



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
“Francisco García Salinas”
UNIDAD ACADÉMICA DOCENCIA SUPERIOR
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE

TESINA

NECESIDADES Y RETOS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES TRANSNACIONALES. CASO: SECUNDARIA GENERAL “FRANCISCO GARCÍA SALINAS” DE JEREZ, ZACATECAS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRO EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

PRESENTA:

Lic. Joel Guzmán del Villar

Directora:

Dra. María Dolores Aldaba Andrade

Co-director:

Dr. Marcos Manuel Ibarra Núñez

Zacatecas, Zac. a 04 de noviembre de 2022

Resumen:

La tesina tiene como objetivo analizar la normatividad de inclusión educativa internacional, nacional, y local para garantizar la inserción del alumnado transnacional a través de acciones que favorezcan su visualización en la Escuela Secundaria General "Francisco García Salinas" de Jerez, Zacatecas. La revisión, permitió formular acción desde los ámbitos con los que Zacatecas cuenta, esto fue, a partir de la Ley para la Atención de los Zacatecanos Migrantes y sus Familias, de la Secretaría de Educación de Zacatecas, del Programa Binacional de Educación Migrante, de la Escuela, y de Madres y Padres de Familia para una transición escolar amigable.

Palabras Clave:

Programa, inclusión, estudiantes transnacionales, identidad transnacional



Zacatecas, Zac 04 de noviembre de 2022

Dra. Samanta Deciré Bernal Ayala
Jefa del Departamento Escolar Central de la
Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”
P r e s e n t e

Asunto: Liberación de Tesina.

Después de haber asesorado la investigación y haber revisado cuidadosamente la tesina cuyo título es **“Necesidades y retos para la inclusión de estudiantes transnacionales. Caso: Secundaria General “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas”**, que presenta el **Lic. Joel Guzmán del Villar** para obtener el grado de Maestro en Educación y Desarrollo Profesional Docente, me permito comunicarle que dicho trabajo cumple con los requisitos suficientes en contenido y forma que se exigen para este tipo de investigaciones, por lo cual otorgo mi voto para que sea defendida en el Examen de Grado correspondiente.

Sin otro particular por el momento, me despido enviándole un cordial saludo.

A t e n t a m e n t e

Dra. María Dolores Aldaba Andrade
Docente-investigadora de la
Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	22
POLÍTICA PÚBLICA Y LOGROS PARA GARANTIZAR UNA INCLUSIÓN EN DERECHOS EDUCATIVOS.....	22
1.1 Evolución y antecedentes históricos para una educación inclusiva.....	22
1.2 La normatividad legal para la educación inclusiva internacional.....	29
1.3 Cambios significativos hacia la educación inclusiva en México	32
1.4 Antecedentes de la educación dirigida a estudiantes transnacionales.....	43
1.5 Proceso de transición y experiencias de estudiantes transnacionales en la secundaria “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas.....	50
CAPÍTULO II.....	69
INCLUSIÓN ESCOLAR PARA ESTUDIANTES TRANSNACIONALES EN MÉXICO	69
2.1 Concepto de inclusión	70
2.2 Estudiantes transnacionales y la política nacional en el ámbito educativo	73
2.3 Programa de atención en México para estudiantes transnacionales.....	80
2.4 Experiencias del personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la secundaria “Francisco García Salinas” de Jerez, Zac. con estudiantes transnacionales	88
CAPÍTULO III.....	103
NORMATIVIDAD, EXPERIENCIAS DOCENTES Y PROTOCOLOS PARA LA INCLUSIÓN DEL ESTUDIANTADO TRANSNACIONAL EN ZACATECAS	103
3.1 Ordenamiento legal para la inclusión de estudiantes transnacionales en Zacatecas	103
3.2 Experiencias de las y los docentes para incluir a la población transnacional en sus aulas.....	108
3.3 Acciones para la inclusión de las y los estudiantes transnacionales de secundaria	114
CONCLUSIONES	123
REFERENCIAS	132
ANEXOS	140

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Clasificación de estudiantes transnacionales	56
Tabla 2: Opiniones del estudiantado sobre la nueva escuela	61
Tabla 3: Diferencias entre integración e inclusión	71
Tabla 4: Ejes temáticos de PROBEM.....	86
Tabla 5: Conocimiento acerca de quiénes son estudiantes transnacionales	92
Tabla 6: Figura responsable para orientar.....	98
Tabla 7: Aspectos que preocupan al colectivo	99
Tabla 8: Sugerencias para atender la problemática	101
Tabla 9: ¿Quién debe atender a estudiantes transnacionales?	102

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1: Estudiantes participantes por grado escolar	57
Gráfica 2: Estudiantes con antecedentes de México.....	58
Gráfica 3: Orientación administrativa	60
Gráfica 4: Conocimiento de temas culturales	62
Gráfica 5: Años vividos en Estados Unidos de América.....	64
Gráfica 6: Comparativo de calificaciones en sistemas educativos diferentes.....	65
Gráfica 7: Consideración de identidad de estudiantes transnacionales	68
Gráfica 8: Personal participante en cuestionario	90
Gráfica 9: Conocimiento acerca de estudiantes transnacionales	91
Gráfica 10: Percepción académica de estudiantes transnacionales	95
Gráfica 11: Programa de apoyo en la SEZ.....	97
Gráfica 12: Perspectiva académica para estudiantes transnacionales	100

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1: Articulación de 1940	37
Imagen 2: Estudiantes nacidos en Estados Unidos por región migratoria, 2014..	77
Imagen 3: PROBEM en Estados de la nación 2021	87
Imagen 4: Artículo 8° de la Ley de Migración de México.....	93
Imagen 5: Identificación de estudiantes transnacionales en el aula.....	110
Imagen 6: Información para continuar estudios en México	121

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: Cuestionario sobre experiencias de las y los estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", 2021	140
Anexo B: Solicitud de autorización para la investigación.....	146
Anexo C: Listado de estudiantes extranjeros	147
Anexo D: Autorización de estudiantes, madres/padres o tutor para participar	148
Anexo E: Cuestionario aplicado al personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Esc. Sec. Gral. "Francisco García Salinas" de Jerez.....	149
Anexo F: Cuestionario de experiencias con estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", aplicado a docentes, 2022.....	154

ACRÓNIMOS

EE	Educación Especial
EPT	Educación para Todos
NARC	National Association for Retarded Children
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OIM	Organización Internacional para las Migraciones
PCA	Propuesta Curricular Adaptada
PCD	Persona con Discapacidad
PFSEE	Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial
PROBEM	Programa Binacional de Educación Migrante
POGZ	Periódico Oficial del Gobierno de Zacatecas
SEP	Secretaría de Educación Pública
SEZ	Secretaría de Educación de Zacatecas
USAER	Unidad de Servicio de Apoyo para la Educación Regular
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

Zacatecas en conjunto con *“estados como Michoacán, Guanajuato y Jalisco”* (Zavala, 2008, p. 1) es de los que mayor población migratoria tiene hacia los Estados Unidos de América. Según la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica del 2018, realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), esta situación es originada con frecuencia por la carencia en empleos, realidad evidente en las comunidades rurales donde sus habitantes se familiarizan con *“trabajos precarios, inseguros, de baja remuneración y las tierras limitadas”* (Zamora, *et al.*, 2017, p. 7) para una buena cosecha. En este sentido, la marginación social, la pobreza económica, y, la laboral, las y los lleva a perseguir el sueño americano.

Esta es una realidad que es necesario se observe con atención por las autoridades competentes, porque se trata de núcleos familiares mexicanos que deciden migrar, toman la decisión de irse en busca del sueño americano y, son las hijas e hijos de esos núcleos, a quienes les toca experimentar un proceso de adaptación para asimilar un nuevo entorno de vida social, cultural y económico que no empata con la construcción identitaria que llevan consigo desde su país de procedencia. Desde ese acontecimiento, vinculado con el terreno educativo, los primeros días (o quizás las primeras semanas o los primeros meses) las y los hijos en el ámbito escolar, deben pasar por un proceso muy complejo de transición que vivencian en el país que recién las y los ha recibido, y que involucra cambios de cultura, de idioma, de costumbres que implican conocer diferentes estilos de trabajo

docente, y, de internalizar un proceso en el que se reconfigura una nueva identidad frecuentemente inconsciente, y con esa misma frecuencia, evidente.

Una problemática que suelen enfrentar de manera continua las y los connacionales, es el hecho de que, después de haber pasado años viviendo en los Estados Unidos de América se ven en la necesidad de regresar a vivir a México, usualmente, teniendo como destino sus lugares de origen. En este sentido, el proceso de regreso implica que, no obstante, hayan nacido en esos lugares, retornan con una identidad reconfigurada debido a que el tiempo que vivieron en el vecino país del norte, varía de 10 o hasta 20 años. Esta situación compleja la enfrentan tanto las madres y los padres de familia y las hijas e hijos. Cada integrante vive esta readaptación de manera diferente y en función de los escenarios en los que socialmente le corresponde convivir, según la etapa de vida a la que se encuentre, es decir, como adultos, como jóvenes, como adolescentes, como niñas o como niños.

Cada una y uno de ellos, atraviesa por diversas circunstancias complejas que obstaculizan su proceso para adaptarse a su nueva realidad, fue de especial interés en esta exploración, observar con la finalidad de comprender los diversos procesos por los que atraviesan quienes, en su etapa de adolescencia, llegan y retornan a un país que aunque es el suyo, no siempre les es tan familiar, y en donde además tienen que encontrar los mecanismos adecuados, o por lo menos, suficientes para reinsertarse tanto en el ámbito educativo como en un complejo mundo simbólico cultural. En ese sentido, uno de los intereses primordiales en esta investigación fue conocer los programas gubernamentales que se han orientado a la atención precisamente de esta población adolescente transnacional que al volver se inserta

en el terreno educativo, y en esa tónica, conocer la articulación que haya desarrollado la SEP sobre este tema, para indagar si en su organización hay algún departamento, programa o reglamento que esté dedicado a atender a estas y estos connacionales que regresan y tienen el interés de continuar con su trayectoria escolar.

Por lo anterior, la búsqueda bibliográfica a la cual de acudió dentro del estado del arte, fortaleció la presente investigación ya que colaboró en comprender la problemática y los diversos contextos de las y los estudiantes transnacionales. En el ámbito internacional, los artículos ilustran sobre los temas de transiciones de un sistema educativo a otro, y en relación a las necesidades detectadas en las y los estudiantes transnacionales, así como la puntualización respecto de la atención que merecen recibir, debido a que son parte de un sector vulnerable.

Víctor Zúñiga y Edmund T. Hamann (2019), en su artículo titulado “De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión [From US schools to Mexican schools: Educational policy challenges in the context of the ‘Great Expulsion’]” destacan los orígenes de la migración a la que le llaman, en retorno, asimismo, reflexionan sobre los efectos que generó la gran cantidad de mexicanas y mexicanos que emigraron los Estados Unidos de América a partir del año de 1986, y sobre los impactos que recibieron ambas naciones, ya que durante ese mismo año, Estados Unidos aprobó una ley en pro de las y los migrantes. Estos autores refieren que han explorado este tema por más de 23 años, lo que les ha permitido conocer de cerca los desafíos que experimenta día a día la población transnacional en México. Sus reflexiones invitan

a pensar en buscar alternativas estratégicas que contribuyan a mejorar el proceso de inclusión de las y los estudiantes en el ámbito educativo.

Asimismo, destacan que el sistema educativo debe proponer acciones que tengan a bien velar por un mejor trayecto de vida de la población transnacional, ya que desde los orígenes de sus investigaciones observaron un punto de inflexión en el que se dio un mayor flujo de personas entre Estados Unidos de América y México, advirtieron un incremento numérico a partir de la amnistía del año 1986, otorgada por el Presidente Ronald Reagan, lo que incentivó a que alrededor de *“dos millones de mexicanos que residían en dicho país”* (Zúñiga, et al., 2019, p.223) fueran beneficiados con un estatus legal. Esto generó movilidad entre estudiantes de ambos países, lo que provocó desafíos escolares tanto en las escuelas mexicanas como en las norteamericanas, provocando con ello que el sistema gubernamental generara leyes de inclusión educativa con el objetivo de que se ayudara a niñas y niños en sus procesos de inscripción, eliminando prácticas administrativas abrumantes como era el caso del apostillamiento, práctica que además de costosa era cerrada.

Por su parte, Joana Leinonen y Reko Niemela (2012) plantean en su investigación titulada “Tutorías fuera del horario escolar”, el estado de cosas en el que se encontraba en ese momento el sistema educativo de Finlandia, cuyos esfuerzos lograban que las y los estudiantes inmigrantes experimentaran una mejor transición y adaptación, a pesar de diversas barreras que debían enfrentar, entre las más frecuentes eran el idioma y los muros que obstruían la construcción del conocimiento. Además, por el hecho de ser inmigrantes, recibían una educación

inclusiva, ya que desde su planteamiento político promovían la obligación de que se les atendiera de manera apropiada.

La autora y el autor asumen que la escuela es un lugar incluyente, un espacio en donde se debe ayudar a que las y los alumnos desarrollen su ser social, cultural e intelectual y, donde se les impulse en su desarrollo personal. En ese sentido, se debe comprender que es un derecho que se siembre su sentido de pertenencia a una comunidad escolar y que, a través de ello, se fomente una cultura de confianza en la que se promueva valorar la diversidad e individualidad de todas y de todos.

Agregan que, dentro de las comunidades escolares, suele prevalecer la realización de un trabajo enfocado al reconocimiento de la lengua materna del propio país, y que, la segunda lengua de las y los estudiantes inmigrantes, la pueden poner en práctica tanto en la escuela como en el aula, en ocasiones reflejada en materiales elaborados en diferentes idiomas y utilizados dentro del aula. Sin que con ello dejen de lado que la prioridad del país es lograr el desarrollo del conocimiento a través de la lengua oficial por medio de clubes durante el horario escolar (una vez a la semana), de tal manera que sea eficiente la ayuda que se les otorgue a las y los estudiantes inmigrantes, apoyo que también podría otorgarse a las y los estudiantes transnacionales.

Lo anterior es una acción que promueve de manera clara el proceso de inclusión de la población inmigrante y con ello, coadyuva a mantener el bienestar de las y los estudiantes, promueve además el respeto de unos hacia otros y otros, y, advierte la importancia de las identidades culturales, se les orienta, se integran, van conociendo de manera amigable el nuevo entorno de vida, sin que ese proceso les lleve a sentirse abrumadas o abrumados porque nadie las y los comprenda.

