiency. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding Educación: Mexican-American Schooling, Immigration, and Bi-national Improvement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Galindo, C. y Fuller, B. (2010). The social competence of Latino kindergartners and growth in mathematical understanding. *Developmental Psychology*, 46 (3), 579.
- Gallimore, R., Ermeling, B. A., Saunders, W. M. y Goldenberg, C. (2009). Moving the learning of teaching closer to practice: Teacher education implications of school-based inquiry teams. *The Elementary School Journal*, 109 (5), 537– 553.
- Gallo, S. (2021). Preparing educators for asset-based pedagogies: The case of recently-arrived transnational students in Central Mexico. En P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The Students We Share: Preparing US and Mexican Educators for Our Transnational Future*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Gándara, P. (2017). The potential and promise of Latino students. *American Educator*, 41 (1), 4–11.
- Gándara, P. y Hopkins, M. (eds.). (2010). *Forbidden language: English learners and restrictive language policies*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- García, E. (2005). *Teaching and learning in two languages: Bilingualism and schooling in the United States*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Giorguli, S., Jensen, B., Bean, F., Brown, S., Sawyer, A., & Zúñiga, V. (2021). Bienestar educativo para los hijos de inmigrantes mexicanos en Estados

- Unidos y en México. En A. Escobar Latapí y C. Masferrer (Eds.), *La Década en que Cambió la Migración: Enfoque Binacional del Bienestar de los Migrantes Mexicanos en Estados Unidos y México* (pp. 183-276). Ciudad de México: El Colegio de México y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)
- Goldenberg, C. (1992). Instructional conversations: Promoting comprehension through discussion. *The Reading Teacher*, 46 (4), 316–326.
- Goldenberg, C. (2008). Teaching English language learners: What the research does—and does not—say. *American Educator*, 32 (2), 8–44.
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices, households, communities, and classrooms*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grossman, P., Cohen, J., Ronfeldt, M. y Brown, L. (2014). The test matters: The relationship between classroom observation scores and teacher value added on multiple types of assessment. *Educational Researcher*, 43 (6), 293–303.
- Guerrero, A. D., Fuller, B., Chu, L., Kim, A., Franke, T., Bridges, M. y Kuo, A. (2013). Early growth of Mexican-American children: Lagging in preliterate skills but not social development. *Maternal and Child Health Journal*, 17 (9), 1701–1711.
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B. y Rocha, H. (2005). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 31 (5), 23–45.

- Haertel, E. H., Moss, P. A., Pullin, D. C. y Gee, J. P. (2008). Introduction. En P. Moss et al. (eds.), *Assessment, Equity, and Opportunity to Learn*. Nueva York, Nueva York: Cambridge University Press.
- Hamann, E. T., Zúñiga, V. y García, J. S. (2010). Transnational students' perspectives on schooling in the United States and Mexico: The salience of school experience and country of birth. En M. O. Ensor y E. M. Gozdziaak (eds.), *Children and migration: At the crossroads of resiliency and vulnerability*. Londres, Reino Unido: Palgrave Macmillan.
- Hanushek, E. A. (2016). What matters for student achievement. *Education Next*, 16 (2), 19–26.
- Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L. y Ball, D. L. (2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction*, 26 (4), 430–511.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México*. Ciudad de México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México*. Ciudad de México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. Ciudad de México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2013). *Panorama educativo de México: Indicadores del sistema educativo nacional*. Ciudad de México: INEE.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). *Los docentes en México: Informe 2015*. Ciudad de México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe de resultados*. Ciudad de México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2018). *Panorama educativo de México: Indicadores del sistema educativo nacional*. Ciudad de México: INEE.
- Jacobo, M. y Jensen, B. (2018). *Schooling for US-citizen students in Mexico*. Los Ángeles, California: The Civil Rights Project / Proyecto Derechos Civiles.
- Jensen B. (2005). Culture and practice of Mexican primary schooling: Implications for improving policy and practice in the U.S. *Current Issues in Education*, 8 (25).
- Jensen, B. (2013). Finding synergy to improve learning opportunities for Mexican-origin students. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación: Mexican American schooling, immigration, and binational improvement* (pp. 299–324). Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Jensen, B. (2014). Framing sociocultural interactions to design equitable learning environments. En J. Polman et al. (eds.), *Learning and becoming in practice: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS)* (vol. 2., pp. 903–910). Boulder, Colorado: International Society of the Learning Sciences.
- Jensen, B. (2018). *Equitable classroom interactions and Latino academic language development in upper elementary grades*. Conferencia presentada en la reunión anual de la American Educational Research Associate, Nueva York.

- Jensen, B., Feinauer Whiting, E. y Chapman, S. (2018). Measuring multicultural dispositions of preservice teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36 (2), 120–135.
- Jensen, B. y García, E. (2020). Fostering equitable developmental opportunities for dual-language learners in early education settings. En V. L. Gadsden, B. Graue, F. J. Levine y S. K. Ryan (eds.), *Advancing knowledge and building capacity for early childhood research* (pp. 11-33). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Jensen, B., Giorguli, S. y Hernández Padilla, E. (2018). International migration and the academic performance of Mexican adolescents. *International Migration Review* 52 (2), 559–596.
- Jensen, B., Grajeda, S. y Haertel, E. (2018). Measuring cultural dimensions of classroom interactions. *Educational Assessment*, 23 (4), 250–276.
- Jensen, B., Haertel, E. y Gomez, L. (2020). *Validating formative uses of measures of teaching quality for school improvement*. Manuscrito en revisión.
- Jensen, B. y Jacobo Suárez, M. (2019). Integrating American-Mexican students in Mexican classrooms. *Kappa Delta Pi Record*.
- Jensen, B., Mejía Arauz, R. y Aguilar Zepeda, R. (2017). Equitable teaching for returnee children in Mexico. *Sinéctica*, 48, 1–20.
- Jensen, B., Mejía Arauz, R., Grajeda, S., García Toranzo, S., Encinas, J. y Larsen, R. (2020). Measuring cultural aspects of teacher-child interactions to foster equitable developmental opportunities for young Latino children. *Early Childhood Research Quarterly*, 52 (3), 112–123.

- Jensen, B., Pérez Martínez, G. M. y Aguilar Escobar, A. (2016). Framing and assessing classroom opportunity to learn: The case of Mexico. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 23 (1), 149–172.
- Jensen, B., Pérez Martínez, M. G., Johnstun, K. y Hernández, J. (2018). *Equitable teaching for young children in Central Mexico*. Ponencia presentada en la Reunión anual de la Sociedad de Educación Comparada e Internacional, Ciudad de México.
- Jensen, B., Reese, L., Hall-Kenyon, K. y Bennett, C. (2015). Social competencies and oral language development for young Latino children of immigrants. *Early Education & Development*, 26 (7), 933–955.
- Jensen, B., Rueda, R., Reese, L. y Garcia, E. (2014). *Designing sociocultural interactions to improve relevant learning opportunities for underperforming minority students*. Manuscrito inédito.
- Jensen, B. y Sawyer, A. (2013). Regarding educación: A vision for school improvement. En B. Jensen, B. y Sawyer, A. (eds.), *Regarding educación: Mexican American schooling, immigration, and binational improvement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Jensen, B. y Thompson, G. A. (2020). Equity in teaching academic language—an interdisciplinary approach. *Theory Into Practice*, 59 (1), 1–7.
- Jensen, B., Wallace, T. L., Steinberg, M. P., Gabriel, R., Dietiker, L., Davis, D., Kelcey, B., Covay, E., Halpin, P. y Rui, N. (2019). Complexity and scale in teaching effectiveness research: Reflections from the MET study. *Education Policy Analysis Archives*, 27(7).

- Kandel, W. y Kao, G. (2000). Shifting orientations: How US labor migration affects children's aspirations in Mexican migrant communities. *Social Science Quarterly*, 16–32.
- Kandel, W. y Kao, G. (2001). The impact of temporary labor migration on Mexican children's educational aspirations and performance. *International Migration Review*, 35 (4), 1205–1231.
- Kandel, W. y Massey, D. S. (2002). The culture of Mexican migration: A theoretical and empirical analysis. *Social Forces*, 80 (3), 981–1004.
- LeVine, R. A. y White, M. I. (2017). *Human conditions: The cultural basis of educational developments*. Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Levinson, B. U. (2001). *We are all equal: Student culture and identity at a Mexican secondary school, 1988–1998*. Durham, Carolina del Norte: Duke University Press.
- Luschei, T. F. y Jeong, D. W. (2018). Is teacher sorting a global phenomenon? Cross-national evidence on the nature and correlates of teacher quality opportunity gaps. *Educational Researcher*, 47 (9), 556–576.
- Malecki, C. K. y Elliott, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17 (1), 1–23.
- Martínez, R. A. (2010). “Spanglish” as literacy tool: Toward an understanding of the potential role of Spanish-English code-switching in the development of academic literacy. *Research in the Teaching of English*, 45 (2), 124–149.

- Martínez Rizo, F. (2012). Investigación empírica sobre el impacto de la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1).
- Martínez-Wenzl, M. (2013). Bi-national education initiatives: A brief history. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación: Mexican-American schooling, immigration and bi-national improvement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con Jornada Escolar Completa en Chile. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5), 3–20.
- McInerney, D. M., Roche, L. A., McInerney, V. y Marsh, H. W. (1997). Cultural perspectives on school motivation: The relevance and application of goal theory. *American Educational Research Journal*, 34 (1), 207–236.
- McKenzie, D. y Rapoport, H. (2006). *Can migration reduce educational attainment? Evidence from Mexico*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Mejía Arauz, R. (2001). El desarrollo de la intersubjetividad y la colaboración. *Cultura y Educación*, 13 (4), 355–371.
- Moschkovich, J. N. (ed.). (2010). *Language and mathematics education: Multiple perspectives and directions for research*. Charlotte, Carolina del Norte: Information Age Publishing.
- Moss, P. A. y Haertel, E. H. (2016). Engaging methodological pluralism. En D. H. Gitomer y C. A. Bell (eds.), *Handbook of research on teaching* (5a ed., pp. 127–247). Washington, DC: American Educational Research Association.

- National Research Council (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, DC: National Academies Press.
- Ogbu, J. (1992). Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21(8), 5–24.
- Orfield, G. (2014). A new civil rights agenda for American Education. *Educational Researcher*, 43(6), 273–292.
- Orfield, G., Kucsera, J. y Siegel-Hawley, G. (2012). “E pluribus” ... separation: Deepening double segregation for more students. Los Ángeles, California: Civil Rights Project / Proyecto Derechos Civiles.
- Paradise, R. (1996). Passivity or tacit collaboration: Mazahua interaction in cultural context. *Learning and Instruction*, 6 (4), 379–389.
- Pérez Martínez, M. G., Ruiz Céllar, G. y García Cabrero, B. (2013). Challenges to improving preschool quality in Mexico. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación: Mexican-American schooling, immigration, and bi-national improvement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Pettigrove, G. (2012). Meekness and “moral” anger. *Ethics*, 122, 341–370.
- Reardon, S. (2011). The widening academic achievement gaps between the rich and poor: New evidence and possible explanations. En G. Duncan y R. Murnane (eds.), *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children’s life chances*. Nueva York, Nueva York: Russell Sage Foundation.

- Reardon, S. F. y Galindo, C. (2009). The Hispanic-White achievement gap in math and reading in the elementary grades. *American Educational Research Journal*, 46, 853–891.
- Reese, L. (2013). Cultural change and continuity in U.S. and Mexican settings. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación: Mexican American schooling, immigration, bi-national improvement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Reese, L., Balzano, S., Gallimore, R. y Goldenberg, C. (1995). The concept of “educación”: Latino family values and American schooling. *International Journal of Education Research*, 23 (1), 57–81.
- Reese, L., Jensen, B. y Ramírez, D. (2014). Emotionally supportive classroom contexts for young Latino children in rural California. *The Elementary School Journal*, 114(4), 501–526.
- Riddell, A. (2008). *Factors influencing educational quality and effectiveness in developing countries: A review of research*. Berlín, Alemania: Ministerio Federal Alemán para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Rivkin, S., Hanushek, E. y Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458.
- Rodríguez Martínez, L. Y. (2018). *Diseño y validación de un protocolo de observación para evaluar las actividades de enseñanza en quinto grado de primaria en la asignatura de matemáticas*. Tesis doctoral inédita. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Cambridge: Oxford University.

- Rogoff, B., Mejía Arauz, R. y Correa-Chávez, M. (2015). A cultural paradigm — Learning by observing and pitching in. *Advances in Child Development and Behavior*, 49, 1–22.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493–529.
- Saunders, W., Goldenberg, C. y Hamann, J. (1992). Instructional conversations beget instructional conversations. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 199–218.
- Santibañez, L. (2021). Contrasting realities: How differences between the Mexican and US education systems affect transnational students. En P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The students We Share: Preparing US and Mexican teachers for our transnational future*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Schiefelbein, E. y McGinn, N. F. (2008). *Learning to educate: Proposals for the reconstruction of education in Latin America*. UNESCO y Oficina Internacional para la Educación.
- Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35 (3–4), 9–33.
- Schmelkes, S., Mosso, T. y Reyes, M. (2010). Colectivo, valores, lengua y cultura: Componentes de la calidad en la Escuela Intercultural Bilingüe El Progreso, *Gestión y calidad de la educación básica*. Casos ejemplares de las escuelas públicas mexicanas, 174–197.

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–23.
- Slavin, R. E. (2010). Instruction based on cooperative learning. En R. E. Mayer y P. A. Alexander (eds.), *Handbook of research on learning and instruction*. Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Snow, C. E. y Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. En D. R. Olson y N. Torrance (eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112–133). Cambridge: Cambridge University Press.
- Solís, P. (2010). La desigualdad de oportunidades y las brechas de escolaridad. En Arnaut y S. Giorguli (eds.), *Los grandes problemas de México: educación*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Stallings, J. A., Knight, S. L. y Markham, D. (2014). *Using the Stallings Observation System to investigate time on task in four countries*. Washington, DC: World Bank Group.
- Stigler, J. W. y Hiebert, J. (2009). *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. Nueva York, Nueva York: Free Press.
- Suárez-Orozco, C., Yoshikawa, H., Teranishi, R. y Suárez-Orozco, M. (2011). Growing up in the shadows: The developmental implications of unauthorized status. *Harvard Educational Review*, 81 (3), 438–473.
- Sugarman, J. (2021). From Plyler to sanctuary: U.S. policy and public school access and implications for educators of transnational students. En P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The students We Share: Preparing U.S. and Mexican educators for our transnational future*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

- Suina, J. H. y Smolkin, L. B. (1994). From natal culture to school culture to dominant society culture: Supporting transitions for Pueblo Indian students. En P. Greenfield y R. Cocking (eds.), *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, Nueva Jersey: Erlbaum.
- Treviño, E. (2013). Learning inequality among indigenous students in Mexico. En Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación: Mexican-American schooling, immigration, and bi-national improvement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Valdés, G. (1996). *Con respeto: Bridging the differences between culturally diverse families and schools*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Valdez, V. E., Delavan, G. y Freire, J. A. (2016). The marketing of dual language education policy in Utah print media. *Educational Policy*, 30 (6), 849–883.
- Webb, N. M. y Farivar, S. (1994). Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31 (2), 369–395.
- Willms, J. D. (2006). *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal, Quebec: UNESCO Instituto de Estadísticas.
- Yoshikawa, H. y Kholoptseva, J. (2013). *Unauthorized immigrant parents and their children's development*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- Zúñiga, V. y Hamann, T. (2013). Understanding American-Mexican children. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación: Mexican-American schooling, immigration, and bi-national improvement*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.

Capítulo 7

En espejo: experiencias en el aula de estudiantes y docentes para abordar los retos del transnacionalismo en las escuelas de México

Betsabé Román González y Juan Sánchez García¹

Durante los últimos 15 años se han documentado satisfactoriamente los desafíos para integrar, en las escuelas mexicanas, a estudiantes con experiencia en Estados Unidos. Algunos investigadores se refieren a estos estudiantes como “invisibles” ya que a menudo no se reconocen los conocimientos, experiencias e identidades que obtuvieron en Estados Unidos (por ejemplo, Zúñiga y Hamann, 2009). Sin embargo, los profesores también podrían volverse invisibles si los administrativos les dieran prioridad a las voces de los estudiantes o de otras personas y si implementaran nuevas estrategias sin consultarlos, en tanto que son ellos los actores centrales en el salón de clases (Sánchez García y Hamann, 2016). En este capítulo examinamos las perspectivas de estudiantes y profesores que reflejan los desafíos del transnacionalismo en las escuelas mexicanas. Igoa (1995) reconoció la necesidad que tienen los niños inmigrantes de encontrar un “reflejo” de sí mismos en otras personas, como sus compañeros o sus profesores, con la esperanza de que el niño tenga una forma de conocer su nuevo entorno. Además, Marks y Abo-Zena (2015) destacan que es necesario un “reflejo social” para ayudar a los niños inmigrantes en sus transiciones educativas. En consecuencia, poner ante el espejo las experiencias en el proceso educativo de los estudiantes que compartimos y de sus maestros mexicanos nos permite reco-

¹ Damos las gracias a los doctores Víctor Zúñiga y Edmund T. Hamann, quienes han sido colegas y mentores de nuestros proyectos.

nocer los mundos, internos y externos, en donde los estudiantes y los maestros se encuentran en constante interacción; además, tendremos la oportunidad de ofrecer sugerencias orientadas a la formación de los maestros en un contexto de trayectorias migratorias.

Los profesores constituyen uno de los primeros vínculos entre estos alumnos y sus nuevos contextos, por lo que sus prácticas pedagógicas deben reflejar las creencias culturales y el conocimiento de una sociedad binacional. A su vez, los estudiantes transnacionales viven una experiencia nueva en otro país (UNICEF, 2008; 2017). Sostenemos que es necesario ver a los estudiantes y a los profesores como protagonistas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para hacer frente a los diferentes retos de la educación transnacional –y, por supuesto, aprovechar las oportunidades que el transnacionalismo de los estudiantes aporta a las aulas–.

Entre 2005 y 2010, pero sobre todo durante la segunda mitad del último, es decir, durante los años de la Gran Recesión, alrededor de un millón de ciudadanos mexicanos regresaron a México provenientes de Estados Unidos; de los cuales el 25 por ciento eran niños y adolescentes (Giorguli y Gutiérrez, 2011). Desde entonces, cada año han llegado a México más niños, que son migrantes de “retorno”, a pesar de que muchos se encuentran por primera vez en México al haber nacido en Estados Unidos. Este movimiento o repatriación ha supuesto la separación de las familias, que han tenido que enfrentarse a distintos retos sociales, económicos y educativos debido a esa misma separación, como asistir a la escuela en dos países. Por lo tanto, la migración de niños y adolescentes entre México y Estados Unidos puede entenderse en el marco de las familias separadas por la frontera (Dreby, 2010) o de los procesos de transición de los niños por los que las familias se separan en un lado y se reúnen en el otro (Suárez-Orozco, 2015).

Optamos por “escolarización transnacional” para referirnos al escenario de experiencias en más de un país que los profesores o, más comúnmente, los estudiantes traen consigo al salón de clases, queremos enfatizar que la escolarización transnacional involucra diferentes actores, comunidades y situaciones.

Cada historia que compartimos ejemplifica las dinámicas que encuentran algunos o la mayoría de los miles de estudiantes que cada año se trasladan a México desde las escuelas de Estados Unidos. Sus maestros y directores no siempre saben a dónde se fueron o si regresarán algún día. Algunos vuelven a Estados Unidos al siguiente año escolar, pero a otros jamás los vuelven a ver.

La historia es similar en México. Hay estudiantes que regresan o llegan por primera vez a la tierra de sus padres provenientes de Estados Unidos. La mayoría de los maestros, directores y compañeros no saben de dónde vienen, ni quiénes son, ni qué formación académica han tenido ni si se quedarán todo el año escolar o no.

Las escuelas están pensadas para darles a los niños las herramientas necesarias para construir relaciones y convertirse en actores sociales que puedan contribuir a la sociedad en general (Berger y Luckmann, 2003), pero no podrán conseguirse estos objetivos si en el sistema educativo se sabe poco sobre las trayectorias migratorias y educativas de sus alumnos transnacionales. Esta falta de reconocimiento por parte de los profesores, de las instituciones y de las autoridades educativas puede interpretarse como una “ceguera moral” y una falta de sensibilidad hacia la vulnerabilidad de estos niños (Bauman y Donskis, 2013).

Reconocemos la gravedad de las acusaciones, y quizá los profesores no ignoren a propósito la situación de estos alumnos, pero atender sus necesidades y promesas a medida que alcanzan la mayoría de edad es una labor seria e importante. Nuestro objetivo en este capítulo es incentivar un diálogo entre todos los actores implicados en el proceso educativo, especialmente entre los profesores en los dos lados de la frontera. Al final, ofrecemos recomendaciones para mejorar las prácticas de enseñanza-aprendizaje en las aulas transnacionales, y para el desarrollo profesional de los docentes, tanto estadounidenses como mexicanos, desde la perspectiva de la inclusión y la atención a la diversidad. Como punto de partida, comenzamos con cinco afirmaciones:

1. Los niños tienen derecho a una educación de calidad y a la igualdad en ambos países, Estados Unidos y México.

2. Las familias y los niños son vulnerables y están en peligro en contextos transfronterizos.
3. Las escuelas son instituciones sociales en las que los niños deben interactuar y aprender sobre diferentes contextos sociales.
4. Los profesores deben ser expertos en pedagogía y en el plan de estudios, y deben establecer estrategias de aula inclusivas en las que la heterogeneidad de los alumnos se considere una fortaleza pedagógica y curricular.
5. Esta enseñanza debe prestar especial atención a la diversidad y considerar la experiencia transnacional de los alumnos –tanto escolar como comunitaria– como recursos educativos.

El conjunto de datos

La información empírica para este capítulo proviene de entrevistas semiestructuradas con estudiantes transnacionales y docentes mexicanos. Seguimos, documentamos y escribimos sobre las vidas de diez niños y niñas que llegaron al estado de Morelos, justo al sur de la Ciudad de México, entre 2010 y 2012. Se trata de niños y niñas de entre 8 y 13 años de edad con experiencia educativa en Estados Unidos. Habían estado matriculados entre el tercer grado de primaria y el primer año de secundaria (Cuadro 7.1).

Seleccionamos cada caso para iluminar diferentes experiencias de migración voluntaria y no voluntaria de Estados Unidos a México. Se trata de un estudio longitudinal, en el que las entrevistas se llevaron a cabo en sus escuelas y hogares en ambos países. Respecto a los docentes, entrevistamos a 12 maestros de primarias y secundarias en Morelos, así como a la coordinadora estatal del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)² (Cuadro 7.2).

Diseñamos estas entrevistas para explorar los desafíos y la comprensión que tienen los maestros cuando llegan a sus aulas los estudiantes transnacionales

² PROBEM es el programa federal mexicano que atiende a los estudiantes que transitan transnacionalmente.

y para considerar las respuestas pedagógicas que les ofrecen a los estudiantes migrantes y a sus contextos. Para este trabajo tuvimos en cuenta estudios previos sobre la educación transnacional en ambos países (por ejemplo, Hamann, Zúñiga y Sánchez, 2018; Román González, 2017; Román González y Carrillo Cantú, 2017; Sánchez y Hamann, 2016; Sánchez y Zúñiga, 2010; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008 y 2010), que nos proporcionaron diversos antecedentes sobre la migración internacional y la escolarización.

Para elaborar este capítulo tomamos extractos de entrevistas con estudiantes que han tenido una escolarización formal en ambos países y los yuxtapusimos con experiencias de profesores mexicanos que los han tenido en sus aulas. Con esto encontramos tres temas relacionados con el factor espejo: 1. Las familias transnacionales, 2. Las transiciones educativas, y 3. Las aspiraciones futuras en uno o ambos países.

Cuadro 7.1 Niños entrevistados en el estado de Morelos

Nombre *	País de nacimiento	Edad al llegar a México	Punto de partida en Estados Unidos	Punto de llegada en Morales
Astrid	Estados Unidos	10	Porterville, California	Jiutepec
Luis	Estados Unidos	14	Porterville, California	Jiutepec
Salvador	Estados Unidos	13	Porterville, California	Jiutepec
Flor	Estados Unidos	11	Portland, Oregon	Jiutepec
Quique	Estados Unidos	13	Chicago, Illinois	Jiutepec
Marco	México	8	Chicago, Illinois	Cuernavaca

Lulú	Estados Unidos	13	Los Ángeles, California	Tlaltizapán
Sofía	Estados Unidos	15	Los Ángeles, California	Tlaltizapán
Elena	Estados Unidos	9	Los Ángeles, California	Tlaltizapán
Beto	México	15	Santa Ana, California	Temixco

Fuente: Elaboración propia de los autores. Base de datos de niños entrevistados en Morelos, 2014.

*Se han cambiado los nombres por pseudónimos para proteger la identidad de los niños.

Cuadro 7.2 Entrevistas con maestros, directivos y la directora estatal de PROBEM en Morelos

Nombre*	Puesto
Eleine	Maestra de primaria
Margarita y José Antonio	Maestros de primaria
Angélica	Maestra de primaria
Xóchitl	Directora de primaria
Maricruz	Maestra de primaria
Miss Monserrat	Maestra de primaria
Virginia	Maestra de primaria
Omar	Maestro de secundaria (séptimo a noveno)
María de la Luz, Alicia y Consuelo	Maestras de secundaria (séptimo a noveno)
Ana	Directora del PROBEM

Fuente: Elaboración propia de los autores. Base de datos de maestros y directivos entrevistados en Morelos, 2014.

*Todos los nombres son pseudónimos.

1. Familias transnacionales

Las perspectivas de los estudiantes

Una de las principales razones por las que los niños dicen que se mudaron a México es “para estar juntos en familia” (Cuadro 7.1, Lulú, 2012). En la mayoría de los casos, los niños más pequeños y los adolescentes son los que se desplazan con sus padres, mientras que los hermanos mayores se quedan en Estados Unidos para trabajar o estudiar. Algunos hermanos mayores, incluso, están casados y tienen su propia familia. Las familias transnacionales no son homogéneas; hubo un momento en que la frontera los dividió, y quizá sigan aún divididos. A partir de nuestro estudio sobre las narrativas de los niños, esbozamos tres tipos generales de familias transnacionales en México.

El primer tipo son las *familias retornadas*, las cuales tanto los padres como los hijos nacieron en México y estaban indocumentados mientras vivían en Estados Unidos. Después de estar en aquel país durante algunos años, estas familias decidieron, por distintas razones, regresar a México y quedarse. A veces, los niños eran demasiado pequeños como para recordar cuándo se trasladaron a Estados Unidos. Al regresar a México, los estudiantes de estas familias a menudo tenían cierto dominio del español a nivel conversacional, que aprendían en casa, pero muchos de ellos no recibieron instrucción formal en español en Estados Unidos antes de mudarse a México. En consecuencia, las habilidades de estos estudiantes para leer o escribir en español eran limitadas, además de presentar dificultades en otras materias, como Historia de México.

Beto, por ejemplo, se trasladó a Estados Unidos con su madre para reunirse con su padre cuando tenía dos años. Se consideraba orgullosamente “californiano” hasta que, 12 años después, en México, descubrió que era mexicano. Para Beto era como estar por primera vez en México: solo recordaba, por fotos, cómo era la casa de sus padres y, al término del verano, ya quería regresarse a su casa en California. Para su desgracia, la familia había vuelto a México para quedarse.

Estaba desolado: “me sentí muy mal y empecé a llorar, ni siquiera me despedí de mis amigos, había planeado muchas cosas con ellos, y al contrario, aquí estaba sin poder regresar a mi casa”. Beto no sabía que sus padres habían huido de Estados Unidos para evitar las amenazas de muerte de un pandillero.

El segundo tipo de familia transnacional es la *familia de estatus mixto* que vive en México. Se trata de familias en las que los padres son de origen mexicano y al menos uno de los hijos nació en Estados Unidos. A diferencia de los retornados, la mayoría de los niños estadounidenses nunca han estado en México y es su primera vez en el sistema escolar mexicano. La familia de Lulú ejemplifica esta situación. Ella y sus tres hermanas nacieron en Estados Unidos. Sus padres eran inmigrantes indocumentados en aquel país y se les negó la residencia legal varias veces. Para evitar la separación de sus hijas, la familia decidió trasladarse a México antes de que alguno de los padres fuera deportado. Las niñas tienen doble nacionalidad y pueden volver a Estados Unidos en cualquier momento. Aunque al principio les costó integrarse en las escuelas y comunidades mexicanas, prefirieron quedarse con sus padres para mantener unida a la familia. En palabras de Lulú: “Estamos aquí en familia, eso es lo que importa. Puede que no tengamos las cosas y la comodidad que teníamos allá [en Estados Unidos], pero los seis estamos bien... Tener a nuestra familia unida y tener salud y comida y una casa, eso es suficiente”.

El tercer tipo de familia transnacional es la *familia dividida (por la frontera)*. Se trata de familias cuyos padres son nacidos en México y cuyos hijos son nacidos ya sea en México o en Estados Unidos. Al igual que sucede con otras familias de estatus mixto que se trasladan a México, existe una gran posibilidad de que los padres indocumentados jamás vuelvan a Estados Unidos. Sin embargo, sus hijos estadounidenses tienen la oportunidad de regresar si así lo deciden. Si los hijos binacionales se encuentran “estancados” en la escuela o si sienten que sus planes para el futuro se verán obstaculizados en caso de quedarse en México, se trasladan a Estados Unidos con sus hermanos mayores, con familiares o amigos.

Quique ejemplifica esta situación, tenía nueve años cuando se trasladó a México con sus padres tras la deportación de su papá. En su primer año de se-

cundaria empezó a fumar, a beber alcohol, a consumir drogas y a meterse en peleas para ganarse el “respeto” de sus compañeros. Así lo recuerda Quique: “En esta escuela [fue] la primera vez que probé drogas. Nunca lo había hecho antes, pero aquí todo mundo lo hace, tengo amigos que me las dan [las drogas]”. Cuando su padre lo encontró en casa esnifando alcohol isopropílico, la familia decidió que sería mejor que volviera a Estados Unidos. Tenía 13 años cuando se fue a Chicago y se quedó a vivir con su hermano mayor y la mejor amiga de su madre. En casi cuatro años, Quique ha regresado a México una sola vez para visitar a sus padres y a su hermano menor.

Las perspectivas de los profesores

En las conversaciones que tuvimos con los profesores y las directoras de primaria y secundaria, compartieron con nosotros sus ideas sobre la escolarización transnacional y la migración, y cuál fue su reacción ante las situaciones nuevas, las aspiraciones que tenían sus alumnos y la nueva formación de los profesores. Estas entrevistas también nos permitieron conocer las dinámicas de inclusión y exclusión de los alumnos en sus escuelas.

En las entrevistas, los educadores mexicanos reconocieron la presencia de migrantes internacionales en Morelos. En el pasado, Morelos había tenido un modesto registro de migración de retorno (Durand y Massey, 2003). Sin embargo, durante la última década los maestros observaron un aumento en el número de estudiantes transnacionales en sus escuelas. La mayoría de los docentes comentaron que la migración a Estados Unidos es muy común en México y que ambos países están interconectados. Hablaron de cómo los morelenses pueden trasladarse un día a California, Nevada, Texas, Illinois o Minnesota, y establecerse allí para luego, de repente, volver a México. Algunos profesores observaron que el caso de cada familia era diferente.

Una maestra, *Miss Monserrat*, expresó que había estado trabajando con niños que habían vivido y estudiado en Estados Unidos. Algunos de sus alumnos le contaron que “sus papás se tuvieron que regresar [a Estados Unidos]; o que

sus mamás, por cuestiones de trabajo, los regresaron a ellos, y ellas están allá”. Miss Monserrat explicó que es muy común que, mientras los padres están en Estados Unidos, los abuelos se encarguen de los niños en México, una dinámica que Dreby (2010) también detalla respecto de los estados cercanos de Puebla y Oaxaca.

Otros estudiantes habían regresado a Morelos junto con toda su familia, sobre todo a los que habían deportado. Recordó a un alumno que tenía a su padre en Estados Unidos y a su madre en México: “Hay un niño que nada más vive con su mamá. Su papá está allá [en Estados Unidos]. Yo creo que se van a vivir allá al cumplir [el muchacho] los dieciséis años, porque algunos son nacidos allá. Como que la aspiración es irse”.

Los profesores también hablaron de la separación de las familias a causa de la frontera. Una profesora, Eleine, describió a los padres que se marchan de México y nunca regresan; explicó que una niña de su salón de clases vivía sola con su madre en México, y no tenían ni idea de dónde estaba su padre, que se había ido a Estados Unidos cuando ella era bebé.

Otro profesor, llamado Omar, comentó la situación de niños nacidos en Estados Unidos que regresan a ese país sin sus padres:

Unos, al terminar la secundaria, se han ido a estudiar a otro lado, y también hay casos que, inmediatamente [después] de terminar la secundaria, se regresan a Estados Unidos... Los que no tienen claro sus perspectivas de futuro se dejan absorber por los grupos y el ambiente en el que viven, y pues ahí se quedan.

En espejo

La percepción de los estudiantes transnacionales y la visión de los maestros mexicanos coinciden en presentar un panorama de familias que gestionan la frontera de distintas maneras. Mientras que los estudiantes relatan los diferentes tipos de familias que representan una importante diversidad social y lin-

güística, muchos de los profesores parecen estar bien informados sobre diversos fenómenos migratorios. Dar voz tanto a los alumnos como a los profesores pone de manifiesto los retos que conllevan las trayectorias migratorias de los niños, además sirve para explorar las áreas de oportunidad en las que los sistemas escolares y sus planes de estudio podrían trabajar para una mejor integración de los niños migrantes en las escuelas y las aulas.

En sus testimonios, los estudiantes hablan de las dificultades para adaptarse a su nueva comunidad, cultura e incluso a sus propios familiares. Los profesores, sin embargo, aunque son conscientes de las trayectorias migratorias –especialmente de las familias que emigran a Estados Unidos–, no son conscientes de los nuevos patrones migratorios que implican retornar o el movimiento circular. Estos nuevos patrones tienden a ocultar la heterogeneidad de las familias migrantes, de los niños y las particularidades de sus experiencias socioculturales.

González, Moll y Amanti (2005) consideran que, cuando los profesores conocen el origen cultural de sus alumnos, pueden revisar sus planes de estudio para aplicar mejores estrategias de enseñanza y con ello aprovechar la diversidad en sus aulas. También pueden incorporar mejor a los padres en el esfuerzo educativo, lo cual representa un recurso importante para los estudiantes.

2. Transiciones educativas

Las perspectivas de los estudiantes

Los primeros días en la escuela pueden ser un reto difícil si se está en un país nuevo y se asiste a la escuela por primera vez, si no se domina el idioma que se habla ni se sabe bien qué esperar de los profesores y compañeros. Cuando nos reunimos con estudiantes transnacionales recién llegados a las escuelas mexicanas, éstos suelen comparar su nueva escuela con las estadounidenses, y a menudo expresan que desearían estar de vuelta en Estados Unidos. Cuando nos reunimos con los que llevan un poco más de tiempo en México, quienes ya ha-

blan, leen y escriben el español con mayor fluidez, han aprendido cosas nuevas y han descubierto cómo moverse en la escuela y cómo hablar con los profesores. Poco a poco se adaptan a su nuevo entorno y se disipan las comparaciones con sus anteriores escuelas en Estados Unidos.

La primera impresión de Beto, por ejemplo, fue que su nueva escuela era demasiado pequeña: “Mi secundaria en Cuentepec [Morelos] es como cuatro veces más chica que la McFadden [en California], y esta prepa es más grande que la que está en Cuentepec, pero si vas a California te vas a dar cuenta que la McFadden es mucho más grande”. La secundaria a la que había ido Beto era efectivamente muy pequeña, incluso en comparación con otras escuelas de México; solo había nueve grupos y nueve aulas, tres para cada nivel de secundaria. Aunque tenían electricidad, los salones eran oscuros y no tenían ventiladores ni aire acondicionado. Aparte de las aulas, solo había dos espacios más: la biblioteca, que a su vez era centro de cómputo, y la oficina del director. La escuela tenía un campo de fútbol detrás de las aulas de primero de secundaria y una cancha de baloncesto cubierta por una carpa junto a la entrada. Los profesores y los alumnos utilizan la cancha de baloncesto para los honores a la bandera mexicana de los lunes y para hacer ejercicio durante las clases de educación física.

Para Lulú, la falta de dominio del español era su principal problema en su escuela mexicana. Durante la realización de nuestra encuesta, un docente la señaló y dijo: “Ella no sabe español, acaba de llegar”. Una vez que tuvimos la oportunidad de hablar con ella en el despacho de la directora, nos explicó: “No puedo leer en español, ni en inglés, por mi problema, pero si me lees las preguntas te las puedo contestar”. Más tarde nos contó que le habían diagnosticado dislexia en Estados Unidos. Además, su falta de conocimiento del español la hacía sentirse muy incómoda. Lulú se sentía muy “frustrada” por estar en México y en una escuela nueva: “Ellos [los maestros] piensan que soy de aquí, pero no. Ellos no saben. Me piden que trabaje al mismo ritmo que los demás, pero no puedo. No entiendo”.

Las estrategias de enseñanza de su escuela no estaban alineadas con su experiencia previa para Quique, sobre todo mientras intentaba aprender español.

Recordó haber intentado escribir un dictado en español (véase el capítulo 5 de Gallo), pero pensando en inglés:

Yo estaba acostumbrado a la pronunciación en inglés, por eso cada vez que los maestros dictaban, ¡se me hacía muy difícil! Escuchaba algo y tenía que escribir algo diferente, esa era la parte difícil para mí... Ya que le agarré la onda, se me hizo más fácil... Mira, mis libretas tienen rojo por todos lados, así califican aquí los maestros lo que escribes, y me daban un buen de planas de tarea. ¡Era súper aburrido!

Tanto Beto como Sofía –la hermana mayor de Lulú– describieron como muy diferentes las maneras de interactuar con los profesores en Estados Unidos y en México. Beto, por ejemplo, dijo que en California se sentía libre para hacerles preguntas a sus profesores y participar en clase, mientras que en Cuentepec se sentía perdido. En México le resultaba más difícil hablar con su profesor, además de que tenía reglas escolares nuevas:

Yo no sabía cómo hablar con los maestros, no me refiero al español, sino que cuando necesitaba algo, como ir al baño. Por ejemplo, en Estados Unidos te dan tres pases [para ir al baño] para todo el semestre, y aquí no sabía si tenía que preguntar, o solo ir, o qué. Era muy confuso... Y luego, tampoco sabía cómo calificaban: allá usan letras como la *A* para “Excelente” y la *F* para “Reprobado”. Aquí usan números. No sabía si me iba bien o mal, le tuve que preguntar a mis papás.

Sofía se expresó en términos similares a los de Beto:

Aquí [en México] es diferente; [los maestros] no escuchan a los estudiantes. Allá [en Estados Unidos], los estudiantes tienen poder, podemos levantar nuestra voz, podemos decir lo que pensamos o si el maestro no es un buen maestro. Aquí, los maestros tienen más poder. Es diferente: no los sacan, aunque hayan hecho algo incorrecto.

Sofía reprobó su primera clase de inglés en México por responderle a su profesora e intentar corregirla delante de los demás alumnos: “Al final del semestre me puso un 40. Entregué todas mis tareas, hice todo lo que ella quería, pero a pesar de eso reprobé. ¡No es justo!”.

Por último, nuestros estudiantes entrevistados coincidieron en que los maestros de México esperan que aprendan reglas, actividades y contenido nuevo en cuestión de días, sin tomar en cuenta que vienen de otro país o que hablan otro idioma. Sofía nos dijo que, para ella, la asignatura más difícil era Historia. Lo explicó así:

Yo sé Historia de Estados Unidos; nosotras nacimos allá. Me sé el himno americano y el juramento a la bandera, pero aquí no me sabía nada de México, ni su himno, ni el juramento a la bandera. Yo sé que soy inteligente y... terminé aprendiéndomelo.

Las perspectivas de los profesores

La movilidad transnacional es un proceso en el que los estudiantes se encuentran con desconciertos y con rupturas educativas y sociales (Hamann y Zúñiga, 2011). Existen retos a la hora de adaptarse a los centros educativos, a la interacción con los profesores y compañeros, y a tener que hacerlo en un idioma nuevo o poco conocido. Una maestra, Virginia, explicó que podía relacionarse con la manera en que los estudiantes gestionaban las diferencias entre las escuelas de ambos países debido a que ella había trabajado en California unos años atrás:

Puedo palpar esa actitud de los niños, de cómo añoran el conocimiento de sus raíces. Yo creo que es eso, estar en un país con costumbres muy distintas... Sin embargo, nosotros tenemos muy arraigadas las costumbres, nuestras tradiciones, y eso es parte de nuestra identidad que no debemos de perder.

La maestra Eleine pensaba que otra de las diferencias que notan los alumnos tiene que ver con la infraestructura de la escuela. Comentó que en Estados Unidos tienen “otra forma de vida”, que puede ser mejor que la mexicana. Comentó, por ejemplo, que un niño le dijo que algunas escuelas tenían albercas. También mencionó que a uno de sus alumnos le gustaban más las escuelas en Estados Unidos porque ahí le daban de comer.

Durante una entrevista con los profesores José Antonio y Margarita, José Antonio nos habló de una niña transnacional que era su alumna en cuarto grado de primaria y tenía problemas para adaptarse a la escuela. Le contaba que en Estados Unidos tenían el desayuno gratis, mientras que en México tenían que comer en casa antes de ir a la escuela. Otra diferencia que le comentó era que las escuelas en Estados Unidos le parecían “realmente agradables”, mientras que en México el techo tenía goteras cuando llovía. También había menos estudiantes en cada salón de clases en Estados Unidos, se movían de un salón a otro y terminaban la escuela a las tres de la tarde, en lugar de a la una de la tarde, como en México. Margarita, por su parte, observó que también las calificaciones eran diferentes. En Estados Unidos usaban letras para calificar a los alumnos, tomaban menos materias y tenían casilleros y transporte, mientras que en México usaban números para calificar y no tenían lo demás.

La maestra Maricruz coincidió con sus colegas y detalló que los cambios en el entorno pueden obstaculizar las habilidades de aprendizaje del niño:

Ha sido *un cambio brutal de la civilización*, de aulas acondicionadas, y aquí llegan a un mundo que no le entienden. Por más que se quiera explicar, no le van a entender... por más que se quisiera integrar, pues no podía porque no hablaban español.

Muchos profesores estuvieron de acuerdo con la última afirmación de Maricruz: el idioma es un reto enorme para los estudiantes transnacionales. Maricruz recordó a una niña de su salón de clases, que al principio tenía problemas con el idioma y cómo, con el tiempo, empezó a mejorar su español sin dejar de dominar el inglés:

Ella llegó en segundo año y sí hubo más problema con el idioma. Llegó hablando puro inglés. La maestra y los alumnos no le entendían porque no saben inglés. Sí batalló mucho para adaptarse. En tercer año ya era un poco más sociable y tenía un poco más de amigos. En cuarto año ya dominaba bastante más el español. Al no entender el idioma, pues sí batalló con las otras materias. La clase de Inglés le encantaba, estaba muy activa. De cuarto año en adelante, ya les dan Inglés.

Según la profesora de Inglés, *Miss Monserrat*, los niños tienen dificultades con el idioma español cuando los padres “no se los enseñan en casa”. Esta es una idea común que comparten los profesores, aunque los padres afirmen que hablan español en casa todo el tiempo. A diferencia de sus compañeros docentes, como ella impartía la clase de Inglés, consideraba que no le resultaba tan difícil incluir a los alumnos transnacionales:

Pues quizás en las otras materias [tengan problemas]; si en su casa no trabajan el español, al llegar aquí sufren un *shock*, se detienen y hay un poco de límites para poder desarrollar las demás materias como sus compañeros. Fuera de eso, no he encontrado otras dificultades, solo lo ortográfico. En lo demás, son buenos estudiantes.

No obstante, *Miss Monserrat* subraya que el conocimiento del inglés tiene algunas ventajas, como la de poder ayudar a sus compañeros con sus trabajos. Ella, por ejemplo, les pide a los alumnos transnacionales que le ayuden en la clase:

El reto es tratar de pronunciar bien el inglés como ellos lo hacen. Yo no he ido a Estados Unidos, mi preparación ha sido totalmente académica... He trabajado con ellos como monitores, son las personas que me apoyan, las que pasan a exponer, terminan y me apoyan con los demás equipos, son como mis *maestros chiquitos*.

Otro profesor, Omar, no da clases de Inglés, pero explica cómo las habilidades que traen los estudiantes transnacionales pueden ser útiles en otras asignaturas: “Muchos traen buenos hábitos de estudio y responden bien en la forma de trabajar, a la vez sirven de apoyo a los que les cuesta más trabajo. [A ellos] los usamos como monitores”.

Una de las ventajas que la mayoría de los profesores observaron sobre las familias inmigrantes fue que los padres transnacionales eran muy participativos y responsables. Nunca tuvieron problemas para contactarlos y hablar con ellos sobre la escolarización de sus hijos. Hubo algunos casos en los que el alumno vivía con sus abuelos u otros familiares. En tales casos, los profesores observaron una falta de participación de los adultos en la educación del niño. Los profesores también explicaron que el nivel educativo de los padres influía en el grado de implicación en la educación de sus hijos.

Ante el espejo

La comparación de las escuelas de ambos países es habitual, tanto entre los alumnos transnacionales como entre los profesores. Ambos exponen las dificultades que surgen cuando los niños se incorporan a un nuevo entorno educativo, las discontinuidades lingüísticas son las mencionadas con mayor frecuencia; no obstante, también se destacan las mejores condiciones de la infraestructura de las escuelas en Estados Unidos, que pueden hacer que los alumnos se sientan decepcionados con su nueva escuela en México.

En las entrevistas con los estudiantes, es recurrente que la adquisición del idioma, sobre todo la lectura y la escritura en español, resulte la tarea más difícil de aprender. Además, Historia de México y Matemáticas son dos de las tres materias más difíciles. Los estudiantes también reconocen que su interacción con los profesores en México es distinta de la que tienen con los de Estados Unidos. Para decirlo con sus propias palabras, “los profesores en México son buenos, pero no son muy pacientes” (Cuadro 7.1, Lulú, 2013) y no tienen en cuenta sus

orígenes lingüísticos y culturales. También observan que los docentes mexicanos ostentan cierto “poder” y son autoritarios.

Por su parte, los profesores declaran que cuando las autoridades escolares no mencionan que el nuevo alumno procede de Estados Unidos, les resulta difícil identificarlos en el aula; no obstante, cuando descubren quiénes son, los profesores se enteran de las diferentes formas de evaluación en las escuelas estadounidenses y de cómo los alumnos reciben apoyo adicional en los salones de clases para aprender el idioma inglés. Es importante señalar que los profesores reconocieron algunas ventajas de la migración escolar, de entre las cuales destaca una mayor participación por parte de los padres de familia en temas educativos, pero que puede tratarse de un recurso fundamental para los alumnos y de un apoyo adicional para los profesores.

Estos dos puntos de vista nos hacen preguntarnos qué más se podría hacer para reconocer a los estudiantes transnacionales y sus trayectorias en las escuelas de México. ¿Qué tipo de acciones se necesitan para tener transiciones escolares exitosas donde los estudiantes se sientan bienvenidos y decidan quedarse y continuar con sus estudios? ¿Y cómo podrían las escuelas mexicanas aprovechar las prácticas de las escuelas estadounidenses, como por ejemplo incorporar más a los padres de familia en la escolarización de sus hijos?

3. Las aspiraciones futuras en uno o ambos países

Las perspectivas de los estudiantes

Tal vez como un reflejo de las aspiraciones educativas, que han recibido la influencia de su vida en Estados Unidos, y por el aumento en los años de escolaridad obligatoria en México, estos hijos más jóvenes conformen la primera generación –para la mayoría de las familias transnacionales– en terminar la escuela secundaria, la preparatoria y quizá lleguen a ir a la universidad. Hemos observado que los padres transnacionales se involucran con mayor actividad en

las escuelas de sus hijos y a menudo van mucho más allá en busca de los recursos económicos y morales para apoyar la trayectoria educativa de sus hijos. Además, los estudiantes transnacionales son conscientes de los retos y sacrificios que hacen sus padres para ayudarles a terminar la escuela, y se esfuerzan por estar a la altura de sus expectativas, mientras se enfrentan a sus propios retos académicos, sociales y culturales. Los estudiantes también son conscientes de que sus ciudadanía legal pueden obstaculizar o favorecer sus aspiraciones profesionales y laborales en uno o los dos países. En otras palabras, los niños retornados nacidos en México no pueden regresar a Estados Unidos sin un visado; en cambio, los que nacieron en Estados Unidos, pueden viajar de un país a otro gracias a su nacionalidad obtenida por el lugar de nacimiento.

Beto, a pesar de ser un retornado mexicano, nos dijo que todavía sueña con volver a California algún día. Reconoció que necesita ciertos documentos para hacerlo, y constantemente pregunta sobre la posibilidad de estudiar o trabajar en Estados Unidos. “¿Cómo le hago para regresar a Estados Unidos? ¿Qué necesito? ¿Es difícil sacarla [la visa]?”. También cree que es importante mantener sus conocimientos de inglés para tener éxito en Estados Unidos:

Mira, esto es lo que voy a hacer, voy a terminar la prepa, luego ir a la *uni* y después encontrar un trabajo muy bueno donde me envíen a Estados Unidos legalmente. Después me voy a quedar allá y le voy a mandar dinero a mis papás, o tal vez hasta me los lleve de vuelta a Estados Unidos... Por ahora no quiero olvidarlo [el idioma] para cuando me regrese.

En cambio, para estudiantes como Lulú, Sofía y Quique, los papeles del visado no eran un problema. Cuando Lulú dejó de ir a la escuela en México porque no se sentía aceptada, vio a Estados Unidos como una opción para seguir estudiando:

Yo quiero regresar [a la escuela], pero ahora soy más grande que los demás estudiantes y pienso que se van a burlar de mí... Podría ir a una

escuela para adultos, pero voy a ser la única joven ahí... Una tercera opción sería regresarme a Estados Unidos: allá me puedo inscribir.

En cierto momento, Sofía volvió a California con el sueño de terminar la preparatoria y de trabajar para enviarles dinero a sus padres. Sin embargo, le bastaron dos meses para darse cuenta de que, en cambio, quería estar en México y que, aunque era estadounidense, ahora “se sentía más mexicana”.

Por último, los planes de Quique cambiaron cuando volvió a Estados Unidos. Está de acuerdo con que estar en aquel país cambió su vida para bien: dejó de consumir drogas y empezó a hacer deporte y volvió a la escuela de nuevo. Su plan principal era terminar la preparatoria y empezar a trabajar para mantener a sus padres en México y llevárselos a Estados Unidos. Sin embargo, estudiar y trabajar al mismo tiempo se convirtió en un gran reto para él, y decidió dejar la escuela por un tiempo. Además, cuando Donald Trump llegó a la presidencia, se dio cuenta de que sería mucho más difícil llevarse a sus padres de vuelta a Estados Unidos. Aun así, quiere terminar la preparatoria y tener unida a su familia, por lo que trabaja y envía dinero a sus padres siempre que puede.

Yo sé que eso [terminar la escuela] haría que mis padres se sientan muy orgullosos y es mi prioridad, pero no puedo dejar de trabajar ahorita. Mi hermanito se va a venir a vivir conmigo y tengo que ahorrar para cuando llegue. No voy a defraudar a mis papás. Estoy trabajando mucho para tener algo allá [en México]. Si ellos no pueden estar aquí conmigo, entonces haré todo lo posible para regresarme y estar con ellos.

Las perspectivas de los profesores

Los profesores mexicanos reconocieron, en su mayoría, que los estudiantes transnacionales son un grupo heterogéneo con experiencias binacionales en Estados Unidos y México. Consideraron que existe una alta probabilidad de que

los estudiantes nacidos en Estados Unidos aprovechen su ciudadanía estadounidense, con elementos multiculturales y multilingüísticos, y que regresen a ese país para estudiar o trabajar.

Aunque tener la doble nacionalidad les brinda a los estudiantes estadounidenses ciertas ventajas sobre quienes tan solo tienen la nacionalidad mexicana, los profesores piensan que estos estudiantes nacidos en Estados Unidos batallan más para encontrar una identidad propia. Algunos niños les dicen a sus maestros que son estadounidenses y que les gustaría volver al país donde nacieron. Los profesores dijeron que otros niños, nacidos en México pero que empezaron a estudiar en Estados Unidos, suelen sentirse más mexicanos; pese a ello, a veces también sueñan con volver a Estados Unidos algún día. Por ejemplo, el profesor José Antonio comentó que una de sus alumnas tiene como meta volver a Estados Unidos y terminar allá los estudios. Esta chica, explica el profesor, “conoce muy bien el sistema educativo de allá, ya lo vivió y le agradó. Tiene la posibilidad de regresar. El papá vive allá y ella tiene la nacionalidad. Frecuentemente ha comentado que en un mes se va”.

Otra profesora, Virginia, explicó que los niños transnacionales tienen una identidad compleja:

Si el niño ya probó las comodidades de Estados Unidos y le gustó, y si tiene las posibilidades de regresar, lo va a hacer. Aunque sea de “mojado”, o con papeles. Sea como sea, lo va a hacer; pero si las bases están sólidas en lo familiar, lo van a rescatar y se va a quedar en su tierra. México es muy bonito, y cuando estás fuera de tu patria, la añoras mucho. Amas a tu país con todo y su corrupción y mugre que hay. Amas a tu país, porque es tu identidad. Esos que van y vienen me preocupan, porque llega un momento en que ya no encuentran de dónde son, no hallan su lugar para quedarse. Están allá y quieren estar acá. Están acá y quieren estar allá, y pierden su identidad, pierden su patria, pierden su sentido de pertenencia.

Maricruz (otra profesora) se explayó sobre su sensación de cómo los estudiantes transnacionales contemplan las geografías de su futuro:

Además de Guadalupe y Gerardo, hay otra niña que se llama Paulina. Ella tiene doble nacionalidad. Dice que, nada más terminando sus estudios de secundaria y *prepa*, se va regresar a Estados Unidos... Creo que es una niña muy capaz, que ha sobresalido. Tiene un coeficiente intelectual alto; entonces sí creo que lo logre, pues tiene sus objetivos muy claros... Todos tienen las mismas oportunidades, es nada más que uno quiera, ella decía que le gustaba más allá. Creo que va a tener mejor desempeño en Estados Unidos que acá.

El profesor Omar también observó que la decisión de los estudiantes de emigrar depende de que tengan unas aspiraciones claras para su futuro:

Unos, al terminar la secundaria, se han ido a estudiar al otro lado, y también hay casos que inmediatamente de terminar la secundaria, se regresan a Estados Unidos... Los que no tienen claro sus perspectivas de futuro, se dejan absorber por los grupos y el ambiente en el que viven, y pues ahí se quedan.

Miss Monserrat habló de la importancia de tener fuertes lazos familiares en uno o ambos países:

Nosotros, como profesores, sabemos cuando el niño está aquí con uno o con los dos padres. Los que están con ambos padres son los que suelen tener aspiraciones; pero hay casos en los que toda la familia tiene algún tipo de negocio (como la venta de diferentes productos), y el niño quiere seguir esos pasos. No tienen un ejemplo de aspiraciones mayores.

Ante el espejo

Existen claras similitudes en la percepción de los niños y los profesores en cuanto a la aspiración a la vida transnacional. Volver a Estados Unidos para vivir, continuar con los estudios y trabajar son ideas arraigadas, sobre todo cuando se tiene la doble nacionalidad. En sus relatos se vislumbra un futuro binacional.

Tanto los estudiantes binacionales como los profesores mexicanos están de acuerdo en que la doble nacionalidad es una ventaja respecto a los compañeros mononacionales. Poder viajar de un lado a otro no solo les permitirá tener experiencias multiculturales, dominar dos o más idiomas y tejer redes más amplias, sino que también les abrirá el camino a un futuro mejor y a mejores oportunidades de trabajo en los dos países. Por desgracia, ni las escuelas ni las comunidades están preparadas para promover una ciudadanía global que se integre en sus planes de estudio y que responda a los retos pedagógicos a los que se enfrentan los niños transnacionales en su educación temprana, realidad que oscurece sus objetivos y sueños a futuro.

Recomendaciones de estudiantes y docentes

Los resultados de nuestras entrevistas con estudiantes transnacionales y sus maestros mexicanos sugieren una serie de recomendaciones para acoger, guiar y apoyar mejor la transición de los niños transnacionales a las escuelas mexicanas o a las estadounidenses.

Desde el punto de vista de los estudiantes, los profesores y administrativos escolares deberían conocer las trayectorias educativas y migratorias de los estudiantes transnacionales para mejorar los protocolos de bienvenida a la escuela y al salón de clases; establecer programas educativos que rescaten y promuevan el bagaje cultural de las familias migrantes en los planes de estudio y módulos de enseñanza; y promover un currículo de transición con procedimientos lingüísticos, pedagógicos, de contenido y de evaluación.

Desde la perspectiva de los profesores mexicanos, sería deseable conocer las trayectorias de los alumnos y de qué manera dichas trayectorias pueden condicionar su rendimiento escolar para readaptar las prácticas docentes y promover el respeto y el trabajo en equipo entre los compañeros; establecer, junto con los alumnos transnacionales y mononacionales, estrategias en favor de una ciudadanía global en el interior del aula; y crear planes de estudios para la formación inicial del profesorado que apunten a la inclusión educativa y se centren en la pedagogía multicultural con atención a la diversidad.

Pensando específicamente en los profesores de Estados Unidos, serían útiles para ellos los siguientes aspectos: entender el transnacionalismo visto desde la perspectiva de los estudiantes como fuente de información; aprovechar las experiencias transnacionales de los estudiantes desde una perspectiva multicultural, que ellos compartan con sus compañeros, y relacionando sus historias con el material de clase; educar para y desde una ontología globalizada; publicar guías en español para facilitar la inclusión a las escuelas de los dos países; desarrollar recursos curriculares en inglés y español para utilizarlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje; conocer los planes de estudio y la organización de la escolarización en México para facilitar la transición de los estudiantes; tener acceso a la formación continua del profesorado con tecnología a distancia para ayudar a ciertos desafíos escolares, como la diversidad; y aumentar el número de docentes bilingües en todas las escuelas, para lo cual el español, y otras lenguas, deben formar parte del plan de estudios en las instituciones de formación de docentes.

Conclusiones

Las condiciones de expulsión en la economía global que presentan los dos países (Sassen, 2015) muestran que la población de estudiantes con experiencia transnacional seguirá creciendo y se intensificará en los próximos años. Como resultado, la escolarización transnacional debería formar parte de nuestras agendas con vistas a un mejor desarrollo de las sociedades globales (véase el capítulo 2

de Hamann y Zúñiga). Los estudiantes que compartimos son parte de una nueva era, en la que la ciudadanía plena requiere una comprensión social más profunda del intercambio transnacional (Gándara, 2016, 2020).

Estos estudiantes comparten el conocimiento de dos sistemas educativos, de dos culturas y de al menos dos idiomas, que, de contar con el apoyo y cultivo eficaz, les facilitan las herramientas para tener éxito en numerosos entornos. Los estudiantes transnacionales pueden trascender las mismas fronteras que tal vez separen a sus familias, estudios y culturas; no obstante, todavía estamos muy lejos de reconocer este potencial en nuestras escuelas. Se necesitan políticas públicas y acciones educativas inmediatas para captar todo lo deseable y posible para los estudiantes que comparten México y Estados Unidos.

Recomendamos dos estrategias para apoyar a los estudiantes que compartimos en las escuelas mexicanas. En primer lugar, se necesitan programas escolares que apoyen el aprendizaje del español como segunda lengua. A este respecto, Reimers (2006) afirma que, aunque a veces hay recursos de español como segunda lengua en las aulas (dirigidos a los estudiantes indígenas), no encontramos evidencia en nuestro estudio de que el material de español como segunda lengua se utilizara para enseñar español o para ayudarles a los estudiantes transnacionales en su transición del inglés al español. En segundo lugar, los directores y profesores de las escuelas deberían aprovechar la cultura escolar que traen consigo desde Estados Unidos los padres retornados para que se involucren en la educación de sus hijos y en su rendimiento escolar (véase el capítulo 1 de Santibañez).

Deben considerarse conjuntamente las experiencias de espejeo entre los dos actores más importantes en la interfaz enseñanza/aprendizaje, los estudiantes y los profesores, para comprender las trayectorias educativas y migratorias de los niños transnacionales, así como los retos y lagunas que debemos abordar. Los estudiantes que compartimos traen consigo un conjunto de habilidades lingüísticas, sociales y culturales que sus compañeros pueden aprovechar. Por lo tanto, creemos firmemente que no debe verse a los estudiantes con experiencia migratoria en otros países como una carga en el salón de clases, sino como ac-

tivos capaces de contribuir a la visión del mundo tanto de los profesores como de los compañeros. Por supuesto que esto solo ocurrirá si los profesores están preparados para acoger a estos alumnos y se les enseña a percibir, a apreciar y aprovechar sus fortalezas.

Los estudiantes que compartimos convierten los obstáculos y desafíos en oportunidades que les permiten ir y venir entre los dos países, gracias a que comprenden los dos sistemas y sus entramados sociales (Román González, Carrillo Cantú y Hernández-León, 2016). En consecuencia, es importante que nosotros, en tanto docentes, apreciemos las experiencias de estos estudiantes y de qué manera pueden fomentar en nuestras aulas un sentido de comunidad, amor, amistad y compañerismo. Es nuestro deber hacer todo lo que esté de nuestra parte para incluirlos de una mejor manera en nuestras escuelas (Nieto, 2005 y 2015).

Al yuxtaponer los puntos de vista de los profesores mexicanos y los estudiantes transnacionales, aprendimos que las escuelas y los sistemas escolares pueden prestar una mejor atención a la diversidad con marcos multiculturales que permitan a los estudiantes transnacionales compartir sus experiencias con los estudiantes mononacionales. Consideramos que estas experiencias en espejo beneficiarán el diálogo y la interacción entre alumnos y profesores. Como escribió Octavio Paz (2004) en su poema “Piedra de sol”: “el mundo cambia / si dos se miran y se reconocen”.

Referencias

Bauman, Z. y Donskis, L. (2013). *Moral blindness. The loss of sensibility in liquid modernity*. Estados Unidos: Wiley.

Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003). *La construcción de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

Dreby, J. (2010). *Divided by borders. Mexican migrants and their children*. Estados Unidos: University of California Press.

- Durand, J. y Massey, D. S. (2003). *Clandestinos. Migración México-Estados Unidos en los albores del siglo XXI*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas y Porrúa.
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2017). *Niños y niñas migrantes y refugiados. Proteger a los niños y las niñas en tránsito contra la violencia, el abuso y la explotación*. Resumen ejecutivo. Nueva York, Nueva York: UNICEF.
- Gallo, S. (2021). Preparing educators for asset-based pedagogies: The case of recently-arrived transnational students in Central Mexico. En P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The students we share: Preparing U.S. and Mexican educators for our transnational future*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Gándara, P. (2016). Policy report. The students we share. *Mexican Studies / Estudios Mexicanos*. 32 (2), 357–378.
- Gándara, P. (2020). The students we share: falling through the cracks on both sides of the US-Mexico border. *Ethnic and Racial Studies*, 43 (1), 38–59.
- Giorguli Saucedo, S. y Gutiérrez Vázquez, E. (2011). Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos. *Coyuntura Demográfica*, 1, 21–25.
- González, N., Moll, L. y Amanti, C. (eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hamann, E. T. y Zúñiga, V. (2011). Schooling and the everyday ruptures transnational children encounter in the United States and Mexico. En C. Coe, R. Reynolds, D. Boehm, J. M. Hess y H. Rae-Espinoza (eds.), *Everyday rup-*

- tures: *Children and migration in global perspective* (pp. 141–160). Nashville, Tennessee: Vanderbilt University Press.
- Hamann, E. T., Zúñiga, V. y Sánchez, J. (2018). Where should my child go to school? Parent and child considerations in binational families. En M. R. T. de Guzman, J. Brown y C. P. Edwards (eds.), *Parenting from afar and the reconfiguration of family across distance* (pp. 339–350). Reino Unido: Oxford Press.
- Igoa, C. (1995). *The inner world of the immigrant child*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Marks, A.K. y Abo-Zena, M.M. (2015). Process of development. En C. Suárez-Orozco, M. M. Abo-Zena y A. K. Marks (eds.), *Transitions: The development of children of immigrants* (pp. 199–223). Nueva York, Nueva York: New York University Press.
- Nieto, S. (2005). *Why we teach*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Nieto, S. (2015). *Why we teach now*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Paz, O. (2004). *Obra poética I (1935–1970). Obras completas*. Edición del autor. Ciudad de México: Círculo de Lectores y Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F. (2006). Las condiciones para el desarrollo de competencias lectoras y de escritura en el aula. El impacto del PNL, los libros de texto y el programa de actualización. En Fernando Reimers (ed.), *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México* (pp. 245–303). Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, Fondo de Cultura Económica, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa y Escuela de Postgrado en Educación de la Universidad de Harvard.

- Román González, B. (2017). *Pa'cuando me regrese, can we speak in English?: Trayectorias de menores migrantes que llegan a México*. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Sociales. Monterrey, Nuevo León: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Román González, B. y Carrillo, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”: The school experiences of transnational students in Morelos, Mexico. *Sinéctica*, 48, 2–17.
- Román González, B., Carrillo, E. y Hernández-León, R. (2016). Moving to the “Homeland”: Children’s narratives of migration from the United States to Mexico. *Mexican Studies / Estudios Mexicanos*, 32 (2), 252–275.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. España: Katz.
- Sánchez García, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de alumnos transnacionales en México. Propuesta de educación intercultural de atención educativa. *Revista Trayectorias*, 12, 5–23.
- Sánchez García, J. y Hamann, E. (2016). Educator responses to migrant children in Mexican schools. *Mexican Studies / Estudios Mexicanos*, 32 (2), 199–225.
- Santibañez, L. (2021). Teacher education policy in Mexico and the quality of teaching for transnational students. En P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The students we share: Preparing US and Mexican educators for our transnational future*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Suárez-Orozco, C. (2015). Family separations and reunifications. En C. Suárez-Orozco, M. M. Abo-Zena y A. K. Marks (eds.), *Transitions: The development of children of immigrants* (pp. 69–94). Nueva York, Nueva York: New York University Press.

UNICEF. (2006). *Estado mundial de la infancia 2006. Excluidos e invisibles*. Nueva York, Nueva York: UNICEF.

Zúñiga, V. y Hamann, E.T. (2009). Sojourners in Mexico with U.S. school experience: A new taxonomy for transnational students. *Comparative Education Review*, 53 (3): 329–353. Consultado en <http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/91/>.

Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez García, J. (2008 y 2010). *Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública. Primera edición y primera reimpresión.

Parte III

Políticas en enlace

Capítulo 8

Habilidades lingüísticas y culturales de los profesores estadounidenses: La necesidad de diseñar políticas públicas para atender las necesidades de los estudiantes bilingües

Francesca López y Lucrecia Santibañez

En 2016 había 43 millones de inmigrantes en Estados Unidos, lo que representaba el 13 por ciento de la población total; más del 55 por ciento de ellos procedían de México. Los inmigrantes abandonan sus hogares para acceder a mejores oportunidades para sí y sus familias, para escapar de la violencia, para reunirse con familiares que se habían ido anteriormente, entre muchas otras razones. La inmigración sigue patrones aleatorios: madres o padres que se trasladan a otro país sin sus hijos, quienes a veces se les unen posteriormente, ya sea acompañados por otros miembros de la familia o haciendo el viaje por su cuenta; los hermanos nuevos que nacen en Estados Unidos son el origen de las “familias de estatus mixto”. A veces las cosas no salen bien, ya sea que deporten a los miembros de la familia o que decidan regresar a su país de origen, estos traslados de retorno pueden resultar profundamente perturbadores. Los niños deben adaptarse a situaciones y condiciones nuevas, como a un idioma, una cultura y una estructura social diferentes y, sobre todo, a normas y expectativas de comportamiento y de rendimiento educativo diferentes. A los jóvenes que viven su escolarización tanto en Estados Unidos como en México, conocidos como *estudiantes transnacionales*, a veces se les denomina también *sojourners*, para reflejar la migración constante que no se capta totalmente al emplear términos como “migrante” o “inmigrante” (Zúñiga y Hamann, 2009). Los cambios drásticos en el entorno de aprendizaje que introduce el estrés añadido pueden amenazar no

solo el desarrollo académico de los estudiantes que compartimos, sino también su *aprendizaje socioemocional*, que refiere, de manera colectiva, a los conocimientos, actitudes y habilidades sobre el *yo* y los *demás* (Bronfenbrenner, 1979, 1989; Sandstrom y Huerta, 2013; Wright y Masten, 2005). Esto plantea retos extraordinarios para los profesores que les enseñan: ¿qué deben saber y hacer los maestros de alumnos transnacionales para atender sus necesidades específicas?