F. Javier Murillo y Cynthia Duk (2016), con su investigación “Editorial: Segregación Escolar e Inclusión” refieren el fenómeno de exclusión social como la “*distribución desigual de los estudiantes en las escuelas*” (Murillo & Duk, 2016, p. 11), misma que tiene que ver con sus aspectos culturales, con sus características personales. con su origen, con su nivel socio económico y con las capacidades que poseen las y los estudiantes en distintas áreas del conocimiento.

Es necesario que se advierta en el caso de las y los estudiantes transnacionales el tema de la exclusión en los espacios escolares, porque de otra manera si no se reconoce será más complicado erradicarla, si se trabaja en ello con eficacia, se comenzarán a prevenir las experiencias negativas que frecuentemente ocurren en los procesos de aprendizaje. Es importante que las y los alumnos transnacionales reciban una enseñanza en la que se hayan realizado adecuaciones curriculares que fomenten su crecimiento académico y que este sea duradero, de tal manera que, las expectativas de vida que puedan o no tener las y los estudiantes provenientes de la Unión Americana sean orientadas de manera asertiva en su práctica educativa. De lo contrario, si se continua sin establecer un programa de acciones en beneficio de esta población, este estudiantado seguirá enfrentando complejas limitaciones en su formación escolar dentro de su sistema educativo mexicano.

En lo que se refiere al estado del arte nacional, Aldo Bazán y Gabriela Galván Zariñana (2013), hablan sobre “Los indicadores de atención en la incorporación de alumnos migrantes USA-México en Morelos”, en donde identifican las dificultades que enfrentan las y los estudiantes transnacionales al momento de incorporarse y vivir día a día la experiencia de cursar en un sistema escolar mexicano. La autora y autor argumentan que no se percibe *una “brecha lingüística ni puentes culturales”*

(p. 2) entre México y Estados Unidos, donde se destaquen estrategias sobre cómo enseñarles español, enseñarles a escribir y leer, o que haya una figura especializada que se dedique a atender el proceso de inclusión escolar para esta población.

El autor y la autora aseveraron que los planes de estudio en México no han logrado contemplar las características particulares de esta población, debido a que están hechos para un sistema homogéneo donde posiblemente los contenidos curriculares y las prácticas educativas están enfocadas para un estudiantado cuya identidad está construida desde la cultura mexicana, asumiendo quizás que cada alumna y alumno ha conseguido una formación nacional desde pequeño, y cuando en realidad hay presencia de población estudiantil proveniente de otras naciones, como es el caso de estudiantes transnacionales. Argumentan que los planes de estudio son rigurosos y que, no logran adaptarse a las necesidades de transición información y sensibilización escolar por el que debe atravesar el estudiantado.

Por otra parte, la autora y el autor consiguen relevante información de alumnas y alumnos transnacionales, lo mismo hicieron con directivas y directivos, con docentes y con personal de apoyo para la educación con el fin de conocer sus opiniones en relación al acceso educativo, a los procesos de adaptación institucional y de situaciones de aprendizaje, y a apreciar cuál es la pertenencia a la comunidad educativa. De esas encuestas obtuvieron porcentajes a los que se les debe continuar prestando atención, por ejemplo, el poco manejo del español de las alumnas y alumnos provenientes de Estados Unidos de América como parte primordial de un óptimo desempeño escolar.

En el caso del texto de Mónica Jacobo Suárez (2016) “Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: El caso de los alumnos migrantes transnacionales” expresa una visión sobre la todavía existente escuela monolítica en México, donde prevalece la monocultura inserta en un sistema igual para todas y todos, y cómo eso afecta en el trayecto escolar para que las y los estudiantes transnacionales reciban una integración escolar en la que desarrollen actividades en su beneficio. Jacobo Suárez centró su investigación en averiguar cuáles son los desafíos y las posibles soluciones teóricas que se pueden implementar para lograr una óptima inclusión de las y los estudiantes provenientes de la Unión Americana.

La autora advierte que es un proceso que debe permitir que las y los estudiantes transnacionales reciban una educación de excelencia y comprensiva, que deje de ser *“una institución moderna que no ofrece una educación inclusiva ni valora la diferencia”* (Jacobo, 2016, p.2) para reconocer los potenciales multiculturales que posee este tipo de población. Es necesario que se reflexione en que son alumnas y alumnos distintos debido a que a pesar de que nacieron en México, la mayoría de ellas y de ellos, por diversas razones se fueron a Estados Unidos de América a una edad muy pequeña, por ello, la formación de su identidad personal y escolar casi en su totalidad le den forma allá.

De igual manera, la autora asevera que predominan todas y todos aquellos estudiantes que tienen movilidad constante entre ambas naciones, que viven con frecuencia integraciones de un lugar a otro, en los cuales, no se enriquecen aprendizajes significativos. Sin dejar de lado que también existen las y los que nacen en el país vecino del norte y, en la vida han visitado México y si en un momento dado lo hacen, lo apreciarán como el contexto originario de su madre o

padre, en el cual, experimentan *“algo nuevo, una integración a una cultura social y educativa que desconocían”* (Jacobo, 2016, p. 5).

Finalmente, Betsabé Román y Eduardo Carrillo (2017) en su artículo “Bienvenido a la escuela: Experiencias Escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México” reflexionan sobre lo que sucede en algunas secundarias del estado de Morelos y cómo es percibida la población transnacional entre la planta docente, y dentro de las aulas. Igualmente, describen cómo fueron recibidas o recibidos, y en qué medida esto ayudó en su permanencia escolar o si provocó su deserción.

Es un trabajo en donde dan seguimiento a 10 estudiantes transnacionales para conocer: sus experiencias escolares dentro de las aulas, el proceso de inscripción, la percepción de los padres de familia ante un nuevo entorno y así, aseverar qué situaciones positivas tuvieron éxito y cuáles han sido las deficiencias de un sistema escolar que aún no logra hacer una inclusión educativa integral para apoyar a que esta población decida vivir en México. Mencionan sus carencias lingüísticas del idioma español, su deficiente comprensión de lecto-escritura, y cómo esta termina perjudicando la inclusión escolar.

Evidentemente, lo anterior perjudica la permanencia de las y los estudiantes transnacionales de secundaria, debido a que, si no existe un apoyo, querrán muy rápidamente abandonar la escuela porque no advirtieron en algún momento el interés de algún integrante del colectivo institucional. Por ello, es frecuente que opten por un abandono escolar temporal, pensando en que lo mejor será que regresen al país de donde salieron, de hecho, quienes puedan lo harán, quienes migraron siendo mexicanas y mexicanos tendrán que aprender a sobrellevar una transición ante su propio rechazo de quedarse en este país, y será su única opción

de vida educativa y social, podrán vivir en ciudades, municipios o comunidades rurales, donde sea posible conseguir mejores oportunidades de vida, será un reto.

Sobre el estado del arte local, en el estado de Zacatecas, se encontraron algunos artículos que permitieron enriquecer el tema estudiado, el primero es el de Javier Zavala Rayas, Oliva Eréndira Luis Delgado, Georgina Lozano Razo, Dolores García Sánchez y Víctor Hugo Robledo Martínez (2018), con el texto “Migración: algunas consecuencias psicológicas en niños y adolescentes de los municipios del Estado de Zacatecas”. Es un trabajo en donde se plasma otra realidad en la que viven las y los estudiantes transnacionales al incorporarse a un sistema nuevo, se trata de la estabilidad mental. Es un factor que merece ser considerado, en esta investigación se señala que gran parte de las comunidades rurales zacatecanas están despobladas y que una de las causas principales es ocasionada por la migración, son frecuentes las historias en las que el padre de familia decide irse en busca del sueño americano para poder sustentar a su familia.

En efecto, se trata de una migración a Estados Unidos de América, y no de retorno, en los centros escolares zacatecano son usuales las historias de alumnas y alumnos transnacionales que padecieron de una *“desintegración de la familia y a la crianza de generaciones de infantes sin la figura paterna”* (Zavala, et al., 2008, p. 2), la migración produce en una parte importante de la población esas ausencias. Existen también los casos familiares en los que la ausencia es de parte de la mamá, el aumento en el número de divorcios provoca que sea la abuela, el abuelo, las tías o los tíos, quienes se quedan a cargo en calidad de tutora o tutores temporales.

Esto genera todavía más efectos negativos que impactan en su vida, causándoles cambios emocionales como depresión, estrés, crisis, desmotivación, e

inseguridad personal que inevitablemente incide en que ese alumnado de secundaria sea exitoso. Por ello, ahora la tarea es buscar alternativas educativas o psicológicas, que ayuden a través de orientaciones con beneficios progresivos a atender la salud mental de esta población, porque son vivencias que lastiman su estado emocional.

Ante estas circunstancias, el ámbito escolar debe ser ese lugar en donde las y los docentes, así como el personal administrativo, demuestren sensibilidad ante estos casos y les puedan dar una bienvenida a su nuevo entorno, presentándolos ante la comunidad escolar, ante las y los docentes, ante su grupo de compañeras y compañeros, con la finalidad de promover que el colectivo se interese por conocer el trayecto de vida por el que tuvieron que atravesar estas y estos estudiantes, y así de manera empática, comprenderles, y que conozcan (en caso de existir) compañeros y/o compañeras que hayan atravesado por una situación similar de retorno, de tal manera que, con ello se evite que terminen en depresión y abandonen los estudios de secundaria.

La segunda fuente es la de Víctor Hugo Robledo, Pablo Martínez y Manuel Sánchez (2013) cuyo título es "Migración, Derechos Humanos y Educación" es un documento de investigación de posgrado realizado en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Ellos señalan cómo a través de la historia de la migración en Zacatecas, el estado ha permanecido en los primeros lugares, debido a la vulnerabilidad de una población que termina siendo afectada en sus condiciones de trabajo, en sus situaciones legales, socio-económicas, y, sobre todo, en el ámbito educativo en donde hay deficiencias para ellas y ellos, por ello la alternativa de ir en busca de un

mejor estilo de vida, los autores aseveran que a finales de los años sesenta, de Zacatecas se fue una gran cantidad de migrantes al vecino país del norte.

Luego de esa etapa, y de vivir por años en el país vecino con estatus legal o ilegal, los autores mencionan que, en el año de 1984, el estado tenía un alto porcentaje de migrantes en retorno, dato que corroboró la estadística del Consejo Nacional de Población (CONAPO). Posteriormente, Zacatecas presentó una cifra de personas que emigraron, lo que ocasionó que en los municipios se presenciaran actos de abandono de la población, refieren que ocurrió un despoblamiento significativo en los municipios del estado (Robledo *et al.*, 2013).

Resultó interesante para los autores de la investigación conocer más sobre los datos históricos en relación a lo que originó la fuga de personas hacia la Unión Americana, saber ¿qué lo generó?, ¿por qué sucedió?, ¿quiénes se vieron involucradas o involucrados y bajo qué condiciones tomaban la decisión de migrar? También, dentro del trabajo se mencionó que, así como la población decidió salir del estado, también tenía el derecho de un desarrollo humano equitativo, justo y de bienestar social, esto fue proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, y determinado el 10 de diciembre de 1948 en la Declaración Universal de Derechos Humanos por la Organización de Naciones Unidas.

Finalmente, Rodolfo García Zamora y la Rosa Elena del Valle Martínez (2017), en su texto titulado “Migración de retorno y alternativas de reinserción. Hacia una política integral de desarrollo, migración y desarrollo humano” hacen una contextualización global sobre la población migrante y sus características en la que resaltan datos sobre las diversas razones que generaron una mayor incorporación de núcleos familiares en retorno. Asimismo, mencionan que en México se continúa

en un proceso de desigualdad e inequidad que posiblemente ha venido provocando una desgarre social, perjudicando la estabilidad de vida que se pueda esperar en este país.

Mencionan que las y los que decidieron migrar al país vecino, han conseguido una experiencia laboral que permite desarrollar en ellas o en ellos nuevas habilidades, tienden a mostrar una nueva cultura para el trabajo, son más respetuosas y respetuosos con la puntualidad, son responsables, hacen buen uso de los tiempos, lo cual, al momento de un retorno a Zacatecas puede resultar impactante, esto puede ser porque quienes experimentan ese regreso voluntario o por deportación, deben volver a contextos donde no hay muchas oportunidades de conseguir un estilo de vida similar al que allá tenían.

Por otro lado, reconocen que debe haber mayor exigencia en los bienes educativos mexicanos, por señalar algunos, el servicio de internet no está disponible en todas las comunidades, las oportunidades de estudios no se pueden aprovechar debido a las economías bajas, lo que ocasiona obstáculos para que las y los estudiantes transnacionales formen parte de un nuevo entorno escolar principalmente opuesto al que tenían en el vecino país del norte. La autora y el autor enfatizan que los recursos humanos, técnicos y financieros de cualquier programa deben estar garantizados, y que se debe hacer todo lo posible por lograr una idónea inclusión tanto familiar como educativa según los contextos reales de quienes los experimentan.

La inquietud de elaborar la presente investigación tuvo una razón significativa, quien esto escribe, migró a los once años de edad junto con su madre y su padre de Zacatecas en el año 2002 hacia los Estados Unidos de América en busca de una

mejor oportunidad de vida. Lo que permitió recibir desde muy temprana edad una formación académica, social y cultural muy distinta a lo que quizás pudo haber obtenido en su comunidad de El Epazote, de Fresnillo, Zacatecas. Viviendo allá, cursé los niveles de secundaria y preparatoria dentro de un sistema educativo distinto a su escuela que había dejado en México.

Debo decir que recuerdo con certeza el primer día de clases en la Escuela Primaria “Dunleith” en Marietta, Georgia, Estados Unidos de América. Ese día estaba una maestra esperando mi llegada, y una vez que me recibió, fue ella quien orientó y apoyó en todo momento con una bienvenida, hablaba español, me indicó dónde sería la clase, me presentó a la maestra de inglés y a la maestra titular del grupo al que me integraría. La ayuda con traducciones verbales por parte de las y los compañeros de clase favoreció mis procesos de aprendizaje, aunque, no de todas y todos, incluso, experimenté bullying de parte de hispano hablantes por no saber inglés, lo cual me provocó una mayor inseguridad de identidad y problemas de adaptación al nuevo lugar. Viví allá hasta los 20 años, luego, retorné a Zacatecas con la finalidad de continuar con mis estudios universitarios.

Después del arribo a Zacatecas, y de cumplir con el proceso burocrático para revalidar mis estudios, comprendí inmediatamente que nadie me ayudaría, y que no había un programa que facilitara mi proceso de transición. Posteriormente, logré estudiar en una escuela formadora de docentes, en la cual, se observó la carencia en información pertinente para saber qué hacer o a quién acudir en caso de necesitarlo, tampoco había orientaciones que fomentaran mi participación y/o atendieran mi sensibilidad.