Existe un amplio conjunto de investigaciones centradas en cómo los profesores pueden apoyar las necesidades lingüísticas de los alumnos cuya lengua doméstica difiere de la lengua dominante en las escuelas. En Estados Unidos, estos alumnos suelen clasificarse como *estudiantes de inglés* (EL, por sus siglas en inglés: *English learners*) y, en la mayoría de los casos, el español es su lengua doméstica. Para reflejar las fortalezas culturales y lingüísticas que comparten estos estudiantes se ha argumentado que el término *bilingüe emergente* debería reemplazar otros términos que no toman en cuenta el potencial lingüístico de los estudiantes (por ejemplo, García, 2009), aunque otros autores han señalado las limitaciones implícitas del término, que sigue reflejando lo que los estudiantes *aún no tienen*. Aquí utilizamos los términos *estudiantes en dos lenguas*, para reflejar con mayor precisión las realidades lingüísticas de los estudiantes de Estados Unidos cuya lengua materna no es el inglés, y *estudiantes transnacionales en dos lenguas*, para referirnos a los estudiantes que comparten Estados Unidos y México.¹

La investigación académica ha ignorado las necesidades únicas de nuestros estudiantes transnacionales, en gran medida debido a la suposición de que los estudiantes –tanto aquellos cuyas familias han estado en Estados Unidos desde hace generaciones, como los que han arribado en tiempos más recientes– llegaron para quedarse. Sin embargo, hay un gran número de estudiantes transnacionales en dos lenguas (ETDL) inscritos en escuelas de Estados Unidos que se irán a México, algunos de los cuales probablemente volverán. Por consiguiente,

¹ Mantenemos la terminología utilizada por los propios estados de los Estados Unidos al describir la clasificación basada en criterios estatales.

aunque los estudiantes transnacionales en dos lenguas compartan muchas necesidades con otros estudiantes bilingües, también tienen necesidades específicas debido a sus experiencias transnacionales. Comenzamos este capítulo con una revisión de la investigación sobre el tipo de conocimiento que los profesores deben tener sobre las necesidades lingüísticas y del aprendizaje socioemocional de los estudiantes en dos lenguas. A continuación, analizamos algunas de las consideraciones singulares, propias de los contextos por los que navegan estos estudiantes.

Qué saben los docentes sobre el lenguaje y el aprendizaje socioemocional

La revisión del rendimiento general de los estudiantes en dos lenguas realizada durante los últimos dieciséis años por medio de la Evaluación Nacional de Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés: *National Assessment of Educational Progress*) indica que, en general, las escuelas de Estados Unidos no conducen prácticas eficaces para el mejoramiento de sus resultados de aprendizaje académico. Sin embargo, hay diferencias marcadas entre los estados en cuanto al rendimiento de los estudiantes de inglés. Entre 2005 y 2015, los estudiantes en dos lenguas de cuarto de primaria de Arizona obtuvieron un rendimiento aproximadamente 1 desviación estándar por debajo al de sus compañeros de California, quienes a su vez obtuvieron un rendimiento aproximadamente 1 desviación estándar por debajo al de sus compañeros de Texas.² Habrá quien se pregunte si las diferencias en los planes de estudios entre los distintos estados explican estas diferencias en los resultados; sin embargo, los estudiantes de los tres estados que no están registrados como “estudiantes de inglés” obtuvieron un rendimiento similar entre sí, lo que indica que no es probable que las diferencias curriculares entre los estados sea la fuente de la variación. Entonces, ¿qué la explica?

² Con datos obtenidos del Departamento de Educación de Estados Unidos, del Instituto de Ciencias de la Educación y del Centro Nacional de Estadísticas Educativas, Evaluación Nacional del Progreso Educativo.

Afirmamos que las políticas a nivel estatal son el principal mecanismo que influye en el rendimiento de los estudiantes en dos lenguas. Esto se debe a que las políticas a nivel estatal, que varían de un estado a otro, prescriben el tipo de conocimientos que deben tener los profesores. Aunque existen muchas Políticas Educativas de Enseñanza de la Lengua (LIEP, por sus siglas en inglés: *Language Instruction Educational Policies*) en Estados Unidos, con amplias variaciones entre los distintos estados como al interior de cada uno de estos. Estas políticas por lo general incorporan en la instrucción la lengua doméstica de los estudiantes bilingües, a fin de propiciar el conocimiento del contenido académico a medida que estos estudiantes adquieren una mayor competencia del inglés, o bien priorizan la instrucción en inglés para construir la competencia en el idioma, previendo que el conocimiento del contenido vendrá después (véase el Cuadro 8.1).

Este conocimiento necesario contribuye, a su vez, a la *autoeficacia* de los profesores, en la que se incluye la percepción de su capacidad para influir en el rendimiento de los alumnos y en su aprendizaje. Destacamos la autoeficacia por encima de otras métricas en la calidad del profesorado en relación con el rendimiento de los alumnos ya que en las investigaciones ha demostrado tener una fuerte conexión con los resultados de los alumnos (por ejemplo, Caprara et al., 2006; Klassen y Chiu, 2011; Tschannen-Moran y Hoy, 2001) (véase la Figura 8.1).

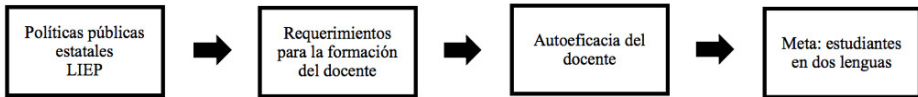
Cuadro 8.1 Gama de programas educativos de enseñanza de idiomas y su respectiva lengua de enseñanza y objetivos

Programa Educativo de Enseñanza de la Lengua (LIEP)	Inmersión en inglés estructurado	Inglés como segunda lengua	Educación bilingüe transitoria	Dos lenguas
Idioma de enseñanza	Inglés	Inglés	Bilingüe	Bilingüe

Objetivo	Dominio del inglés	Dominio del inglés	Dominio del inglés	Bilingüismo / Bialfabetización
----------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------------------

Fuente: Elaboración propia basada en un análisis de la literatura existente (2018).

Figura 8.1 Marco conceptual que representa la formación de los proyectos y su autoeficiencia como mediadores de la política sobre los resultados en dos lenguas



Fuente: Elaboración propia basada en un análisis de la literatura existente (2018).

Si bien las políticas estatales “ejercen una influencia importante en la formación que recibe el docente antes de entrar al aula como profesor responsable de cierta materia” (Loeb y Miller, 2006, p. 8), las políticas estatales LIEP desempeñan un papel especialmente destacado en la formación que reciben los profesores de los estudiantes en dos lenguas (López, Scanlan y Gundrum, 2013). Por ejemplo, antes de que hubiera políticas LIEP restrictivas en Arizona y California, estos dos estados y Texas tenían aproximadamente la misma proporción de maestros con formación bilingüe o de inglés como segunda lengua.⁵ Entre el 2000 y

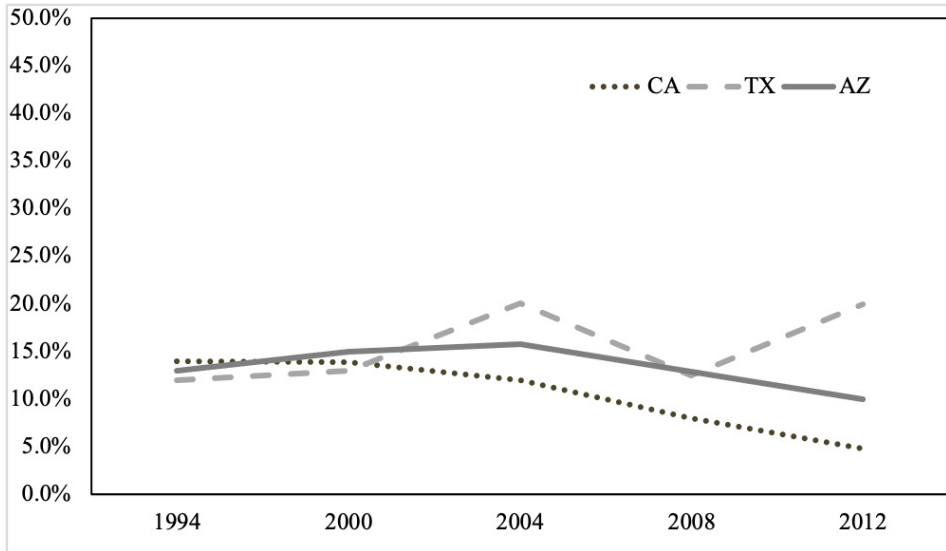
⁵ Definimos como *profesores con formación bilingüe* a aquellos docentes que tienen una certificación de educación bilingüe o de inglés como segunda lengua, una licenciatura con educación bilingüe o de inglés como segunda lengua, campo principal de estudio o una maestría en educación bilingüe o de inglés como segunda lengua. Esto se debe, entre otras cosas, a que la Encuesta de Escuelas y Personal del Departamento de Educación de los Estados Unidos (U.S. Department of Education School and Staffing Survey) no distingue entre la certificación bilingüe y la de inglés como segunda lengua. En los tres estados que analizamos aquí, los requisitos son muy similares tanto para la certificación de inglés como segunda lengua como para la bilingüe, salvo una excepción clave: las certificaciones bilingües requieren que los profesores demuestren su competencia lingüística y realicen cursos que incluyan pedagogías bilingües. Hay que tener en cuenta que, en

2012, cuando tanto Arizona como California tuvieron una legislación contraria al bilingüismo, comenzó a divergir la proporción de profesores con formación bilingüe o de inglés como segunda lengua en los tres estados (véase la Gráfica 8.2): en Texas aumentó la proporción de profesores con formación bilingüe o de inglés como segunda lengua, pero disminuyó en Arizona y California. Puesto que los docentes de nivel preescolar reciben conocimientos esenciales a través de cursos obligatorios (véase Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond y Bransford, 2005), y que los cursos más rigurosos que conducen a la certificación de especialista en educación bilingüe o de inglés como segunda lengua están relacionados con mejores resultados para los estudiantes en dos lenguas (López et al., 2013),⁴ es útil identificar las habilidades discretas de los maestros en relación con el desempeño académico de los estudiantes en dos lenguas de cara a las políticas de formación de docentes.

California, la homologación de inglés como segunda lengua se obtiene a través de la credencial World Languages-ELD. Cualquier credencial en California emitida después de 2002 llevaba incluida la autorización de enseñanza del inglés. Esta autorización de enseñanza del inglés permite a los profesores enseñar el desarrollo de la lengua inglesa de manera integrada (es decir, el desarrollo de la lengua inglesa que se imparte dentro de las clases regulares en todas las áreas de contenido), pero no el desarrollo designado de la lengua inglesa (es decir, el desarrollo de la lengua inglesa específico que se imparte durante tiempo especialmente designado para ello o como parte de un curso aparte destinado a desarrollar el dominio del idioma inglés, por ejemplo, inglés como segunda lengua). Los profesores con una autorización bilingüe en California pueden enseñar el desarrollo designado de la lengua inglesa, pero los profesores con una autorización de enseñanza del inglés deben obtener la credencial World Languages-ELD (CTC, 2012). El hecho de que los grupos de SASS combinen los certificados bilingües y los de inglés como segunda lengua implica una limitante en los datos a la que no podemos escapar. Es necesario interpretar los resultados con esto en mente.

⁴Los programas bilingües de transición son los programas bilingües más frecuentes en Estados Unidos y requieren que los profesores tengan una certificación bilingüe y que dominen la lengua doméstica de los estudiantes bilingües emergentes (López et al., 2013). Los programas de inglés como segunda lengua que se utilizan en Estados Unidos tienden a ser (1) de tipo *pull-out*, en los cuales se extrae a los alumnos de su salón de clases principal (en donde las clases se conducen solo en inglés) durante una(s) hora(s) y un(os) día(s) designado(s) y se les proporciona una instrucción focalizada en inglés en un grupo reducido; o (2) instrucción en un área de contenido (por ejemplo, ciencias) que hace hincapié en la adquisición del idioma inglés en el contexto mismo del contenido.

Gráfica 8.2 Porcentaje de nuevos profesores con formación bilingüe o de inglés como segunda lengua a lo largo del tiempo (CA= California; TX= Texas; AZ= Arizona)



Fuente: Análisis propio con datos de Schools and Staffing Survey (SASS, 1994, 2000, 2004, ETC.). National Center for Education Statistics.

Las habilidades que requieren los docentes para atender las necesidades de los estudiantes en dos lenguas

Aunque muchos especialistas han propuesto marcos para describir los conocimientos y habilidades que deben desarrollar los maestros de los estudiantes en dos lenguas (véase el análisis de López y Santibañez, 2018), aquí describimos la investigación que sustenta el marco teórico más completo que identificamos. Este marco fue creado hace casi dos décadas con la aportación de expertos de la Asociación Americana de Escuelas Normales para la Formación de Docentes (AACTE, por sus siglas en inglés: American Association of Colleges for Teacher

Education), del Centro Nacional para la Educación Bilingüe (National Center for Bilingual Education), del Centro para la Investigación sobre la Educación, la Diversidad y la Excelencia (Center for Research on Education, Diversity, and Excellence) y del Comité de Estándares para la Formación de Profesores de Inglés para Hablantes de Otros Idiomas de Pre-K a duodécimo grado (Teachers of English to Speakers of Other Languages Pre-K-12 Teacher Education ESL Standards Committee) (Menken y Antunez, 2001), y consta de tres ámbitos: *conocimientos de pedagogía, conocimientos de lingüística y conocimientos de la diversidad cultural y lingüística*. Teniendo en cuenta las críticas planteadas por la revisión reciente que realizaron Faltis y Valdés (2016) (por ejemplo, hay estudios e investigaciones empíricas que se han utilizado con frecuencia en la formación de docentes pero, puesto que a menudo no atañen a las poblaciones estudiantiles de preescolar a duodécimo grado, no son aplicables para la formación de docentes), en las tres secciones continuas resumimos brevemente la investigación, actualizada con las nociones fundamentales y las críticas que plantean los propios Faltis y Valdés (2016).

Conocimientos de pedagogía

Los conocimientos pedagógicos de los profesores deben reflejar una investigación centrada en la alfabetización en la lengua doméstica de los estudiantes en dos lenguas, la adquisición del lenguaje y el bilingüismo, así como las prácticas lingüísticas particulares y exigencias lingüísticas de las diferentes asignaturas; esto incluye enfocarse en la importancia de que los maestros adquieran diversas estrategias de aprendizaje para adaptarse a la variabilidad de las necesidades lingüísticas de los estudiantes en dos lenguas, con el objetivo de asegurar que estos participen “en la interacción comunicativa para la construcción de significado (vocabulario y prácticas lingüísticas), la interpretación de la conversación y el texto, y el desempeño, utilizando el lenguaje y el conocimiento recién aprendidos para mostrar la comprensión del contenido” (Faltis y Valdés, 2016, p. 573).

Alfabetización en la lengua doméstica

Aunque quienes se oponen a los enfoques bilingües afirman que se les impide a los estudiantes en dos lenguas aprender inglés en entornos que promueven la alfabetización en su lengua doméstica, numerosas investigaciones apoyan la noción de que “los conocimientos y las habilidades desarrollados en la primera lengua se transferirán a la otra” (Hakuta, 1990, p. 50). En efecto, los expertos han descubierto que los estudiantes en dos lenguas emplean su lengua doméstica para procesar una segunda lengua, tanto en forma impresa como oral, lo cual se relaciona con su alfabetización en inglés (August y Shanahan, 2006; Genesee, Geva, Dressler y Kamil, 2008). Más aún, los maestros con tales aptitudes que les permiten nutrir la alfabetización en el idioma doméstico de los estudiantes en dos lenguas, al exponerlos a una enseñanza disciplinaria de *alta calidad* y al modelado, no solo evitan que estos estudiantes se queden atrás en el contenido a medida que progresan con el inglés (August, Carlo, Dressler y Snow, 2005), sino que también les proporcionan las ventajas académicas asociadas al bilingüismo (Adesope, Lavin, Thompson y Ungerleider, 2010; Peal y Lambert, 1962). Por lo tanto, los maestros que entienden el papel que desempeña para estos estudiantes la alfabetización en su propia lengua doméstica con vistas al desarrollo de un segundo idioma, están más inclinados a incorporar o a implementar estrategias bilingües que reflejen una visión de las fortalezas del dominio de la lengua doméstica de los estudiantes. Aunque existen numerosos contextos en los que los maestros no comparten la primera lengua de los estudiantes en dos lenguas, este conocimiento es decisivo para entenderla y determinar en qué medida pueden fomentar la alfabetización de los estudiantes en su primera lengua (Faltis y Valdés, 2016).

Inglés como segunda lengua y Desarrollo de la lengua inglesa

A menudo, los estudiantes en dos lenguas pueden tardar hasta siete años en desarrollar las variantes del inglés necesarias para tener éxito en la escuela, pero el tiempo que lleguen a necesitar varía en función de la persona, de cómo se defina

y evalúe el dominio del inglés, del entorno educativo y del tipo de apoyo pedagógico que se les brinde. Aunque a la mayoría de los estudiantes en dos lenguas se les reclasifica como competentes en inglés pasados siete años, hasta una tercera parte de ellos tardan más, y se les identifica como *estudiantes de inglés a largo plazo*. Por lo regular los estudiantes de inglés a largo plazo no reciben el apoyo pedagógico ideal (Menken, Kleyn y Chae, 2012), lo que subraya la importancia de que los maestros posean habilidades para impartir una instrucción que apoye el desarrollo de la comprensión de la materia a medida que los estudiantes desarrollan el dominio del inglés. Esto incluye habilidades para presentar ciertos enfoques de inglés apoyado, las cuales enfatizan la adquisición de la lengua inglesa a través del mismo contenido con el apoyo que se proporciona a los estudiantes según sea necesario (Echevarría y Graves, 2010; Goldenberg, 2013). Entre estas habilidades, que con frecuencia se describen como aproximaciones de andamiaje, se incluye la conciencia del nivel de inglés, que debe utilizarse con los estudiantes para asegurar la comprensión, mientras se apoya la “interacción comunicativa [de los estudiantes en dos lenguas] para construir significado (vocabulario y prácticas lingüísticas), la interpretación del habla y del texto, y el desempeño mediante el uso de la lengua y de los conocimientos recién aprendidos, para mostrar la comprensión del contenido” (Faltis y Valdés, 2016, p. 573).

Plan de estudios

Dada la escasez de recursos curriculares dirigidos en específico a los estudiantes en dos lenguas, los docentes deben ser capaces de “adaptar los planes de estudio y los materiales existentes” para atender las necesidades de estos estudiantes (Menken y Antunez, 2001, p. 10). El panorama actual de las políticas públicas no es una excepción: se han criticado los Estándares Estatales Básicos Comunes (CCSS, por sus siglas en inglés: *Common Core State Standards*) y los Estándares de Ciencias de Próxima Generación (NGSS, por sus siglas en inglés: *Next Generation Science Standards*) por no tomar en cuenta la diversidad lingüística y cultural de nuestros estudiantes (por ejemplo, Bale, 2015). Hasta que los planes de estu-

dio no reflejen las necesidades de los estudiantes en dos lenguas, los maestros tendrán que ser capaces de alinear el contenido y los estándares culturalmente sensibles con los estándares lingüísticos disciplinarios para asegurar que dichos estudiantes tengan un acceso equitativo.

Evaluación

Además de comprender cómo pueden evaluar lo que saben sus alumnos, es imperativo que los maestros de los estudiantes en dos lenguas entiendan los límites de las evaluaciones que a menudo se les exige a estos alumnos. En muchos estados se evalúa a los estudiantes en dos lenguas en inglés, a pesar de que, por definición, su inglés se encuentra todavía en desarrollo y, por lo tanto, las puntuaciones de estos exámenes no son un reflejo válido de lo que saben. Es por ello que, para muchos estudiantes en dos lenguas, la evaluación en el idioma que tienen en desarrollo suele reflejar más el punto en que se encuentran en su trayectoria de competencia que lo que saben sobre el contenido (Butler y Stevens, 2001). Una de las prácticas más prometedoras que reduce este tipo de sesgo en la evaluación –aunque no lo elimine– es el uso de modificaciones lingüísticas y de glosarios emergentes (Abedi, 2002; Abedi, Hofstetter y Lord, 2001), que coinciden con el tipo de apoyo que los docentes deberían proporcionar en su instrucción. Cuando los profesores conocen formas más precisas para evaluar a los estudiantes en dos lenguas, pueden diseñar mejor su instrucción para atender las necesidades de sus alumnos. Dado que a menudo no se proporcionan este tipo de adaptaciones lingüísticas, es imperativo que los docentes comprendan las limitaciones de las evaluaciones, que muchas veces se interpretan de manera incorrecta y que, sin embargo, pueden tener una gran importancia para los estudiantes.

Prácticas profesionales

Aunque la bibliografía actual indica de manera explícita que los maestros de los estudiantes en dos lenguas deben tener experiencia de campo que les ayude a

aplicar y desarrollar aún más los conocimientos que hayan adquirido en entornos culturalmente diversos, con bastante frecuencia los futuros maestros tienen experiencia de campo en escuelas que no ofrecen la oportunidad de trabajar con alumnos cultural y lingüísticamente diversos. Esto les impide a los pasantes de maestros aplicar precisamente las mismas habilidades que aprenden en sus programas, lo que limita el grado en que pueden practicar y mejorar sus habilidades antes de convertirse en maestros. Algunos estados, como California, exigen un programa de inducción de uno o dos años de duración para “sacar” la acreditación. La investigación ha descubierto que, aunque la fase de inducción representa una oportunidad única para que los maestros perfeccionen sus habilidades para enseñar a los estudiantes en dos lenguas con la ayuda de un coach, no siempre se aprovecha. El proceso de inducción en California, por ejemplo, está estructurado de tal manera que no requiere que los maestros demuestren competencia en la enseñanza de estudiantes en dos lenguas como el grupo diverso que son para obtener una credencial permanente (Santibañez y Snyder, 2018).

Conocimientos de lingüística

Las suposiciones sobre cómo funciona la adquisición del idioma –por ejemplo, que cuanto más inhiban los estudiantes en dos lenguas el uso de su lengua doméstica en Estados Unidos, más rápidamente adquirirán el inglés; o que aprender concienzudamente la gramática mejorará la adquisición del idioma; o que el *inglés conversacional* no es tan exigente desde el punto de vista cognitivo como el *inglés académico*– reflejan creencias bastante extendidas en Estados Unidos. Lamentablemente, este tipo de opiniones sobre la lengua no se basan en la investigación y resultan perjudiciales para los estudiantes en dos lenguas. Para contrarrestar estas y otras suposiciones generalizadas sobre la adquisición del idioma, Faltis y Valdés (2016) afirman que, como mínimo, los maestros de los estudiantes en dos lenguas requieren una comprensión de la investigación que esté centrada en la estructura del lenguaje (*lingüística*), en el uso del lenguaje como una función de contextos específicos, en las variedades lingüísti-

cas no estándar y en la alternancia de códigos (*sociolingüística*); (véase Alfaro y Bartolomé, 2017; Potowski y Shin, 2019; Valdés, 2005), además de la investigación sobre los procesos psicológicos de la adquisición de la lengua (*psicolingüística*) para apreciar el afecto que tienen los estudiantes hacia su lengua doméstica y hacia el inglés, del papel que juega la lengua doméstica en la adquisición del inglés y de qué manera los docentes pueden promover los “repertorios comunicativos completos” de los estudiantes (Faltis y Valdés, 2016, p. 570).

Este amplio conocimiento basado en el lenguaje es esencial para evitar visiones erróneas sobre el lenguaje y su adquisición, sobre todo para los estudiantes que, en sus contextos, se relacionan con múltiples lenguas o con variedades no estándar. Los profesores deben tener los conocimientos necesarios y la “claridad ideológica” que describen Alfaro y Bartolomé (2017) para entender y apreciar dichas variedades y, al mismo tiempo, construir los repertorios lingüísticos de los estudiantes en variantes formales. Sin este conocimiento, los profesores pueden caer en suposiciones basadas en deficiencias sobre las variedades lingüísticas utilizadas en diferentes contextos, que han demostrado tener consecuencias perjudiciales para los estudiantes en dos lenguas.

Conocimiento de la diversidad cultural y lingüística

En el tercer sector de su matriz, Menken y Antunez (2001) incluyen, entre los fundamentos a enseñar a los estudiantes en dos lenguas, la política, la historia y la legislación; y entre conocimientos básicos que deben tener los maestros de los estudiantes en dos lenguas, el multiculturalismo y la participación de los padres de familia. Estas dimensiones coinciden con trabajos anteriores que habían establecido ya la importancia de desarrollar entre los maestros una sólida comprensión del contexto sociohistórico de los jóvenes tradicionalmente marginados (Gay, 2005; Hollins y Torres-Guzmán, 2005; Milner, 2010; Morrison, Robbins y Rose, 2008; Valenzuela, 2016); desarrollar, además, sus competencias culturales para que sean capaces de incorporar, al proceso de aprendizaje y de enseñanza, la diversidad de las experiencias de los estudiantes y de las familias

(Butvilofsky y Sparrow, 2012; González, Moll y Amanti, 2005); y la comprensión de su propia identidad cultural, social y lingüística (Faltis y Valdés, 2016; Pray y Marx, 2010). En particular, se ha demostrado que los cursos que abarcan estas dimensiones reducen los prejuicios de los profesores (Kumar y Hamer, 2013), que pueden tener una marcada influencia en el rendimiento de los estudiantes marginados (López, 2017; McKown y Weinstein, 2002; Tenenbaum y Ruck, 2001).

El apoyo empírico para exigir una formación docente especializada; es decir, formación bilingüe o de inglés como segunda lengua, indica mejores resultados académicos en matemáticas (Master, Loeb, Whitney y Wyckoff, 2012) y lectura (López et al., 2013) para los estudiantes en dos lenguas. Cabe señalar que los programas especializados de formación de maestros que incluyen, aunque sea en diversos grados, las competencias que hemos revisado requieren más tiempo –a veces hasta un semestre adicional de cursos o más–. Dada la escasez de profesores con formación especializada, esto plantea un dilema. ¿Se pueden incorporar estos conocimientos de forma más eficiente a los programas? ¿Cómo podemos formar a los profesores con estos conocimientos y, al mismo tiempo, equilibrar las demás necesidades de formación de los profesores? A pesar de este dilema, para entender por qué una formación docente más rigurosa puede estar asociada con mejores resultados académicos entre los estudiantes en dos lenguas, pasamos a analizar uno de los factores que se encuentra en directa relación con el tipo de formación que reciben los maestros: la autoeficacia de los docentes.

La autoeficacia de los docentes

Conceptualizamos la *autoeficacia de los profesores* como el grado en que ellos mismos perciben tener la capacidad para influir en el rendimiento de sus alumnos y en cómo aprenden, incluyendo a los estudiantes que quizá estén desmotivados o a los que presentan desafíos particulares de aprendizaje (Klassen y Chiu, 2011; Berman, McLaughlin, Bass, Pauly y Zelman, 1977; Rotter, 1966; Guskey y Passaro, 1994). La investigación en el área de la autoeficacia docente ha descubierto un alto grado de correlación entre las calificaciones de la autoeficacia y

las calificaciones de la formación (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy y Hoy 1998; Raudenbush, Rowen y Cheong, 1992), así como entre el entusiasmo por la enseñanza y la interacción positiva con los estudiantes (véase Tschannen-Moran y Hoy, 2001). La fuerte relación entre la autoeficacia docente y la satisfacción con la docencia es especialmente relevante porque tiene que ver con el rendimiento laboral (Caprara, Barbaranelli, Borgogni y Steca, 2003; Judge, Thoresen, Bono y Patton, 2001; Klassen y Chiu, 2011). Además de los resultados consecuentes del profesorado, existe también una sólida base de investigación que vincula los constructos de eficacia del profesorado con la motivación de los alumnos (Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone, 2006; Skaalvik y Skaalvik, 2007) y con su rendimiento (Caprara et al., 2006; Klassen y Chiu, 2011; Tschannen-Moran y Hoy, 2001).

Muchos especialistas han argumentado que, en la actualidad, los profesores no están preparados de forma adecuada para atender las necesidades de los estudiantes en dos lenguas (Gándara y Santibañez, 2016; Faltis y Valdés, 2016; Menken y Antunez, 2001; Santibañez y Snyder, 2018). Esta es una preocupación seria no solo porque los maestros dicen tener una confianza bastante menor en la enseñanza dirigida a los estudiantes en dos lenguas, en comparación con los que no son este tipo de estudiantes (Ballantyne et al., 2008; Gándara, Maxwell-Jolly y Driscoll, 2005; Karabenick y Noda, 2004), sino también porque pueden desarrollar actitudes negativas hacia ellos si no han recibido la capacitación especializada que les permita ser eficaces con estos estudiantes (Walker, Shafer y Iiams, 2004). Aunque la baja autoeficacia de los maestros de estudiantes en dos lenguas suele atribuirse a la falta de certificación especializada, incluso los maestros certificados como especialistas dicen sentirse “incapaces de atender las necesidades de los alumnos bilingües” (Flores, 2001, p. 269) si obtienen su certificación por vías alternativas.

La certificación de especialista, así como las oportunidades de aprendizaje continuo a través del desarrollo profesional centrado en las necesidades de los estudiantes en dos lenguas, se asocia con niveles más altos de autoeficacia de los maestros y con los resultados de rendimiento de los estudiantes (Master et

al., 2012). En particular, los maestros con estas experiencias adicionales que expresan una mayor preferencia por trabajar con los estudiantes en dos lenguas son, claramente, más eficaces (Master et al., 2012). Visto en su conjunto, la formación previa y la capacitación durante el servicio magisterial son primordiales para la autoeficacia de los maestros, así como también para su satisfacción y su deseo de trabajar con los estudiantes en dos lenguas. Todos estos factores tienen implicaciones importantes para los resultados de estos estudiantes y deben informar las deliberaciones políticas sobre el tipo de formación que deben recibir sus maestros.

Al investigar las diferencias en la autoeficacia de los profesores en Arizona, California y Texas, López y Santibañez (2018) descubrieron que la formación bilingüe o de inglés como segunda lengua se asocia con una autoeficacia notablemente más alta para los profesores principiantes en Arizona y California, lo que sugiere que los profesores en contextos con requisitos de formación más débiles pero que eligen recibir una formación más rigurosa tienen una mayor autoeficacia. Esto quiere decir que la formación más rigurosa permite a los profesores recurrir a un sólido repertorio de conocimientos para atenuar los obstáculos que introducen las políticas restrictivas –por ejemplo, la imposibilidad de utilizar la lengua doméstica de los estudiantes en dos lenguas como un recurso para adaptar la docencia–, lo que aumenta su autoeficacia. Esta investigación concuerda con estudios anteriores que habían descubierto que los maestros con certificación bilingüe o de inglés como segunda lengua poseen habilidades que les permiten sortear las restricciones de las políticas LIEP para atender las necesidades de sus estudiantes en dos lenguas en este tipo de situaciones más complejas (por ejemplo, Lillie et al., 2012; Harper y de Jong, 2009). Hopkins (2013), además descubrió que los profesores bilingües tenían más confianza para acercarse a los padres de los estudiantes en dos lenguas y que, por lo tanto, estaban mejor informados sobre sus alumnos. López y Santibañez examinaron también el sentimiento de seguridad en la formación de los maestros, y descubrieron que los nuevos docentes con formación bilingüe o de inglés como segunda lengua con al menos un estudiante en dos lenguas en el aula se sentían sustancialmen-

te –y significativamente– mejor preparados que los profesores sin formación bilingüe. En general, los maestros se sienten poco preparados para enseñar a los estudiantes en dos lenguas, y muchos siguen desarrollando sus habilidades para enseñarles gracias a la capacitación profesional durante el magisterio. En un estudio sobre maestros de secundaria en el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles (LAUSD, por sus siglas en inglés: *Los Angeles Unified School District*), se descubrió que un porcentaje importante de maestros con estudiantes en dos lenguas en su salón de clases consideraban que el desarrollo profesional era una forma útil de remediar las lagunas debidas a la formación anterior al magisterio (Santibañez y Gándara, 2018).

Dado que la gran mayoría de los docentes se sienten poco preparados para atender las necesidades de los estudiantes que hablan en casa un idioma distinto al inglés (Ballantyne, Sanderman y Levy, 2008; Faltis y Valdés, 2016) y dado que las creencias de los profesores sobre sus competencias están asociadas con los resultados tanto de los estudiantes –por ejemplo, el aprendizaje– como de ellos mismos –por ejemplo, la rotación– (véase Klassen y Chiu, 2011), debería ser un objetivo importante de la formación de los profesores garantizar que se desarrollen habilidades en favor de su sentido de eficacia.