Tampoco había quien me ayudara a configurar, una identidad escolar, una identidad cultural y social que debía comprender para entender las razones, por ejemplo, por las que se hacía un acto de honores a la bandera, por qué debía usar uniforme en estudios a nivel superior, por qué mis compañeras y compañeros asumían que por saber inglés estaba en un nivel mayor al de ellas y ellos, incluso, me externaron que veían como una competencia a vencer. Estos y otros referentes, son algunas de las situaciones que afectaron emocionalmente mi reintegración al sistema educativo mexicano, mismo que se puede referir como un lapso durante el cual no me sentí identificado ni con mi escuela, ni con mis compañeras y compañeros, me sentía totalmente ajeno a mi país.

La experiencia transnacional personal quien esto escribe, al igual que otras experiencias, representa a una población que se interpreta como vulnerable, ya que al ser incorporadas e incorporados a las escuelas, no hay una bienvenida que ayude a que estas y estos estudiantes experimenten una sensación de que hay un lugar para ellas y ellos en el sistema educativo, qué decir de la existencia de un tour para mostrar las instalaciones y familiarizarse con la institución educativa, saber por ejemplo, si hay un centro de cómputo o si se cuenta con una biblioteca por señalar sólo algunos ejemplos.

No hay orientadoras u orientadores que se encarguen del proceso de transición al nuevo entorno escolar, cuando apenas se está eligiendo la escuela a la que se piensa ingresar, en cuyo momento hay que responder a preguntas como: ¿Qué hacer una vez que se logre la inscripción? ¿cómo orientarles en un lapso de 5 días?, y de esa manera se vea que se cuenta con el apoyo, pero también con el interés de atenderles. Usualmente, el colectivo docente no sabe cómo asistirles, porque las y

los estudiantes transnacionales con frecuencia, solamente hablan en inglés. Por lo anterior, se consideró que sin acciones que hablen a detalle sobre cómo proceder durante la transición hasta la adaptación, en cuya fase está toda la información necesaria, los requisitos administrativos, y sobre todo, la sensibilización en torno a lo que es la inclusión social y educativa no sólo para las y los estudiantes, sino también para sus familias, será difícil avanzar en la intención de construir un entorno amigable para recibir a esta población.

Por ello, durante la investigación se logró proponer acciones de inclusión para las y los estudiantes transnacionales, encaminadas a tener una transición a través de la que se logre un proceso de adaptación que surgiera desde la SEZ, articulada con el Programa Binacional de Educación Migrante, con la Escuela, y con las madres y padres de familia para lograr una transición escolar encaminada en términos de desarrollar una vida educativa y cultural amigable.

Al inicio de la investigación se aseveró que la presencia del alumnado transnacional en las escuelas de educación secundaria es cada vez más significativa, hecho que evidencian los registros y las estadísticas durante todos los ciclos escolares. También se señaló que es un sector poblacional que requiere de una atención especial en torno a trámites de inscripción y de sensibilización para atender a las y los connacionales en retorno, para mejorar las condiciones en las que se da, el proceso de transición de un sistema educativo extranjero al de México.

Las aseveraciones anteriores se lograron corroborar a lo largo del proceso de investigación. La presencia de las y los estudiantes transnacionales en la Escuela Secundaria General “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas registradas y registrados en el ciclo escolar 2020-2022 tenía un alto porcentaje de población

transnacional. En ese entonces, cuando ocurrió la pandemia del coronavirus COVID-19, varios procesos con ellas y ellos se vieron afectados, de tal manera que algunos o algunas retornaron a la Unión Americana.

Por otra parte, se logró investigar las necesidades que experimenta este sector de estudiantes, respecto de su desconocimiento sobre los procesos de los trámites administrativos requeridos, así como del funcionamiento de las escuelas mexicanas y, se constató la carencia de orientadores y orientadoras que colaboren en la transición escolar ya señalada.

La hipótesis de esta investigación establece que el sistema educativo mexicano no obstante posea cierta estructura para incluir a la población estudiantil transnacional, no logra procesos estructurados y eficientes para integrar a estas y estos mexicanos en retorno, por ende, requiere de otros elementos que, concatenados a los existentes logren garantizar un proceso de inclusión que esté vinculado a su derecho a recibir una educación de excelencia.

El objetivo general que se planteó para la investigación fue analizar la normatividad de inclusión educativa internacional, nacional, y local para garantizar la inserción del estudiantado transnacional con el fin de propiciar acciones que favorezca visibilizar a este sector estudiantil en la Escuela Secundaria General “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas.

El objetivo específico uno se enfocó en revisar la documentación política educativa internacional, nacional y antecedentes educativos de inclusión para valorar los principios constitucionales que coadyuven a la inserción de estudiantes transnacionales derivado de conocer sus necesidades en la Esc. Sec. Gral. “Francisco García Salinas” de Jerez, Zac.

Asimismo, el objetivo específico dos caminó hacia la revisión del significado del concepto de inclusión, los derechos constitucionales en materia educativa y la fundamentación de cómo han sido beneficiados en su escuela mexicana para garantizar la inserción de estudiantes transnacionales en la Esc. Sec. Gral. “Francisco García Salinas” de Jerez, Zac.

Finalmente, se concluyó con el tercer objetivo específico que estuvo canalizado a la revisión sobre el ordenamiento legal de Zacatecas para la inclusión de estudiantes transnacionales, y recuperar las experiencias de docentes para proponer acciones desde diferentes ámbitos que promuevan la inserción de este sector poblacional en la Esc. Sec. Gral. “Francisco García Salinas” de Jerez, Zac.

Esta investigación se fundamentó a partir de opiniones de autoras y autores que han investigado en torno al tema de estudiantes transnacionales para comprender a fondo la realidad escolar de la que han sido parte. Se contemplaron conceptos centrales que coadyuvaron a comprender el tema investigado. Uno de ellos fue el programa, el cual, la Real Academia de la Lengua Española (2020) lo define como un “proyecto ordenado de actividades”, en este sentido, se valora si los programas y acciones gubernamentales que hasta el momento ha establecido el sistema de gobierno mexicano, vinculado con el educativo, desarrolla de manera eficiente y ordenada las acciones necesarias para que colaboren con las y los estudiantes transnacionales en su inclusión educativa.

El segundo concepto es el de inclusión el cual, desde la perspectiva de Mel Ainscow y Tony Booth (1998) es definido como:

el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde

son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (Educación Especial e Inclusión Educativa, 2016, p. 37).

El tercer concepto es el de estudiantes transnacionales, el cual, se refiere a estudiantes que vivieron y estudiaron por un tiempo en el vecino país del norte, pero, por diversas razones, regresaron para incorporarse en el sistema educativo mexicano; en la mayoría de las ocasiones, sus maestras, maestros, directoras, o directores no saben que asistieron a planteles estadounidenses. Este fenómeno representa un *“problema para los sistemas educativos de ambos países. Los alumnos transnacionales resultan ser personas aparentemente invisibles, ya que poco se sabe de su procedencia y movilidad en las escuelas de los dos países”* (Sánchez, 2008, p. 23).

Si se trabajan acciones en pro de dicho sector, se podrá hacer visible una identidad transnacional, este es el cuarto concepto. Mismo que hace referencia a los procesos involucrados en la formación de la identidad determinada en gran medida por la estructura social y la manera como los individuos se relacionan en un contexto dado. De acuerdo con Berger y Luckmann *“la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad”* (citado en Casanova, 2003, p. 215). En ese sentido, y como eje global de la investigación resultó plenamente valioso, *“enriquecer el concepto de identidad que se nutre con la idea de visualizarlo como un sentimiento individual y de pertenencia a un grupo social”* (Sánchez, 2008, p. 45) por lo que debe convertirse en un elemento fundamental para poner en práctica una realidad inclusiva en la educación.

Al inicio de la investigación se habían planteado consideraciones cuantitativas y cualitativas, pero derivado de la prolongación de la pandemia, la metodología mixta

se redujo únicamente a ser desarrollada desde el enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, todo centrado en la obtención de algunos elementos sustanciales sobre las realidades que experimenta esta población vulnerable y que así, permitiera proponer acciones de mejora para visibilizar su existencia en las escuelas secundarias de Zacatecas.

En la investigación cualitativa se realiza una recolección de datos que no es estandarizada, y se concentra en ubicar y obtener representaciones con los puntos de vista de las personas que participan, conocer sus emociones, experiencias y significados (Hernández *et al.*, 2008) ante alguna problemática que se advierte, como es el caso de estudiantes transnacionales en las escuelas secundarias de Zacatecas. El objetivo se cumplió, ya que, para obtener información sobre las distintas experiencias, se aplicó un cuestionario a través de un formulario de Google a estudiantes transnacionales, a personal directivo, a secretarías, a prefectura, a trabajo social y a docentes de la institución, de quienes en su mayoría se obtuvieron sus apreciaciones.

A la par de lo anterior y conforme la investigación se desarrolló, se logró reconocer que la averiguación sobre el fenómeno de estudiantes transnacionales quedó en estudio exploratorio y descriptivo. En palabras de Hernández, Fernández & Baptista (2008), un trabajo exploratorio es aquel que reside en investigar un tema o problema que no ha sido estudiado con alta frecuencia, es algo como aventurarse en un viaje a lugares desconocidos para revisar detalles particulares en el que se tiene un interés, porque alguien generó la intriga para familiarizarse con lo desconocido. El trabajo descriptivo se desarrolló con la mirada de buscar características relevantes (Hernández *et al.*, 2008) sobre lo que experimenta la

población transnacional y de ello, proponer acciones cálidas, es decir, humanas desde los distintos ámbitos con los que Zacatecas ya cuenta, esto es, como ya se mencionó, a partir de la articulación de la Secretaría de Educación de Zacatecas, el Programa Binacional de Educación Migrante, Madres y Padres de Familia.

En el capítulo I se contextualizan los principios de la inclusión educativa a través de lineamientos de la política educativa internacional y nacional que contribuyen a la inserción del estudiantado transnacional en México: antecedentes de la existencia de ese sector poblacional en la nación y las barreras que experimentan en el contexto escolar mexicano. En el capítulo II se revisa la conceptualización en torno a la inclusión y la fundamentación de los derechos constitucionales en materia educativa para conocer los medios que garantizan percibir al estudiantado transnacional a nivel nacional y estatal como sujeto visible en el entorno escolar.

En el capítulo III se analizan la normatividad y los protocolos locales en materia de inclusión educativa del estudiantado transnacional y a través de trabajo de campo, se conocieron las acciones y experiencias docentes implementadas en la secundaria general "Francisco García Salinas" de Jerez. Asimismo, se plantea un conjunto de acciones cálidas e intersectoriales que articulen los lineamientos que establece la Secretaría de Educación de Zacatecas, el Programa Binacional de Educación Migrante, Escuela, Madres y Padres de Familia.

Esta investigación permite explorar y comprender que el estudiantado transnacional es un sector que debe ser visible en el campo educativo de la educación mexicana. Son una población con numerosas necesidades y retos, y todo ello debe implicarse de manera intersectorial en conjunto con cada uno de los cimientos con los que de manera internacional, nacional y local existen, de tal

manera, que, les visibilice su existencia en los contextos escolares que a cada estudiante le toque experimentar al momento de retornar e incluirse en las escuelas secundarias de Zacatecas.

CAPÍTULO I

POLÍTICA PÚBLICA Y LOGROS PARA GARANTIZAR UNA INCLUSIÓN EN DERECHOS EDUCATIVOS

En este capítulo se contextualizaron los principios de la inclusión educativa a través de lineamientos de la política educativa internacional y nacional que contribuyen a la inserción del estudiantado transnacional en México: antecedentes de la existencia de ese sector poblacional en la nación y las barreras que experimentan en el contexto escolar mexicano.

1.1 Evolución y antecedentes históricos para una educación inclusiva

Las poblaciones vulnerables según el Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa, A. C. (2018) son los grupos de personas que comparten una situación de desventaja social, por lo general, en situaciones ajenas al control de ellas o de ellos y de manera contextual, es la sociedad quien paulatinamente les sitúa en vulnerabilidad. En ese sentido, se acude a la educación para personas con discapacidad debido a los logros obtenidos en materia de derechos alcanzados, entre los que se encuentran avanzar hacia la inclusión (educación inclusiva). Del mismo modo, en el ámbito educativo el estudiantado vulnerable es un grupo que debe recibir acompañamiento cercano, asesorías específicas en lo académico, psicológicas o de integración para atender la necesidad de generar condiciones para su reconocimiento e inclusión.

En aras de brindar y hacer respetar los derechos de ellas y ellos, han ido surgiendo distintas normativas a nivel estatal, nacional e internacional en la que sus perfeccionamientos e intentos han venido desarrollándose y han dejado huellas que señalan cómo han sido los logros y modificaciones realizadas en el ámbito educativo para que estudiantes con discapacidades y pugnar para que también así sea para todos los grupos vulnerables, como es el caso del estudiantado transnacional y reciban una atención escolar incluyente. A nivel mundial la lucha por ofertar una educación inclusiva sin que las características particulares (discapacidad, dificultades de aprendizaje, formar parte de grupos diferentes o ser estudiantes provenientes de otras naciones) sean el condicionamiento de acceso a una institución educativa.

La historia educativa para estudiantes con discapacidades se ha centrado en que el cimiento está fuertemente ligado a los derechos humanos de toda persona, porque garantizan una educación y el *“disfrute en igualdad de condiciones con los demás derechos”* (Parra, 2010, p.73). De acuerdo con el Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa, A. C. (2018), el estudiantado con discapacidad es aquel que forma parte de las escuelas regulares o especiales y, le asocia con alguna deficiencia, pero nunca olvidar que son personas que estudian y tienen deseos de aprender porque el proceso es recíproco.

Es así que los derechos deben estar garantizados, sin embargo, para poder llegar a lo que hoy en día se comprende como educación inclusiva, se debe mirar al pasado para valorar los resultados provocados al interior de las luchas por resolver la segregación aplicada a personas que tenían otras discapacidades. Por

ejemplo, diversas instituciones sancionaban y condenaban a las personas diferentes y les quitaban su derecho a desarrollarse en sociedad, lo que ocasionaba que no hubiera una integración en ningún campo social (Parra, 2010).

Desde inicios del siglo XVI nace la primera escuela para personas con discapacidades (PCD) en Francia, pero tardó en concretarse un óptimo desarrollo hasta el siglo XVIII. Derivado de ello, los tiempos para su perfeccionamiento y aplicación ocurren en ese país donde nacen las instituciones que brindan atención a personas deficientes, así se les nombraba anteriormente (Parra, 2010). Según el autor, esto tardó en aceptarse como una necesidad educativa porque se creía que las personas deficientes no podían conseguir aprendizajes a través de la enseñanza, y mucho menos educarles.