El aprendizaje socioemocional

Los estudiantes que compartimos no solo se enfrentan a los desafíos asociados, en la mayoría de los casos, con el aprendizaje de un idioma nuevo y de los contenidos académicos –con frecuencia en programas convencionales impartidos exclusivamente en inglés, donde no se aprovechan sus fortalezas lingüísticas y culturales–, sino también con los retos relacionados con el aprendizaje de una cultura y un entorno desconocidos. Adaptarse al nuevo contexto puede resultar extraordinariamente difícil para los estudiantes transnacionales en dos lenguas y requiere una atención inteligente y cuidadosa por parte de los profesores, de los administrativos y de las propias familias. Sin embargo, los profesores y administrativos que no comprenden los retos específicos a los que se enfrentan los

estudiantes transnacionales en dos lenguas pueden abrigar expectativas poco realistas sobre ellos, como dar por sentado que conocen ciertas rutinas básicas –el juramento a la bandera, por ejemplo– o normas en torno a la cultura cívica y a referencias históricas o culturales básicas en Estados Unidos. También podría darse el caso de que estos estudiantes no estén preparados para cumplir con las normas del aula sobre la disposición a hablar en clase y a desafiar las opiniones de los maestros (para obtener más información sobre las costumbres en las escuelas mexicanas, véase el capítulo 1 de Santibañez). Una manera de captar el aprendizaje y las habilidades adicionales que estos alumnos desarrollan en la escuela es mediante el aprendizaje socioemocional.

De acuerdo con la descripción del aprendizaje socioemocional que ofrece la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2013), este comprende cinco ámbitos: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable (CASEL, 2013). En las últimas décadas ha crecido la investigación sobre los resultados del aprendizaje socioemocional entre los estudiantes. Una revisión exhaustiva de esta investigación, desarrollada por la Corporación RAND, señala a las habilidades de autoconciencia –denominadas *intrapersonales*– y de relación –denominadas *interpersonales*– como las habilidades del aprendizaje socioemocional más prometedoras para mejorar los resultados académicos (Grant et al., 2017). Este creciente cuerpo de evidencia contribuyó a la introducción de la Ley de Aprendizaje Académico, Social y Emocional del 2013 (HR 1875), que habría ampliado el aprendizaje socioemocional en la formación de maestros y directivos, así como en el plan de estudios escolar. Aunque el proyecto de ley no se convirtió formalizó, muchos estados han comenzado a aplicar políticas públicas sobre el aprendizaje socioemocional; por ejemplo, varios distritos escolares en Texas han estado probando la integración del aprendizaje socioemocional tanto para los resultados de los estudiantes como para la capacitación de los maestros. En febrero de 2018, el Jefe de las Escuelas del Estado de California publicó las directrices del aprendizaje socioemocional para estudiantes, maestros y administrativos. Aquí describimos brevemente algunas de las investigaciones que se han centrado ex-

plícitamente en los estudiantes en dos lenguas y en las dimensiones interpersonales e intrapersonales del aprendizaje socioemocional.

En una revisión de la investigación centrada en el aprendizaje socioemocional y los estudiantes en dos lenguas, Halle et al. (2014) explican que en varios estudios se descubrió que los estudiantes en dos lenguas tienen mejores habilidades de aprendizaje socioemocional interpersonal e intrapersonal, y explican también que los desafíos asociados con el aprendizaje del idioma y del contenido quizá contribuyan a aumentar estas habilidades del aprendizaje socioemocional entre este tipo de estudiantes. A pesar de los efectos positivos del aprendizaje socioemocional que introducen las mismas circunstancias desafiantes, también hay investigaciones anteriores que han encontrado varias dimensiones intrapersonales –como el autoconcepto académico y la identidad étnica– que tienen una correlación negativa con contextos que no apoyan la lengua y la cultura de los estudiantes en dos lenguas (López 2010, 2017). En otro estudio se encontró que, entre los estudiantes en dos lenguas, *los problemas socioemocionales* –una dimensión del dominio interpersonal– están relacionados en términos negativos con los resultados y el autoconcepto académicos (Niehaus y Adelson, 2014). Vistas en conjunto, estas investigaciones sugieren que los estudiantes en dos lenguas –transnacionales o no– tienen numerosas ventajas, tanto lingüísticas como relacionadas con el aprendizaje socioemocional, pero los maestros deben ser conscientes de cómo aprovechar sus fortalezas y con ello mitigar las experiencias que influyen de modo negativo en las habilidades del aprendizaje socioemocional.

Debate

Si bien es cierto que son escasas las investigaciones centradas en las necesidades específicas de los estudiantes transnacionales en dos lenguas, hay mucho que se puede extrapolar a partir de los aportes existentes. Sabemos, por ejemplo, que los conocimientos pedagógicos y de contenido son necesarios pero insuficientes, dadas las necesidades lingüísticas características de los alumnos que se encuentran en contextos multilingües. También sabemos que la colonización, la asimilación,

la segregación y la escolarización inferior son parte del legado histórico de la escolarización de las minorías en Estados Unidos, y muchos estudiantes transnacionales –aunque sean étnica y racialmente diversos– compartirán estas experiencias con otras juventudes minoritarias. Si bien se ha documentado en la investigación que el conocimiento de la Historia puede ayudarles a los profesores a atender mejor las necesidades de los estudiantes, tampoco es suficiente cuando se trata de estudiantes transnacionales en dos lenguas. Sus experiencias específicas y el estrés que conlleva un cambio tan monumental de circunstancias requieren conocimientos adicionales entre los docentes.

Ya hemos afirmado en este capítulo que las políticas estatales son el principal mecanismo que influye en el rendimiento de los estudiantes en dos lenguas, ya que prescriben el tipo de conocimientos que deben tener los profesores, lo cual también es válido para los estudiantes transnacionales en dos lenguas. Cuanto más se ajusten las políticas a las necesidades específicas de los estudiantes transnacionales en dos lenguas, más probable será que mejore su rendimiento; por ejemplo, aunque Arizona, California y Texas consideren que la autorización del docente bilingüe o de inglés como segunda lengua cumple con los requisitos mínimos para enseñar a los estudiantes en dos lenguas, los tres estados tienen políticas marcadamente dispares sobre los requisitos para los maestros de los estudiantes en dos lenguas, que han influido en la medida en que los maestros buscan la acreditación de especialistas. Es lamentable que los estados continúen adhiriéndose a las políticas LIEP que promueven de manera desigual esta formación más rigurosa (véase la Gráfica 8.2), dado que estas políticas sí parecen alinearse con los resultados de los estudiantes en los tres estados aquí descritos. Como tal, estas políticas son especialmente importantes para estudiantes transnacionales en dos lenguas, quienes necesitan profesores con una comprensión más matizada de los retos a los que se enfrentan.

En conjunto, las pruebas que hemos analizado aquí no solo tienen implicaciones para las revisiones del LIEP de Arizona, sino también para todos los estados con estudiantes multilingües. El conocimiento riguroso es especialmente necesario dado que la gran mayoría de los profesores en formación proceden

de entornos distintos a los de los alumnos a los que van a atender. Aunque la formación especializada puede parecer insostenible dada la gran cantidad de lenguas representadas en las escuelas, el 70 por ciento de los estudiantes en dos lenguas –la mayoría de los cuales comparten la misma lengua doméstica– se concentran tan solo en el 10 por ciento de las escuelas (Faltis y Valdés, 2016). Por lo tanto, los estados que no tienen requisitos rigurosos para los profesores de estudiantes en dos lenguas deberían revisar sus políticas LIEP, que contribuirían a hacer más estrictos los requisitos durante la formación de los profesores. Los estados deberían tener en cuenta el caso de Texas, que exige la certificación bilingüe o de inglés como segunda lengua en casos cuando una masa crítica de estudiantes que hablan dos lenguas comparten una misma doméstica, y la certificación de inglés como segunda lengua en otros casos. Sin embargo, si se tiene en cuenta que los estudiantes en dos lenguas pueden seguir necesitando apoyo después de que se les reclasifique como competentes en el idioma, tiene sentido asegurar que *todos* los maestros deberían tener cierto conocimiento sobre las necesidades específicas de los estudiantes en dos lenguas (Lucas, Villegas y Freedson-Gonzalez, 2008; Santos, Darling-Hammond y Cheuk, 2012). Pese a ello, este enfoque de ninguna manera puede sustituir una formación rigurosa, que requiere tiempo y recursos.

Además de requisitos más estrictos para los docentes, es imprescindible que los estados tengan en cuenta el acceso al bilingüismo, al biculturalismo y a la bialfabetización de los estudiantes en dos lenguas. El marco y las pruebas que examinamos indican que las políticas LIEP, como las de Texas, sirven para ofrecer oportunidades que no existirían de no estar impulsadas por las políticas públicas. Esto es especialmente importante para los estudiantes transnacionales en dos lenguas, quienes se enfrentan al reto de adaptarse a un nuevo país y cuyas ventajas pueden pasarse por alto por completo, debido a sus carencias lingüísticas y sociales percibidas.

En consecuencia, las políticas LIEP deben garantizar energicamente reflejar no solo el tipo de conocimiento que deben dominar los docentes para cumplir con los requerimientos estatales, sino también que los estudiantes transnacio-

nales en dos lenguas tengan acceso a oportunidades de aprendizaje tales que les permitan sacarle provecho a la competencia de sus maestros. Más aún, las políticas LIEP deben tener en cuenta la variación dentro de los estudiantes en dos lenguas, entre los cuales se incluyen estudiantes transnacionales, y también de qué manera los maestros deben considerar sus necesidades específicas.

Los estados se están dando cuenta poco a poco de que hay que medir y comunicar otros resultados además de los académicos; por ejemplo, los resultados no cognitivos. El aprendizaje socioemocional incluye un conjunto de ámbitos que caracterizan el conjunto de habilidades y disposiciones que ayudan a los estudiantes a tener éxito en la escuela y en lo personal. Sabemos muy poco sobre el aprendizaje socioemocional de los estudiantes transnacionales en dos lenguas y sobre cómo las escuelas y los distritos intentan supervisar las necesidades de estos estudiantes, sobre todo más allá de lo académico. Sin embargo, es buena señal que algunos estados, como California y Texas, hayan comenzado a incorporar de manera formal el aprendizaje socioemocional en sus marcos de información y responsabilidad a nivel distrital, y podría ser una función de la Ley Federal de Educación: la ley Todos los Estudiantes Triunfan (*Every Student Succeeds Act*). Identificar en estos sistemas de información a los estudiantes transnacionales en dos lenguas –algo que ningún estado hace, hasta donde sabemos– posiblemente contribuya numerosamente a identificar y entender mejor sus necesidades y monitorear su progreso.

Conclusión

Aunque las políticas educativas de enseñanza de idiomas a nivel estatal y los requisitos de formación del profesorado varían sustancialmente de un estado a otro, existen claras ventajas para los profesores de los estados que exigen conocer las mejores prácticas para los alumnos que compartimos. Cuando los profesores tienen conocimientos específicos sobre las necesidades lingüísticas, culturales y de aprendizaje socioemocional propias de los estudiantes transnacionales en dos lenguas, es seguro que habrá ventajas para la autoeficacia y la

satisfacción de los mismos profesores, así como para el desempeño académico y las habilidades del aprendizaje socioemocional de estos estudiantes. Por lo tanto, aunque actualmente se ignore en los debates de políticas públicas a los estudiantes transnacionales en dos lenguas, dichas políticas deberían reflejar las fortalezas que este tipo de estudiantes traen consigo a las aulas y garantizar que los docentes sepan aprovechar su potencial durante los años de escolarización obligatoria, tanto en Estados Unidos como en México. Aunque algunos estados, como California, están avanzando en la dirección correcta al derogar las políticas que no satisfacen del todo las necesidades de los estudiantes en dos lenguas, es lamentable el retraso de otros. Los datos que aquí analizamos pueden servir de base para los debates sobre la formación de los profesores, sobre todo porque es poco probable que este tipo de estudiantes tenga profesores preparados para atender sus necesidades. Para ello, los resultados que refieren a los requisitos de formación de los maestros, de la autoeficacia, de las tendencias de rendimiento, así como del aprendizaje socioemocional señalan lo importante que sería una formación rigurosa de todos los maestros, y de una formación especializada para los maestros de estudiantes en dos lenguas durante sus primeras etapas educativas en Estados Unidos.

A pesar de las pruebas que tenemos, las necesidades específicas de los alumnos que compartimos presentan retos adicionales para los programas de formación de los docentes de todo Estados Unidos. ¿Hay algo que deban saber los profesores sobre el sistema de educación que hayan experimentado o pudieran experimentar en el futuro los estudiantes transnacionales? ¿De qué manera difieren las expectativas educativas y de comportamiento entre Estados Unidos y México? Aunque sabemos bastante sobre la importancia de que los profesores comprendan las necesidades lingüísticas de los estudiantes que compartimos, se sabe menos sobre cómo la cultura, la historia, la escolarización previa y los contextos nacionales pueden exigirles a los profesores conocimientos que no suelen constituir parte de la formación previa al magisterio. Por ejemplo, el clima cada vez más hostil hacia los inmigrantes en Estados Unidos no ha ofrecido respiro a la hostilidad que los estudiantes transnacionales pueden encontrar en

México en contextos antiestadounidenses. ¿Hasta qué punto estas experiencias podrían moldear el sentido de pertenencia y de identidad de los estudiantes que compartimos? ¿Cómo se traduce esto en los retos futuros para incorporar a estos jóvenes a una sociedad que, en el mejor de los casos, los ha ignorado y, en el peor, los ha rechazado? Las políticas draconianas de inmigración que amenazan con la separación de las familias crearon innumerables dificultades, como acceso limitado a la nutrición o a la atención sanitaria adecuadas. ¿Acaso esto constituye conocimiento relevante para las expectativas educativas en Estados Unidos? Si el sentido de pertenencia y de identidad tiene algún tipo de relación con los resultados educativos –que, como bien sabemos, sí la tiene–, entonces las experiencias de los estudiantes que compartimos–tanto las pasadas como las futuras– son esenciales para informar sobre lo que sus profesores deberían saber y ser capaces de hacer.

Referencias

- Abedi, J. (2002). Assessing and accommodations of English language learners: Issues, concerns and recommendations. *Journal of School Improvement*, 3, 83–89.
- Abedi, J., Hofstetter, C. y Lord, C. (2004). Assessment accommodations for English language learners: Implications for policy-based research. *Review of Educational Research*, 74, 1–28.
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T. y Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80, 207–245.
- Alfaro, C. y Bartolomé, L. (2017). Preparing ideologically clear bilingual teachers: Honoring working-class non-standard language use in the bilingual education classroom. *Issues in Teacher Education*, 26 (2), 11–34.

- August, D., Carlo, M., Dressler, C. y Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20, 50–57.
- August, D. y Shanahan, T. (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the national literacy panel on language minority children and youth*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bale, J. (2015). English-only to the core: What the Common Core means for emergent bilingual youth. *Rethinking Schools*, 30. Consultado en www.rethinkingschools.org/special/RS30-1_bale1.shtml.
- Ballantyne, K. G., Sanderman, A. R. y Levy, J. (2008). Educating English language learners: Building teacher capacity. Roundtable Report. *National Clearinghouse for English Language Acquisition & Language Instruction Educational Programs*.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G. V., Pauly, E. y Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change, vol. VII: *Factors affecting implementation and continuation*, *The RAND Corporation*. R-1589/7-HEW, abril.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187–249.
- Butler, F. A. y Stevens, R. (2001). Standardized assessment of the content knowledge of English language learners K-12: Current trends and old dilemmas. *Language Testing*, 18, 409–427.

- Butvilofsky, S. A. y Sparrow, W. L. (2012). Training teachers to evaluate emerging bilingual students' biliterate writing. *Language and Education*, 26(5), 383–403.
- Commission on Teacher Credentialing (CTC) (2012). World Language: English Language Development Standards of Quality and Effectiveness for Subject Matter Programs. Consultado en <https://www.ctc.ca.gov/docs/default-source/educator-prep/standards/ssmp-handbook-worldlang-eld-pdf.pdf>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. y Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, 821–832.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. y Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2013). Effective social and emotional learning programs. Preschool and Elementary School Edition.
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51, 166–173.
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Echevarria, J. y Graves, A. (2010). *Sheltered content instruction: Teaching students with diverse abilities* (4^a ed.). Boston, Massachusetts: Allyn y Bacon.

- Faltis, C. y Valdés, G. (2016). Preparing teachers to teach in and advocate for linguistically diverse classrooms: A vade mecum for teacher educators. En D. H. Gitomer y C. A. Bell (eds.), *Handbook of research on teaching* (5ª ed., pp. 549–592). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Flores, B. B. (2001). Bilingual education teachers' beliefs and their relation to self-reported practices. *Bilingual Research Journal*, 25, 275–299.
- Gándara, P., Maxwell-Jolly, J. y Driscoll, A. (2005). Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs. Santa Cruz, California: The Regents of the University of California. Consultado en <http://files.eric.ed.gov/full-text/ED491701.pdf>.
- Gándara, P. y Santibañez, L. (2016). The teachers our English language learners need. *Educational Leadership*, 73, 32–37.
- García, O. (2009). Emergent bilinguals and TESOL: What's in a name? *Tesol Quarterly*, 43(2), 322–326.
- Gay, G. (2005). Politics of multicultural teacher education. *Journal of Teacher Education*, 56, 221–228.
- Genesee, F., Geva, E., Dressler, C. y Kamil, M. (2008). Cross-linguistic relationships in second language learners. En D. August y T. Shanahan (eds.), *Developing reading and writing in second language learners* (pp. 61–94). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Goldenberg, C. (2013). Unlocking the research on English learners: What we know—and don't yet know about effective instruction. *American Educator*, 37, 4–11.

- Grant, S., Hamilton, L. S., Wrabel, S. L., Gomez, C. J., Whitaker, A. A., Leschitz, J. T., Unlu, F., Chávez-Herrerías, E. R., Baker, G., Barrett, M., Harris, M. y Ramos, A. (2017). Social and emotional learning interventions under the Every Student Succeeds Act: Evidence review. RAND Corporation. Consultado en <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Social-and-Emotional-Learning-Interventions-Under-ESSA.pdf>.
- Guskey, T. R. y Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.
- Hakuta, K. (1990). Language and cognition in bilingual children. En A. Padilla, C. Valdez y H. Fairchild (eds.), *Bilingual education: Issues and strategies* (pp. 47–59). Newbury Park, California: Sage Publications.
- Halle, T. G., Whittaker, J. V., Zepeda, M., Rothenberg, L., Anderson, R., Daneri, P., Wessel, J. y Buysee, V. (2014). The social-emotional development of dual language learners: Looking back at existing research and moving forward with purpose. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 734–749.
- Harper, C. A. y de Jong, E. J. (2009). English language teacher expertise: The elephant in the room. *Language and Education*, 23, 137–151.
- Hollins, E. y Torres-Guzmán, M. E. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. En M. Cochran-Smith y K. Zeichner (eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hopkins, M. (2013). Building on our teaching assets: The unique pedagogical contributions of bilingual educators. *Bilingual Research Journal*, 36 (3), 350–370.

- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. y Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376–407.
- Karabenick, S. A. y Noda, P. A. C. (2004). Professional development implications of teachers’ beliefs and attitudes toward English language learners. *Bilingual Research Journal*, 28, 55–75.
- Klassen, R. M. y Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114–129.
- Kumar, R. y Hamer, L. (2013). Preservice teachers’ attitudes and beliefs toward student diversity and proposed instructional practices: A sequential design study. *Journal of Teacher Education*, 64, 162–177.
- Lillie, K. E., Markos, A., Arias, M. B. y Wiley, T. G. (2012). Separate and not equal: The implementation of structured English immersion in Arizona’s classrooms. *Teachers College Record*, 114, 1–33.
- Loeb, S. y Miller, L. C. (2006). A review of state teacher policies: What are they, what are their effects, and what are their implications for school finance? IREPP Working Paper, Stanford University.
- López, F. (2010). Identity and motivation among English language learners in disparate educational contexts. *Education Policy Analysis Archives*, 18 (16). Consultado en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/717>.

- López, F. (2017). Altering the trajectory of the self-fulfilling prophecy: Asset-based pedagogy and classroom dynamics. *Journal of Teacher Education*, 68, 193–212.
- López, F. y Santibañez, L. (2018). Teacher preparation to teach English learners and policy implications. *Education Policy Analysis Archives*, 26.
- López, F., Scanlan, M. y Gundrum, B. (2013). Preparing teachers of English language learners: Empirical evidence and policy implications. *Education Policy Analysis Archives*, 21. Consultado en <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1132>.
- Lucas, T., Villegas, A. M. y Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education*, 59, 361–373.
- Master, B., Loeb, S., Whitney, C. y Wyckoff, J. (2012). Different skills? Identifying differentially effective teachers of English language learners. Palo Alto, California: Center for Education Policy Analysis.
- McKown, C. y Weinstein, R. S. (2002). Modeling the role of child ethnicity and gender in children's differential responses to teacher expectations. *Journal of Social Psychology*, 32, 159–184.
- Menken, K. y Antunez, B. (2001). *An overview of the preparation and certification of teachers working with limited English proficient (LEP) students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. Consultado en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455231.pdf>.
- Menken, K., Kleyn, T. y Chae, N. (2012). Spotlight on “long-term English language learners”: Characteristics and prior schooling experiences of an invisible

- population. *International Multilingual Research Journal*, 6, 121–142.
- Milner, H. R. (2010). What does teacher education have to do with teaching? Implications for diversity studies. *Journal of Teacher Education*, 61, 118–131.
- Morrison, K. A., Robbins, H. H. y Rose, D. G. (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity & Excellence in Education*, 41, 433–452.
- Niehaus, K. y Adelson, J. L. (2014). Academic and social-emotional outcomes for English language learners. *American Educational Research Journal*, 51, 810–844.
- Peal, E. y Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1–23.
- Potowski, K. y Shin, N. L. (2018). Gramática española: variación social. Routledge.
- Pray, L. y Marx, S. (2010). ESL teacher education abroad and at home: A cautionary tale. *The Teacher Educator*, 45, 216–229.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B. y Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150–167.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 1–28.
- Sandstrom, H. y Huerta, S. (2013). *The negative effects of instability on child development: A research synthesis*. Washington, DC: Urban Institute.

- Santibañez, L. y Gándara, P. (2018). Teachers of English language learners in secondary schools: Gaps in preparation and support. The Civil Rights Project/ Proyecto Derechos Civiles, UCLA.
- Santibañez, L. y Snyder, C. (2018). Teaching English learners in California: How teacher credential requirements in California address their needs. Technical Report (with peer review) for Getting Down to Facts II. Septiembre 2018. Stanford University and PACE. Consultado en http://gettingdowntofacts.com/sites/default/files/2018-09/GDTFII_Report_Santibanez.pdf.
- Santos, M., Darling-Hammond, L. y Cheuk, T. (2012). Teacher development to support English language learners in the context of Common Core State Standards. Palo Alto, California: Stanford University Understanding Language Initiative. Consultado en <http://ell.stanford.edu/sites/default/files/pdf/academic-papers/10-Santos%20LDH%20Teacher%20Development%20FINAL.pdf>.
- Scanlan, M. y López, F. (2014). *Organizing schools to serve linguistically and culturally diverse students*. Nueva York, Nueva York: Routledge.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Tenenbaum, H. R. y Ruck, M. D. (2007). Are teachers' expectations different for racial minority than for European American students? A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 253–273.
- Tschannen-Moran, M. y Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. W. y Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Valdés, G. (2005). Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *The Modern Language Journal*, 89, 410–426.
- Valenzuela, A. (ed.). (2016). *Growing critically conscious teachers: A social justice curriculum for educators of Latino/a youth*. Nueva York, Nueva York: Teachers College Press.
- Walker, A., Shafer, J., Iiams, M. (2004). “Not in my classroom”: Teacher attitudes towards English language learners in the mainstream classroom. *NABE Journal of Research and Practice*, 1, 130–160.
- Wright, M. y Masten, A. S. (2005). Resilience processes in development. *Handbook of Resilience in Children*, 17–37.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2009). Sojourners in Mexico with US school experience: A new taxonomy for transnational students. *Comparative Education Review*, 53, 329–353.

Capítulo 9

Del caso Plyler a los refugios seguros: las políticas de Estados Unidos sobre el ingreso a la escuela pública y las implicaciones para los educadores de estudiantes transnacionales

Julie Sugarman

En momentos de gran incertidumbre en torno a las políticas migratorias de Estados Unidos, el antiguo principio de la equidad de acceso a la educación proporciona un blindaje para los niños en edad escolar de origen inmigrante que buscan matricularse y obtener su educación en las primarias y secundarias públicas del país. En efecto, el sistema educativo de kindergarten a preparatoria (K-12) destaca entre las instituciones públicas por la solidez de su marco legal, que prohíbe a los centros educativos tomar en cuenta la condición de inmigrante a la hora de matricular estudiantes, o de negarles a los niños de origen inmigrante o a estudiantes de inglés (English learners o ELS) el acceso a la escolarización. Este marco, que tiene décadas de antigüedad, ha cobrado mayor importancia a medida que el sentimiento antiinmigración –piedra angular de la campaña presidencial de Donald Trump, que impulsó una serie acelerada de cambios de políticas públicas en los dos primeros años de su administración– ha perturbado profundamente las vidas de muchas familias transnacionales y sus comunidades.

En 1982, la Corte de Estados Unidos dictaminó en el caso *Plyler vs. Doe* que todos los niños –incluidos los inmigrantes no autorizados– tienen derecho a una educación pública y gratuita de acuerdo con la definición de enseñanza primaria y secundaria propia de cada estado. Desde entonces, esta decisión establece que los distritos no deben cobrar la matrícula ni prohibir la inscripción por moti-

vos de inmigración, y que las escuelas no deben realizar “prácticas que puedan enfriar [*chill*] o desalentar la participación o conducir a la exclusión de los estudiantes con base en su ciudadanía o estatus migratorio real o percibido, o el de sus padres o tutores” (Departamento de Justicia y Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2014a, p. 1). Aunque las políticas desarrolladas para cumplir con la doctrina *Plyler* tienden a referir los procedimientos relacionados con la inscripción escolar, muchos educadores lo han aplicado de manera más general y evitan preguntas sobre el estatus migratorio en todo momento. La decisión también resuena en el esfuerzo, posterior a las elecciones de 2016, de algunos distritos para establecer las escuelas como “santuarios” o “refugios”, como respuesta a la intensificación de la aplicación de la ley de inmigración.

A pesar de la influencia perdurable de la sentencia del caso *Plyler*, el verdadero trabajo para facilitar el acceso a la educación lo realizan los educadores y administrativos que aplican los procedimientos que protegen la privacidad de las familias inmigrantes y hacen que se sientan seguras y bienvenidas en las escuelas. Este trabajo de campo tiene lugar en comunidades que varían mucho en cuanto a su actitud respecto a la inmigración y las familias inmigrantes. Además, la difusión que hacen los estados sobre la información y el cumplimiento del caso *Plyler* también varía, lo que a nivel local se traduce en una concientización y sensibilización desiguales sobre estas cuestiones, y cuando se trata de tomar decisiones en el día a día, es posible que algunos directivos de escuela y otros miembros del personal que conocen las normas no las cumplan o no corroboren su aplicación. Por estas razones, a veces corresponde a los profesores que trabajan directamente con niños de origen inmigrante y con ELS asegurarse de que las escuelas cumplan con sus obligaciones, así como recordarles a sus colegas que tienen el interés profesional de garantizar que los alumnos se matriculen y acudan a clases y que los padres de familia puedan participar en la educación de sus hijos.

En este capítulo examino cómo influye la decisión de la Corte Suprema en el caso *Plyler vs. Doe* en las políticas y prácticas de matriculación escolar, así como la relación de los centros educativos con la declaración de distritos santuario o

refugio seguro en docenas de comunidades tras la elección del presidente Donald Trump. Las políticas relacionadas con el caso *Plyler* y con las declaraciones de santuario ayudan a las escuelas a sistematizar la no discriminación al establecer expectativas sobre cómo deben ser acogidos y apoyados en la comunidad escolar los niños inmigrantes y sus familias. Estas cuestiones son cada vez más relevantes también para los educadores mexicanos, ya que los padres deportados o que regresan desde Estados Unidos se han encontrado con problemas similares a los que experimentan los inmigrantes estadounidenses al inscribir a sus hijos en las escuelas mexicanas. Puesto que la política de inmigración afecta la vida de una gran parte de los escolares estadounidenses en diversas comunidades a lo largo del país –y a más de medio millón de niños nacidos en Estados Unidos escolarizados en México–, es fundamental que los educadores que trabajan con estos niños, en ambos lados de la frontera, comprendan las formas en que las leyes y los reglamentos pueden allanar el camino hacia el acceso a la educación de los niños transnacionales en tiempos que, por lo demás, son tumultuosos.

El contexto sociodemográfico

Desde hace muchos años ha venido creciendo el porcentaje de escolares estadounidenses procedentes de familias lingüística y culturalmente diversas. Sin embargo, muchas escuelas y distritos todavía tienen que garantizarles la igualdad de acceso y los servicios equitativos a todos los estudiantes. Muchos educadores –especialmente los que se encuentran en los estados llamados “de nuevo destino”– quizá no sean conscientes de la cantidad de niños y de familias presentes en su comunidad cuya situación migratoria es relevante en su relación con la escuela.

Las políticas relativas al trato de los inmigrantes y refugiados afectan a un porcentaje importante de los niños en Estados Unidos. Algo más de una cuarta parte de los niños en edad escolar –entre los tres y los diecisiete años–, es decir, alrededor de 15.6 millones, viven con al menos un padre nacido en el extranjero (véase el Cuadro 9.1). Sin embargo, solo el 13 por ciento de estos niños –que

constituye el tres por ciento de los niños en edad escolar en general– han nacido en el extranjero (véase el Cuadro 9.2). Es más probable que los educadores conozcan el número o el porcentaje de ELs en su escuela debido a que esas cifras se comunican a efectos de rendición de cuentas, pero en realidad hay tres veces más hijos de inmigrantes que ELs, mismos que, a nivel nacional, suman 4.9 millones (National Center for Education Statistics, 2017). En 2016, alrededor del 26 por ciento de la población de Estados Unidos nacida en el extranjero era originaria de México, lo que la convierte en la mayor nacionalidad extranjera por un amplio margen (Zong, Batalova y Hallock, 2018). Más aún, el Cuadro 9.2 muestra que los niños con al menos un padre mexicano constituyen el 40 por ciento de los niños de origen inmigrante. Muestra también que el porcentaje de hijos nacidos en Estados Unidos con padres nacidos en México es mayor (el 92 por ciento) que el porcentaje de los hijos de inmigrantes de todas las demás nacionalidades (el 87 por ciento).

Cuadro 9.1 Lugar de nacimiento de los padres de los niños en Estados Unidos entre 3 y 17 años (2016)

	Cantidad	Porcentaje poblacional
Niños entre los tres y los diecisiete años con ambos padres nacidos en Estados Unidos al menos uno de los padres nacidos en el extranjero	59 241 000	100%
	43 678 000	73.70%
	15 563 000	26.30%

Fuente: tabulación del Instituto de Política Migratoria a partir de la Encuesta de la Comunidad Americana (Oficina del Censo de Estados Unidos, 2016).

Cuadro 9.2 Lugar de nacimiento de hijos de inmigrantes en Estados Unidos entre 3 y 17 años de edad (2016)

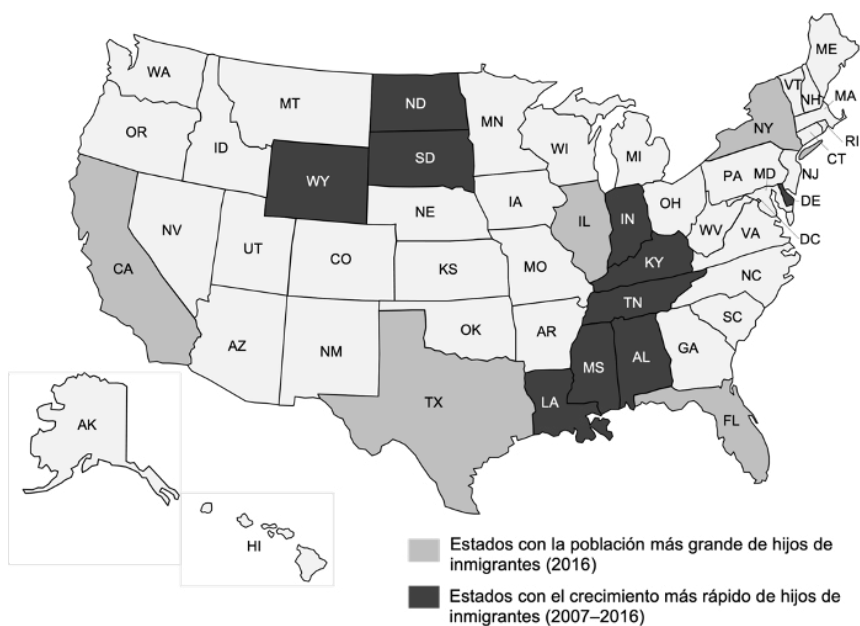
	Todos los niños		Niños con al menos un padre nacido en México	
	Cantidad	Porcentaje poblacional	Cantidad	Porcentaje poblacional
Niños entre 3 y 17 años con al menos un padre nacido en el extranjero el niño nació en Estados Unidos el niño nació en el extranjero	15 563 000	100%	6 282 000	100%
	13 529 000	86.90%	5 795 000	92.90%
	2 035 000	13.10%	487 000	7.70%

Fuente: tabulación del Instituto de Política Migratoria a partir de la Encuesta de la Comunidad Americana (Oficina del Censo de Estados Unidos, 2016).

Desde la década de 1990 se ha producido un marcado descenso en el grado de cohesión de las familias inmigrantes en los estados y áreas metropolitanas de acogida tradicionales. En 2016, el 57 por ciento de los hijos de inmigrantes vivían en cinco estados principales: California, Florida, Illinois, Nueva York y Texas, contra el 66 por ciento en el año 2000 y el 69 por ciento en 1990. Sin embargo, los porcentajes de crecimiento más rápido de los hijos de inmigrantes se encuentran sobre todo en los estados del sur y del medio oeste, los cuales posiblemente hayan tenido menos tiempo para desarrollar sistemas sólidos en relación con los estudiantes inmigrantes y ELS (véase el Mapa 9.1). Entre 2007 y 2016, Dakota del Norte triplicó y Wyoming duplicó el número de niños en edad escolar con uno o más padres nacidos en el extranjero; las tasas de Kentucky, Mississippi y Dakota del Sur fueron, en todos los casos, superiores al 80 por cien-

to.¹ A nivel comunitario, aunque el número de inmigrantes que viven en las ciudades ha aumentado con el paso del tiempo, su proporción se redujo del 41 por ciento en 1980 al 33 por ciento en el 2010, y la proporción de inmigrantes que viven en los suburbios creció del 43 por ciento al 51 por ciento durante ese mismo periodo (Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina, 2015).