Para 1828, la creación de este tipo de escuelas produjo más aportes educativos porque las necesidades eran variadas, y se tomó con seriedad la creación de la lengua de señas para estudiantes sordos y sordas. Asimismo, en 1829 se creó el sistema de Braille para beneficiar a personas invidentes de todo el mundo. Se debe agregar que coexistieron acontecimientos que marcaron el inicio de nuevas pautas educativas para atender a la población de estudiantes vulnerables para que, de alguna manera, pudieran contrarrestar las limitaciones que se les solían adjudicar en el sector educativo.

Lo anteriormente mencionado, fueron normas para las escuelas especiales y propuestas que comenzaban a abrir brechas en pro de estudiantes con discapacidades, lo que provocaba una serie de investigaciones sobre el tema, para descifrar los canales de atención idónea, y saber de qué manera se podría colaborar y retroalimentar la práctica educativa. Parra (2010) afirma que este lapso fue un

punto de debate entre la parte médica y el sector de la pedagogía en los siglos XIX y XX, para comprender lo que originaba la deficiencia que mostraba cierta población estudiantil.

Finalmente, se concluyó que ambos sectores tenían el derecho de definir y/o comprender lo que ocurría con las y los estudiantes diferentes, médicos y médicas y pedagogos y pedagogas reconocían sus propios juicios de valor para clasificar a personas según la deficiencia, llamándole "*la pedagogía terapéutica*" (Parra, 2010).

Después de importantes debates, se avanzó un poco en materia educativa y de salud, por lo que el uso de la pedagogía terapéutica permaneció hasta el siglo XX. Conforme se iba teniendo más conocimiento sobre las causas principales, surge la canalización psicométrica, creada por Alfred Binet (Parra, 2010). Él desarrolló la primera prueba de inteligencia que establecía jerarquías en conjunto con las capacidades mentales que poseían las personas y de ello, se otorga la atención educativa especializada para personas con atenciones distintas, quienes además debían cursar en escuelas separadas.

Es evidente que la lucha y la estrategia idónea no existía desde esos años, pero por lo menos, las poblaciones vulnerables de estudiantes con discapacidades estaban siendo objeto de atención, por lo que paulatinamente se desarrollaban aportaciones a cuenta de gotas para crear escuelas especiales, pero, no era del todo claro cuál era la mejor estrategia porque, separar no garantizaría un desarrollo integral en el ámbito educativo y social. Fue evidente que, con la creación de este tipo de instituciones, se asumía cumplir con acciones positivas, porque la visión de ese entonces significaba dar reconocimiento a las personas con discapacidad (Parra, 2010).

El reconocer que en la sociedad había más personas distintas, seguramente tuvo una significación especial porque derivado de esto, la obligatoriedad y expansiones educativas en Europa a partir de 1917 (Parra, 2010) provocó aumentos en las matrículas escolares, integrando a más estudiantes con dificultades, ya que, se les debía otorgar atención educativa acorde a sus capacidades o áreas de oportunidad. Por ello, también el continente se vio en la necesidad de contar con docentes especialistas en la materia, además de elaborar programas curriculares especiales, materiales educativos especializados, pero, sobre todo, que contaran con un centro escolar para desempeñar la labor educativa que atendería a esta población.

Parra (2010), asevera que después de la creación de estos centros educativos en Europa (Dinamarca), la mayoría de la población estudiantil recibida provenía de otras escuelas en donde habían sido rechazadas y rechazados. Esto generó una amplia concentración de diferencias manifestadas a través del, comportamiento, de dificultades en los aprendizajes, de inadaptación escolar o social en un solo núcleo educativo, lo cual se volvió abrumador, por lo que terminó su eficacia en poco tiempo.

Años más tarde, se luchó desde la educación especial para ofertar las mejores experiencias educativas hacia sus estudiantados, pero no lo eran del todo eficientes para el sistema educativo. Conforme se fue avanzado en el recorrido experiencial sobre lo que en realidad ocurría en las escuelas de educación especial, se detecta la ineficiencia y se propone una nueva normalización de escolaridad para esta población. La prioridad era que las personas con alguna deficiencia debían cursar su escolaridad lo más cercano posible a lo que fuese una escuela homogénea,

donde todas y todos son parte del colectivo escolar sin hacer distintivos agresivos o de exclusión (Parra, 2010).

Dicha aportación quedaba completamente centrada en que las personas con discapacidades (PCD) debían con convencimiento gozar del derecho al acceso y atención educativa, donde las limitaciones existentes fueran derribadas. Que la prioridad se situara en ligar sus condiciones de vida con lo que pudiera o no representar una vida cotidiana en sociedad, donde las y los estudiantes experimentaran en carne propia lo que en verdad era necesario para sus vidas, y lo que probablemente debía ser adaptado para garantizar excelentes oportunidades académico-sociales. Lo anterior, ocurre en Dinamarca en el año de 1959 y en Suecia de 1969 (Parra, 2010) para lograr tener normatividades legales que darían pauta a la creación y ejecución de una educación integral para niñas y niños en igualdad de condiciones.

Agregado a lo anterior, Parra (2010) asevera que en el país vecino de norte se reconoce y se otorga la prioridad de que todas las personas con alguna discapacidad merecían ser volteadas a ver y atendidas para que su estabilidad en sociedad se mantuviera siempre ligada con la garantía de derecho, es decir, puntualizar en la creación de programas detallados que dieran pauta hacia una normalización en el ámbito educativo.

A causa de lo anterior, en Estados Unidos (1950) se crea la National Association for Retarded Children (NARC - siglas en inglés, Asociación Nacional para Niños Retrasados) como eje influyente dentro de los marcos legislativos que apuntaría a ir en busca de mejores atenciones educativas para estudiantes con deficiencias por

lo que se diseñaron clases especiales que brindaban multitudes de centros escolares (Torres, 2010).

Años más tarde, se habla sobre un acontecimiento en 1978 que señalaba las grandes diferencias entre las apreciaciones o significados que se tenían sobre la educación especial. Fue el Informe Warnock (1978), el cual hacía énfasis en la idea de que atender a una persona con discapacidad no significaba que debía convertirse en lo que se conoce como “*normal*” (Parra, 2010), sino que debía aceptarla o aceptarlo con sus virtudes o debilidades, atendiendo siempre sus necesidades, salvaguardando los derechos por igual y premiando la disponibilidad de servicios existentes para el desarrollo personal.

Con lo anterior, definitivamente los avances históricos que ocurrieron en el ámbito de la educación especial y sus evoluciones, abrieron más brechas en pro de poblaciones estudiantiles vulnerables en el campo de la educación, centrándose en que no era lo mismo integrar a inclusión. Son dos conceptos completamente estrechos uno del otro en cuanto a la aplicación en la realidad escolar, porque “*la educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor*” (Parra, 2010, p.77) que debe priorizar la efectividad de los derechos educativos para todas y todos sus estudiantes.

Finalmente, no se debe olvidar que las escuelas incluyentes o integradoras como son conocidas en la nación, son una verdadera opción escolar para poder aprender, para aceptar a la diversidad, son los espacios para que el estudiantado pueda seguir conviviendo, aprender y a descubrir qué es la vida, el sentido de ello, que la escuela reconozca las diferencias entre lo estereotipado, lo natural y sobre todo, centrar los

desarrollos educativos en lo cotidiano e interacción existente con el mundo real (Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa, A. C., 2018)

1.2 La normatividad legal para la educación inclusiva internacional

Las propuestas, los avances, los retrocesos, las limitaciones y las críticas sobre el desempeño que la Educación Especial (EE) habían avanzado a diversos ritmos durante más de 300 años, y por fin, logra tener una evolución radical para su aplicación a nivel mundial en el año de 1994. Los procesos fueron clave y de comprensión sobre lo que en realidad se requería reformular en el ámbito educativo, es decir, que se garantizara en su totalidad el acceso y atención escolar dentro de los derechos humanos para todas las personas en sociedad, como pugnar para que también así sea para grupos de estudiantes vulnerables, como los es el caso de las y los transnacionales para que reciban una atención escolar e incluyente.

Fue en ese momento que el progreso de la Educación Especial hacia una Educación inclusiva se hace evidente dentro de la Declaración de Salamanca de 1994 en conjunto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), porque su enfoque era ligado a que niñas y niños con necesidades especiales merecían ser reconocidas y reconocidos, que las instituciones educativas se transformaran para eliminar las barreras que truncaban el progreso académico del estudiantado (Parra, 2010). Que los institutos debían trabajar en una construcción colectiva llena de actitudes positivas y un colectivo con la creencia de valores en todos los sentidos de su persona para que no fueran meramente acciones sin ningún impacto educativo.

Cabe señalar que, para el suceso anterior de Salamanca, en 1990 se presentó un movimiento educativo a nivel mundial que abogaba para que todas las personas además del acceso a la educación, fueran beneficiadas y beneficiados del servicio sin ningún impedimento (Parrilla, 2002). El movimiento Educación para Todos (EPT) se realizó en Jomtiem, Tailandia de 1990, en donde participaron 115 países y 150 representantes de varias organizaciones donde los puntos de análisis y reflexión se ligaban en tres vertientes: 1) personas con pocas oportunidades educativas, 2) una escuela que limitaba la formación integral de sus estudiantes, no ampliaba los aprendizajes para que pudieran vivir en sociedad, y, 3) ciertos grupos vulnerables en el ámbito educativo experimentaban el riesgo de ser excluidos (Parra, 2010).

Los puntos de estudio indicados anteriormente quedaron plasmados en lo que fue acreditado como la Declaración Mundial de Educación para Todos, y se acordó de manera global aplicar estrategias en el ámbito educativo para ofertar mejores condiciones académicas y de vida para estudiantes en el mundo. Pasaron los años rápidamente y a seis años de los acuerdos internacionales, se organizó un foro de consultas en Ammán, Jordania del 16 al 19 de junio de 1996 para conocer de manera cercana qué había acontecido con las propuestas (Parra, 2010).

Cuatro años después, en abril del 2000 dentro del Foro Mundial de Educación para Todos de Dakar, Senegal, se manifestó que, aun teniendo la declaración mundial, se continuaba excluyendo a grupos de estudiantes vulnerables, de tal manera que eso no podía seguir así, sino que en colectivo se debía mejorar. Según Parra (2010), se hizo mucho énfasis en que, para poder hacer un cambio positivo en el tema, se debían atender de manera puntual y cercana las necesidades especiales de grupos en desventajas por razones como la pobreza, por tener que

trabajar para apoyar el hogar, por quienes viven en contextos rurales, afectados o afectadas por conflictos, pero centrándolo en la garantía del derecho a la educación.

Los años transcurren y el tiempo avanza, las propuestas para que a nivel mundial se lograra unificar criterios que hablaran de una verdadera inclusión significó que toda la comunidad participara en *“términos que garanticen y respeten el derecho, no sólo a estar o pertenecer, sino a participar de forma activa, política y civilmente en la sociedad”* (Parrilla, 2002, p.18), que construyeran comunidades que permitieran apreciar las diferencias como un área de oportunidad porque en *“la actualidad la norma es la diversidad, y de ella hay que partir para cualquier planteamiento educativo realista”* (Casanova, 2003, p. 124).

Por otra parte, un dato relevante que también se debe mencionar en este trayecto de conferencias y foros, es que, en París, en la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998, se convierte en garantía de igualdad a todas las personas y otros grupos vulnerables como las minorías, migrantes, refugiados (Parra, 2010), para que sus derechos humanos fueran considerados, ya que desafortunadamente en ese lapso no estaban representados por ninguna persona que pugnara en concreto por su inclusión. Es importante señalar que ya desde entonces las movilidades de grupos dentro de países comenzaban también a ser un punto de atención ya que fue considerado dentro de las mismas finalidades de todos los planteamientos globales para abrir brecha hacia una educación en igualdad de condiciones.

Asimismo, el logro para que la educación se entendiera de manera inclusiva permitió que a nivel internacional el concepto se aceptara, y que se adoptara por la UNESCO, cuya definición se expresó como *“un proceso de fortalecimiento de la*

capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos: por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT” (UNESCO, 2009, p. 50, citado por Parra, 2010). Esa era la adopción del concepto que representó una intención de construir caminos educativos alternativos para poblaciones de estudiantes que por razones variables eran excluidas o excluidos del sistema escolar.

La lucha para que exista una realidad de inclusión permanece en la actualidad en un camino en el que los sectores educativos mundiales, nacionales y estatales deben reconocer que vivir bajo un mismo techo de cristal, no significa que las personas gozan de los derechos por igual, sino que se debe apostar por una reconstrucción en la que en todos los niveles educativos exista una atención para un desarrollo humano tal como lo marca la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del año 2006, en donde habla de las ciudadanas y ciudadanos con *“sentido a la dignidad y a la autoestima, para permitir así el máximo desarrollo de la personalidad, los talentos, y la creatividad de las personas”* (Parra, 2010, p. 80) en su comunidad.

1.3 Cambios significativos hacia la educación inclusiva en México

La educación es una actividad inmersa en distintos contextos sociales, económicos, y políticos en la que su ejecución objetiva varía a nivel internacional, nacional y local, y que, además, su aplicación soporta sus orígenes históricos, ya que de ello se han obtenido evoluciones positivas para que su finalidad sea más efectiva en la actualidad.

Por lo anterior, una educación ofertada por los gobiernos (contemplando los acuerdos internacionales, nacionales y estatales) debe ser el núcleo del cual brotarán ciudadanas y ciudadanos proactivos, estudiantes que logren recibir un óptimo desarrollo en los centros escolares sin que sean etiquetados o etiquetadas por alguna *“anormalidad, atipicidad, minusvalía, discapacidad o necesidades educativas especiales”* (Trujillo, 2020, p. 16). Siempre haciendo visible una garantía de derecho que alejen todas las limitaciones que sitúan a algunas poblaciones estudiantiles en desventaja por tener algunos factores o condiciones.

En el caso de México durante el siglo XIX, se catalogó a estudiantes con discapacidades diferentes de una manera negativa en concepto y aplicación. En la segunda mitad del siglo, *“llegaron las nuevas ideas en relación a la atención de personas con limitaciones físicas visibles”* (Trujillo, 2020, p. 17). La llegada de las nuevas ideas ocurrió a partir de la influencia europea ya que se habían iniciado de manera puntual en el siglo XVI las primeras escuelas que darían atención a estudiantes con discapacidades.