Mapa 9.1 Estados con las poblaciones más grandes y de mayor crecimiento de hijos de inmigrantes (Mapa de Estados Unidos con división de estados)



El grupo de inmigrantes más afectado por los cambios en la política migratoria de la era Trump es el de los inmigrantes no autorizados, un grupo que

¹ Datos de la tabulación del Instituto de Política Migratoria de las Encuestas de la Comunidad Americana de 2007 y 2016 de la Oficina del Censo de Estados Unidos.

incluye tanto a quienes entran al país de forma ilegal como a quienes entran legalmente, pero se quedan una vez que vence su visado. Según las estimaciones del Instituto de Política Migratoria, alrededor de 4.3 millones de niños de entre 3 y 17 años vivían con al menos un progenitor no autorizado en 2016, pero tan solo el 18 por ciento de estos niños eran no autorizados (véase el Cuadro 9.3). Esto significa que la mayoría de los hijos de los no autorizados estaban en familias de estatus mixto, en las que algunos miembros de la familia no están autorizados mientras que otros son inmigrantes legales o ciudadanos estadounidenses. Los inmigrantes mexicanos constituyen la mayor parte de la población no autorizada (56 por ciento), contando tanto a niños como a adultos. Los siguientes porcentajes de inmigrantes no autorizados provienen de Guatemala (siete por ciento), El Salvador (cuatro por ciento) y Honduras (tres por ciento) (Zong et al., 2018). Sin embargo, el Cuadro 9.3 muestra que los hijos de origen mexicano constituyen el 68 por ciento de todos los hijos de inmigrantes no autorizados. Los hijos de padres mexicanos no autorizados tienen una probabilidad ligeramente menor de ser inmigrantes no autorizados (16 por ciento) que la que tienen los hijos de inmigrantes provenientes de otros países (24 por ciento).

Cuadro 9.3 Ciudadanía y estatus legal de los niños entre 3 y 17 años que viven con uno o más padres inmigrantes no autorizados (2016)

	Todos los niños		Niños con al menos un padre nacido en México	
	Cantidad	Porcentaje poblacional	Cantidad	Porcentaje poblacional
Niños con al menos un padre no autorizado	4 266 000	100%	2 920 000	100%
el niño es ciudadano estadounidense	3 328 000	78.0%	2 389 000	81.8%

el niño es inmigrante legal	162 000	3.8%	78 000	2.7%
el niño es inmigrante ilegal	776 000	18.2%	453 000	15.5%

Fuente: tabulación del Instituto de Política Migratoria a partir de los resultados de la Encuesta de la Comunidad Americana (Oficina del Censo de Estados Unidos, 2016) y de la Encuesta de Ingresos y Participación en Programas (Oficina del Censo de Estados Unidos, 2008) basado en una metodología desarrollada en consulta con James Bachmeier, de la Universidad de Temple, y Jennifer Van Hook, del Instituto de Investigación de la Población de la Universidad Estatal de Pensilvania.

Dadas las implicaciones que esto tiene para el éxito académico de los estudiantes, es importante que los educadores comprendan el contexto local en el que viven los inmigrantes y las comunidades culturalmente diversas. Por ejemplo, a medida que estas poblaciones se han dispersado hacia los estados del medio oeste y del sur, y hacia entornos suburbanos y rurales, han tenido considerables impactos culturales, económicos y demográficos en sus comunidades, lo que ha traído consigo beneficios –sobre todo en áreas que habían estado signadas por la disminución poblacional– pero también desafíos, como por ejemplo la tensión en la asistencia de servicios sociales y educativos (Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina, 2015). El proceso de integración de los inmigrantes, por tanto, no solo está marcado por la política nacional –este fenómeno queda bien descrito en otros capítulos de este volumen–, sino también por las características propias de las comunidades en las que se instalan y cómo responden a los inmigrantes.

La experiencia de los hijos de los inmigrantes y la respuesta de las escuelas en las que pasan gran parte de sus horas de vigilia tiene una importancia considerable para los niños y sus familias, y también –entre otras razones no menos importantes puesto que el 87 por ciento de estos niños son ciudadanos estadounidenses– para sus comunidades. Tal como se aborda en el capítulo 2,

años de investigación han demostrado que los hijos de inmigrantes no autorizados –sean o no ciudadanos– constituyen una población especialmente vulnerable por muchas razones. Además de los factores de riesgo para el desarrollo propios de la pobreza y de la escasa formación de los padres –factores presentes de forma desmedida en las familias de inmigrantes no autorizados– los niños también pueden sufrir altos niveles de estrés, los efectos de mudanzas frecuentes y de cambios de escuela, y la falta de acceso a la asistencia gubernamental. Los niños que son ciudadanos estadounidenses en familias con estatus mixto pueden sufrir el mismo miedo y estrés que los niños no autorizados (Yoshikawa, Suárez-Orozco y Gonzales, 2016). Incluso los hijos de inmigrantes legales pueden enfrentarse a estos retos debido a los cambios en la norma de “carga pública” que propuso la administración de Trump en 2018. En virtud de dicha norma, los extranjeros que solicitaran permiso de admisión a corto plazo y tarjetas de residencia (*green cards*) serían penalizados por hacer uso de ciertos beneficios públicos, como el Programa de Asistencia Nutricional Suplementaria (cupones de alimentos); los defensores de migrantes informaron que tan solo el rumor de este cambio propuesto hizo que las familias inmigrantes cancelaran o no solicitaran apoyos a los que tenían derecho (Blitzer, 2018). En este contexto, el acceso a la escuela y los recursos que las escuelas proporcionan a las familias pueden representar un elemento decisivo para disminuir los efectos que ponen en riesgo el éxito académico de los niños de origen inmigrante.

La resolución del caso *Plyler*

La resolución de la Corte Suprema de Estados Unidos, que protege el derecho de todos los estudiantes a asistir a la escuela primaria y secundaria, tiene sus raíces en la historia de la inmigración mexicana a Estados Unidos. Durante gran parte del siglo xx no hubo límite en la cifra de personas que podían emigrar de otros países del hemisferio occidental a Estados Unidos. Más aún, ante la escasez de mano de obra durante la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos y México instituyeron un programa de trabajadores invitados –ampliamente conocido como

“Programa Bracero” – que ofrecía a los trabajadores agrícolas mexicanos condiciones muy favorables por su trabajo. A mediados de la década de 1960, los legisladores cancelaron el programa y firmaron la Ley de Inmigración y Nacionalidad de 1965 (INA, por sus siglas en inglés: Immigration and Nationality Act), que daba prioridad a la reagrupación familiar sobre otros criterios de selección y establecía límites al número de inmigrantes a aceptar provenientes de cada país.

En la década de 1970, los residentes legales permanentes que buscaban patrocinar la inmigración de familiares que aún se encontraban en México comenzaron a sentir las restricciones de la INA en cuanto a las opciones de inmigración legal. Además, las condiciones demográficas, económicas y políticas en México y Centroamérica empujaban a los trabajadores a buscar empleo en Estados Unidos, que estaba ávido de trabajadores con salarios bajos. Entre 1970 y 1980, tanto el número de inmigrantes mexicanos como su porcentaje respecto al de la población inmigrante total de Estados Unidos se duplicaron con creces. Ya a principios de la década de 1970, las autoridades a nivel federal y los grupos defensores de derechos civiles y laborales empezaron a expresar una gran preocupación por el impacto de la inmigración no autorizada (Migration Policy Institute, sin fecha; Rosenblum y Brick, 2011).

Mientras se desarrollaba esta dinámica, en 1975, los legisladores del estado de Texas –a petición de los superintendentes escolares de la zona fronteriza– incluyeron, en un proyecto de ley de educación rutinaria, una disposición que establecía que los distritos escolares solo estaban obligados a proporcionar educación pública gratuita a los ciudadanos estadounidenses y a los inmigrantes autorizados. Una vez adoptada, algunos distritos utilizaron la ley para denegar la inscripción a estudiantes cuyas familias no podían demostrar su condición de inmigrantes legales, mientras que otros –como los Distritos Escolares Independientes de Houston y de Tyler– matricularon a dichos estudiantes, pero cobrando a las familias una colegiatura anual de 1000 dólares. Al advertir la oportunidad para llamar la atención sobre las distintas maneras en que los mexicanos habían sido subyugados en las escuelas y en otras instituciones estadounidenses, el Mexican American Legal Defense and Educational Fund

(MALDEF) encabezó el esfuerzo para plantear desafíos legales a esta ley. Tras la pérdida de un caso similar que había presentado un abogado local contra el distrito escolar de Houston, los abogados del MALDEF tuvieron éxito en su demanda contra el distrito escolar de Tyler –que dirigía el superintendente James Plyler, por el que se conoce el caso– a nombre de una familia con hijos, algunos de los cuales eran ciudadanos estadounidenses mientras otros eran indocumentados (Olivas, 2005).

A medida que se acumulaban los casos y las apelaciones contra Houston, Tyler y el estado de Texas, los casos terminaron por consolidarse y llegaron a la Corte Suprema de Estados Unidos bajo la denominación *Plyler*. En 1982, el Tribunal falló en contra de Texas y de los dos distritos al declarar que negar la educación gratuita a una clase de personas violaba la cláusula de igualdad de protección de la Decimocuarta Enmienda de la Constitución de Estados Unidos (Olivas, 2005). Con ello, la Corte Suprema indicó que el estado está obligado, según la ley, a tratar por igual a todas las personas que se encuentran dentro de su jurisdicción, independientemente de cómo hubieran llegado allí (Ofer, 2012).

En su defensa, el estado de Texas argumentó que reservar los recursos económicos de la educación estatal para los residentes legales tendría un efecto positivo en la educación, que cobrar la matrícula desalentaría la inmigración ilegal y que era poco probable que los hijos de los inmigrantes no autorizados permanecieran en Estados Unidos el tiempo suficiente como para justificar la inversión realizada en su educación. En la opinión del tribunal, el juez Brennan rechazó estos argumentos al exponer que Texas no había justificado de qué manera fomentaba un interés sustancial para el estado negarle la educación a un grupo de niños. Por su parte, el tribunal sostuvo que, aunque la educación no era un derecho fundamental en virtud de la Constitución de Estados Unidos – como se había determinado en la decisión de 1973 en el caso del *Distrito Escolar Independiente de San Antonio vs. Rodríguez*–, la educación desempeña un papel fundamental en una sociedad democrática y es diferente de otro tipo de apoyos gubernamentales. El juez Brennan escribió: “Es difícil entender con precisión lo que el estado [de Texas] espera conseguir al promover la creación y perpetuación

de una subclase de analfabetos al interior de nuestras fronteras, lo que seguramente abonaría a los problemas y costos propios del desempleo, la asistencia social y la delincuencia” (citado por Olivas, 2005, p. 209). Aunque un tribunal de primera instancia, que juzgaba el caso *Plyler*, había dictaminado que la ley de Texas era inconstitucional porque solo el gobierno federal –y no los estados– tenía derecho a regular la inmigración, la Corte Suprema no tomó en consideración este aspecto del caso en su sentencia (Olivas, 2005, 2010).

Desafíos al caso *Plyler*

En las décadas después, a pesar de la sentencia del caso *Plyler*, tanto el gobierno federal como algunos estados hicieron intentos por singularizar a los inmigrantes no autorizados o por excluirlos por completo de las escuelas públicas. El primer gran desafío a la sentencia fue la Proposición 187, que los votantes de California aprobaron en 1994. Esta ley negaba a los inmigrantes no autorizados cualquier servicio público financiado por el estado, incluida la educación. También exigía que las escuelas informaran sobre los padres de familia no autorizados y que las autoridades locales cooperaran con las agencias federales en la identificación y detención de niños inmigrantes no autorizados. Varias organizaciones –entre ellas MALDEF y la American Civil Liberties Union (ACLU)– presentaron demandas y, en 1995, un tribunal federal de distrito declaró inconstitucional la mayor parte de la Proposición 187, incluidas las secciones relativas a la educación (Ofer, 2012).

En respuesta a esta anulación, los partidarios republicanos de la Proposición 187 –entre ellos el entonces gobernador de California, Pete Wilson– apelaron al gobierno federal para que aprobara una legislación federal que permitiera a los estados negar la educación a los estudiantes inmigrantes no autorizados. En 1996, el representante Elton Gallegly, republicano de California, presentó una enmienda a la ley *Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act*, que les permitía a los estados negar la educación pública a los inmigrantes no autorizados o cobrarles la colegiatura. Aunque la enmienda se aprobó

en la Cámara de Representantes, se retiró antes de que se promulgara la Ley de Reforma de la Inmigración debido a la oposición de republicanos clave, del entonces presidente Bill Clinton y de profesionales de la educación (Ofer, 2012; Olivas, 2010).

A principios de la década de 2010, hubo esfuerzos en Alabama, Arizona, Maryland y Texas para rastrear e informar acerca del número de inmigrantes no autorizados que se inscribían en escuelas públicas, aparentemente para determinar el costo de la educación de esos estudiantes. Aunque por estas medidas no se llegó a cobrar por la inscripción ni a denegarla, los críticos denunciaron que habrían disuadido a las familias no autorizadas de matricular a sus niños y que, por tanto, se habría violado la Decimocuarta Enmienda (Ofer, 2012). Jamás se promulgaron las medidas de Arizona, Maryland y Texas, y se anularon en los tribunales las partes pertinentes de la ley de Alabama (LegiScan, s. f.; Ofer, 2012; Open States, s.f. – a y b; Southern Poverty Law Center, 2013).

Violaciones y respuestas

Tras el fracaso del esfuerzo estatal y federal para apartarse de la doctrina *Plyler* anteriormente mencionados, la sentencia se consolidó como ley en el país. Sin embargo, hay escuelas, distritos y estados que han tardado muchos años en aplicar políticas satisfactorias para cumplir con esta sentencia. El Education Law Center informó en 2008 que un tercio de los distritos escolares de Pensilvania mantenían prácticas de inscripción que violaban la ley federal y estatal, entre las que se encontraba exigir a los niños o a los padres el número de seguridad social o el pasaporte, la tarjeta verde o el visado. Ese mismo año, la ACLU, de Nueva Jersey, también descubrió que el 20 por ciento de los distritos estatales preguntaban por la situación migratoria durante el proceso de matriculación y, dos años más tarde, la Unión de Libertades Civiles de Nueva York publicó resultados similares: el 20 por ciento de los distritos neoyorquinos estaba violando la ley (Ofer, 2012; véase la Caja de texto 9.1).

Cuadro 9.4 Obstáculos a la matriculación y respuestas en el estado de Nueva York

En el 2009, la Unión de Libertades Civiles de Nueva York (NYCLU) recibió una queja sobre las prácticas de matriculación en un distrito escolar del estado de Nueva York. Después de que varias cartas dirigidas al Departamento de Educación del Estado de Nueva York (NYSED) no dieran pie a una acción correctiva, la NYCLU estudió las políticas y prácticas de matriculación en todo el estado y descubrió violaciones de las directrices relacionadas con la doctrina *Plyler* en, por lo menos, el 20 por ciento de los distritos escolares. Después de que la divulgación de esta información a los medios de comunicación y a los distritos escolares afectados atrajera una importante atención pública, el NYSED emitió un memorando dirigido a los superintendentes de los distritos en el que se describían las implicaciones de la sentencia del caso *Plyler* y se detallaba la documentación alternativa que los distritos podían aceptar como prueba de edad, de residencia dentro de los límites del distrito y para otros fines de obtención de datos (King, 2010; Ofer, 2012).

A raíz de las denuncias presentadas en 2014 sobre estudiantes en Long Island a quienes se estaba rechazando de las escuelas a causa de su estatus migratorio, la NYCLU reexaminó las prácticas de inscripción en los distritos que habían infringido la ley años atrás. Se descubrió que más de la mitad seguían empleando prácticas que podían desalentar la inscripción de las familias inmigrantes – como exigir números de la seguridad social o actas de nacimiento –, incluyendo dieciséis distritos que exigían una prueba del estatuto migratorio (New York Civil Liberties Union, 2014).

Más tarde, en el otoño de ese mismo año, el NYSED y el fiscal general del estado de Nueva York respondieron a las quejas de la NYCLU y de otros grupos de que a chicos inmigrantes se les impedía matricularse en la escuela o se les negaba la oportunidad educativa, sobre todo en aquellos distritos suburbanos que habían recibido recientemente una gran afluencia de menores no acompañados. Con el fin de garantizar una aplicación coherente de los procedimientos de ma-

triculación, el NYSED publicó una nueva normativa, material de capacitación e información para los padres –traducida a diez idiomas– donde se explicaban las obligaciones de los distritos en virtud de la doctrina *Plyler* y la documentación alternativa que podía aceptarse para efectuar la inscripción escolar (NYSED, 2014a, 2014b, 2015). Se describió la nueva política como “Primero admitir, después preguntar” (Tenenbaum y Drummond, 2016).

En un primer momento, la investigación del fiscal general de 2014-2015 sobre la denuncia de la NYCLU se centró en cuatro condados del área metropolitana de Nueva York, pero más tarde se amplió a todo el estado. La investigación dio lugar a acuerdos con 20 distritos escolares en favor de modificar sus políticas de matriculación. El Distrito Escolar Libre de Hempstead fue un foco particular de la investigación del fiscal general –y de la cobertura mediática–. En dicho distrito de Long Island se retrasó la inscripción o se puso en “lista de espera” a decenas de estudiantes debido a políticas estrictas sobre la documentación requerida. A algunos estudiantes recién matriculados se les indicó que se inscribieran a los cursos, pero en la escuela les dijeron que no había espacio para ellos y los devolvieron a sus casas. En un acuerdo de 2015 con el fiscal general, se exigió al distrito que modificara los procedimientos de matriculación –incluida la documentación requerida–, que capacitara al personal y que contratara a un ombudsman de la matriculación y a un monitor independiente (Mueller, 2015; Oficina del Fiscal General del Estado de Nueva York, 2015).

En un caso similar, la NYCLU y los Servicios Legales del Centro de Nueva York demandaron al distrito escolar de la ciudad de Utica en nombre de seis refugiados adolescentes, quienes alegaron que se les negó la admisión en la preparatoria integral del distrito y que se les envió a lo que describieron como un programa educativo alternativo inferior. Por el acuerdo al que se llegó, se le exigió al distrito de Utica ponerse en contacto con los refugiados en edad escolar que no estaban matriculados para explicarles sus opciones educativas (Tenenbaum y Drummond, 2016).

En respuesta a las quejas provenientes de todo el país sobre las prácticas de inscripción discriminatorias, el Departamento de Justicia y el Departamento de Educación de Estados Unidos publicaron conjuntamente en 2011 unas directrices que subrayaban el mensaje básico del caso *Plyler*: las escuelas y los distritos no pueden negar a los niños el acceso a la educación pública y gratuita de preescolar a preparatoria a causa de su estatus migratorio o ciudadanía, o el de sus padres o tutores. Además, las directrices establecen que las prácticas que desalienten o prohíban la inscripción de los estudiantes con base en su estatus migratorio real o percibido podrían violar la ley federal, incluida la Ley de Derechos Civiles de 1964. Las orientaciones –publicadas en forma de carta *Dear Colleague*, acompañada por una hoja informativa y un documento de preguntas y respuestas– se actualizaron en 2014 (Departamento de Justicia y Departamento de Educación de Estados Unidos, 2014a, 2014b).

En esta guía de 2014, se explica la información que puede o no solicitarse a las familias que matriculan a sus hijos en centros de enseñanza primaria o secundaria. Se trata de cuatro áreas principales:

- **Prueba de residencia.** Los distritos pueden pedir a las familias comprobante de domicilio dentro de su demarcación, pero no pueden preguntar acerca de su ciudadanía o su estatus migratorio. Los tipos de documentos que se pueden aceptar son facturas de servicios públicos o contratos de renta de vivienda. Los distritos no pueden exigir a las familias que presenten identificaciones oficiales emitidas por el estado, como, por ejemplo, la licencia de manejo.
- **Prueba de edad.** Los distritos también pueden exigir una prueba de que los niños están dentro de los límites de edad para asistir a la escuela, pero no pueden exigir el acta de nacimiento ni pueden rechazar un acta de nacimiento extranjera. Entre el tipo de documentación que pueden aceptar están los registros hospitalarios o de adopción, una anotación en una biblia de familia o un affidavit de uno de los padres.
- **Número de seguridad social.** Los distritos no deben exigirles a los niños, a sus padres o tutores que proporcionen un número de seguridad social. Si lo

solicitan, deben indicar que se da de manera voluntaria, bajo qué autoridad la solicitan y con qué propósito se utilizará la información.

- **Raza o etnia.** Los distritos pueden solicitar datos sobre la raza y el origen étnico, pero no pueden denegar la inscripción si los padres o tutores no proporcionan esta información ni a causa de ella.

En la guía en cuestión se sugiere que los distritos revisen sus procedimientos y documentos de inscripción en busca de preguntas no permitidas, que les faciliten a las familias inscribir listas de comprobantes alternativos y supervisar que el personal administrativo cumpla con la ley federal. También se observa que las escuelas pueden crear una atmósfera más acogedora si esperan hasta después de que el estudiante esté matriculado para recopilar información demográfica adicional –por ejemplo, datos sobre raza y etnia–, pues algunos datos deben comunicarse al gobierno federal cada año. Las escuelas también deben seguir las directrices de la ley *McKinney-Vento Homeless Assistance Act* en lo que respecta a la documentación de la residencia y la tutela (Departamento de Justicia y Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2014a, 2014b).

A pesar de esta orientación federal, algunos distritos continuaron batallando con estas obligaciones. En 2017, los abogados identificaron 40 distritos escolares en California que preguntaban por el estatus de ciudadanía de los estudiantes o de los padres en los formularios de inscripción y cinco que les exigían a los padres mostrar el acta de nacimiento o la tarjeta del seguro social del niño al inscribirlo (Lawyers' Committee for Civil Rights of the San Francisco Bay Area and California Rural Legal Assistance, 2017). En julio de 2018, la ACLU de Nueva Jersey presentó una demanda contra 11 distritos escolares y una escuela concertada por exigir documentación improcedente para la inscripción (Mooney y O'Dea, 2018).

Además de los distritos que preguntan por el estatus migratorio para la inscripción, los defensores de los inmigrantes y refugiados y las organizaciones de libertades civiles han llamado recientemente la atención sobre el problema de los estudiantes a quienes se les niega la inscripción o se les remite

de forma inadecuada a programas educativos alternativos. El problema parece haberse intensificado entre 2014 y 2016, cuando llegaron a Estados Unidos grandes cantidades de jóvenes no acompañados –provenientes principalmente de El Salvador, Guatemala y Honduras–, quienes fueron entregados a familias y a otros tutores en comunidades repartidas por toda la geografía estadounidense. Muchos de estos jóvenes llegaron con una edad superior a la tradicional para comenzar la preparatoria, sin pruebas de los créditos cursados para efectos de revalidación y con graves carencias en su escolarización anterior. Las familias informaron que hubo rechazos por falta de la documentación necesaria para probar la edad del estudiante, su relación con el tutor o su residencia en el distrito. En otros casos, el personal derivó indebidamente a los estudiantes a programas alternativos o de educación para adultos, que solo ofrecían una equivalencia a la preparatoria, no el diploma regular (Booi et al., 2016; Burke y Sainz, 2016). En realidad, los jóvenes tienen derecho a matricularse en las preparatorias de distrito hasta la edad máxima que establece cada estado que, en la mayoría de los casos, es de 20 o de 21 años (Diffey y Steffes, 2017). Remitir a los estudiantes a la educación para adultos por su capacidad lingüística o educativa (percibidas) viola los derechos de los estudiantes en virtud de la ley *Equal Educational Opportunity Act*, de 1974, y el Título VI de la Ley de Derechos Civiles, de 1964, que prohíbe la discriminación por motivos de raza, color u origen nacional (Booi et al., 2016).

Al tratar de entender por qué las familias siguen teniendo dificultades en el proceso de matriculación escolar, es razonable suponer que, en algunos casos, la discriminación y el racismo absolutos desempeñan un papel; sin embargo, en lo que respecta a los recién llegados de más edad, a quienes se les disuadió de matricularse o se les remitió a programas alternativos, hay varias cuestiones sistémicas que también podrían ser relevantes para entender por qué los administrativos respondieron como lo hicieron. En primer lugar, poner a disposición nuevas plazas a mitad de año para una afluencia inesperada de recién llegados puede suponer un reto financiero, ya que los presupuestos escolares suelen fijarse el año anterior. Con una inscripción imprevista a mitad de año,

los distritos podrían no tener los recursos financieros –o la flexibilidad– para contratar maestros nuevos y habilitar espacios adicionales. Existen fondos federales disponibles para los distritos que experimentan un aumento en la inscripción de inmigrantes recientes para apoyar las necesidades de aprendizaje adicionales que tienen muchos de estos estudiantes, pero esos fondos también se asignan con base en las tendencias del año anterior. En segundo lugar, las disposiciones para rendir cuentas sobre el rendimiento, que están vinculadas a las puntuaciones de los exámenes estandarizados y a las tasas de graduación en la preparatoria de cuatro años, pueden hacer que los administrativos sean cautelosos a la hora de aceptar a ciertos estudiantes, si juzgan que no serán capaces de cumplir con los puntos de referencia y los plazos estatales, pues su bajo rendimiento probablemente conduciría a sanciones para las escuelas y los distritos donde se inscriban. En tercer lugar, los administrativos pueden pensar que colocarlos en una escuela alternativa puede realmente ser una mejor opción para algunos estudiantes, ya que dichos programas suelen ser más flexibles y pueden ajustarse mejor a los objetivos de aprendizaje de algunos de ellos. Por ejemplo, los administrativos pueden pensar que a un estudiante inmigrante no le conviene matricularse en un programa tradicional de preparatoria si tiene pocas posibilidades de acumular los créditos necesarios para graduarse antes de alcanzar la edad máxima de matriculación. En ese caso, pueden remitir a esos estudiantes a la educación para adultos, donde pueden aprender inglés y obtener una titulación equivalente a la preparatoria (Booi et al., 2016; Sugarman, 2017).

Por último, la aplicación de las directrices relacionadas con el caso *Plyler* puede ser particularmente difícil para los distritos escolares debido a la subjetividad inherente a la determinación de lo que hace que un ambiente se sienta “frío” [*chilled*]. Como se explica más adelante, no basta con evitar preguntas inapropiadas en un formulario, ya que los estudiantes y las familias se basan tan solo en su experiencia al juzgar si se sienten atacados por su condición de inmigrantes.

Cómo proteger la asistencia a clases en medio de un clima restrictivo

Las políticas relacionadas con el caso *Plyler vs. Doe* buscan asegurar que los estudiantes entren a la escuela por la puerta. Sin embargo, tras la elección del presidente Donald Trump en 2016, las escuelas y los distritos se enfrentaron a nuevos retos para garantizar que los niños de origen inmigrante tuvieran un acceso equitativo a la escuela. Desde el principio de la campaña, el entonces candidato Trump se centró en gran medida en sus comentarios públicos sobre la inmigración no autorizada y la presencia de inmigrantes mexicanos en Estados Unidos, e incluso prometió construir un muro para mantenerlos fuera del país. Una vez que asumió el cargo de presidente, una de sus primeras acciones fue emitir una serie de órdenes ejecutivas de alto perfil relacionadas con la inmigración. Si bien los tribunales retrasaron algunas de esas órdenes, se produjo un cambio casi instantáneo en la aplicación de las leyes nacionales. Mientras que la administración del presidente Barack Obama, anterior a la de Trump, había priorizado la deportación mediante condenas penales para quienes hubieran cruzado la frontera recientemente y para los inmigrantes no autorizados, la nueva medida consistía en detener y deportar a cualquier persona sin estatus legal. La intensificación de la aplicación de la ley migratoria y el aumento de las expresiones de racismo y xenofobia crearon una sensación de miedo en muchas comunidades. Para algunos, este temor hizo que las familias inmigrantes fueran reacias a salir en público y a aprovechar los recursos de los departamentos de policía, los tribunales y la asistencia del gobierno (McHugh, 2018; Pierce, Bolter y Selee, 2018).

La deportación de los inmigrantes no autorizados no era nada nuevo, y las localidades de todo el país habían dedicado, durante muchos años, bastantes esfuerzos para proteger su salud y la seguridad, por ejemplo, gastando fondos estatales y locales en asistencia sanitaria y social, que los programas federales les denegaban, y asegurándose de que los inmigrantes supieran que podían denunciar delitos sin ser denunciados al Servicio de Control de Inmigración y Aduanas (ICE, por sus siglas en inglés: *Immigration and Customs Enforcement*). A pesar de que la administración de Trump aseguró que seguía vigente la política que pro-

híbe la actividad de las fuerzas del orden en las escuelas, a muchos educadores preocupó que los padres inmigrantes tuvieran miedo de llevar a sus hijos a la escuela y de participar en las actividades destinadas a padres de familia por el riesgo de encontrarse con agentes, o de que la comunidad escolar pudiera hacerles sentir no bienvenidos. En efecto, algunos medios de comunicación informaron acerca de un descenso en la asistencia entre los estudiantes de origen inmigrante, sobre todo tras las redadas de inmigración en sus comunidades (véase, por ejemplo, Blitzer, 2017). Los estudiantes también reportaron un aumento en el acoso escolar, lo que afecta su participación educativa (Costello, 2017).

Algunos distritos escolares se movieron rápidamente después de las elecciones para declarar su apoyo a los estudiantes, a las familias y al personal, y con ello reafirmarle a la comunidad que las escuelas “seguirán siendo lugares seguros en los que los estudiantes y las familias serán bienvenidos sin temor a sufrir daños” (citado en St. George, 2016). Tomando medidas oficiales, desde finales de 2016 hasta 2017, varios consejos escolares, como se refirió anteriormente, declararon sus escuelas distritales como “santuarios”, “refugios seguros” o “zonas seguras” (véase el Cuadro de texto 9.5). Los detalles de cada declaración diferían, pero la mayoría incluía una política según la cual las escuelas no cooperarían con los agentes de inmigración a menos que presentaran una orden judicial, un requerimiento o la orden de un tribunal; también describían el proceso a seguir para que el personal de la escuela obtuviera la autorización necesaria para compartir información sobre los estudiantes con las fuerzas del orden; y limitaban el tipo de información relacionada con el estatuto migratorio que podía recopilarse (Jones, 2017).

Cuadro 9.5 Distritos escolares seguros en California

Cinco semanas después de la elección de Donald Trump, el Superintendente de Instrucción Pública del Estado de California, Tom Torlakson, emitió una carta en la que instaba a los distritos escolares a aprobar resoluciones para declararse “refugios seguros”. En su carta, Torlakson esbozó las obligaciones que tienen

las escuelas de seguir las leyes vigentes en relación con la inscripción y la privacidad de las familias, de mantener un entorno seguro y de garantizar que “la perspectiva de la deportación de los estudiantes indocumentados y sus familias no interfiera en ayudarles a nuestros estudiantes a tener éxito” (Torlakson, 2016). También señaló la importancia de la participación de los padres de familia en el proceso de aprendizaje, que podría verse obstaculizada de no sentirse bienvenidos en las escuelas. Para marzo de 2018, ciento diecisiete distritos de California –alrededor del 11 por ciento– habían emitido declaraciones de este tipo (Departamento de Educación de California, 2018).

En octubre de 2017, la legislatura aprobó la ley de Valores de California (*California Values Act*), que prohíbe el uso de recursos policiales locales para la aplicación de la ley migratoria federal (McHugh, 2018). Poco después, durante ese mismo otoño, California aprobó el proyecto de Ley de la Asamblea 699 (*Assembly Bill*), que codificó varias políticas esbozadas en la carta del superintendente. Entre estas se incluían una norma para no recopilar información sobre el estatuto migratorio incluso después del proceso de inscripción –yendo así más allá de la guía *Plyler* que el gobierno federal ya había publicado– y un requisito para que el personal de la escuela o del distrito informara acerca de cualquier consulta al consejo escolar relacionada con la aplicación de la ley de inmigración. Además, la Ley 699 instruye a las escuelas para que eviten la remisión a los Servicios de Protección Infantil si se detiene a los padres de un alumno a causa de la ley antimigratoria, y exige a los distritos que informen a los padres y tutores de los inmigrantes sobre sus derechos legales y que eduquen a los alumnos sobre el impacto negativo del acoso escolar (EdTrust West, sin fecha).

Al año siguiente, el fiscal general de California publicó una guía y políticas escolares modelo relacionadas con la Ley 699. En tal guía se explican las leyes y los reglamentos estatales que rigen políticas públicas como la recopilación de información de las familias y la protección de la privacidad. También se proporcionan ejemplos de documentos que las escuelas podrían recibir de parte de los agentes federales, como órdenes de detención del ICE y citatorios judiciales (Becerra, 2018).

La declaración de un distrito como zona segura o santuario no tiene un significado legal particular, aunque la legislación vigente respalda los principios que lo sustentan. Muchas de las políticas de santuario, adoptadas por los consejos escolares, refuerzan los estatutos existentes, como las leyes *Plyler* y contra la discriminación. Además, las cláusulas relativas al cumplimiento por parte del personal escolar respecto a las peticiones del ICE se basan en la protección constitucional que otorga la Cuarta Enmienda de la Constitución de Estados Unidos que, como la mayoría de las protecciones constitucionales, es válida para todas las personas del país, no solo para los ciudadanos. La Cuarta Enmienda exige que las autoridades cuenten con una orden judicial para investigar o detener a una persona que se encuentra en un lugar donde goza de privacidad. En general, el ICE ha operado con órdenes administrativas –no judiciales– y ha contado con la colaboración voluntaria de otros organismos. Aunque ninguna institución estadounidense, ni siquiera las escuelas y las iglesias, puede impedir que las fuerzas del orden ejecuten órdenes judiciales, dichas instituciones pueden establecer procedimientos para verificar la pretensión legítima de cualquier visitante de acudir a sus instalaciones (Hanson, Cheer y Broder, 2017).

Las declaraciones de los consejos escolares también estaban en consonancia con la intención que declaró el gobierno federal de Estados Unidos. El Departamento de Seguridad Nacional indicó, en 2016, que sus agencias seguirían respetando la política de lugares sensibles promulgada en 2014. Esta política establecía que los agentes federales evitarían las acciones de aplicación de la ley de inmigración en las escuelas –incluyendo los centros preescolares, las guarderías, las universidades, los eventos educativos y las paradas de autobús cuando hubiera niños–, los hospitales, los complejos médicos, los lugares de culto y las reuniones públicas, como ceremonias o manifestaciones; no obstante, las acciones pueden llevarse a cabo en estos lugares con la aprobación de un “funcionario supervisor apropiado” o en circunstancias especiales (U.S. Customs and Border Protection, 2016).

Algunas políticas de los distritos santuarios también reafirman los derechos que tienen las familias en virtud de la ley de Derechos Educativos y Privacidad

de la Familia de 1974 (FERPA, por sus siglas en inglés: *Family Educational Rights and Privacy Act*), que les impide a los centros educativos facilitar a terceros –incluidas las autoridades de inmigración– información sobre los estudiantes sin el consentimiento de sus padres, en el caso de los menores, o del propio estudiante, si es mayor de 18 años. Una preocupación que han señalado los defensores es que la FERPA no cubre la “información de directorio”. Los distritos pueden decidir qué categorías de información sobre los estudiantes se clasifican como información de directorio, pero la lista sugerida en la guía federal de la FERPA –y que muchos distritos adoptan– incluye el nombre, la dirección y la fecha y el lugar de nacimiento, todo lo cual podría ser útil para el ICE. Mientras que el resto de la información requiere el permiso afirmativo de la familia para su divulgación, la información del directorio funciona sobre una base de exclusión voluntaria. Las escuelas deben facilitar un aviso público para que las familias opten por no compartir dicha información, pero, después de un “tiempo razonable”, queda a discreción de las escuelas proporcionar la información de directorio a otras agencias (Hanson et al., 2017).

A pesar de la política de lugares sensibles y de la garantía de los distritos escolares para que las escuelas no cooperarán voluntariamente con los funcionarios de inmigración, hay límites en cuanto a la seguridad de los inmigrantes no autorizados en y cerca de esos lugares. En un ejemplo muy publicitado, el ICE detuvo a un padre a unas cuerdas de la escuela en la que acababa de dejar a una de sus hijas, mientras se dirigía a dejar a una segunda hija a otra escuela (Sánchez, 2017). Además, si bien las escuelas tienen la obligación de no cumplir voluntariamente con las políticas que podrían dar lugar a la interrupción del entorno escolar, no tienen la autoridad para interferir con las acciones legales de aplicación de la ley migratoria.

Al declararse zonas seguras o santuarios, los distritos envían un mensaje a los padres de familia y a los estudiantes para que se sientan bienvenidos y protegidos al interior del sistema legal; también envían un mensaje a los educadores y al personal sobre lo que se espera de ellos para que cumplan los mandatos legales y éticos del sistema educativo estadounidense. Como parte de su declaración

de valores, muchos santuarios también refuerzan la multiculturalidad, cuando los distritos la han establecido como una característica clave de su comunidad.

Debate

Dada la resolución del caso *Plyler* en 1982 –con la importante presión contra los desafíos legales y contra el incumplimiento de los distritos a lo largo de las décadas de 1990 y del 2000, y con la publicación de las directrices federales de 2011 sobre las prácticas de matriculación escolar–, resultaría fácil pensar que estaba resuelta la cuestión del acceso de los estudiantes inmigrantes a la educación pública de preescolar a preparatoria en Estados Unidos. En cambio, la respuesta que se dio a la oleada de menores de edad no acompañados que llegó al país entre 2014 y 2016 expuso –a lo sumo– los fallos del sistema en cuanto a la formación e inflexibilidad para colocar a los inmigrantes adolescentes recién llegados. Además, si bien es cierto que muchos distritos escolares bastante afectados se declararon santuarios tras las elecciones de 2016, muchos otros distritos decidieron –en un momento en que muchas familias inmigrantes no estaban seguras de sus derechos– no hacer declaración alguna, ni siquiera en apoyo a la ley y las políticas públicas vigentes. Estos sucesos ponen de manifiesto cómo la aplicación de una política educativa, aparentemente sencilla, adquiere una carga simbólica cuando se cruza con políticas migratorias, uno de los temas que causa mayor división política en el país.

El impacto de la doctrina *Plyler* en temas de inmigración y educación

A nivel superficial, la resolución del caso *Plyler* regula una parte muy estrecha de la escolarización: la solicitud y la inscripción. Sin embargo, el caso *Plyler* ha llegado a representar algo más que la resolución de un caso concreto. En realidad, “se ha convertido en un caso importante para temas clave, como son la equidad para los niños, la protección de nuestras fronteras, cómo nos constituimos y quién puede tomar estas decisiones cruciales” (Olivas, 2005, p. 197).

Uno de los mensajes más contundentes de la sentencia –que el juez Brennan señaló de manera explícita en su opinión personal– es que no se debe castigar a los niños por las decisiones de sus padres. Este tema vuelve a aparecer en otras políticas relacionadas con la inmigración; por ejemplo, dicho argumento es una de las defensas del programa de Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (DACA, por sus siglas en inglés: *Deferred Action for Childhood Arrivals*), promulgado por el presidente Barack Obama en 2012, que concede permisos de trabajo y exención de la deportación a los inmigrantes no autorizados llegados a Estados Unidos cuando eran niños. Asimismo, aunque las asistencias gubernamentales no urgentes –como Medicaid y la Supplemental Security Income– no están disponibles para los inmigrantes no autorizados y para muchos inmigrantes autorizados durante sus primeros cinco años en el país, existen numerosas excepciones en cuanto a beneficios para niños, como los programas de comidas escolares gratuitas y de precio reducido y el Programa Especial de Nutrición Suplementaria para Mujeres, Bebés y Niños (WIC).

Otro tema que destaca en la opinión del juez Brennan es la idea de que la educación es diferente de otros servicios sociales o instituciones cívicas por su importancia para los individuos, las comunidades y una sociedad democrática en general. Dado que la educación postsecundaria se percibe ya más como una necesidad que como un lujo, aumentar el acceso de las poblaciones tradicionalmente desatendidas se ha convertido en una preocupación generalizada entre los defensores y profesionales de la educación superior. Se plantea si la doctrina *Plyler* debería aplicarse más allá de la educación de preescolar a preparatoria, lo que apoyaría el esfuerzo por elaborar políticas que abran la matrícula de las universidades estatales a los jóvenes inmigrantes no autorizados, permitiéndoles pagar la matrícula estatal (Olivas, 2010).

Algunos elementos de la sentencia del caso *Plyler* también son relevantes para los debates educativos más allá de la educación de los inmigrantes; por ejemplo, la responsabilidad compartida de educar a hijos de terceros. En el caso *Plyler*, la cuestión era si las familias no autorizadas contaban como miembros de la comunidad y si, como tales, tenían el derecho a beneficiarse de un bien pú-

blico. Esa cuestión resuena aún hoy día en las diferencias filosóficas sobre si el dinero de los impuestos gastado en educación pertenece a la comunidad y a sus instituciones públicas o si pertenece al niño, en cuyo caso las familias podrían utilizar vales o créditos fiscales para extraer ese dinero del sistema escolar público y transferirlo a escuelas privadas.

Desde hace 50 años, el gobierno de Estados Unidos ha desempeñado un papel central al establecer los derechos de los estudiantes de origen inmigrante para tener acceso a la educación –a través de las disposiciones discutidas en este capítulo– y a una experiencia educativa profunda, a través de diversas disposiciones, como la decisión de la Corte Suprema de 1974 en el caso *Lau vs. Nichols*, que exigió adaptaciones adecuadas para los estudiantes de inglés. Sin embargo, los acontecimientos de la era Trump demostraron el importante papel que desempeñan los estados y las localidades en la experiencia diaria de los inmigrantes que navegan por la vida cívica. Esto ha sido particularmente evidente gracias a las declaraciones de los distritos santuario y, en general, al movimiento de las ciudades santuario, que mueve a las agencias locales a limitar su cooperación con el ICE y a proporcionar a los inmigrantes no autorizados el acceso a ciertos servicios, como la licencia de conducir y asistencia legal.

Las políticas estatales y locales que protegen el acceso a la educación de los estudiantes de origen inmigrante podrían ponerse en tela de juicio si se reconsideraran las pasadas interpretaciones de la cláusula de protección equitativa, una perspectiva cuya probabilidad quizá haya aumentado con el importante éxito que tuvo el expresidente Donald Trump al incorporar nuevos jueces a los tribunales federales durante sus años de gobierno. También es posible que el Departamento de Educación de los Estados Unidos intente reinterpretar la doctrina *Plyler* si los presidentes, en el futuro, favorecieran políticas que limitaran la inmigración.

Implicaciones para los educadores

Debido al papel central que desempeñan los agentes locales en la aplicación de las políticas públicas, muchos educadores actúan no solo como docentes sino también como defensores. Entre los estándares profesionales para los profesores de inglés como lengua extranjera que publicó TESOL International, la asociación de profesores de inglés para hablantes de otras lenguas, se incluyen indicaciones para que los educadores estén familiarizados con las leyes relacionadas con los estudiantes de inglés y para que sean capaces de fungir como defensores y como fuentes de información para los estudiantes y sus familias (TESOL International Association, 2010). Hay educadores activos en muchos campos diferentes que se dedican a este tipo de trabajo, pero se trata de un imperativo específico para los profesores de los estudiantes de inglés, puesto que se ocupan de estudiantes y familias que, con frecuencia, carecen de las habilidades lingüísticas y del conocimiento de los sistemas necesarios para defenderse por sí mismos, y porque los profesores y administrativos de otras áreas por lo general no están capacitados para comprender las necesidades específicas de los estudiantes de inglés y de sus familias (Staeher Fenner, 2014). En efecto, muchos administrativos cuentan con que los especialistas en el aprendizaje del inglés son una especie de guardianes de las necesidades de los alumnos lingüística y culturalmente diversos y de sus familias.

En consecuencia, tal como se describe en el capítulo 8 de este libro, los profesionales de la enseñanza del inglés desempeñan un papel importante para garantizar que los centros educativos cumplan con las leyes federales que protegen los derechos de los alumnos de origen inmigrante. Los educadores pueden aprender sobre estos derechos y su implementación gracias a los diversos recursos disponibles en línea, sobre todo el *English Learner Tool Kit* y el *Newcomer Tool Kit*, que publicó el Departamento de Educación de los Estados Unidos en 2015 y

2016, respectivamente.¹ A continuación, los educadores pueden tomar medidas para revisar las políticas y prácticas de su distrito y plantear sus preocupaciones a los administrativos, en caso de que, por ejemplo, los formularios de inscripción incluyan preguntas no permitidas o de que el personal no haya recibido capacitación sobre la documentación que puede aceptarse para la inscripción escolar. Quizá haya educadores que prefieran asumir un papel más activo como enlace con la comunidad o trabajar directamente con grupos comunitarios para ayudarles a las comunidades de inmigrantes a entender sus derechos y a desenvolverse mejor en el sistema escolar.

Los educadores y otros miembros de la comunidad también pueden pedirles a los directivos de los distritos escolares locales que consideren la posibilidad de promulgar resoluciones de santuario o de refugio seguro. El movimiento de las escuelas santuario, en efecto, puede significar una nueva oportunidad para que las escuelas desarrollen y apliquen políticas holísticas en apoyo a sus estudiantes de origen inmigrante. Podrían incluirse políticas relacionadas con el registro escolar, la recopilación de datos, la privacidad de los estudiantes y la interacción con las agencias federales de inmigración, tal como se ha comentado en este capítulo, pero también, de forma más general, en términos de apoyo académico y social. Los profesores de los estudiantes de inglés están bien posicionados para describirles a los administrativos –sobre todo a los que se muestran reacios a tratar lo que consideran cuestiones con una connotación política– cómo dichas prácticas afectan el desarrollo académico, lingüístico y social de los alumnos. Los educadores también podrían reunir pruebas en favor de la eficacia de estas prácticas. Al existir una cantidad importante de distritos geográfica y demográficamente diversos que adoptan políticas de santuario, se presenta una gran oportunidad para que los especialistas investiguen cómo estimulan al sistema para que brinde mayor apoyo a los estudiantes y a las familias de origen inmi-

¹ Los enlaces a estos y otros recursos están disponibles en el sitio web de la Oficina de Adquisición de la Lengua Inglesa, del Departamento de Educación de los Estados Unidos (Departamento de Educación de los Estados Unidos, 2020).

grante, y si hay efectos observables de las políticas de santuario a nivel estudiante, aula o comunidad.

Los investigadores y las autoridades también podrían interesarse en comparar las experiencias de las escuelas de Estados Unidos con las que trabajan en México en la aplicación de nuevas políticas destinadas a facilitar la inscripción de los niños con ciudadanía estadounidense que regresan al país junto con sus familias. Estas familias han experimentado obstáculos similares a los que he enumerado en este capítulo, como padres que llegan sin los registros escolares de Estados Unidos, familias a las que se les da información incorrecta sobre el proceso de inscripción y escuelas que siguen exigiendo una apostilla (legalización) en las actas de nacimiento extranjeras y en los registros estudiantiles con traducción oficial, a pesar de las nuevas regulaciones que eliminan esos requisitos (Jacobo y Jensen, 2018). Está claro que difundir la información correcta sobre estas políticas se ha vuelto un reto en los dos lados de la frontera. Las sugerencias anteriores, pensadas principalmente para los educadores estadounidenses que abogan por los niños inmigrantes en dicho país, son válidas también para los maestros mexicanos que trabajan con niños estadounidenses mexicanos recién llegados, tal como se explica en el capítulo 5.

A pesar del enfoque restrictivo de la administración Trump, no cabe duda de que la inmigración es una característica permanente de la vida moderna. Al conocer y fomentar la aplicación de las políticas relacionadas con el caso *Plyler vs. Doe* y los distritos santuario, los educadores pueden garantizar que las familias inmigrantes sigan experimentando entornos escolares acogedores y seguros, tal como exige la ley, que fomenten el éxito académico de los niños inmigrantes, así como la vitalidad cívica y económica a largo plazo de sus comunidades.

Referencias

Academias Nacionales de Ciencias, Ingeniería y Medicina. (2015). *The integration of immigrants into American society*. Washington, DC: The National Academies Press.

- Becerra, X. (2018). Promoting a safe and secure learning environment for all: Guidance and model policies to assist California's K-12 schools in responding to immigration issues. Consultado en el sitio web del Departamento de Justicia del Estado de California: <https://www.oag.ca.gov/sites/all/files/agweb/pdfs/bcj/school-guidance-model-k12.pdf>.
- Blitzer, J. (2017, marzo 23). After an immigration raid, a city's students vanish. *The New Yorker*.
- Blitzer, J. (2018, septiembre 28). Trump's public-charge rule is a one-two punch against immigrants and public assistance. *The New Yorker*.
- Booi, Z., Callahan, C., Fugere, G., Harris, M., Hughes, A., Kramarczuk, A., Kurtz, C., Raimy, R. y Swaminathan, S. (2016). *Ensuring every undocumented student succeeds: A report on access to public education for undocumented children*. Washington, DC: Georgetown Law Human Rights Institute.
- Burke, G. y Sainz, A. (2016, mayo 2). Migrant children kept from enrolling in school. *AP News*.
- Costello, M. B. (2017). *The Trump effect: The impact of the presidential campaign on our nation's schools*. Montgomery, Alabama: Southern Poverty Law Center.
- Departamento de Educación de California. (2018, marzo 27). California safe haven school districts list. Sacramento, California.
- Departamento de Educación de los Estados Unidos. (2020, May 22). Informes y Recursos. Consultado en <https://www2.ed.gov/about/offices/list/oela/resources.html>

Departamento de Justicia de los Estados Unidos y Departamento de Educación de los Estados Unidos. (2014a, mayo 8). Dear colleague letter: School enrollment procedures. Consultada en el sitio web del U.S. Department of Education: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/letters/colleague-201405.pdf>.

Departamento de Justicia de los Estados Unidos y Departamento de Educación de los Estados Unidos. (2014b, mayo 8). Information on the rights of all children to enroll in school: Questions and answers for states, school districts and parents. Consultado en el sitio web del Departamento de Justicia de los Estados Unidos: <https://www.justice.gov/sites/default/files/crt/legacy/2014/05/08/plylerqa.pdf>.

Diffey L. y Steffes, S. (2017). *Age requirements for free and compulsory education*. Consultado en el sitio web de la Education Commission of the States: http://www.ecs.org/wp-content/uploads/Age_Requirements_for_Free_and_Compulsory_Education-1.pdf.

EdTrust West. (sin fecha). Safe schools for immigrant students: AB 699 (O'Donnell) — Implementation fact sheet. Consultado en <https://west.edtrust.org/wp-content/uploads/2015/11/AB-699-Fact-Sheet-Implementation-.pdf>.

Hanson J., with Cheer, S.-M. y Broder, T. (2017). The legal authority for “sanctuary” school policies [asesoría práctica]. Los Ángeles, California: National Immigration Law Center.

Jacobo, M. y Jensen, B. (2018). *Schooling for US-citizen students in Mexico* [borrador]. Los Ángeles: Civil Rights Project, UCLA.

Jones, C. (2017). What it means when a school district declares itself a “safe haven” or “sanctuary”: A quick guide. Consultado en el sitio web de EdSource:

<https://edsources.org/2017/what-it-means-when-a-school-district-declares-itself-a-safe-haven-or-sanctuary-a-quick-guide/584273>.

King, J., Jr. (2010, agosto 30). *Student registration guidance* [memorando]. Albany, Nueva York: New York State Education Department.

Lawyers' Committee for Civil Rights of the San Francisco Bay Area & California Rural Legal Assistance. (2017, marzo 27). Complaint concerning discriminatory enrollment practices denying immigrant youth their right to enroll in school [carta]. Consultada en <https://www.crla.org/sites/all/files/u6/2017/pr/BecerraResCmplnt.pdf>.

LegiScan. (sin fecha). Texas House Bill 22. Consultado en <https://legiscan.com/TX/bill/HB22/2011>.

McHugh, M. (2018). *In the age of Trump: Populist backlash and progressive resistance create divergent state immigrant integration contexts*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Migration Policy Institute. (sin fecha). Mexican-born population over time, 1850-present [gráfica]. Consultada en <https://www.migrationpolicy.org/programs/data-hub/charts/mexican-born-population-over-time>.

Mooney, J. y O'Dea, C. (2018, julio 27). ACLU-NJ sues school districts for asking about immigration status. *NJ Spotlight*.

Mueller, B. (2015, febrero 18). New York compels 20 school districts to lower barriers to immigrants. *The New York Times*.

National Center for Education Statistics. (2017). Digest of education statistics — Table 204.27. Consultada en https://nces.ed.gov/programs/digest/d17/tables/dt17_204.27.asp?current=yes.

New York Civil Liberties Union. (2014, octubre 30). NYCLU survey: NY school districts illegally denying education to immigrant children. Consultado en <https://www.nyclu.org/en/press-releases/nyclu-survey-ny-school-districts-illegally-denying-education-immigrant-children>.

New York State Education Department. (2014a). New York State Board of Regents passes emergency regulation concerning school enrollment following joint review by the State Education Department and the Attorney General's Office [comunicado de prensa]. Consultado en <http://www.nysed.gov/news/2015/new-york-state-board-regents-passes-emergency-regulation-concerning-school-enrollment>.

New York State Education Department. (2014b). Residency. Consultado en <http://www.p12.nysed.gov/sss/pps/residency>.

New York State Education Department. (2015). A guide to understanding the new rules for school registration. Consultado en http://www.p12.nysed.gov/sss/documents/EnrollmentBrochure_English.pdf.

New York State Office of the Attorney General. (2015, marzo 3). A. G. Schneiderman secures agreement with Hempstead Union Free School District to ensure equal educational opportunities for students regardless of immigration status [comunicado de prensa]. Consultado en <https://ag.ny.gov/press-release/ag-schneiderman-secures-agreement-hempstead-union-free-school-district-ensure-equal>.

Ofer, U. (2012). Protecting Plyler: New challenges to the right of immigrant chil-

dren to access a public school education. *Columbia Journal of Race and Law*, 1 (2), 187–226.

Oficina de Aduanas y Protección Fronteriza de los Estados Unidos. (2016). Sensitive locations FAQs. Consultadas en <https://www.cbp.gov/border-security/sensitive-locations-faqs>.

Oficina del Censo de Estados Unidos. (2007). Encuesta de la Comunidad Americana. Consultada en <https://www.census.gov/programs-surveys/acs/data.html>

Oficina del Censo de Estados Unidos. (2016). Encuesta de la Comunidad Americana. Consultada en <https://www.census.gov/programs-surveys/acs/data.html>

Oficina del Censo de Estados Unidos. (2008). Encuesta de Ingresos y Participación en Programas. Consultada en <https://www.census.gov/programs-surveys/sipp/data.html>

Olivas, M. A. (2005). *Plyler v. Doe*, the education of undocumented children, and the polity. En D. Martin y P. Schuck (eds.), *Immigration stories* (pp. 197–220). Nueva York: Foundation Press.

Olivas, M. A. (2010, septiembre 9). *Plyler v. Doe*: Still guaranteeing unauthorized immigrant children’s right to attend U.S. public schools. *Migration Information Source*. Consultado en <https://www.migrationpolicy.org/article/plyler-v-doe-still-guaranteeing-unauthorized-immigrant-childrens-right-attend-us-public>.

Open States. (sin fecha – a). Arizona HB 2382. Consultado en <https://openstates.org/az/bills/49th-2nd-regular/HB2382>.

Open States. (sin fecha – b). Arizona SB 1097. Consultado en <https://openstates.org/az/bills/49th-2nd-regular/SB1097>.

org/az/bills/49th-2nd-regular/SB1097.

Pierce, S., Bolter, J. y Selee, A. (2018). *U.S. immigration policy under Trump: Deep changes and lasting impacts*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Rosenblum, M. R. y Brick, K. (2011). *U.S. immigration policy and Mexican / Central American migration flows: Then and now*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Sanchez, R. (2017, marzo 3). ICE arrests undocumented father taking daughter to California school. Consultado en el sitio web de CNN: <https://www.cnn.com/2017/03/03/us/california-father-ice-arrest-trnd/>.

Southern Poverty Law Center. (2013, octubre 28). SPLC victorious against Alabama anti-immigrant law. Consultado en <https://www.splcenter.org/news/2013/10/29/splc-victorious-against-alabama-anti-immigrant-law>.

St. George, D. (2016, diciembre 26). Schools warn of increased student fears due to immigration arrests, Trump election. *Washington Post*.

Staehr Fenner, D. (2014). *Advocating for English learners: A guide for educators*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

Sugarman, J. (2017). *Beyond teaching English: Supporting high school completion by immigrant and refugee students*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Tenenbaum, L. y Drummond, D. (2016, septiembre 5). NYS school districts enter second year of new approach to enrollment – District concerns and strategies. Consultado en el sitio web de la New York State School Boards Association: <https://www.nyssba.org/news/2016/09/01/on-board-onli->

ne-september-5-2016/nys-school-districts-enter-second-year-of-new-approach-to-enrollment-district-concerns-and-strategies.

TESOL International Association. (2010). *Standards for the recognition of initial TESOL programs in P-12 ESL teacher education*. Consultado en [https://www.tesol.org/docs/default-source/advocacy/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-\(2010-pdf\).pdf](https://www.tesol.org/docs/default-source/advocacy/the-revised-tesol-ncate-standards-for-the-recognition-of-initial-tesol-programs-in-p-12-esl-teacher-education-(2010-pdf).pdf).

Torlakson, T. (2016, diciembre 21). Public schools remain safe havens for California's students [carta]. Consultada en el sitio web del Departamento de Educación de California: <https://www.cde.ca.gov/nr/el/le/yr16ltr1221.asp>.

Yoshikawa, H., Suárez-Orozco, C. y Gonzales, R. G. (2016). Unauthorized status and youth development in the United States: Consensus statement of the Society for Research on Adolescence. *Journal of Research on Adolescence* 27 (1): 4–19.

Zong, J., Batalova, J. y Hallock, J. (2018, febrero 8). Frequently requested statistics on immigrants and immigration in the United States. Migration Information Source. Consultado en <https://www.migrationpolicy.org/article/frequently-requested-statistics-immigrants-and-immigration-united-states>.

Capítulo 10

Políticas binacionales para los estudiantes que compartimos y los profesores que necesitamos

Patricia Gándara y Bryant Jensen

Los educadores que trabajan con alumnos inmigrantes y en aulas bilingües suelen sorprenderse, y a veces hasta escandalizarse, al escuchar que más de 600 000 estudiantes estadounidenses asisten a escuelas en México o que 2 millones de jóvenes han pasado parte de su vida tanto en México como Estados Unidos. En gran medida, el movimiento de familias y niños de origen mexicano se ha enmarcado como un viaje de ida hacia el norte. Algunos individuos, incluso, han presionado para que se construya un muro para dejar fuera a estos niños y a sus familias; sin embargo, el hecho es que ahora hay más personas y familias de origen mexicano que salen de Estados Unidos que las que entran. Se está produciendo un éxodo de los hijos estadounidenses de las familias mexicanas, lo que crea nuevos retos para los que México no está preparado y que Estados Unidos no reconoce. Además, un número grande y creciente de niños y jóvenes migrantes de América Central y del Sur, en los recientes años, exige colaboraciones nuevas y sofisticadas entre nuestros países.

Los capítulos de este volumen articulan estudios relativamente nuevos sobre las necesidades educativas, sociales y emocionales de los estudiantes binacionales, y las características de una fuerza docente que necesitamos para apoyarlos. Como vimos en los capítulos 3, 5 y 7, la transición a las escuelas mexicanas puede ser desafiante si los estudiantes no han recibido educación en español, si no leen ni escriben en el idioma, si no tienen nociones de la historia de México ni conocen las costumbres escolares, o si no están familiarizados con las rutinas

del salón de clases, con la pedagogía y las expectativas que se tienen de ellos. Aunque ahora hay cientos de miles de estudiantes estadounidenses en escuelas mexicanas, sencillamente no tenemos idea de a cuántos les ha parecido demasiado difícil la transición, demasiado sinuosas las dificultades burocráticas para matricularse y han terminado por abandonar la escuela. Tampoco sabemos cuántos más se han puesto a trabajar para ayudar a mantener a su familia, deportada y sin recursos, en lugar de ir a clases. Estas cifras también pueden alcanzar las decenas de miles o incluso más. Y puesto que estos jóvenes son ciudadanos estadounidenses, pueden regresar a Estados Unidos, y muchos lo harán, estén o no preparados para la economía y la vida cívica de aquel país.

Si bien es cierto que ahora hay un área de investigación emergente sobre este fenómeno, en su mayor parte ha ocurrido bajo el radar educativo, por lo que aún no se han desarrollado políticas que aborden las necesidades de estos estudiantes ni que preparen a los educadores para su enseñanza. Mientras tanto, a pesar del éxodo de las familias de origen mexicano, sigue creciendo el porcentaje de estudiantes estadounidenses que son latinos/as y hablan español en casa. En algunas partes de Estados Unidos, como Nuevo México, Texas y California –y, pronto, Nevada y Arizona– estos estudiantes son ya mayoría numérica en las escuelas públicas. Más aún, aunque el fenómeno no sea nuevo, siguen siendo deficientes las soluciones para proporcionar, a estos estudiantes, una educación equitativa que los prepare para participar de forma importante en la vida cívica y en la economía nacional. Al parecer, fueron muchos los actores políticos que pensaron que el problema desaparecería si se limitaban a ignorarlo.

Mientras concluíamos este libro, la pandemia del coronavirus aquejó al mundo, y se cerraron las escuelas de Estados Unidos y México. Los estudiantes en ambos lados de la frontera perdieron muchos meses de clases. Se envió a los estudiantes a casa para continuar su escolarización a través de la educación a distancia digital en dispositivos a los que no tienen acceso muchos de los estudiantes más desfavorecidos (Esquivel et al., 2020). Más aún, sus padres –migrantes en Estados Unidos– estaban sobrerrepresentados en cantidades desproporcionadas entre los afectados por la pandemia, y –para proveer el sustento

familiar y dado que carecen de acceso a la asistencia pública— a menudo se veían obligados a acudir a trabajos básicos en la industria alimentaria, en hospitales y centros de cuidado, con lo que corrían un gran riesgo (Oppel Jr. et al., 2020).

En México, la falta generalizada de recursos digitales en los hogares de los estudiantes obligó a la Secretaría de Educación Pública (SEP) a transmitir las lecciones escolares por televisión, una estrategia que no permitió la interacción con los profesores ni el control de la asistencia. Además, muchos de los alumnos más pobres no tienen televisión (Linthicum, 2020). No es de extrañar que escuchemos a diario sobre estudiantes en Estados Unidos y en México que abandonan la educación a distancia. Muchas de estas familias en ambos lados de la frontera simplemente no pudieron asumir, también, la tarea de educar a sus hijos en casa. Es extraordinario el estrés de estas familias migrantes —así como el de otras familias pobres—, y cada vez hay más pruebas de que los estudiantes siguen sufriendo traumas con potenciales efectos a largo plazo (Kelly et al, 2020). Por lo tanto, estos estudiantes que compartimos se han encontrado en una situación de desventaja múltiple a causa de la pandemia, y han quedado muy rezagados. Entre las estrategias que se sugieren para abordar este problema, destaca el tiempo de instrucción adicional para estos estudiantes, desafortunadamente no está nada claro de dónde saldrán los fondos y los recursos humanos para desarrollarlo. A los profesores de los alumnos que compartimos se les ha pedido que den un paso adelante para encontrar formas de reducir las brechas educativas que, si ya antes eran grandes, ahora son peores. Los conocimientos y estrategias compartidos en los capítulos anteriores constituirán una base para la tarea que tenemos por delante. Lo que antes argumentábamos que debía empezar a introducirse en la formación del profesorado se ha convertido en algo urgente. Y no podemos perder de vista el hecho de que también los profesores han estado luchando contra los efectos de la pandemia en sí mismos y en sus familias. Será necesaria una colaboración entre países, sistemas escolares y educadores de proporciones sin precedentes.

Con o sin muro, Estados Unidos y México están inexorablemente unidos. México es el socio comercial más importante de Estados Unidos, y viceversa.

Las dos economías son profundamente interdependientes. Si una se tambalea, también vacilará la otra, y así será, a menos que se haga algo urgentemente para elevar el nivel educativo de estos jóvenes de origen mexicano en ambos lados de la frontera, y se atajen las enormes diferencias de rendimiento y los problemas de salud mental derivados de la pandemia. Por ejemplo, si la región que incluye a Los Ángeles, San Diego y Tijuana –una región que llamamos *Lasanti* (Mordechay y Orfield, 2017)– fuera una nación, sería la undécima economía más grande del mundo. Sin embargo, el nivel educativo medio de la región en realidad va en caída. Un estudio reciente del Instituto de Políticas Públicas de California ha advertido que, dentro de una década, en el estado de California faltarán más de un millón de títulos universitarios de los necesarios para cubrir los puestos de trabajo existentes (Johnson, Cuéllar Mejía y Bohn, 2015). Esto se debe principalmente a que los jóvenes de origen mexicano son un porcentaje cada vez mayor de la población en edad escolar, y sin embargo no se les está preparando para la universidad: de todos los subgrupos, son los menos propensos a cumplir la educación superior (Gándara y Mordechay, 2017). Al mismo tiempo, el nivel educativo promedio del lado mexicano es el tercer año de la secundaria—muy por debajo del diploma de preparatoria. Si esto continúa, muchos jóvenes de nacionalidad estadounidense volverán a Estados Unidos sin la suficiente formación educativa para participar de forma destacada en la sociedad civil, contribuir a la economía o incluso mantener una familia. Lo que está en juego es increíblemente alto.

Las políticas que necesitamos

Algunas de las soluciones a estos retos son bastante obvias. La enseñanza bilingüe les permitiría a los estudiantes prosperar, tanto en las aulas estadounidenses como en las mexicanas, y también readaptarse en términos académicos de forma relativamente fluida. La popularidad de los programas bilingües y bidi-reccionales –que no solo enseñan en español e inglés, sino que también pueden integrar a los estudiantes de habla hispana y a los de habla inglesa en escuelas

más sólidas– es un desarrollo relativamente reciente que luce muy prometedor en Estados Unidos. Sin embargo, en los estados de dicha nación se han producido políticas de educación lingüística erróneas, centradas en la enseñanza exclusivamente en inglés, lo que les ha dado pocas razones a las personas bilingües para que se preparen como profesores bilingües (Gándara y Escamilla, 2017). ¿Por qué invertir tanto esfuerzo y dinero para prepararse para un trabajo que quizá no exista? ¿Y por qué seguir trabajando como profesor bilingüe si el puesto requiere el doble de trabajo sin compensación ni apoyo adicionales? La contratación de profesores bilingües ha sido limitada y pocos distritos escolares ofrecen incentivos económicos para aceptar estos puestos de trabajo. Por esto mismo hemos visto una reducción en el número de profesores bilingües en estados clave (véase el capítulo 8 de López y Santibañez), incluso a pesar del aumento en el número de alumnos que necesitan estos profesores. Como han demostrado varios estudios, los profesores bilingües tienen muchas ventajas sobre los monolingües de inglés, al margen del tipo de programa lingüístico que se ofrezca; pueden supervisar el aprendizaje de los alumnos, ajustar las lecciones cuando los alumnos no están aprendiendo, animar a los alumnos, escuchar sus preocupaciones, darles la bienvenida, facilitar sus transiciones y hacerles sentir que sí pertenecen al grupo. Todas estas funciones resultan especialmente cruciales después del tiempo que se estuvo fuera de la escuela por la pandemia. También, es más probable que los padres confíen información importante sobre sus hijos a un docente que hable su mismo idioma.