En 1866 arribó a México el maestro francés Eduardo Huet. Huet a quien se le conocía por ser sordo de nacimiento, aunque, hay quienes relatan, que con el tiempo fue perdiendo la habilidad de escuchar, por lo que se le hace la invitación a que visite México después de haber estado en Brasil a finales de ese siglo (Oviedo, 2007). Sobre esto hay dos versiones, en la primera se cree que Huet abandonó Brasil con la idea de fundar una escuela para personas sordas en la capital mexicana, y la otra es que en 1865 el presidente Benito Juárez le envió una invitación para que colaborara con la creación de la escuela para personas sordas.

Subsecuente a esa anécdota, un año después de su llegada a México, en 1867 se comenzó a otorgar atención a personas con discapacidad en la Escuela Nacional de Sordomudos, siendo el francés quien fundó la institución. Debido a que en aquel tiempo se realizaban debates médicos y pedagógicos para atender a la población que tenía ese padecimiento, produjo variantes en su concepción, ya que se *“pensaba que con la apertura de este tipo de instituciones sería posible que las personas recibieran terapias que les ayudaran a superar plenamente sus limitaciones”* (Trujillo, 2020, p. 18).

Cabe señalar que para la apertura de esta escuela detonó aportaciones que encaminaran a lograr atender a todas y todos los ciudadanos de manera puntual y justa con los medios educativos posibles, como también ocurrió en 1870 con la fundación de la primera escuela para ciegos y ciegas, y que, además, se posicionó como la primera en América Latina.

A causa de las dos aportaciones en beneficio de personas sordas y ciegas, las críticas negativas, no afectaron del todo. Fue entonces que, con la fundación de la institución para personas ciegas, se comenzó a erradicar la negatividad ante ello y derivado de la visibilidad realista para personas con discapacidad en sociedad, se comenzó a visibilizar la comprensión de ver que a través de la *“educación se podrían superar los problemas sociales y comenzaron a darse estas primeras acciones para atender a los más desposeídos”* (Trujillo, 2020, p. 18).

Los avances en el tema se visibilizaron de manera favorable, y durante el siglo XX se les da vida a los primeros centros de atención para niños y niñas con alguna deficiencia mental. Cabe señalar que eran aportaciones completamente distintas a las dos anteriormente mencionadas, las atenciones para estudiantes con

deficiencias mentales permanecían llenas de prejuicios sociales, según Trujillo (2020), no era para nada la mejor opción educativa, ya que la manera de ayudarse a tener control sobre la persona y sus reacciones, solían usar baños con agua fría, sujetándola o sujetándolo con camisa de fuerza cuando alguien mostraba alguna actitud retadora, poniendo en entredicho la atención que se les brindaba, y lo más grave, que esta atención no estaba sustentada en algún plan de estudios o en alguna currículo escolar.

De ahí que, los primeros ensayos para atender a personas con discapacidad en el ámbito educativo representaron una alternativa en la que, al ser un sector muy pequeño en porcentaje, no se le prestaba del todo la atención ni el interés necesario. Los enfoques de los gobiernos estaban en otras vertientes y si no eran capaces de brindar una educación para la población “regular”, mucho menos lo eran capaces para ver las necesidades esenciales de estudiantes diferentes, lo que incidió en invisibilizar y ocultar en casa a estudiantes con discapacidades en conjunto con sus familias (Trujillo, 2020).

A consecuencia de lo anterior en 1917 la Constitución Política de México formó un apartado importante en la regulación normativa y principios educativos para el artículo 3º, pero no lo era del todo central porque se concentraba en aspectos de laicidad y gratuidad, en aquel entonces la población se situaba alejada de poder recibir una educación porque la organización del sistema educativo no estaba bien estructurada. No existían niveles educativos que velaran por las necesidades generales de las y los estudiantes, se estipulaba que la enseñanza era libre, y desde luego, se estaba a una distancia significativa de la concepción de la educación especial.

Por otro lado, lo que sí ocurrió fue que hubiera mucho énfasis en la educación elemental en beneficio de las ciudadanas y ciudadanos, y que llegara a gran parte de las personas porque ello *“sería el más grande acto de equidad social que había demandado el movimiento revolucionario de 1910”* (Trujillo, 2020, p. 19). Luego, en 1921 con la creación completa de la hoy conocida Secretaría de Educación Pública (SEP), se da paso a una mejora en la organización y reglamentación educativa con la finalidad de que cualquier necesidad visible en el país se contemplara bajo el artículo 3° previamente establecido, todo con órdenes de quien estuviera al mando del país.

Sin embargo, aunque había ocurrido toda una estructuración por la recién creada SEP y por consecuencia la primera reforma constitucional al artículo 3° en 1934, no poseía contemplaciones que hicieran mención a la educación especial. Los enfoques de trabajo estaban únicamente orientados en abarcar a las poblaciones de estudiantes esenciales, es decir, a las y los que posiblemente eran considerados “normales”, que fuera completamente obligatoria para el nivel de primaria, ya que se buscaba alfabetizar a la ciudadanía con esta alternativa.

Cinco años después, en 1939, se hace evidente la educación especial, fue muy *“escueta, resulta evidente que para entonces ya se consideraba en su artículo 35”* (Trujillo, 2020, p.20). El inicio de esa estipulación produjo de manera textual la creación de escuelas con carácter de preparación especial dentro del artículo 35 de la *Ley Orgánica de Educación en 1939*, hecho histórico que una vez más ponía en debate si la parte médica o el enfoque clínico debían ser las o los especialistas en atender a estudiantes con discapacidades. La ley únicamente reglamentaba la operación y funcionamiento de las instituciones como se muestra en la imagen:

Imagen 1: Articulación de 1940

Escuelas de Preparación Especial

ARTICULO 83.- Las escuelas de preparación especial son aquellas que proporcionan, en ciclos de estudios cortos, los conocimientos generales y la capacitación técnica necesaria para el ejercicio de determinadas actividades que no requieren una dilatada preparación, y las que, por su organización especial, no están comprendidas en las de tipo especificado en los capítulos anteriores.

ARTICULO 84.- Quedan comprendidas en la denominación de escuelas de preparación especial, las escuelas de experimentación y demostración pedagógica, las escuelas de anormales físicos o mentales, las regionales campesinas, las escuelas de nueve años para trabajadores, las escuelas de orientación social para trabajadores, las escuelas de arte para trabajadores, las escuelas de artes industriales, las de enseñanza doméstica, las de cultura de belleza, taquigrafía, mecanografía, corte y confección, teatro, danza y otras similares.

Fuente: SEP, Diario Oficial de la Federación (DOF, 03/02/1940, p. 13).

Es evidente que dentro de los anteriores artículos recién señalados se hace referencia a la educación especial como un punto de partida, un escalón en el que no había especificaciones sobre cuáles eran considerados los conocimientos generales, en qué consistía la capacitación técnica, y finalmente, por qué llamar a las escuelas que debían atender a personas con discapacidad las escuelas de anormales físicos o mentales. De ello, se hace notar la fuerte etiqueta que debían aceptar las personas con alguna inhabilidad, por qué etiquetar a estudiantes como seres extraños y no como un área de oportunidad alentadora para mejorar su desempeño escolar y social.

A su vez, los tiempos mejoraron para México tras vivir un cambio de gobierno en 1940, el abandono del poder de Lázaro Cárdenas del Río provocó que se dejaran atrás ideas descritas como cuadradas y cerradas, dentro de mentalidades que no querían reconocer la necesidad de hacer reformas incluyentes para beneficiar las condiciones educativas de toda la ciudadanía. Los cambios en el país se veían positivos, en ese entonces surgen modificaciones a los enfoques de la educación,

pequeños cambios como, por ejemplo, cambiar de nombre a las Escuelas de Preparación Especial por el de Escuelas de Educación Especial.

A fin de concretar un colectivo preparado, el trabajo para la especialización de docentes se realizaba en la capital de la nación, siendo el epicentro de 1942 cuando se aprobó en México el primer plan de estudios para la carrera, y en 1943 iniciaron las actividades escolares bajo la consideración de la *Ley Orgánica de Educación Pública de 1942*. Es importante destacar que como en muchas de las propuestas, surgen obstaculizaciones e impedimentos para su eficacia, cayendo en opiniones de todo tipo, pero por lo menos, así fue el inicio de un nuevo período en el cual sus aportaciones se verían reflejadas con el trabajo y la persistencia.

Por consiguiente, según Trujillo (2020) asevera que fueron momentos positivos los que se vivieron ante el trabajo de especialización, ya que surgió un alto interés en la apertura de escuelas para la educación especial en varios estados de México, conforme los años avanzaron. Situación que a nivel nacional provocó sustituir a las leyes de 1942 por una nueva, la ley federal de educación de 1973 en la que se realizaron cambios radicales en relación, por ejemplo, a la inhumana terminología de deficientes mentales o anormales que recibían las personas con alguna discapacidad.

Ya para esa temporalidad la organización educativa en la nación tenía un mejor ordenamiento legal, porque derivado de la ley de 1973, surgen acomodados dentro del marco educativo que comprendía los niveles elementales, medio y superiores.

Un año anterior a 1973 se estableció la Dirección General de Educación Especial, órgano que debía cumplir con las funciones de organizar, regir, guiar, desplegar y vigilar cómo se trabajaba en el país para atender a estudiantes con

discapacidades. Por ende, los mismos lineamientos produjeron disposiciones para las y los habitantes en materia educativa, es decir, que asumieran el derecho a las mismas oportunidades de accesibilidad en el país, especificando que sin restricción alguna se debían satisfacer las necesidades detectadas (Trujillo, 2020).

De igual manera, en ese mismo lapso de organizar la SEP y hasta el año de 1980, la postura de la reforma constitucional era prolongar la preparación a docentes en la rama de educación especial, lo que se fortaleció su visibilidad y atendió la necesidad existente en la sociedad vista desde la legislación nacional. Lo que incidió en la creación y establecimiento de la educación normal en 1984 y en 1988 ya que para ese momento ya existía el perfil de licenciatura en educación especial para México en el nivel superior.

En ese momento, por lo menos se hacía hincapié sobre la necesidad de contar con maestras y maestros especializados para atender a estudiantes con discapacidades, aunque, no lo fue del todo exitoso porque se continuaba segregando a esta población, lo que causaba separaciones radicales. Únicamente había dos áreas de intervención, las cuales se debían atender en espacios separados a las escuelas regulares, como si fuera algo complementario, lo anterior permitió crear los Centros de Orientación para la Integración Educativa y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (Trujillo, 2020).

La implementación en México para la creación de dos tipos de centros escolares que abarcara una atención a estudiantes con discapacidades, empataba con los acuerdos que a nivel internacional ocurrían en pro de las PCD. En 1989, dentro de la convención sobre los derechos del niño, se hizo total mención hacia el reconocimiento de los derechos para una educación en sus poblaciones, a fin de

transitar con igualdad de oportunidades en la que varios países (incluyendo México), se comprometieron a desplegar, además de originar sistemas educativos de orientación inclusiva en la que las escuelas debían ayudar a todas y todos sus estudiantes para progresar al éxito (Morga, 2016).

De igual importancia, tuvo la lucha en México por lograr que las ciudadanas y ciudadanos mexicanos de distintos niveles educativos merecieran una educación integral. Fue un año después de la convención que en *“1990 cuando se dio el gran salto hacia una integración educativa”* (Trujillo, 2020, p. 23) en el país azteca y que situaba una nueva alternativa para que las PCD se involucraran en los centros educativos regulares, porque el objetivo de la nación era promover la integración. Según Martínez (2012) la integración e inclusión ha sido utilizada para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas: en su cultura, en sus políticas y en sus prácticas, ofertando espacios escolares en los que el estudiantado participe en las distintas actividades y logre los aprendizajes previstos, porque además la orden legal de ese entonces venía señalando el derecho a recibir una educación sustentada en los derechos humanos.

De ahí que, se convirtió en un referente para la nación, los estados comenzaron a prestar los servicios de educación especial, porque así lo marcó la *Ley General de Educación de 1993* y era la obligación señalada por la nueva normativa. Incluso dentro esa ley se abandonó la *“referencia a los alumnos con calificativos como anormales o atípicos, y apareció la referencia genérica hacia la discapacidad y las necesidades educativas especiales”* (Trujillo, 2020, 24). Ya era un paso enorme en la legislación educativa, porque además de atender a PCD, también se debía atender a quienes mostraban habilidades sobresalientes, era una aportación idónea

que seguramente traería actitudes prósperas o desfavorables en el ámbito educativo de México.

Según Trujillo (2020), las implicaciones que la integración produjo fueron dentro del plan estratégico, las escuelas regulares debían resolver las necesidades particulares de estudiantes con discapacidades, hechos vivenciales que no se pudieron realizar debidamente por docentes a cargo de grupos por su nula preparación y perfiles distintos. Sin embargo, la estrategia obstruida en su aplicación giró a que la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER, 2020), debía *“realizar las evaluaciones psicopedagógicas, apoyar a los docentes en la elaboración de las adecuaciones curriculares por medio de la Propuesta Curricular Adaptada (PCA) y orientar a las familias”* (Romero et al., 2013, p. 80).

Las reformas o acuerdos que en ese entonces se realizaban a las legislaciones educativas, tenían ya integrados los acuerdos internacionales en los que México era participe. De manera que la presencia de la nación estuvo ligada a varios acontecimientos como el de la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtiem, Tailandia (1990), Declaración de Salamanca de 1994, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006, por mencionar algunas de las más representativas y que en algún lapso dieron vida a leyes secundarias en pro de las personas con discapacidades.

Los años transcurrieron, al inicio del siglo XXI los paradigmas sobre la educación especial comenzaban a ser más claros, porque para el año 2002 ya se había logrado establecer el Programa de Integración Educativa, era un programa que debía fortalecer los servicios, y al mismo tiempo, el estudiantado con o sin

discapacidad recibiría una óptima integración atención educativa porque se contaba con sustentabilidad para ejecutar las acciones previstas (Trujillo, 2020).

Hecho histórico que además logró juntar a 22 estados de México voluntariamente para que aceptaran la iniciativa, tanto fue el interés que causó la creación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial cuyos objetivos eran ofrecer lineamientos competentes para la acción, promover la valoración de cómo se estaba desplegando y hacer considerable énfasis en el trabajo colaborativo (García, 2018), así fue la aplicación de ambos programas durante varios años, concluyendo finalmente hasta el 2014.

De lo anterior y después del extenso camino normativo e histórico en el país, la puesta en escena realística sobre una atención educativa incluyente para estudiantes con discapacidad, situaba a los estados de la nación a que reconocieran que todavía faltaban acciones por realizar, ya que *“nuestra sociedad debe hacer frente a retos de convivencia que alcancen altos y positivos niveles en sus habitantes”* (Casanova, 2013, p. 122). En efecto, para el 2019 la reforma del 15 de mayo plasmaba en el artículo 3° que correspondía al Estado ofertar una educación obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, ya se hacía uso de la terminología de inclusión, el mismo concepto se definía como un proceso que debía considerar las diversas capacidades, condiciones y necesidades de estudiantes, hacer ajustes para alejar barreras que propiciaran discontinuidad académica (Trujillo, 2020).

Martínez (2012) menciona que, para los conceptos mencionados anteriormente como la integración educativa, barreras para el aprendizaje e inclusión tienen un impacto centrado en varias vertientes que deben ser colocados al centro del trabajo

escolar, porque son espacios en los que se debe ejercer de manera colectiva el respeto a las diferencias, equiparación de oportunidades, autodeterminación y vida independiente, participación ciudadana, derechos humanos e igualdad de oportunidades en una escuela para su estudiantado (Martínez, 2012).

En ese mismo contexto, las reformas y planteamientos por los gobiernos permanecieron en debates legislativos, se puntualizaron objetivos en los que el país debía favorecer la cultura de la inclusión, fueron tiempos de reformas a las que se les agregaban, modificaban o quitaban ideas y conceptos que probablemente estaban dejando de lado que la inclusión se ubicara en

Una búsqueda constante por establecer una cultura escolar que se esfuerce todos los días de derribar y minimizar las barreras que limitan el acceso de cualquier estudiante para alcanzar una educación que les garantice una vida digna y con bienestar (Morga, 2016, p. 20).

Sin duda, México tiene un camino atiborrado de desafíos educativos de los que no debe dejar de atender, debe continuar trabajando en pro del estudiantado y así evitar que se alejen de la educación, que las diferencias no sean una limitante, porque a fin de cuentas debe reflexionar que lleva más de cien años con iniciativas que no siempre cobran éxito, pero han sido aportaciones históricas que lograron forjar el uso de la terminología de inclusión en el país, y que sin embargo, al estar *“muy lejos de poder garantizar su cumplimiento; a pesar de ser un derecho reconocido internacionalmente”* (Morga, 2016, p. 21), porque la finalidad es hacer visible las leyes o programas existentes de los cuales la ciudadanía debe *“aprender a vivir en el respeto a esa diferencia, buscando en ella (en su conocimiento y en su intercambio) motivos y causas de enriquecimiento”* (Casanova, 2003, p. 122).

1.4 Antecedentes de la educación dirigida a estudiantes transnacionales

El sistema educativo de México debe proponer acciones que tengan a bien velar por un mejor trayecto de vida para la población transnacional, ya que desde los orígenes o causantes de esta existente población en la nación, generó un mayor flujo entre Estados Unidos de América y México, como bien lo señalan Zúñiga y Hamann (2019), es un incremento numérico a partir de la amnistía del año 1986, otorgada por el Presidente Ronald Reagan, del país vecino del norte, lo que ayudó a que alrededor de *“dos millones de mexicanos que residían en dicho país”* (Zúñiga et al., 2019, p.223) fueran beneficiados.

Cabe señalar que, durante ese acontecimiento histórico de la amnistía, México enfrentaba una crisis económica a *“causa de la caída de los precios del petróleo, las exigencias impuestas”* (Castro et al., 2015, p.222) por Estados Unidos, las cuales, tentaban contra la economía mexicana, la caída del peso estaba por los suelos, en ese momento de la vida en territorio mexicano, se aplicaron reajustes económicos que se evidenciaron como una caída del empleo, no había ofertas laborales, los salarios estaban mal, los porcentajes de pobreza y desigualdad aumentaron generando que la población (la mayoría) fuera en busca de una mejor oportunidad de vida al país vecino.

Subsecuente a ese acontecimiento histórico, algún porcentaje de población mexicana decidió emigrar ilegalmente hacia la Unión Americana para ir en busca del sueño americano, buscando un empleo que permitiera estabilizar su existencia de vida, convirtiendo ese país en su nuevo hogar. Aunado a ello y conforme transcurrieron los años, la población mundial quería vivir ahora en ese país, había mucha reunificación familiar, en el año *“2005, más del 10% de la población mexicana”* (Zúñiga et al., 2019, p. 223) ya radicaba allá.

Lo cual provocó que se implementaran leyes migratorias para evitar el ingreso de una importante cantidad de personas, lo que resultó un trato inhumano para la población inmigrante, ocurrieron separaciones de familias, lo mismo sucedía con las clásicas redadas migratorias en espacios públicos, en los centros comerciales o en plantas de trabajo, generando que las mamás o papás fueran deportados, ya que gran parte de la población se encontraba viviendo ilegalmente.

Derivado de ello, Zúñiga y Hamann aseveran que *“en el año 2005 – 2010 que casi un millón de mexicanos”* (Zúñiga et al., 2019, p.224) habían regresado a sus lugares de origen. Luego, en el censo del año 2010, se encontraron un total de *“650 mil niños y adolescentes que habían vivido”* (Zúñiga et al., 2019, p.227) alguna etapa de su vida en Estados Unidos de América. Eran familias completas, lo cual, el retorno a México truncó el trayecto de vida que ya tenían planeado allá y ahora, debían reintegrarse nuevamente al contexto mexicano al que sus padres habían dejado por años.

Esa cantidad de niñas, niños y adolescentes que regresaban a diversas partes del país, experimentarían barreras con el idioma español, sin saber escribirlo o leerlo, choques culturales en las escuelas, percibiendo una gran diferencia en edificios escolares, y generando dificultades para el aprendizaje de las y los estudiantes transnacionales. Eran poblaciones nuevas que comenzaron a ser parte de una nación que no conocían, traían una identidad diferente, y se había gestado en otro país.

Esto generó desafíos escolares en las escuelas mexicanas, obligando al sistema a crear leyes de inclusión educativa, que se ayudara en los procesos de inscripción, eliminando prácticas administrativas abrumantes como el de apostillamiento, práctica

costosa y cerrada. Derivado de esas situaciones, el sistema educativo mexicano debería considerar en realmente *“contribuir a mejorar el desempeño educativo de los alumnos provenientes del extranjero”* (Zúñiga *et al.*, 2019, p.236), que lo administrativo no sea la primera barrera. Son alumnas y alumnos que pueden compartir experiencias, comunicar valores y conocimientos con sus compañeras y compañeros de grupo que no conocen lo que es vivir en el país vecino, de tal manera que sea un intercambio de ideas para generar empatía para ambas y ambos.

Aunado a ello, también debe hacerse una buena aplicación y reflexión de los planes de estudios que México ha tenido sobre el concepto migrante, ¿cuáles han sido las estipulaciones en pro de una mejor oportunidad educativa para esa población? Siempre de la mano y en colaboración las leyes gubernamentales nacionales, locales o de carácter internacional para que se garantice la oferta educativa.

Respetar y aplicar los acuerdos internacionales es de gran prioridad para las naciones, trabajar para mejorar la educación permanece siendo un tema amplio, pero que de alguna manera a cuenta gotas va tomando mejores caminos en términos legales, o quedan acuerdos escritos entre naciones, como por ejemplo el acuerdo de movimiento educación para todos en Jomtien, Tailandia, donde en 1990 fue la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990). Son ya 30 años desde el acontecimiento en el que se acordó analizar tres problemas fundamentales: 1) brindar mayores oportunidades educativas para la ciudadanía, eliminar toda limitación 2) que la educación básica para la ciudadanía diera un giro hacia una formación académica con preparación para la vida, que fuera integral y,

3) dar prioridad a grupos marginales para evitar que sean excluidos por ser diferentes (Parra, 2010).

Según Trujillo (2020), al mismo tiempo que ocurre la Declaración Mundial de Educación Para todos en Jomtien, Tailandia, México en el año de 1990 logra subir un escalón en la política educativa para la integración escolar de estudiantes con barreras para el aprendizaje en las escuelas de la nación, hecho histórico que seguramente rompió varios techos de cristal existentes, y a la vez, debió haber dado apertura para hacer énfasis esenciales que atendieran a estudiantes con discapacidades variadas, barreras para el aprendizaje y posiblemente comenzar la brecha considerando a estudiantes transnacionales en la nación mexicana.

México estuvo presente, y los tres acuerdos establecidos deben de alguna manera tener el impacto con su aplicación en la actualidad para que todo el estudiantado de la nación reciba acceso a una atención educativa, que sea una verdadera garantía, porque para que exista una verdadera integración educativa, según García (2018), debe haber un proceso que va en busca de mejorar las carencias, atender a estudiantes diferentes con o sin discapacidades en las escuelas regulares y aulas.

Lo anterior, debió también otorgar los apoyos que se requerían, pero posiblemente en la nación no ocurrió de manera equitativa porque desde 1990 y luego en 1993 la *Ley General de Educación* de ese mismo año veló y buscó atender a estudiantes con discapacidades a través de las Unidades de Servicio de Apoyo para la Educación Regular aún y cuando no tenían todo el equipo para hacerlo.

De ahí que, la atención a estudiantes transnacionales puede ser canalizada para USAER, ya son quienes de alguna manera cuentan con la especialización en

atender a estudiantes con necesidades educativas especiales, puesto que si México ha sido participe en varios acontecimientos mundiales como la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, la Declaración de Salamanca de 1994, en la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 en Nueva York, Memorándum de Entendimiento sobre Educación entre el Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos y el Gobierno de los Estados Unidos de América (1990), puede crear las condiciones para que estudiantes transnacionales sean visibles en el sistema educativo mexicano.

Según Sierra y López (2013), señalan la importante necesidad de crear condiciones pedagógicas en las que los variables recursos contextuales, culturales, sociales, educativos, y demás, permitan elaborar una diseño estructurado para que maestras y maestros se preparen, puedan atender a estudiantes transnacionales también, que sepan quiénes son, las barreras para el aprendizaje , las áreas de oportunidad, porque si lo anterior no se atiende, las y los estudiantes en retorno enfrentaran decisiones que les lleve a decidir *“regresar al contexto inmediatamente anterior o permanecer en el país al que llegan”* (Sierra et al., 2013, p. 41) y adaptarse en contra de su voluntad.

Los años transcurren y son más evidentes los estudiantes transnacionales, en ocasiones es visible su presencia, o en momentos no lo son para el ámbito educativo, razón por la cual es importante señalar lo que Martínez (2012) ha puntualizando como las características principales que inciden en las barreras para el aprendizaje de cualquier grupo vulnerable en el contexto escolar, en ese sentido menciona que son las siguientes:

1. Considera un grupo de estudiantes que, teniendo los mismos problemas, presentan distintos niveles de gravedad y en diferentes momentos de su escolaridad (problemas de lenguaje, conflictos emocionales, dificultades lectoras y escritura, retraso en ciertas materias ausentismo escolar, etc.)
2. Considera que las barreras para el aprendizaje tienen un carácter relativo y contextual, y que la valoración de los problemas no debe centrarse solamente en los niños, sino también en su medio. (Enfoque ecológico)
3. Considera que los problemas para el aprendizaje se sitúan en una condición externa a las capacidades internas del sujeto para aprender (Martínez, 2012, p. 39)

Para los gobiernos puede que sea un tema silencioso, pero en la actual escolaridad mexicana y con fundamento en las leyes anteriores, además actuales, como la *Ley General de Educación de 2019*, se señala con toda claridad de que el sistema educativo está obligado a propiciar una cultura plena sobre la inclusión en la extensión de la palabra (Trujillo, 2020), comprendiendo que la diversidad no se percibe como un problema por resolver, sino como una oportunidad para apoyar y superar una reestructura de la cultura, de la sociedad, de las políticas y las prácticas educativas en pro de las comunidades escolares (Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa, A. C., 2018).

Derivado de esta ley, las estrategias para ello fueron desencadenándose, Trujillo (2020) asevera que, en el inicio del año 2020, las acciones tomaron un giro, se creó el Programa de Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE, 2021). Una estrategia con el fin de contribuir y fortalecer a los estados de la nación con recursos para que se atendiera a estudiantes con discapacidades, y a estudiantes sobresalientes, señalando la vital importancia de erradicar barreras para el aprendizaje y participación en la vida escolar.

Es de vital importancia conocer de manera puntual qué son las barreras de aprendizaje, desde la opinión de Martínez (2012), precisa las barreras de aprendizaje como un conjunto de todas las que son de tipo física, social,

económicas, o políticas externas a la o el individuo con NEE, todo lo que impida un buen desarrollo del estudiante en su adaptación al medio en el que vive y convive.

En efecto, todo lo anterior ha provocado cambios positivos para beneficiar al estudiantado con la misma igualdad de derecho educativo, tanto que según Trujillo (2020), asevera que la ley de 2019 ocasionó una diversificación gradual y equitativa para que a nivel nacional se cubra la atención a los distintos grupos vulnerables existentes, porque *“una educación inclusiva implica que sus saberes son reconocidos y sus necesidades específicas atendidas”* (Jacobo, 2017, p.15), esto debe ser para que estudiantes transnacionales sean visibles en las escuelas mexicanas.

1.5 Proceso de transición y experiencias de estudiantes transnacionales en la secundaria “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas

Para abordar el tema de educación inclusiva desde una perspectiva migratoria, es necesario conocer las realidades y experiencias que caracteriza a estudiantes que por razones innumerables deben experimentar transiciones de un sistema educativo a uno nuevo, ocurren varias inquietudes que seguramente desde al ámbito educativo no del todo se han analizado, por ejemplo: ¿para qué migrar a otras naciones? ¿por qué razón retornan las familias zacatecanas a sus contextos de origen? ¿qué problemáticas experimentan las y los estudiantes una vez inscritos o inscritas en el nuevo sistema escolar? (Sierra *et al.*, 2013) ¿cómo es o cuáles son los protocolos para la inclusión educativa en las escuelas secundarias de Zacatecas? ¿existen esos protocolos? Estas son algunas de las inquietudes a resolver en el país y en el estado, son cuestiones vivenciales de la población estudiantil transnacional entre México y Estados Unidos de América.

Por lo anterior, y de origen histórico, Zacatecas se ha caracterizado por tener un alto nivel de población que emigra hacia el vecino país del norte (Zavala *et al.*, 2008). En su mayoría son familias completas, se va el papá, la mamá, las y los hijos en busca de una mejor circunstancia de vida. Lo cual genera la existencia de una población estudiantil particular una vez se establecen en la Unión Americana, se instaura la familia, buscan empleos, las y los hijos son insertados en las escuelas y deben reconfigurar sus trayectos académicos e identidad a un nuevo entorno que les ha recibido.

Además de la población que emigra de Zacatecas en colectivos familiares, existen estudiantes que son hijos e hijas de padres y madres oriundos de Zacatecas (viven años en el vecino país del norte), son sus hijas e hijos quienes nunca han visitado México, su único referente acerca de México es lo que sus padres, o madres les han podido platicar, posiblemente se tomaron tiempo para enseñarles algunas fotografías como referencia de sus orígenes, o cualquier otra evidencia en la medida de lo posible para que las y los hijos generen una imagen del lugar que dejaron mamá o papá.