En México –donde la política educativa federal exige que se enseñe inglés y que los alumnos se gradúen como bilingües competentes– solo un cinco por ciento de los profesores realmente habla inglés, y tan solo la mitad de los profesores de inglés tienen el nivel de competencia que se espera de sus propios alumnos. Así que hay pocos maestros que puedan atender las necesidades lingüísticas de los alumnos estadounidensesmexicanos con dominio del inglés. La educación bilingüe es prácticamente inexistente en las escuelas públicas. Baja California –el estado mexicano con el mayor porcentaje de angloparlantes– ha abierto recientemente sus dos primeras escuelas públicas bilingües. En Guanajuato, por

ejemplo, han surgido iniciativas prometedoras para reclutar jóvenes adultos estadounidenses mexicanos en programas de formación de maestros de inglés (Mora Pablo et al., 2015, p. 12). Si bien la educación bilingüe es una respuesta obvia a los estudiantes que compartimos, es un desafío organizarla a gran escala en ambos países debido a la escasez de maestros bilingües adecuadamente preparados. El idioma, por importante que sea, no es el único impedimento que viven estos estudiantes en Estados Unidos y México.

Las experiencias de los estudiantes migrantes

La decisión de una familia de abandonar su hogar y emigrar está cargada de miedo, ansiedad y un profundo sentimiento de pérdida (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 1995). La mayoría de los que llegan a la frontera de Estados Unidos son también desesperadamente pobres y están traumatizados por el viaje. Solo circunstancias extremas podrían llevar a las familias a dejarlo todo para arriesgarse en otro país donde se les considera ilegales o no bienvenidos. Falicov (2002) describe la respuesta a la migración como un duelo o luto, no muy diferente a la pérdida de un ser querido. Para los niños, la experiencia puede ser especialmente estresante si la familia emigra por etapas, con un padre que se va y otro que se queda, o si se separa a los niños de sus padres en la frontera –como ocurrió con las políticas de la administración de Trump en 2018–. Estas separaciones pueden tener consecuencias perjudiciales para la salud psicológica y física de por vida, incluyendo alteraciones en el desarrollo del cerebro (SRCD, 2018). Las separaciones familiares resultantes de la aplicación de la ley de inmigración también afectan a los niños ciudadanos estadounidenses, lo que aumenta el riesgo para su salud mental, como ansiedad, depresión, problemas de comportamiento y los síntomas propios del trastorno de estrés postraumático (Rojas-Flores, Clements, Hwang Koo y London, 2017; Yoshikawa y Kholoptseva, 2013; Zayas, Aguilar-Gaxiola, Yoon y Rey 2015).

Las políticas draconianas de aplicación de la ley de inmigración de la administración de Trump agravaron el estrés típico de las familias inmigrantes. Los

hijos de inmigrantes en Estados Unidos son un grupo especialmente vulnerable, sobre todo si son latinos/as. Aunque la mayoría son ciudadanos estadounidenses, se calcula que unos 5.9 millones (American Immigration Council, 2018) tienen en su familia al menos a una persona no autorizada, con lo que corren el riesgo de que se les deporten repentinamente o de que pierdan el sustento familiar. No todos los indocumentados son latinos/as o, más concretamente, mexicanos, pero sí han sido el objetivo del ICE.¹ Aunque los inmigrantes indocumentados provienen de todo el mundo, los individuos percibidos como mexicanos –como es el caso también de los centroamericanos– han corrido el mayor riesgo (Shan, 2018, p. 9).

Estas políticas de inmigración han creado una situación de aprendizaje casi imposible para los “English Learners”, casi todos ellos hijos de inmigrantes (Gándara, 2017). Entre octubre de 2017 y enero de 2018, el Proyecto de Derechos Civiles de la Universidad de California en Los Ángeles llevó a cabo una encuesta entre el personal escolar de aproximadamente 750 escuelas de 24 distritos –urbanos, suburbanos y rurales– en 13 estados, con la intención de investigar hasta qué punto estas políticas afectaban a las escuelas del país (Ee y Gándara, 2019). Aproximadamente 3600 educadores respondieron que habían observado un impacto en la intensificación de la aplicación de la ley de inmigración en sus estudiantes. Es importante señalar también que el 90 por ciento de los educadores que respondieron trabajaban en escuelas designadas por el gobierno federal como Título I, es decir, escuelas que atienden a altos porcentajes de estudiantes pobres y de bajos ingresos y que a menudo tienen desafíos que las sobrepasan.

De entre los encuestados que afirmaron haber observado algún tipo de impacto de las políticas de inmigración en sus escuelas, el 80 por ciento respondió que habían notado problemas emocionales o de comportamiento entre los jóvenes inmigrantes, y más de una cuarta parte informó que dichos problemas eran “profundos”. Asimismo, casi el 85 por ciento de los encuestados señaló que sus alumnos inmigrantes habían externado abiertamente su temor al ICE, y casi el

¹ Servicio de Inmigración y Aduanas: la agencia federal encargada de vigilar la inmigración.

40 por ciento dijo que este problema era serio. Una cuestión sobre la que no se informa mucho, pero que se mencionó en repetidas ocasiones, es la creciente inseguridad alimentaria y de vivienda de los estudiantes inmigrantes, además del trauma psicológico que sufren; incluso los niños más pequeños sufren en distintos niveles: una niña de primer grado le preguntó a su maestra: “¿Cómo vamos a comer?”

No es de extrañar que casi dos tercios de los encuestados informaran que, a consecuencia del régimen de aplicación de la ley, sus estudiantes inmigrantes estaban sufriendo una caída en el rendimiento académico, y muchos educadores comentaron que incluso sus estudiantes más destacados, que iban camino a la universidad, estaban abandonando la escuela porque su futuro se había tornado ya muy incierto. Si bien la mayoría de estos estudiantes son ciudadanos estadounidenses, la deportación de uno de los padres puede significar que ellos también abandonen el país (Jensen y Jacobo, 2019) o que ya no cuenten con los recursos para continuar su educación y que tal vez tengan que dejar la escuela para ayudar a la manutención de la familia, si se ha deportado al principal sostén o cuidador. Para estos jóvenes es muy difícil la decisión de quedarse o de irse: ¿seguir a uno de sus padres a un país que no conocen y renunciar a su sueño de recibir educación, o cargar con la culpa de quedarse mientras otros miembros de la familia se marchan a un futuro incierto? Por supuesto, también está el reto de encontrar una manera –y un lugar– de vivir para quien decida quedarse. Los estudiantes también se preocupan por sus amigos y compañeros de clase, incluso si no les afecta a ellos directamente, y la pérdida de compañeros de clase crea una sombra que se cierne sobre todo el grupo (Minikwu, 2017). La imagen de los pupitres vacíos en los que se sentaban compañeros y amigos persigue a los demás estudiantes, pues a menudo nadie sabe qué les ha ocurrido.

Las experiencias de los profesores con el control de la inmigración

También los profesores se ven profundamente afectados por el impacto en sus alumnos. Algunos han informado que han tenido que interrumpir las clases

para ocuparse de los alumnos que lloran o se comportan mal en clase, pero quizá el mayor impacto en las escuelas haya sido la disminución del sentido de la confianza y de la comunidad entre los educadores. Algunos profesores señalaron que no sabían a qué colegas podían confiarles información sobre la situación migratoria de ciertos estudiantes. Revelar información sobre la situación familiar de un estudiante a la persona equivocada podría tener graves consecuencias para esa familia. Además de la preocupación por la falta de confianza en la escuela, los profesores también se preocupan por cómo los perciben los padres de familia con opiniones contrarias a la inmigración. Un profesor de Arizona lamentaba que, aunque los alumnos quieren saber lo que está ocurriendo, cada vez que se habla de temas migratorios en clase recibe la llamada de un padre molesto (una encuesta, Proyecto Derechos Civiles, UCLA, 2019). De las respuestas de los educadores se desprende claramente que muchos se sienten presionados por todas partes e inseguros sobre a quién recurrir en busca de apoyo.

Poco se ha informado en la prensa o en la literatura académica acerca del tremendo impacto que la aplicación de la ley de inmigración ha tenido, en ambos países, en los profesores de los estudiantes que compartimos, pero esta situación ha añadido aún más estrés y responsabilidad, factores que pesan sobre la mayoría de los docentes, y para lo que básicamente no están preparados. Sin embargo, como se pone de manifiesto en este libro, varios investigadores y profesionales han trabajado activamente para estudiar los problemas y desarrollar proyectos y colaboraciones para empezar a abordar las necesidades de los profesores de los estudiantes que compartimos. Si bien se necesitan muchos más aportes al respecto, debe ponerse en práctica urgentemente lo que se ha aprendido gracias a las investigaciones realizadas hasta ahora.

Diálogo en favor de políticas binacionales

Un impedimento importante para un mayor progreso en esta área, además de la atención inadecuada, es el hecho de no verlo como un desafío conjunto –la responsabilidad de estos estudiantes y sus maestros– compartido en partes iguales

tanto por México como por Estados Unidos. Claramente, los ciudadanos nacidos en Estados Unidos son responsabilidad de su propio país, por lo que deberían tener acceso a todos los beneficios educativos que tiene cualquier estudiante estadounidense. Como señala Sugarman en el capítulo 9, también se ha comprobado que la Constitución de Estados Unidos protege la educación de todos los menores de edad en el país hasta su graduación de preparatoria. Sigue siendo un problema enojoso e irresoluto lo que pueda ocurrir con ellos después (Gonzales, 2011). Pero si deportan a sus padres o si regresan a México con ellos –sean o no ciudadanos estadounidenses–, este país debe proporcionarles educación básica a estos estudiantes. Sin embargo, como señala Santibañez en el capítulo 1, México –carente de programas de español como segunda lengua y de otras estrategias para los recién llegados– no cuenta con la preparación suficiente para atender sus necesidades.

Rara vez han colaborado los sistemas educativos de México y Estados Unidos para definir responsabilidades o diseñar políticas para abordar los problemas educativos, y cuando esto ha sucedido, los acuerdos han caído en el olvido en las administraciones gubernamentales posteriores. Parece que la respuesta a las políticas debe comenzar con una declaración clara de nuestra responsabilidad compartida para proporcionarles una educación equitativa a estos estudiantes. Tenemos algunos precedentes de colaboración binacional: La Comisión Binacional México-Estados Unidos, que establecieron los presidentes Ronald Reagan y José López Portillo en 1981 a través del Departamento de Estado de los Estados Unidos, la cual ofrece un precedente y un marco para el diálogo político binacional en materia de educación (Escobar, Martin y Lowell, 2013). Recomendamos reactivar este esfuerzo para mejorar la formación de los maestros y la calidad de las escuelas para los estudiantes que compartimos. En la década de 1980, el Departamento de Educación de Estados Unidos, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría de Relaciones Exteriores (SER) de México trabajaron conjuntamente en el desarrollo de programas educativos de apoyo a los inmigrantes mexicanos y sus hijos en Estados Unidos (Martínez-Wenzl, 2013). Administrados a través de los consulados mexicanos en Estados Unidos,

en estos programas se incluían el intercambio de maestros, el Documento de Transferencia, donación de libros de texto, educación secundaria en línea, educación para adultos, becas y centros de cómputo comunitarios; sin embargo, La falta de recursos y de una planificación cuidadosa, además de la escasa supervisión por parte de los consulados mexicanos, hicieron que la mayoría de estas actividades tuvieran una eficacia tan solo modesta (Gándara, 2008).

A pesar de que esté carente de recursos, esté poco estudiado y haya gozado de poco apoyo durante las últimas administraciones, podría ser útil el marco organizativo que proporcionan los diálogos anteriores sobre políticas públicas para abordar las necesidades educativas de estos estudiantes. Uno de los principales retos que hay que afrontar es el hecho de que cada estado de Estados Unidos goza de autonomía respecto a sus programas educativos y su financiación, por lo que crear colaboraciones con México requiere forzosamente un compromiso de estado por estado; esto echa por tierra el esfuerzo del sistema educativo mexicano, que está mucho más centralizado. Aun así, el Departamento de Educación de Estados Unidos puede trabajar con las instituciones mexicanas para rediseñar los programas y evaluar su eficacia y, en este sentido, colaborar con las oficinas estatales de educación. En efecto, Alfaro y Gándara muestran en el capítulo 2 cómo el memorando de entendimiento que firmaron hace poco el Departamento de Educación de California, la Universidad de California y la SEP de México quizá sea una herramienta útil que pudiera replicarse en otros sitios. El documento proporciona un marco por el que un estado de Estados Unidos, California, puede celebrar acuerdos con varios estados mexicanos, con la venia del gobierno federal, para construir y financiar programas conjuntos. Aunque el documento no garantiza que se establezcan dichos programas, elimina ciertos impedimentos burocráticos y posibilita estos esfuerzos.

Sacarles provecho a las leyes vigentes

En estos diálogos y en los acuerdos se deben considerar seriamente los recursos necesarios para hacer frente a los retos compartidos y cómo se deben desplegar

tales recursos. También está claro que los profesores y las escuelas no podrán atender del todo las necesidades de aprendizaje de los hijos de los inmigrantes hasta que haya cesado por completo el reino del terror que se extiende sobre las familias inmigrantes en Estados Unidos. Hasta entonces es posible que, sencillamente, sea demasiado pedirle a los profesores que impartan clases eficaces a alumnos que están traumatizados psicológicamente, y que son incapaces de centrar su atención en el aprendizaje, mientras no se disponga de recursos para apoyar en términos emocionales tanto a los alumnos como a sus profesores. Pero debemos empezar a formar a maestros –tanto en Estados Unidos como en México– que al menos comprendan a estos estudiantes y sus circunstancias, y que cuenten con estrategias pedagógicas diseñadas para tales circunstancias. Si bien escapa del alcance de las escuelas intervenir en políticas migratorias, las instituciones educativas deben entender de qué manera estas políticas han afectado a sus estudiantes, qué pueden hacer para apoyarlos y cómo pueden alzar la voz en su defensa.

Parte de esto es comprender cómo las leyes vigentes están diseñadas para proteger los derechos educativos y el bienestar de los estudiantes que compartimos. En el capítulo 9, por ejemplo, Sugarman identifica los derechos reconocidos a partir de la sentencia del caso *Plyler* de la Corte Suprema de Estados Unidos en 1982, con los cuales deberían estar familiarizados los administrativos, los profesores y el resto del personal de los centros educativos. Los educadores pueden y deben tomar medidas para que las escuelas cumplan la ley federal al garantizar una educación gratuita y apropiada para todos los alumnos, al margen de la condición de inmigrantes que tengan ellos o sus padres. Más aún, los defensores de los derechos civiles han argumentado que, dadas las circunstancias, en una educación “gratuita y apropiada” se deben incluir los servicios de apoyo necesarios para que los niños puedan acceder a dicha educación, como consejeros, trabajadores sociales y psicólogos. Sugarman subraya que el *English Learner Tool Kit*, que elaboró la Oficina de Adquisición de la Lengua Inglesa del Departamento de Educación de los Estados Unidos, es

un recurso excelente para revisar las políticas y prácticas de las escuelas y los distritos en relación con la ley federal.

También existen mecanismos de protección legal para los estudiantes que compartimos en México. En 2015, por ejemplo, la SEP modificó varias normas para facilitar el acceso a la escuela de los estudiantes con escolarización previa en Estados Unidos. Con estos cambios se eliminó el requisito del acta de nacimiento mexicana, el trámite de la apostilla y la traducción al español de los documentos escolares para inscribir a un niño en la escuela. Si bien se trata de cambios positivos destinados a beneficiar a los estudiantes que compartimos y a sus familias, Jacobo (2017) sostiene que varía mucho la difusión de estas políticas y su implementación a manos de los educadores y funcionarios locales. La SEP aún no capacita al personal a nivel estatal para garantizar la correcta implementación de las políticas. Hay muchas personas, incluidos los padres de familia, que aún desconocen estas reformas, por lo que recomendamos una campaña audaz para comunicar los derechos de acceso a la escuela en México para los estudiantes que compartimos, dirigida sobre todo a los estados con poblaciones no urbanas.

La formación de los docentes orientada a las fortalezas

Una de las grandes ironías es que, aunque se suele ver a estos alumnos como problemas o cargas para las escuelas, los estudiantes que compartimos poseen fortalezas específicas muy valiosas que se deberían reconocer, desarrollar y aprovechar en los dos países. Los hijos de la inmigración son *resilientes*. La mayoría de ellos han experimentado, de primera o segunda mano, tremendas privaciones e inseguridad, y en el día a día han tenido que adaptarse a nuevas circunstancias con poca ayuda; perseveran, van a clases, suelen trabajar antes y después de la escuela para ayudar a la familia, y en Estados Unidos la inmensa mayoría se gradúa de preparatoria. También son *optimistas* –creen de verdad en el sueño americano–, incluso cuando se encuentran al otro lado de la frontera. Muchos siguen creyendo que algún día realizarán su sueño en Estados Unidos.

Muchos estudiantes de origen mexicano, criados para ser bien educados, tienen un *aprendizaje colaborativo*: con frecuencia prefieren estudiar en grupo o en equipo, y son menos individualistas que la mayoría de los estudiantes estadounidenses (véase el capítulo 6 de Jensen), una característica que las empresas sistemáticamente buscan en sus empleados. Son *bilingües* y, si se les proporciona la instrucción, pueden ser bialfabetas. El bilingüismo es una clara ventaja en el lugar de trabajo y en la sociedad en general (Callahan y Gándara, 2014). Y sus *múltiples perspectivas culturales*, los llevan a darse cuenta de que hay más de una forma de ver un problema o una solución. Son precisamente las múltiples perspectivas –culturales– las que tan a menudo conducen a la innovación y la creatividad, a los avances en la resolución de problemas aparentemente irresolubles. Hay muchas razones para invertir en estos jóvenes talentosos y prometedores y, como hemos argumentado en este libro, esa inversión debe empezar por los docentes.

Los capítulos 1, 4 y 5, de *Los estudiantes que compartimos*, también destacan cómo el conocimiento y la experiencia que tienen estos alumnos relacionados con su propia migración pueden ser fortalezas que los educadores deben apreciar e incorporar para atender sus necesidades educativas. Gallo, en el capítulo 5, recomienda a los profesores que les ofrezcan oportunidades a los estudiantes transnacionales en México para que hablen de sus experiencias vividas en el extranjero como una forma para conocerlos mejor y para que compartan los conocimientos y las fortalezas que han adquirido. Para atender las necesidades de desarrollo de los estudiantes estadounidense-mexicanos, los maestros también deben modificar –o por lo menos explicar– los ejercicios en el salón de clases, como por ejemplo el dictado. En ambos países, argumenta Gallo, los docentes necesitan una formación específica para manejar, como fortalezas en favor del aprendizaje en el aula, las experiencias migratorias de los estudiantes que compartimos. En el capítulo 1, Santibañez argumenta que el dominio del inglés es una habilidad particularmente importante entre los estudiantes estadounidense-mexicanos a aprovechar en las escuelas mexicanas, y que durante la formación para mejorar la bialfabetización de los maestros se deben abordar las

principales diferencias entre los sistemas y las costumbres de las escuelas públicas en Estados Unidos y México. Un mecanismo para reconocer y aprovechar los conocimientos de inglés de muchos de estos estudiantes es llevando el Sello de Bialfabetismo a las escuelas mexicanas, una práctica que ha ganado popularidad tanto a nivel federal como local en Estados Unidos. Por ahora se tiene en Baja California el proyecto de otorgar el Sello de Bialfabetismo a los estudiantes que sean capaces de demostrar habilidades sobresalientes de bialfabetismo al graduarse de secundaria. Sus objetivos son animar a los estudiantes a conservar sus conocimientos de inglés; animar a los profesores a centrarse en la enseñanza del inglés, y proporcionar una validación formal de la bialfabetización que sea útil para la universidad y la obtención de empleo.

Distintos académicos mexicanos y estadounidenses han participado también en el desarrollo de programas para ofrecerles a los estudiantes estadounidense-mexicanos que se encuentran en México la posibilidad de obtener el título universitario en la docencia del inglés, lo que ayudaría a multiplicar el número de profesores de dicha lengua en este país. La Universidad de Guanajuato, por ejemplo, tiene un programa de licenciatura y posgrado bastante publicitado dirigido a migrantes nacidos en Estados Unidos y a migrantes retornados a México para que se conviertan en profesores de inglés y enseñen en distintos contextos, como primarias y secundarias públicas (Mora Pablo et al., 2015). Para fomentar un enfoque basado en fortalezas, el programa cambió su diseño, basado en un principio en inglés británico, e incorporó el inglés americano, por ser el que hablan los interesados que llegan. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), por su parte, está ahora comprometida con el desarrollo de un programa para ofrecer la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, con lo que los graduados se convertirían en profesores de esta lengua en el sistema escolar público. Existe un creciente interés por ofrecer soluciones para que los estudiantes que compartimos radicados México puedan desarrollar su carrera en la enseñanza del inglés. Dado el aumento de los salarios de los profesores en México (véase el capítulo 1 de Santibañez), esto podría convertirse en una posibilidad importante para los estudiantes de habla inglesa que se quedan en México.

Políticas locales de educación

No es de extrañar que varíen las necesidades de aprendizaje de los alumnos, las necesidades profesionales de sus maestros y el grado de satisfacción de estas necesidades según el país y la región. El carácter urbano es un factor especialmente importante que subyace a la calidad escolar en México, pues los recursos materiales y humanos tienden a ser más fuertes en los entornos urbanos que en los rurales o semirurales. En Estados Unidos se observan variaciones similares entre regiones, cuando se trata de atender las necesidades de los estudiantes de origen mexicano en dicho país, es fundamental tener en cuenta las políticas locales, dada la descentralización histórica de la gobernanza escolar en favor de los estados y los distritos escolares. En el capítulo 8, López y Santibañez señalan discrepancias en los requisitos de las licencias estatales de los profesores para atender las necesidades culturales y lingüísticas de los estudiantes “bilingües emergentes”, la mayoría de los cuales proceden de familias inmigrantes; revelan que los requisitos de formación del profesorado para desarrollar conocimientos culturales y lingüísticos son más estrictos en Texas, gracias a su compromiso a largo plazo con la enseñanza bilingüe en los primeros años, que en Arizona, donde prácticamente se ha prohibido la enseñanza bilingüe. Esto se traduce en una mayor eficacia del profesorado, mayor satisfacción laboral y en un mejor rendimiento académico por parte de los alumnos transnacionales en Texas.

En México también se necesitan políticas locales bien pensadas para atender las necesidades de los profesores y los alumnos. Los capítulos 3 y 7 de este libro abogan, por ejemplo, por una formación previa y una capacitación continua que ayude a los profesores de Morelos a aprender a incorporar a la vida escolar y al salón de clases las experiencias y los puntos fuertes del desarrollo de los niños de familias inmigrantes, especialmente de los estudiantes con escolarización en Estados Unidos. Bybee y los coautores del capítulo 3 demuestran cómo los candidatos a maestros en las escuelas normales necesitan cursos y experiencia práctica centrados explícitamente en la equidad –justicia– y no en la igualdad –uniformidad–, para dejar a un lado las visiones deficitarias existentes de los

estudiantes que compartimos y sus familias. Román González y Sánchez García, en el capítulo 7, abogan por dotar a los maestros de Morelos de material bilingüe para apoyar a los estudiantes estadounidenses mexicanos, así como por aprender sobre la organización de la escolarización en Estados Unidos para ayudar a los niños y a sus familias en la transición a las normas de escolarización en México.

Los esfuerzos en favor de las políticas locales también deberían ser binacionales, como es el caso del programa de formación de docentes en California y Baja California, descrito por Alfaro y Gándara en el capítulo 2. La colaboración entre las autoridades educativas locales de Estados Unidos y México puede facilitar el acceso a la escuela, la colocación adecuada y la transición curricular para los estudiantes que compartimos. Reactivar y reajustar el Documento de Transferencia (Martínez-Wenzl, 2013) puede ayudar a ello. Este esfuerzo puede facilitar que las escuelas y distritos de Estados Unidos les proporcionen a los padres de familia y a sus hijos la información que necesitan para que tengan una transición lo más suave posible a las escuelas de Estados Unidos o México. Por supuesto que, cuando las familias se marchan sin previo aviso, como suele ocurrir en el caso de las deportaciones y las detenciones, no es posible hacerse con el Documento de Transferencia; no obstante, en algunos estados mexicanos, el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) es una herramienta eficaz para localizar los documentos escolares de los estudiantes que llegan repentinamente a México y facilita la colocación escolar adecuada.

El financiamiento a la mejora colaborativa

Es mucho lo que se debe saber sobre la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos que compartimos y sobre el desarrollo, el apoyo y el bienestar de sus profesores. En el futuro, la investigación debería abordar precisamente lo que los profesores tendrían que saber, ser capaces de hacer y llegar a ser, para satisfacer el potencial de aprendizaje y las aspiraciones de vida de estos alumnos en tiempo y espacio. Podrían diseñarse e implementarse políticas de apoyo con pruebas más sólidas en lo que se refiere a la contratación de docentes, los requisitos

estatales para la certificación, la adopción de requisitos en los programas de formación y el apoyo *in situ* a la mejora continua de los profesores (National Research Council, 2010). Recomendamos que los organismos de financiación en Estados Unidos –por ejemplo, la Fundación Nacional de Ciencias, el Instituto de Ciencias de la Educación (Departamento de Educación) y los Institutos Nacionales de Salud– colaboren con las instituciones mexicanas –por ejemplo, con la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) y el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología (CONAHCYT)– en la solicitud conjunta de propuestas sobre la enseñanza, la formación y el desarrollo de los docentes. La atención tendría que centrarse en la investigación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, y esto puede ser especialmente útil si se concentrara en la recuperación educativa posterior a la pandemia. Entre los temas de investigación consideramos a las diferencias en el rendimiento académico entre los estudiantes transnacionales y sus compañeros; la comparación entre los contenidos y estándares de los planes de estudios de Estados Unidos y México; así como diseñar equipos piloto de aprendizaje profesional para implementar prácticas de enseñanza mejoradas y duraderas (Gallimore, Ermeling, Saunders y Goldenberg, 2009), además de las estrategias para ayudar a los estudiantes a recuperarse de las lagunas educativas que puedan tener. Si los hallazgos de esta investigación fuesen tan fructíferos como todos esperamos que lo sean, sería necesario un esfuerzo concertado por parte de las editoriales académicas estadounidenses y mexicanas para establecer un programa de publicación y difusión, en ambos idiomas, para que los educadores de ambos lados de la frontera tengan acceso a este trabajo.

Tiempo adecuado para aprender

En el capítulo 6, Jensen identifica los frutos más factibles de conseguir para que las autoridades responsables y los investigadores mejoren las oportunidades de los estudiantes compartidos. Por ejemplo, debe abordarse la brecha entre el tiempo de aprendizaje previsto y el tiempo real en el aula, algo especialmente

grave en las escuelas semirurales de México. Las autoridades deberían financiar evaluaciones para garantizar las horas de instrucción previstas y deberían considerar la posibilidad de alargar la jornada escolar en México –hoy por hoy son menos de cinco horas en la mayoría de las escuelas primarias–. Como se ha señalado antes, es probable que esto sea un recurso decisivo para los estudiantes que han perdido muchos meses de instrucción. Jensen también sugiere que se investigue más sobre el aprendizaje de los profesores para mejorar la enseñanza, para crear productos –como planes de estudio, guías de instrucción, protocolos de colaboración entre docentes, medidas prácticas de enseñanza– que puedan probarse para revisar su eficacia a gran escala. Esto también requiere que los profesores dispongan de tiempo fuera del horario lectivo, algo todavía poco común en Estados Unidos y novedoso en México. El Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), una iniciativa federal de desarrollo profesional lanzada en México en 2019 (SEP, 2019), tiene un enorme potencial para que los docentes en este país hagan realidad el aprendizaje colaborativo y más cercano a la realidad práctica.

Gándara (2017) ha señalado que los alumnos que aún están aprendiendo un idioma necesitan más tiempo para completar correctamente los ejercicios en el salón de clases. Desde un punto de vista matemático, es sencillamente imposible que el alumno que tiene la doble tarea de adquirir un idioma nuevo y, a la vez, seguir el ritmo ordinario del plan de estudios pueda realizarlo en el mismo periodo de tiempo en que otros alumnos realizan solamente una tarea. Más aún, se ha demostrado que, en las escuelas de Estados Unidos, los estudiantes de inglés disponen en realidad de *menos* tiempo que otros estudiantes debido a factores burocráticos y logísticos, como el tiempo que se pasan esperando a que el profesor explique lo que no entendieron o el traslado para reunirse con los asesores que les brindan apoyo lingüístico (Gándara et al., 2003). Es imprescindible que las escuelas en ambos lados de la frontera reconozcan que, para tener éxito, los estudiantes que compartimos necesitan un tiempo extra de aprendizaje, y hacerlos repetir el año escolar no debería ser algo normal. Hay distintas formas de atender esto, pero una manera efectiva es mediante redes de tutoría entre los

propios compañeros. Mientras ayudan a un compañero inmigrante a reforzar sus habilidades lingüísticas o a comprender mejor una tarea, los tutores pueden practicar una segunda lengua.

Conclusión

Si bien nuestra comprensión de lo que necesitan los estudiantes binacionales va en constante aumento, este es un momento difícil para sugerir posibles políticas que se ocupen de estos estudiantes. Estados Unidos pasó por un periodo de gran sentimiento antiinmigrante, y tanto Estados Unidos como México han sufrido la agitación económica causada por la pandemia. México, incluso, se encuentra en una coyuntura crítica para determinar hasta qué punto el gobierno mantendrá el control de la política educativa o si el sindicato de profesores se apoderará de ella. Se estaban llevando a cabo importantes reformas que pretendían mejorar la formación de los profesores, pero la actual administración gubernamental las ha desmantelado en buena medida. En el 2019 disolvió el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y, con él, desaparecieron los exámenes nacionales de los alumnos. Puede pasar algo de tiempo antes de que se consideren con seriedad las recomendaciones que aquí hacemos; no obstante, pedimos que las políticas federales, estatales, locales y –sí– bilaterales reflejen y respondan mejor a las realidades transnacionales de los más de 9 millones de estudiantes que compartimos entre Estados Unidos y México. Los beneficios son mutuos. En este momento, México es mayormente una nación de destino que un país emisor de inmigrantes, lo que significa que los grupos de estudiantes binacionales de mayor crecimiento son los niños y jóvenes nacidos en Estados Unidos que se encuentran ahora en México, ya sea a causa de que sus familias fuesen deportadas o bien que hayan retornado voluntariamente. La educación es un sector en el que no podemos permitir que el partidismo nuble o malinterprete la realidad. Muchos de estos estudiantes pueden cruzar la frontera legalmente y a voluntad; no ven su futuro en un país o en el otro, sino en ambos. Nuestras políticas pueden ser más receptivas si se reactiva el diálogo de fondo entre los dos

países, si se adoptan medidas para hacer cumplir las leyes vigentes que protegen los derechos de los estudiantes que compartimos, si se desarrollan programas de formación de profesores orientados a sus fortalezas, si se innova a nivel local y si se financia y difunde la investigación orientada a resolver problemas con el fin de mejorar, en distintos contextos, el aprendizaje de estos alumnos, así como la enseñanza y el aprendizaje de sus profesores.

En esta labor, vemos a los educadores; es decir, a los futuros docentes, a los maestros, a los formadores de docentes, a los administrativos escolares y a los paraeducadores, como aliados cercanos. Es difícil identificar una tarea más compleja que la enseñanza (Shulman, 1987). Las autoridades deberían invertir en soluciones con los educadores, más que para los educadores, en beneficio de los alumnos. Los docentes necesitan apoyo para mejorar su trabajo, no incentivos que enfrenten a las escuelas entre sí ni iniciativas contraproducentes, como la evaluación del desempeño docente que se instituyó en México en 2015 que, en lugar de priorizar el apoyo para mejorar la enseñanza de los maestros, les amenazó con la pérdida de su empleo. Formar a los profesores que necesitamos para los estudiantes que compartimos entre México y Estados Unidos exigirá un compromiso reflexivo y una colaboración que sortee múltiples fronteras. Las posibilidades son tan emocionantes, como apremiantes las exigencias.

Referencias

Alfaro, C. y Gándara, P. (2021). Binational teacher preparation: Constructing pedagogical bridges for the students we share. En P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The students we share*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

American Immigration Council (2018). *U.S. citizen children impacted by immigration enforcement*. Washington, DC: American Immigration Council.

- Bybee, E. R., Jensen, B. y Johnstun, K. (2021). *Normalista* perspectives on preparing Mexican teachers for American-Mexican students. En P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The students we share*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Callahan, R. y Gándara, P. (eds). (2014). *The bilingual advantage: Language, literacy, and the US labor market*. Bristol, Reino Unido: Channel View / Multilingual Matters.
- Ee, J. y Gándara, P. (2019). The impact of immigration enforcement on the nation's schools. *American Educational Research Journal*. doi.org/10.3102/0002831219862998
- Escobar, A., Martin, S. y Lowell, L. (2013). *Binational dialogue on Mexican migrants in the US and in Mexico – Final report*. Washington, DC: Georgetown University / CIESAS.
- Esquivel, P., et al (2020, agosto 13). A generation left behind? Online learning cheats poor students, Times survey finds. *Los Angeles Times*. Consultado en <https://www.latimes.com/california/story/2020-08-13/online-learning-fails-low-income-students-covid-19-left-behind-project>.
- Gallimore, R., Ermeling, B. A., Saunders, W. M. y Goldenberg, C. (2009). Moving the learning of teaching closer to practice: Teacher education implications of school-based inquiry teams. *The Elementary School Journal*, 109(5), 537–553.
- Gallo, S. (2021). Preparing educators for asset-based pedagogies: The case of recently arrived transnational students in Central Mexico. En P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The students we share*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

- Gándara, P. (2017). English learners, immigrant students and the challenge of time. In M. Saunders, J. Ruiz de Velasco y J. Oakes (eds). *Learning Time. In Pursuit of Educational Equity*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press. pp. 145–160.
- Gándara, P. (2008). A preliminary evaluation of Mexican-sponsored educational programs in the United States: Strengths, weaknesses, and potential. Libro de recursos, Southwest Center for Education Equity and Language Diversity, Arizona State University. (Disponible también a través del Instituto de Mexicanos en el Exterior [IME], Secretaría de Relaciones Exteriores, Ciudad de México.)
- Gándara, P. y Escamilla, K. (2017). Bilingual education in the United States. En García, A. Lin y S. May (eds.), *Bilingual and multilingual education* (pp. 1–14). Nueva York: Springer International Publishing.
- Gándara, P. y Mordechay, K. (2017). Demographic change and the new (and not so new) challenges for Latino education. *The Educational Forum*, 81, 148–159.
- Gándara, P., Rumberger, R., Maxwell-Jolly, J. y Callahan, R. (2003). English learners in California Schools: Unequal resources; unequal outcomes. *Educational Policy Analysis Archives*, 16.
- Gonzales, R. G. (2011). Learning to be illegal: Undocumented youth and the shifting legal contexts in the transition to adulthood. *American Sociological Review*, 76, 602–619.
- Jacobo, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: Estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica*, 48, 1–18.