Es una población de estudiantes que no es atendida de manera eficiente por el sistema educativo americano y mexicano, ambos sistemas no están preparados para recibir estudiantes que posteriormente continuarán su escolaridad en México o en Estados Unidos (Sierra *et al.*, 2013). Por lo que la comprensión y acierto sobre quienes son estudiantes transnacionales permanece como un tema débil educativo, se le debe otorgar más prioridad, además, que en el sistema educativo mexicano exista conocimiento eficiente de causa, efecto y acción. Es un campo poblacional

que en la actualidad no se comprende cómo son estudiantes transnacionales o quiénes en realidad han retornado del país vecino del norte.

Todo lo mencionado anteriormente ocurre con frecuencia en el municipio de Jerez, Zacatecas. Es un municipio con alta intensidad migratoria hacia el vecino país del norte, hay familias que van y vienen, hay otras y otros que se van por varios años. Seguramente, la idea de retornar queda fuera de las prioridades de vida. Se decide por establecerse en su totalidad para comenzar a trabajar y lograr un mejor estilo de vida en lo económico, laboral y educativo para las y los hijos, que sean quienes aprovechen la oportunidad de expandir sus aprendizajes académicos y sociales.

Las opiniones anteriores acerca de los retos y necesidades que requiere este sector estudiantil, derivaron de un trabajo investigativo realizado en noviembre de 2019 en el municipio de Jerez, en donde se aplicó un cuestionario dirigido a estudiantes que hubieran cursado un grado académico fuera del país, sin importar la situación legal que hayan tenido en el extranjero. Fue un trabajo que se desarrolló por la Secretaría de Educación de Zacatecas (SEZ).

Una vez que quedaron los cuestionarios capturados, se reveló que, el municipio de Jerez concentró un alto porcentaje de alumnas y alumnos transnacionales, por lo que, provocó la inquietud de explorar las barreras que experimentan al ser parte de escuelas mexicanas. Se obtuvo la información de que, en secundaria existen distintas instituciones que matriculan de 10 a 20 estudiantes transnacionales, son cifras reales para un sistema educativo que posiblemente no cuenta con las adaptaciones curriculares para brindarles una atención educativa de inclusión.

La institución educativa “Francisco García Salinas” concentró en el ciclo escolar 2019-2020 a 10 estudiantes transnacionales entre hombres y mujeres, lo que, explorar de manera más cercana sus experiencias de vida en lo académico, en lo cultural, en lo social y su proceso de inclusión escolar de parte del colectivo escolar fue importante. Es una escuela que probablemente trabaje algunas orientaciones en torno al tema de la población transnacional, lo que para el ciclo escolar 2020-2021 se planteó realizar una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva en torno a sus necesidades y retos como sector vulnerable.

Para obtener información sobre las distintas experiencias se aplicó un formulario de Google a estudiantes transnacionales, personal directivo, secretarías, prefectura, trabajo social y a docentes de la institución, se obtuvieron apreciaciones de la mayoría. El trabajo descriptivo se desarrolló bajo la mirada de buscar características relevantes (Hernández et al., 2008) sobre las problemáticas que con frecuencia experimenta la población transnacional.

Por lo que la prioridad es conocer a través de un cuestionario¹ electrónico (ver anexo A) lo que realmente sucede con estas y estos alumnos. Los elementos del cuestionario (ver anexo A) estuvieron enfocados en varios ejes para precisamente obtener antecedentes sobre cuáles son los desafíos, fortalezas y necesidades en cuanto al trabajo áulico de jóvenes transnacionales, ya que esto es rescatable desde su presencia en las escuelas del municipio de Jerez, Zacatecas.

¹ Los cuestionarios pueden utilizarse con varios objetivos. Por ejemplo, para recabar información respecto de variables contextuales o individuales que pueden ayudar a comprender mejor los resultados de una evaluación educativa, tales como el nivel educativo de los padres o los hábitos de estudio de los alumnos, en lo que generalmente se conoce como “cuestionarios complementarios” a una evaluación (Cuadernillo técnico de evaluación educativa Desarrollo de instrumentos de evaluación: tareas de desempeño y rúbricas. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, p. 5)

Para conocer de manera puntual algunos datos, el proceso en la obtención de antecedentes presentó algunos efectos por la actual situación de pandemia y la educación a distancia, el estudiantado se mantiene alejado (según la directora de la Institución), no hay mucha colaboración para ello, incluso con las dificultades experimentadas se logró rescatar información pertinente.

En el inicio del trabajo, se contactó a la directora del plantel para solicitarle su autorización (ver anexo B) del trabajo investigativo, amablemente aceptó colaborar en ello y de manera puntual solicitó al departamento de control escolar de la escuela que facilitara un concentrado de estudiantes “migrantes”, como ella lo refirió. Una vez el personal de ese departamento recibe la encomienda, se recibe un documento en el que enlistaban estudiantes extranjeros pertenecientes a los grados de segundo y tercero de secundaria (ver anexo C), por lo que llamó mucho la atención que eran un total de 21 estudiantes entre hombres y mujeres como posibles candidatas y candidatos para responder el cuestionario.

De ello, se analizó la información proporcionada para tener certeza quiénes de 21 estudiantes realmente eran transnacionales, porque como lo señala Sierra y López (2013), al querer delimitar al alumnado transnacional en las instituciones les causa mucha confusión porque no se conoce el concepto de estudiantado transnacional, resulta más cómodo llamarles migrantes o extranjeros, como ocurrió en esta escuela secundaria de Jerez, Zacatecas. La conceptualización de estos términos todavía no se comprende de manera efectiva, y lo que en realidad debe entenderse es que, sin importar su lugar de nacimiento, si tuvieron movilidad o no, si transitaron en un sistema educativo distinto al mexicano o cursado un grado

académico fuera del país, independientemente de clasificarles por el acta de nacimiento que presenten para inscribirse a las escuelas secundarias.

Lo mencionado anteriormente, ocurre con mucha frecuencia en las escuelas de educación básica y en niveles superiores. Dicho concentrado de estudiantes debía pulirse para saber quiénes de los 21 estudiantes eran transnacionales, se hizo una depuración del listado con el apoyo de dos docentes de la institución (la directora canalizó esto como vía inmediata de apoyo), titulares de la asignatura de inglés, hecho que reafirma una vez más como la ruta para que la población transnacional reciba las atenciones educativas en la medida de lo posible.

En conjunto se trabajó para esclarecer las particularidades de estudiantes transnacionales, porque la interpretación del término “migrante” era visible, no se visualizaba comprensión de la población transnacional por parte de las docentes, y así poder saber de buena tinta quiénes del total de 21 estudiantes eran candidatas y candidatos para completar el cuestionario. Por lo que para comprender a detalle el perfil del estudiantado transnacional, se elaboró una clasificación de las diferentes categorizaciones que existen sobre esta población en el sistema educativo mexicano para en colectivo conocer el número exacto de estudiantes transnacionales pertenecientes a la Escuela Secundaria General “Francisco García Salinas”, de Jerez, Zacatecas, como se muestra a continuación.

Tabla 1: Clasificación de estudiantes transnacionales

Estudiantes A	<ul style="list-style-type: none"> • Nacieron en México. • Migraron con sus familias al país vecino del norte a corta edad. • Escolarizados por 1 o varios años en la Unión Americana, continúan estudios en México. • Retornan al país de origen de su mamá o papá por variables razones.
Estudiantes B	<ul style="list-style-type: none"> • Nacieron en Estados Unidos, escolarización distinta a la de México. • Por alguna razón deben regresar a México (origen de papá/mamá) e integrarse a la vida social/ académica. • Asisten a las escuelas mexicanas. • Nunca partieron de México.
Estudiantes C	<ul style="list-style-type: none"> • Nacieron en Estados Unidos, pero nunca han vivido en ese país. • Toda la trayectoria educativa ha sido en México. • No enfrentan los mismo retos, únicamente tienen "papeles". • Suelen compartir los procesos administrativos para acreditar identidades. • Deben apostillar acta de nacimiento para acreditar identidad en México.
Estudiantes D	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen doble nacionalidad y menos dificultad para trámites escolares/identidad. • Estudian por periodos (algunos meses) en un país y el resto del ciclo escolar lo concluyen en otro. • Tienen movilidad frecuente entre naciones y sistemas educativos.
Experiencias compartidas	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar documentos educativos probatorios del extranjero. • Documentos de identidad para la incorporación al sistema escolar mexicano. • Revalidación de grados académicos realizados fuera de México. • Documento de transferencia debe ser solicitado en el extranjero o en México (dependiendo para dónde sea la movilidad) • Apostillar acta de nacimiento para acreditar identidad en México. • Se les cataloga con frecuencia como estudiantes migrantes, pero hay diferencias totales en el tema.

Fuente: elaboración propia a partir de Jacobo & Despagne, 2016, p. 4, 5 y Osuna & Rabelo, 2020, p. 65,66.

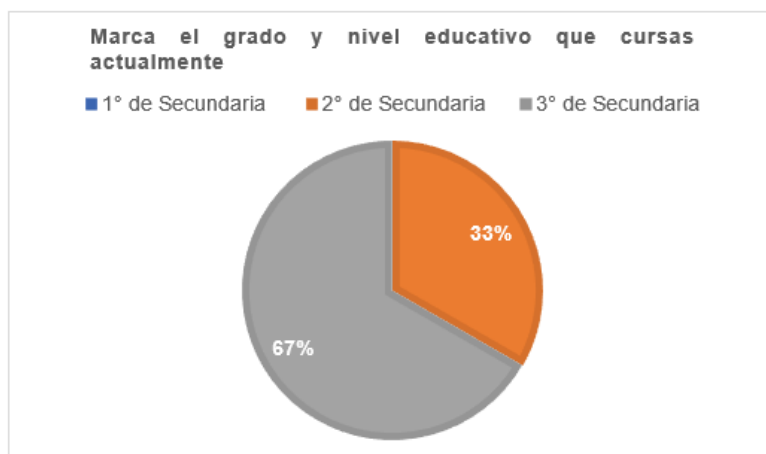
A partir de la elaboración de la tabla, se logró con facilidad comprobar quiénes eran estudiantes transnacionales en la institución. Escenario que para las y los dos docentes de apoyo fue un tema nuevo, lograron comprender quiénes del concentrado de 21 estudiantes cumplían con el perfil, además, rápidamente se descartó que eran en menor cantidad, no era el total que se había entregado.

De manera colectiva y con el apoyo las docentes de inglés, únicamente cinco estudiantes de los grados de segundo y tercero eran quienes pertenecían a esta clasificación, habían cursado uno o más de un grado académico como preescolar,

primaria o secundaria fuera del país, hecho que derivado de variables situaciones laborales, legales, o personales de sus madres o padres y ahora se encuentran en las instituciones del municipio de Jerez, Zacatecas, como es en esta secundaria.

El estudiantado transnacional recibió indicaciones por parte de las docentes para solicitar su autorización (ver anexo D²) por parte de sus madres, padres o tutores a cargo para colaborar, y contar con su consentimiento de manera voluntaria. Cabe señalar, que, del total de 5 estudiantes transnacionales (2 se dieron de baja y retornaron a la Unión Americana por la pandemia), todas y todos aceptaron participar, pero en términos estadísticos, únicamente se obtuvo cooperación de tres estudiantes (3°- dos, 2°-uno, 1° cero), quedando de la siguiente manera en la gráfica.

Gráfica 1: Estudiantes participantes por grado escolar



Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario sobre experiencias de las y los estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", 2021.

La gráfica anterior muestra que por situaciones variables de la misma educación a distancia por COVID no se pudo concretar eficazmente con el total de 5

² Elaboración propia a partir de Tacosky, 2021.

estudiantes. Incluso de ello, las aportaciones del estudiantado que finalmente respondió muestran de manera significativa algunos datos sobre sus experiencias educativas, sociales, y contextuales acerca de sus vidas ahora en México. Según Sánchez (2008), citado por Osuna y Rabelo (2020), aseveran que derivado de las transiciones de un país a otro ocasiona problemáticas de pertenencia o de identidad en esta población, porque culturalmente ni son de allá ni son de aquí. Son un grupo que, únicamente está unido y representado por la unión de elementos culturales de dos distintas naciones, probablemente se consideren mexicoamericanos o mexicoamericanas (Osuna *et al.*, 2020).

Además de lo anterior, también se logra deslumbrar en la siguiente gráfica que el estudiantado detectado había visitado México con anterioridad a su retorno, por lo menos dos ya habían tenido un antecedente del contexto de origen de sus madres o padres y el choque contextual repentino no fue tan abrumante como para el caso de un estudiante que nunca había estado en México.

Gráfica 2: Estudiantes con antecedentes de México

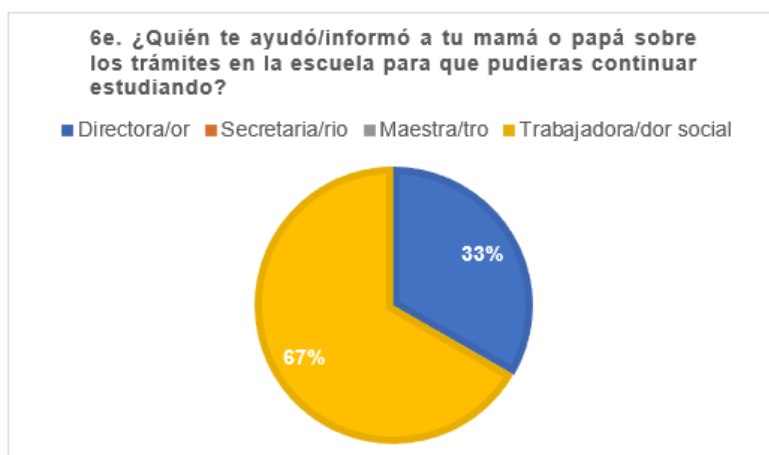


Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario sobre experiencias de las y los estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", 2021.

Es necesario también recalcar que, del estudiantado transnacional, dos estuvieron en el nivel de preescolar y en secundaria. Lo que posiblemente para quienes estuvieron en el nivel educativo menor, no representó un gran proceso de transición de un sistema a otro, puesto que a la edad en que lo realizaron todavía con se concretaban identidades, culturas, o aspectos de personalidad con eficacia como por contraste pudo haber sido todo lo opuesto para quien debió transitar a edad más grande, las repercusiones y transiciones de un sistema educativo a uno nuevo. Por lo que seguramente una vez estando en México o en este caso de manera particular, en el Municipio de Jerez, Zacatecas debían acercarse a la institución más cercana para continuar sus estudios (Cuestionario sobre experiencias de las y los estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", 2021).