- Jensen, B. (2021). Equitable teaching enhances achievement opportunity for the students we share. En P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The students we share*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Jensen, B. y Jacobo, M. (2019). Integrating American-Mexican students in Mexican classrooms. *Kappa Delta Pi*, 55(1), 36–41.
- Johnson, H., Cuellar Mejia, M. y Bohn, S. (2015). *Will California run out of college graduates?* San Francisco: Public Policy Institute of California.
- Kelly, M. S., Astor, R. A., Benbenishty, R., Capp, G. y Watson, K. R. (2020). Opening schools safely in the COVID-19 era: School social workers' experiences and recommendations. Reporte técnico. UCLA Luskin School of Public Affairs, Department of Social Work.
- Linthicum, K. (2020, agosto 4). Instead of returning to school this fall, Mexican students will watch TV. *Los Angeles Times*. Consultado en <https://www.latimes.com/world-nation/story/2020-08-04/instead-of-returning-to-school-mexican-students-will-watch-class-on-tv>.
- López, F. y Santibañez, L. (2021). Language and cultural skills of U.S. teachers: Informing policy to meet the needs of transnational bilingual students. En P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The students we share*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.
- Martinez-Wenzl, M. (2013). Bi-national education initiatives: A brief history. *Regarding educacion: Mexican-American schooling, immigration and bi-national improvement*. En B. Jensen y A. Sawyer (eds.), *Regarding educación: Mexican American schooling, immigration, and binational improvement*. Nueva York: Teachers College Press.

- Minikwu, J. (2017). *Lessons from Postville: How an immigration raid changes a small town and its school*. Consultado en el sitio web de Colorín Colorado: <http://www.colorincolorado.org/article/lessons-postville-how-immigration-raid-changed-small-town-and-its-schools>.
- Mora Pablo, I., Rivas Rivas, L. A., Lengeling, M. M. y Crawford, T. (2015). Transnationals in Mexico: Effects of language brokering and identity formation. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 10, 7–28.
- Mordechay, K. y Orfield, G. (2017). Demographic transformation in a policy vacuum: The changing face of U.S. metropolitan society and challenges for public schools. *The Educational Forum*, 81 (2), 193–203.
- National Research Council (2010). *Preparing teacher: Building evidence for sound policy*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Oppel Jr., R. et al. (2020, julio 5). The fullest look yet at the racial inequity of the coronavirus. *New York Times*, en línea, julio 5. <https://www.nytimes.com/interactive/2020/07/05/us/coronavirus-latinos-african-americans-cdc-data.html>.
- Page, S. (2007). *The difference: How the power of diversity creates better groups, firms, schools, and societies*. Princeton, Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Rojas-Flores, L., Clements, M. L., Hwang-Koo, J. y London, J. (2017). Trauma and psychological stress in Latino citizen children following parental detention and deportation. *Psychological Trauma*, 9(3), 352–361.
- Román González, B. y Sánchez García, J. Mirroring students' and teachers' classroom experiences to address the challenges of transnationalism in Mexican

schools. En P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The students we share*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

Santibañez, L. Contrasting realities: How differences between the Mexican and U.S. education systems affect transnational students. En P. Gándara y B. Jensen (eds.), *The students we share*. Albany, Nueva York: State University of New York Press.

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Orientaciones para elaborar el Programa Escolar de Mejora Continua*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica.

Shan, J. (2018, julio). Asians are the fastest growing undocumented group. And ICE tends to leave them alone. *The California Sunday Magazine, Los Angeles Times*.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.

Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. M. (1995). *Transformations: Immigration, family life, and achievement motivation among Latino adolescents*. Palo Alto, California: Stanford University Press.

Yoshikawa, H. y Kholoptseva, J. (2013). *Unauthorized immigrant parents and their children's development*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Zayas, L. H., Aguilar-Gaxiola, S., Yoon, H. y Rey, G. N. (2015). The distress of citizen-children with detained and deported parents. *Journal of Child and Family Studies*, 24 (11), 3213–3223.

Acerca de las autoras y los autores

Cristina Alfaro es profesora y vicepresidenta asociada de Asuntos Globales en la Universidad Estatal de San Diego. Recientemente presidió el Departamento de Educación Dual y de Estudiantes de Inglés en el Colegio de Educación de San Diego State University, donde ha defendido y dirigido el mayor programa de formación de profesores bilingües-nacionales en el estado de California. Es la directora del proyecto Formadores de Docentes Binacionales, un proyecto que aborda las necesidades de los estudiantes que compartimos entre México y Estados Unidos. Como investigadora, ha examinado y publicado sobre el papel de las prácticas pedagógicas para situar la equidad en el centro de la educación bilingüe más allá de la frontera. Calfaro@sdsu.edu

Sarah Gallo es profesora asociada de Educación Lingüística y Educación para la Justicia Social Urbana en la Universidad de Rutgers. Lleva a cabo investigaciones etnográficas en las escuelas, los hogares y las comunidades de los niños para promover, de forma crítica, un aprendizaje basado en la escuela, que reconozca y aproveche mejor los recursos móviles y heterogéneos de los niños en Estados Unidos y México. Está particularmente interesada en entender las intersecciones de las políticas de inmigración y educación para los niños de familias de herencia mexicana de estatus mixto en ambos lados de la frontera. En el 2016, fue becaria Fulbright en México, y recibió una beca postdoctoral de la Academia Nacional de Educación y la fundación Spencer para el periodo 2016-2018. sarah.gallo@rutgers.edu

Patricia Gándara es profesora de investigación y codirectora del Proyecto de Derechos Civiles de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). Es miembro electo de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) y de la Academia Nacional de Educación. En 2011, el entonces presidente de Estados

Unidos Barack Obama la nombró miembro de la Comisión para la Excelencia Educativa de los Hispanos de la Casa Blanca. Sus publicaciones más recientes son *The Bilingual Advantage: Language, Literacy, and the U.S. Labor Market* con Rebecca Callahan (2014) y “The Students We Share: Falling through the cracks on both sides of the US-Mexican border” (*Ethnic and Racial Studies*, 2020). pc-gandara@gmail.com

Betsabé González Román es profesora de El Colegio de Sonora en Hermosillo. Actualmente es miembro del Sistema Nacional de Investigadores y su trabajo se centra en las trayectorias educativas y migratorias de los niños migrantes entre Estados Unidos y México. Utiliza metodologías centradas en los niños para captar sus experiencias y perspectivas sobre la migración, la escolarización y la familia, y escribe sus historias de vida. Dirige un proyecto, financiado por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), sobre niños migrantes retornados a Sonora. Le interesan la formación de los docentes antes y durante el magisterio, el diseño curricular para estudiantes migrantes, los protocolos de acogida en las escuelas y las trayectorias migratorias de los niños como fondos de conocimiento en las escuelas. broman@colson.edu.mx

Edmund ‘Ted’ Hamann es antropólogo de la educación, becario estadounidense Fulbright García-Robles que pasó el otoño del 2019 en Tijuana examinando la cooperación binacional para el desarrollo profesional inicial y continuo de los maestros en relación con los estudiantes que compartimos . Durante 25 años ha estudiado las respuestas que brindan la escuela y el sistema escolar a la juventud transnacionalmente móvil tanto en Estados Unidos como en México. Es profesor de la Universidad de Nebraska-Lincoln. ehamann2@unl.edu

Bryant Jensen es profesor asociado de Formación de Docentes en la Universidad Brigham Young de Utah. Trabaja con educadores e investigadores para apoyar el aprendizaje de los maestros, con el objetivo de implementar prácticas efectivas y significativas que mejorar las oportunidades de aprendizaje de niños y

jóvenes marginados en Estados Unidos, México, Centroamérica y más allá. En colaboración con otros colegas desarrolló la Evaluación de las Interacciones Socioculturales en el Aula (CASI). Examina los usos de medidas, como la CASI, para sostener las mejoras en la enseñanza y el aprendizaje en los entornos escolares y del aula. Ha sido becario Fulbright y del Instituto de Ciencias de la Educación. bryant_jensen@byu.edu

Kevin Johnstun es maestro en Psicología y Tecnología de la Instrucción por la Universidad Brigham Young. Actualmente trabaja en la Oficina de Tecnología Educativa del Departamento de Educación de Estados Unidos, donde explora las maneras en se puede aprovechar la tecnología para mejorar el aprendizaje tanto de los profesores como de los alumnos. kevinljohnstun@gmail.com

Francesca López es profesora y titular de la Cátedra Waterbury de Pedagogía de la Equidad en el Departamento de Currículo e Instrucción de la Universidad Estatal de Pensilvania. Comenzó su carrera en la educación como maestra de primaria bilingüe (español/inglés) y más tarde como consejera de una escuela preparatoria en El Paso, Texas. Su investigación se centra en cómo la pedagogía basada en fortalezas promueve el buen desempeño académico y la identidad de los y las jóvenes latinos/as. Su trabajo ha sido financiado por el Programa de Becas de la Asociación Americana de Investigación Educativa, el Premio a la Carrera Temprana de la División 15 de la Asociación Americana de Psicología, la Beca Postdoctoral de la Academia Nacional de Educación/Spencer y la Iniciativa Chan Zuckerberg. fql5174@psu.edu

Eric Ruiz Bybee es profesor adjunto de formación de docentes en la Universidad Brigham Young, donde imparte cursos de educación multicultural. Entre sus intereses de investigación se encuentran los fundamentos sociales y culturales de la educación, la educación latina, la formación de profesores y la identidad, la agencia o los movimientos sociales en la educación. Le interesan de manera particular las cuestiones de identidad, el conocimiento cultural, la pertenencia y

el transnacionalismo en relación con las experiencias de estudiantes y docentes de ascendencia mexicana en Estados Unidos y México. ericbybee@byu.edu

Juan Sánchez García es director y profesor de Formación Docente en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, Centenaria y Benemérita de Monterrey, Nuevo León, México. Cuenta con 39 años de experiencia docente, desde primaria hasta posgrado. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. Ha escrito artículos, capítulos de libros y reseñas sobre diversos temas de educación. Junto con Víctor Zúñiga y Edmund T. Hamann, recibió el Premio Henry Trueba en el 2018 de parte de AERA, por su investigación pionera sobre estudiantes transnacionales en México. juan.sanchez@enmf.edu.mx

Lucrecia Santibañez es profesora asociada en la Escuela de Posgrado en Educación y Estudios de la Información de la UCLA. Sus investigaciones se centran en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de las personas con bajos ingresos, los estudiantes de inglés y otras poblaciones vulnerables en Estados Unidos, América Latina y el sudeste asiático. Su trabajo ha sido publicado en *Economics of Education Review*, *Teachers College Record*, *Review of Educational Research*, *Education Policy Analysis Archives*, en otras publicaciones dictaminadas por pares. El Instituto de Ciencias de la Educación, la Fundación Nacional de Ciencias, la Fundación Spencer, la Fundación W. K. Kellogg, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial han financiado sus investigaciones. lsantibanez@g.ucla.edu

Julie Sugarman es analista política *senior* en el Centro Nacional de Política de Integración de Inmigrantes del Instituto de Política Migratoria, donde se centra en las políticas relacionadas con los estudiantes inmigrantes y los que aprenden inglés en la primaria y secundaria en Estados Unidos. Entre sus áreas de interés se cuentan las políticas a nivel estatal y de distrito que apoyan programas eficaces para los estudiantes recién llegados y ayudan a las partes interesadas a entender las cuestiones clave de la política educativa. Anteriormente, fue in-

investigadora asociada en el Centro de Lingüística Aplicada, donde se especializó en la educación en dos idiomas y la evaluación de programas. jsugarman@migrationpolicy.org

Víctor Zúñiga es profesor de Sociología en el Tecnológico de Monterrey. Es miembro nivel 3 del Sistema Nacional de Investigadores de México y desde el 2012 es editor de la revista *TRACE – Procesos Mexicanos y Centroamericanos*. Sus artículos y libros más recientes han sido publicados en *Ethnic and Racial Studies*, *Migraciones Internacionales*, *Current Anthropology*, *Mondi Migranti*, *Sinéctica*, *Mexican Studies*, Oxford University Press, Presses de l'Université Laval y El Colegio de México. La División G de AERA lo galardonó con el Premio Henry T. Trueba 2018 por su trabajo de investigación. Actualmente dirige un proyecto financiado por el CONAHCYT sobre exclusión escolar y migración internacional. vazgonzalez@tec.mx

Índice

A

- AACTE. Véase Asociación Americana de Escuelas Normales para la Formación de Docentes, 289
- academias de francmasones escoceses, 118
- acceso, a la educación, 195, 199, 317, 318, 319, 332, 343
- ACLU. Véase American Civil Liberties Union, 328, 329, 333
- acoso escolar, 189, 193, 194, 337, 338
- activismo normalista, 119
- Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), 44
- Adam (estudiante binacional), 193
- adecuación curricular, 120, 121, 124, 126, 129, 135
- agencia, dominio de la calidad local, 215, 220
- aislamiento social, 180, 189, 193
- alfabetización en español, 176, 184, 188, 200
- Alina (graduada del ITEP), 87
- Alison (estudiante binacional) 175, 176, 183, 185, 193, 199
- alternancia de códigos, 295
- alumnos marginados, 121
- American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), 289
- Amistad (pseudónimo de escuela normal), 122
- ANMEB. Véase Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 44
- aplicaciones de la vida, 215, 219,
- Apoyo
 - afectivo, 309, 314, 316

pedagógico, 292
Aprendizaje
a distancia , 20
colaborativo, 368, 373
cultural, 87
de contenido y de la lengua, 95
del idioma inglés, 344
equitativo 225,227
profesional, 17, 59, 91, 223, 226, 372
socioemocional, 284, 285, 299-305
virtual, 102
Arizona, 29, 83, 152, 285-289, 298, 302, 329, 356, 370
asimilación, 301
Aspiraciones. Véase aspiraciones futuras, 255
Assembly Bill. Véase proyecto de ley de la Asamblea 699, 338
Atención a la Diversidad, 29, 83, 152, 285-289, 298, 298, 302, 329, 356, 370
Atención Educativa para la Inclusión, 120
Autoeficacia
de los docentes, 296
de los maestros, 297
de los profesores, 286

B

Baja California, 11, 28, 51, 83-89, 96, 100-104, 116, 141, 179, 359, 369-371
BCLAD. Véase Bilingual Cross-Cultural y Language Academic Development, 85
Beto (estudiante transnacional), 257, 262, 263, 258, 269
beneficios, gobierno, 325
balfabetización, 103, 303, 368, 369, 387
biculturalidad, 17, 62, 68, 102, 151, 164-165, 198, 303
bien educados, 210-212, 219, 368

Bilingual Cross-Cultural y Language Academic Development (BCLAD), 85
bilingüismo, 52, 68, 91, 102, 103, 139, 163, 164, 199, 288, 290, 291
en México y Estados Unidos, 53
Binational-Bilingual Teacher Education. Véase Formadores de Docentes
Brennan, William (juez), 372, 342
burocracia política, 98

C

calidad generica, 214, 216-221, 232
calificaciones, 265
California, 81, 85
California Commission on Teacher Credentialing (CCTC), 84
California Value Act. Véase. Ley de Valores de California (2017), 338
Camila (estudiante), 90
Carlos (normalista), 127-129, 131-133
Carrera Magisterial, 53
CCSS. Véase Common Core State Standards, 292
CCTC. Véase California Commission on Teacher Credentialing, 84, 85
Ceguera moral, 253
Ciudadanía de niños con padres migrantes, 323
Cívica (pseudónimo de escuela normal), 121, 123
clases de inglés, 52, 157, 184, 196
Clinton, Bill, 329
club para estudiantes, 201
Collins, Allan, 149
colonización, 193, 301
comunicación intercultural, 198
comunidades indígenas, 41, 92, 158
Corte Suprema de los Estados Unidos, 29, 83, 152, 285-289, 298, 302, 329, 356, 370
CONACYT. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, 153-154, 372

conciencia social, 26, 224, 225, 300
condición de inmigrante, 69, 229, 317, 326, 335, 366
consejos escolares, 64
Constitución de los Estados Unidos, 327
Cortina, Regina, 150
Cristina (estudiante normalista), 123, 124, 136, 137
CSU. Véase California State University, 84
CSU, Véase. Sistema de la Universidad Estatal de California, 84
Curso de adaptaciones curriculares, 135

D

DACA. Véase Acción Diferida para los Llegados en la Infancia (por sus siglas en inglés), 342
Dalton (Georgia), 152
declaraciones santuario, 318, 337, 339, 340, 341, 343, 345, 346
defensa de los alumnos, 26, 224, 225
demografía, de las tasas de deserción escolar, 44
Departamento de Educación, California, 100, 101, 338, 365
Departamento de Educación, Estados Unidos, 332-333, 343-345, 364-366, 372
Departamento de Seguridad Nacional, 339
deportación, 39, 40, 103, 154, 159, 177, 258, 336, 338, 342, 362
Desarrollo profesional, 44, 59, 68, 101, 103, 225-227, 253, 297, 299, 373, 382
desempeño docente (2015) (políticas), 375
desigualdades estructurales, 227
Díaz, Porfirio, 42, 118
dictado, 129, 182-189, 197, 200, 212, 368
dificultades para adaptarse, 261
discapacidad, 116, 121, 125-126, 130-140
discriminación, 125, 130, 131, 133, 192, 225, 334, 339
dislexia, 262
Distrito Escolar de la Ciudad de Utica, 331
Distrito Escolar Independiente de San Antonio vs. Rodríguez (1973), 327

Distrito Independiente Tyler, 326
Distritos escolares Independientes de Houston, 326
cultural, 295
lingüística, 198, 132, 292
divorcio, 158
doble nacionalidad, 258, 271-273
docentes mexicanos, 115, 116, 254, 268
Dolores (estudiante normalista), 123-124, 136-137
dominio del inglés, 287, 359, 368, 392

E

Educación
a distancia, 356,
bilingüe, 28-29, 99-100, 83-87, 163-165, 195-199, 284-291, 296-299, 358-360, 368
binacional, 100
de adultos, 334-335, 365
inclusiva, 121, 133, 135
educadores mexicanos, 131, 139, 182, 193, 197, 199, 201, 259, 319
Education Law Center, 329
EE. Véase estudiantes de español, 52
Eficacia docente, 286, 296-299, 370
ELD. Véase desarrollo de la lengua inglesa (English Language Development, por sus siglas en inglés), 288
Eleine (profesora), 256, 260, 265
El caso del Juan, el niño triqui, 131, 140
“El otro lado”, 162, 163, 164
embarazo adolescente, 49
empleo, en Estados Unidos, 178, 326
English Learner Tool Kit, 344, 366
enfoques “imaginados”, 127
Ensañanza

equitativa, 26, 29, 207-214, 218, 220, 222, 226, 227, 232
y formación del profesorado, 25
era digital, 149
escasez de profesores, 296
escritura en español, 183, 184, 267
escolarización transnacional, 252, 259, 274
Escuela Normal Rural de Ayotzinapa, 119
Escuela secundaria, 41
de doble turno, 27, 28
“indígenas-interculturales y bilingües”, 41
normales, 28, 47, 57, 100, 115-124, 138-140, 138-140, 370
públicas, 41, 43, 46, 52-55, 61, 85-86, 178-179, 212, 328-329, 359
primarias, 109, 116, 181
privadas, 41, 51, 63, 86, 183, 195, 199, 343
rurales, 25, 29, 41-43, 47, 59-60, 64-65, 117-119, 122-123, 155-157, 176-180,
207-209, 216m 230-231, 370
ESL. Inglés como segunda lengua (ESL, por sus siglas en inglés), 52, 286,
287, 289
español como segunda lengua, 92, 198, 275, 364
espejo, 251, 253, 260, 267, 273, 276
Estándares Científicos de Próxima Generación (NGSS, por sus siglas en inglés), 292
Estados de “nuevo destino,” 319
Estatus
migratorio, 318, 330, 332, 333
mixto, 160, 176, 258, 283, 232, 352
estrés, 283, 302, 360, 363
Estudiantes
bilingües, 95, 176, 195, 283, 285, 286
binacionales, 88, 95-97, 100, 103, 165, 176-177, 179-184, 189-201, 355, 374
de español, 52

de origen mexicano, 210, 229, 368, 370
estadounidensemexicanos, 115-116, 121, 123, 127-132, 137-140, 226, 231,
359-360, 368-371
indígenas, 131, 132, 133, 275
indocumentados, 338
inmigrantes de primera generación, 22
inmigrantes de segunda generación, 22
latinos/as, 23, 82
migrantes, 20, 26, 165, 255, 360
transnacionales, 23-29, 68-69, 137-138, 140, 154-155, 159-161, 207-212, 252-
255, 273-274, 284-285, 301-305
transnacionales en dos lenguas (ETDL), 284-306
estudio etnográfico, 1
Equal Educational Oppotunity Act 1974, 334
Equipo del proyecto FDB, 101
Every Student Succeeds Act, 304
Exclusión, de estudiantes binacionales, 192, 259, 318

F

Familias
de estatus mixto, 160, 176, 258, 283, 232, 352
separadas, 252
Familias. Véase también familias inmigrantes; familias transnacionales, 69,
210, 255, 257, 268, 317
FERPA. Véase Ley de Derechos Educativos y Privacidad de la Familia de 1974
(FERPA, por sus siglas en inglés), 340
Financiación, 50, 64, 95, 365
Frecuencia de los términos clave, en los tres planes de estudio, 125
Formadores de Docentes Binacionales (FDB), 99-104

G

Gallegly, Elton, 328
Gobierno federal, 43-45, 50-51, 210, 328, 338-339

Guerra civil, en México, 43
género, 125-126, 131
gobernanza, escuela, 42
graduación, preparatoria, 335
“Gran Expulsión”, 153
Gran Recesión, 24, 115, 252

H

hijos de inmigrantes, 19, 22, 82, 320-323, 325
historia
de la inmigración mexicana en Estados Unidos, 325
de México, 118, 257, 267, 355
educativa, 83
Historias compartidas, 193

I

ICE. Véase Servicio de Control de Inmigración y Aduanas (por sus siglas en inglés), 336, 338, 339, 340, 343
identidad, étnica, 301
identificar los CDH, 91, 95, 97, 100-101
impuestos y financiación de la educación, 51
INA. Véase Ley de Inmigración y Nacionalidad de 1965, 326
incentivos, profesor, 57, 59-60, 141, 198, 359
inclusión, 124-125, 131-132, 134-138, 259, 274
inclusiva para la educación, 133-134
indígena, 47, 49, 86, 119, 131, 156
indocumentados, 23, 67, 257-258, 327, 338, 361
INEE. Véase Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 11, 54, 117, 374
INEGI. Véase Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 43, 179
inglés como segunda lengua, 40, 52-53, 92-93, 163, 178, 184, 198, 275, 286-292, 298, 302-303, 374
inmigrantes no autorizados, 317, 322-325, 327-329, 336, 340, 342-343

Instituto de Política Migratoria, 320-324, 384
integración social, 136, 218, 261, 324
ITEP. Véase Programa Internacional de Formación del Profesorado (ITEP, por sus siglas en inglés), 84-85, 87-89, 94-95, 100, 104
investigación sobre la, 92, 290

J

Jacobo, Mónica, 194
Javier (graduado del ITEP), 89
Jefferson, Thomas, 148
Jocelyn (estudiante binacional), 190-192, 195-196, 202
José Antonio (profesor), 256, 265, 271
Jóvenes
no acompañados, 334
Julián (estudiante binacional), 192
Juego de roles, 131

K

Kalman, J., 149
CDH. Véase conocimientos, disposición y habilidades
(CDH), 91, 95, 97, 100-101

L

Lasanti (región de Los Ángeles, San Diego y Tijuana), 358
Lau vs. Nichols (1974), 343
LAUSD. Véase Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles, 299
Legislación contra el bilingüismo, 288
lengua materna, 138, 209, 284
Ley de Aprendizaje Académico, Social y Emocional (2013), 300
Ley de educación, 61, 326
Ley de Derechos Civiles 1964, 332, 334
Ley de Reforma de Inmigración y Responsabilidad de los Inmigrantes de (1996), 328
Ley McKinney-Vento Homeless Assistance Act, 333

Leyes

vigentes, 338, 365-366, 375

LIEP. Véase Políticas Educativas de Enseñanza de Idiomas (LIEP, por sus siglas en inglés), 286-287, 298, 302-304

logro educativo, 47,82

López Obrador, Andrés Manuel, 46

los científicos, 118

los profesores estadounidenses y, 89, 95-96, 157, 162-163, 283

los 43 estudiantes desaparecidos, 119, 122

luchas socioemocionales, 100, 104, 301

Lulú (estudiante transnacional), 256-258, 262-263, 267, 269

M

maestra Elena (normalista), 128-129, 135-136

mansedumbre, 224-225

MALDEF. Véase Fondo Mexicano-Estadounidense para la Educación y la Defensa Legal (por sus siglas en inglés), 327-328

malentendidos culturales, 61-62

Maricruz (maestra), 256, 265, 272

Martínez-León, N., 182-183, 200

matriculación escolar, 318, 334, 341

mejora de la enseñanza, 141, 223, 232, 372, 284

mexicoestadounidenses, 19, 23-25, 28-29. 62, 124, 151, 229

Meyers, Susan, 150, 161

Michoacán, México, 150, 156, 158

migración

mexicana, 152-153

de poblaciones indígenas, 156

Mientras llego a mi escuela (García y Stoopen), 194

Miss Monserrat, 256, 259-260, 266, 272

monolingüe, 156, 175

monolingües, 163, 228-220, 369

monolingüismo, 164
Morelos, México, 11, 48, 150, 154, 226, 254, 260, 370-371
movilidad
de docentes, 58
transnacional, 264
muro fronterizo, 151, 164, 336, 355

N

nacimiento
de los niños estadounidenses, 151, 164, 258
NAEP. Véase. Evaluación Nacional del Progreso Educativo (NAEP, por sus siglas en inglés), 54, 285
náhuatl, 132
narrativas de los educadores, 160
National Board for Professional Teaching Standards, 91
niños
entrevistados, en Morelos, 256
migrantes, 136, 151, 165, 261, 382
normalistas, 85-86, 116-141
nucleo común para el plan de estudios, 148
nuestro sueño, 104
Nueva York, matriculación escolar en, 318, 334, 341
“nuevo destino”, 319
Nuevo León, México, 384
Nuevo Modelo Educativo, 148
NYCLU. Véase Sindicato de Libertades Civiles de Nueva York (NYCLU, por sus siglas en inglés), 330-331
NYSSED. Véase Departamento de Educación del Estado de Nueva York (NYSSED, por sus siglas en inglés), 330-331

O

“Oaxacalifornia”, 156
Obama, Barack, 336, 342, 382

Órdenes ejecutivas, inmigración, 336
organización
colaborativa, 219
Oportunidades
de las poblaciones indígenas, 156
de un buen desempeño académico, 207, 211, 222, 232

P

padres,
de origen mexicano, 158, 211
inmigrantes, 22, 61-62, 66-67, 210, 323, 337
Paloma (estudiante), 104
pandemia, coronavirus, 20, 26, 30, 165, 356-359, 372, 374
para
la alfabetización, 200
estudiantes en dos lenguas, 284-293
participación de los padres, 40, 61-65, 69, 209, 295, 338
participantes en la investigación, 123
Pedagogías basadas en fortalezas, 175, 181
Plan de estudios, 15, 26, 44, 52, 66-67, 100-104, 120, 124-127, 133-135, 148,
181, 292
planes y programas de estudio, 52
Plyer vs Doe, 30, 159, 317-318, 336
Políticas
binacionales, 355, 363
de inmigración, 361, 381
Educativas de Ensañanza de Idiomas (LIEP, por sus siglas en inglés), 286-287,
298, 302-304
Educativas Mexicanas, 197
locales de educación, 370
por raza, 82
Porfiriato, 42, 118

para una enseñanza equitativa, 212-213, 220, 222
profesorado y, 47, 125, 216
profesor
de inglés como lengua extranjera, 344
Profesores
bilingües, 83, 85, 91, 99-100, 198, 298, 359
en formación, 47, 225, 302
PROBEM. Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), 254, 256, 371
Programa Bracero, 177, 326
Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), 373
Programa Especial de Nutrición Suplementaria para Mujeres, Bebés y Niños,
(WIC, por sus siglas en inglés), 342
Programa de Asistencia Nutricional Suplementaria, 325
Programa de inmersión en dos idiomas, 69, 159
Programa EXCALE, 54
Programa Internacional de Formación del Profesorado (ITEP, por sus siglas
en inglés) 84-85, 87-89, 94-95, 100, 104
Programa PLANEA, 54
Programas Bilingües de transición, 68, 288
proposición, 328
Proyecto FDB. Véase el Proyecto Formadores de Docentes Binacionales,
100-102
Proyecto de derechos civiles, 361, 381
Proyecto Georgia, 152
Proyecto de Ley de educación en Texas, 326
privado, 56
privilegio, 224
Prueba
ENLACE, 54
de edad, 330, 332
residencia, 330, 332

psicolingüística, 295
psicología, de las fronteras, 87, 88
Puebla, México, 176, 183, 187-188, 191-195
purépecha, 156, 158

Q

Quique (estudiante transnacional), 255, 258-259, 262, 269-270

R

racial, 131
racismo, 334, 336
raza, logro educativo por, 82
raza o etnia, 16, 22, 82, 136, 139, 333-334
Real Academia Española (Jiménez, Smith y Martínez-León), 182-183
Recolección de datos con normalista, 121
Recomendaciones, 139-141, 197-202, 220-226, 273-276, 363-373
retos educativos en escuelas mexicanas, 182
Reforma Educativa, 45-46, 57, 59, 83, 198
Reforma de la descentralización, 44, 50
Reforma Integral de la Educación Básica, 127, 134
Reflejo, 133, 251, 268, 293
Refugios seguros, 310, 337
Relaciones de confianza, 97-98
repatriación, 252
redes de tutoría entre compañeros, 373
Revolución Mexicana, 43, 116, 118-119, 122
Romero García, 165

S

salarios, de docentes, 44, 56-57, 326, 369
Salinas de Gortari, 44
Salud mental, 358, 360
San Diego State University (SDSU), 85-86, 97
Sarah (investigadora), 190-191

Secretaría de Educación Pública, (SEP), 43, 85, 101, 120, 148, 154, 179, 196, 357, 364
Secretaría de Instrucción Pública, 42
selección de profesores, 38, 45
Selena (estudiante), 124, 132-133
sello bialfabetismo, 91, 369
sentimiento antiinmigración, 317
Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en México (SNTE), 28, 44-46
Sistema educativo mexicano, 28, 40, 42, 54, 60, 67, 85, 365
Sistema Nacional de Coordinación Fiscal, 51
sobre la discapacidad, 132
sociolingüística, 100, 103, 295
Sofía (estudiante transnacional), 256, 263-264, 269-270

T

telesecundarias, 41-42
TESOL, International, 344
Texas, 133, 148, 220, 285-289, 300-304, 321, 326-329, 370
tiempo
de enseñanza, 214
de instrucción, 20, 215-216, 221, 226, 232, 357
titularidad, 45-46, 59, 67
título universitario, 42, 83, 369
Tomás, Leco, 156, 158
Torlakson, Tom, 11, 337-338
transnacionalismo, 29, 125, 133, 138-139, 160, 228, 251-252, 274, 384
transiciones educativas, 251, 255, 261
trauma emocional, 89
trayectoria escolar, 49
tres planes de estudios, frecuencia de los términos clave, 125
Trump, Donald, 193, 229, 270, 317, 319, 322, 325, 336-337, 343, 346, 360
tutoría, para la alfabetización en español, 200

U

- Una vida, dos países (película), 165
- Universidad de Guanajuato, 369
- Universidad Pedagógica Nacional (UPN), 94, 100, 369
- Use before know-how (Kalman y Rendón), 149

V

- Valdés, Guadalupe, 62
- Valores familiares, 23, 211
- Vanessa (estudiante), 190-193
- Víctor (normalista), 123, 132-133, 152
- violaciones y respuestas, a Plyler vs. Doe, 30, 159, 317-318, 336
- Virginia (profesora), 256, 264, 271
- visibilidad, de los estudiantes estadounidense-mexicanos, 129

W

- WIC (por sus siglas en inglés). Véase Programa Especial de Nutrición Suplementaria para Mujeres, Bebés y Niños, 342
- Wilson, Pete, 328
- World Languages-ELD, 288

Y

- Yo en el Grupo, 215, 219

Z

- Zacatecas, México, 24, 150, 153, 228, 231

A medida que aumenta la migración global, millones de estudiantes, tanto en Estados Unidos como en México, inician su formación escolar en un país pero la continúan en el sistema escolar de otro. En este sentido, cada vez es más común que docentes de ambos países se encuentran con estudiantes transnacionales en sus aulas. Si bien en los EE. UU se brindan programas de inglés como segundo idioma, las escuelas mexicanas no ofrecen dichos programas de español; además, ningún de los dos países ha preparado ni apoyado adecuadamente a sus maestros para abordar las necesidades de los estudiantes transnacionales.

Ante esta realidad, los capítulos de este libro, escritos por pioneros mexicanos y estadounidenses, tienen el objetivo de preparar y apoyar a los educadores de ambos lados de la frontera para comprender las circunstancias, fortalezas y necesidades de los estudiantes transnacionales, ya que los docentes saben poco sobre las circunstancias de la vida de los estudiantes transnacionales y no tienen mucho conocimiento sobre los sistemas escolares del país del que ellos o sus familias provienen. Con recomendaciones para líderes, legisladores, docentes, formadores de docentes e investigadores, *Los estudiantes que compartimos* describe políticas, prácticas docentes y normas de ambos sistemas, así como ejemplos de iniciativas binacionales para innovar la forma en que preparamos y apoyamos a los maestros que necesitamos para que nuestros estudiantes compartidos prosperen.