Según el estudiantado entrevistado (2021), cuando sus padres o madres se acercaron a la escuela para averiguar los requisitos o trámites necesarios, recibieron el apoyo de la dirección escolar y del personal a cargo de las oficinas de trabajo social. Por lo menos hubo presencia de alguna figura (2 de trabajo social y 1 de dirección) escolar que orientara en la cuestión administrativa, y así evitar experiencias negativas para esta población en retorno del vecino país del norte por primera vez en México, como se muestra a continuación.

Gráfica 3: Orientación administrativa



Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario sobre experiencias de las y los estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", 2021.

Lo anterior no quiere decir que el proceso fue de todo placentero, ya que además de lo administrativo, las y los estudiantes deben todavía enfrentar más situaciones en lo académico, social y cultural que existe con la institución que les ha recibido, son estudiantes que en las estadísticas se incluyen porque día a día van creciendo y que en las escuelas de educación básica mexicanas se encontraban más de 420,000 en 2012 y en 2015, el número aumentó a 444,766 (Jensen *et al.*, 2017).

Por otro lado, una vez concluyeron los trámites administrativos, el estudiantado conoció en primera instancia su nueva institución, hecho que según comentan no fue mucho de su agrado, ya que la escuela representaba algo completamente diferente a lo que habían experimentado en el vecino país del norte. Hay variables opiniones en relación a este aspecto, la tabla de a continuación nos da un panorama sobre las representaciones que ocurrieron de manera personal.

Tabla 2: Opiniones del estudiantado sobre la nueva escuela

7a. Describe ¿cuál fue tu impresión al conocer la nueva escuela, ¿cómo era, ¿qué pensaste, ¿qué te gustó, ¿qué no te gustó, ¿cuál fue tu reacción?
Chida
Casi no me gusto (sic) porque no tenía techo o cafetería
Me gustó la mayor parte del tiempo yo he vivido aquí en México

Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario sobre experiencias de las y los estudiantes

transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", 2021.

Con respecto a las opiniones, es evidente para el caso de una persona no fue un cambio favorable, porque la facilidad de tener acceso a los alimentos no sería igual, el disgusto por apreciar una escuela sin techo o cafetería. Es un punto de vista muy comparativo, ya que en la mayoría de las escuelas del vecino país del norte se cuenta con cafeterías equipadas, con alimentos calientitos desde temprana hora y hasta finalizar la jornada escolar. Por lo que, para el resto, hay opiniones positivas, el manifiesto es distinto respecto a sus nuevas escuelas, posiblemente no era de mayor preocupación por la corta edad en la que lo hicieron.

Por lo que, para el primer día de clases sus experiencias fueron variadas, sus impresiones sobre el tipo de escuela en la que debían estudiar produjeron sentimientos distintos, señalan que nunca hubo alguien que les diera un tour, que les explicara dónde estaban los sanitarios, dónde podían comprar lunch (en caso de haberlo), cómo debían transitar en la escuela, su horario de clase, cómo funcionaban las clases, a dónde tenían que ir o explicarles la manera en que funcionaba la escuela en México. Esto pudiera generar todavía más efectos negativos que impacten en sus vidas, causándoles cambios emocionales, depresión, estrés, crisis, desmotivación e inseguridad personal (Zavala et al., 2008)

para poder ser alumnas y alumnos de secundaria exitosos al concluir el nivel educativo que cursen.

Acontecimientos que, para subsanar lo ocurrido, el estudiantado transnacional cuestionado (2020), menciona que sus compañeras y compañeros son amigables, les han ayudado a coexistir de buena manera en el trayecto escolar, además, han recibido ayuda de algunas y algunos docentes de la institución.

Por otra parte, en la formación cultural que brinda la institución, se inculca a través de los festejos para el 15 de septiembre, día de muertos, evento para día de las madres y los desfiles conmemorativos una identidad nacional. Dos estudiantes mencionan no conocer la Marcha de Zacatecas y una persona menciona no conocer nada, lo cual se aprecia en la siguiente gráfica. Son escenarios plenamente diversos, y lo es en dos vertientes, para las y los que regresan por primera vez al país, como para estudiantes de nacimiento mexicano que migraron desde pequeñas o pequeños y después de varios años se olvidan acerca de los actos cívicos, festivales o desfiles y al reingreso será volver a iniciar.

Gráfica 4: Conocimiento de temas culturales



Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario sobre experiencias de las y los estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", 2021.

La situación cultural y de identidad afecta de alguna manera el ser personal del estudiantado, porque la decisión de regresar a Jerez no dependió de ellas o ellos, sino de sus madres o padres, porque en el mismo cuestionario realizado (2021), manifiestan encontrarse en tierras jerezanas por tres razones como las siguientes, 1) mi mamá lo decidió, 2) asuntos personales y 3) mi padre es misionero en México.

En la generalidad de los casos para esta población los regresos son completamente imprevistos, en estos tres casos, no hay detalles, suelen sentirse avergonzados y avergonzadas por la manera en que debieron retornar, puesto que *“muchas veces es forzado, la mayoría de estas familias no cuenta con información precisa sobre la documentación”* (Jacobo, 2016, p. 5) necesaria que permita garantizar un regreso a la nación más amigable, orientación en procesos de transición general, con programas de apoyo y dé facilidad para sus hijas e hijos, ya que serán quienes vivirán la nueva realidad de un país en el que los únicos que están familiarizados con diversos aspectos culturales de este país son sus madres y padres.

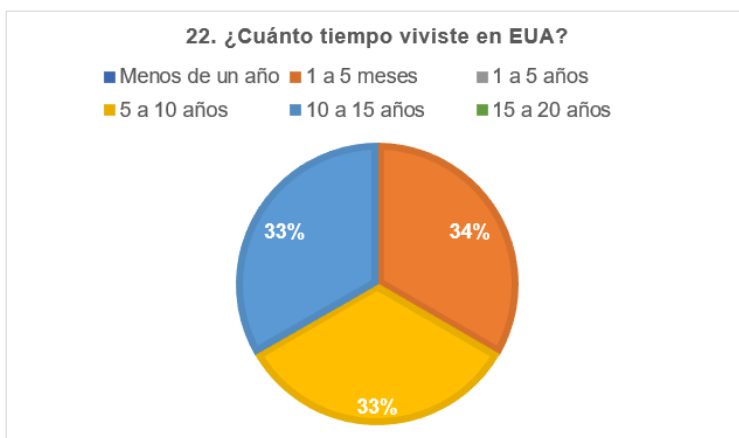
A causa del retorno a nuevos estilos de vida, también resulta incuestionable que las y los estudiantes transnacionales participantes (2021) no aceptan del todo su nuevo entorno, su aprecio por tener que vivir ahora en México es plenamente expresado, además, hacen manifestaciones en relación a sentirse con enojo y les causa incomodidad.

De ello, la incógnita para el beneficio educativo de esta población es la de saber ¿cómo dar continuidad a esa reintegración?, para que puedan caminar en un proceso plenamente inclusivo, donde por el hecho de venir del extranjero no sea una etiqueta que perjudique *“los fondos de conocimiento o las multicompetencias”*

(Jacobo, 2016, p. 7) con las que ya cuentan, no obstante, estudiaron contenidos distintos a los del sistema educativo mexicano. Se trata de comprender que son seres importantes que tienen el derecho a recibir una excelencia educativa que erradique la invisibilidad y así, iniciar más propuestas en pro de esta población.

Se necesitan iniciativas que tengan a bien reconocer su presencia en las escuelas mexicanas, porque vivir en el vecino país del norte para algunas y algunos representa toda una vida, o si fue por meses, también tiene representaciones culturales distintas que van reconfigurando la identidad personal, cultural, escolar y social. Razón por la cual, una vez que las y los estudiantes sean incorporados e integrados, que se realice un trabajo de sensibilización en el que las y los maestros sepan de la existencia de este estudiantado porque han vivido gran parte de su vida fuera de México, como se aprecia en la siguiente gráfica:

Gráfica 5: Años vividos en Estados Unidos de América



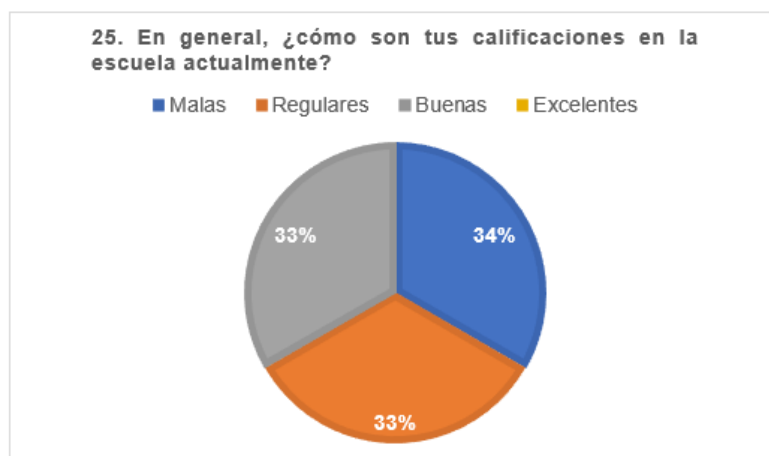
Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario sobre experiencias de las y los estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", 2021.

Los años de vida y de escolarización en el vecino país del norte se sitúan en tres vertientes, como lo muestra la gráfica. Hay quien únicamente estuvo entre uno a

cinco meses, de cinco a diez años, finalmente, diez a quince años, toda una vida ajena a la cultura de nación mexicana. Según Román y Carrillo (2017), para esta población el apoyo debe tener la finalidad de que brindar las mejores atenciones educativas, desde una bienvenida, un tour escolar, conocer el reglamento de la escuela, el estilo de trabajo escolar, el estilo de trabajo particular de las y los docentes, las asignaturas que se imparten, las herramientas tecnológicas que tenga la escuela y el estilo de convivencia que exista para que la comunidad escolar forme alumnas y alumnos productivos para el presente.

Puesto que como causa de lo anterior y de los años de vida en la Unión Americana, el proceso de transición de los sistemas educativos hacia uno nuevo, afecta de manera muy evidente sus rendimientos académicos, como se muestra en las siguientes gráficas:

Gráfica 6: Comparativo de calificaciones en sistemas educativos diferentes





Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario sobre experiencias de las y los estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", 2021.

El estudiantado transnacional ha sido escolarizado en un sistema educativo diferente y al llegar a México su gran dificultad es el idioma, hecho que pondrá un juicio numérico en su desempeño escolar (buenas -2, regulares-1, excelentes-0). Es un aspecto que perjudica la permanencia de las y los estudiantes transnacionales de secundaria, puesto que, si no existe un apoyo ante eso, querrán muy fácilmente abandonar la escuela porque en ningún momento se observó o recibieron un interés de algún particular de parte del colectivo institucional. Optarán por un abandono escolar temporal, pensando en que lo mejor es regresar al país de donde salieron y quienes puedan lo harán y quienes migraron siendo mexicanos o mexicanas tendrán que aprender a sobrellevar una transición ante su rechazo de quedarse en este país, será su única opción de vida educativa y social, pueden vivir en ciudades, municipios o comunidades rurales, donde sea posible conseguir mejores oportunidades de vida será un reto.

Aunado a ello, es muy evidente que los que puedan regresar a Estados Unidos de América, porque son ciudadanas y ciudadanos de aquel país, podrán hacerlo de

inmediato para conseguir y retomar el estilo de vida que tuvieron, les será mucho más idóneo retomar un camino en el que ya experimentaron por coincidencia de la vida. Podrán aspirar y ser felices en ello porque sus conocimientos, la cultura y el dominio del inglés son la clave que permitirá revivir las buenas vivencias que hayan conseguido como alumnas y alumnos en distintos Estados de la Unión Americana.

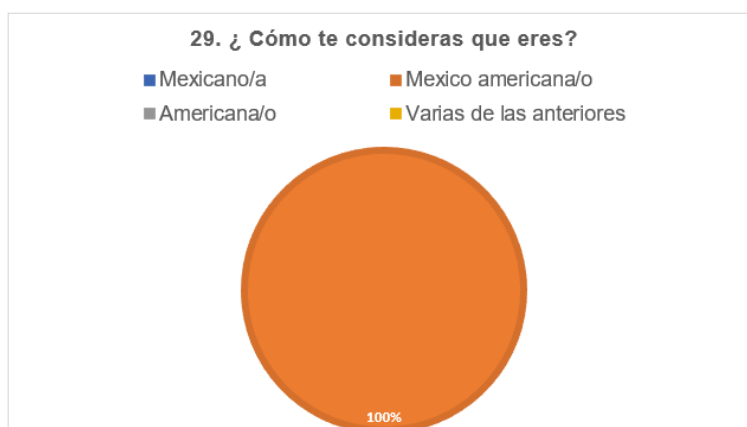
Por otro lado, las y los estudiantes que no consigan retornar de inmediato o deban quedarse en tierras mexicanas están ante una toma una decisión que puede ser positiva o negativa. Cabe señalar que, para lo anterior, Román y Carrillo (2017) mencionan, que, dependerá de las experiencias negativas o positivas que tengan con sus maestros y maestras. Son las prácticas escolares que tanto motivan o desmotivan a la población, porque la deficiencia con el lenguaje obstruye todo conocimiento de la cultura mexicana, la historia, la geografía, los conceptos matemáticos, los estilos de trabajo y la percepción que puedan generar las y los docentes ante esta población.

Son alumnas y alumnos que posiblemente callan ante muchas situaciones, no saben de qué manera abordar o preguntar a las y los docentes en caso de tener dudas sobre la clase. Lo anterior, puede caer en que dejen de sentir interés por continuar asistiendo a la escuela, las y los padres de familia también deben escuchar las inconformidades de sus hijas e hijos, porque seguramente buscarán hacer cambios de una institución a otra, porque la inclusión fue deficiente, donde se desconocía sobre algún programa que oriente acerca de la necesidad de integración que ellos y ellas experimentan.

Que no se desvalore al estudiantado transnacionales para que en la institución en la que estén, se permita conocerlas y conocerlos para brindar un proceso de

transición escolar humanista para erradicar el abandono escolar de esta población. Porque son estudiantes que se consideran mexicoamericanos y mexicoamericanas, esto se manifestó en el cuestionario aplicado (2021), por lo que trabajar para reforzar ambas identidades es valioso para que su estancia escolar sea más placentera y puedan sentirse parte de la identidad nacional que se inculca.

Gráfica 7: Consideración de identidad de estudiantes transnacionales



Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario sobre experiencias de las y los estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", 2021.

La escuela es un espacio de justicia, empleado en palabras de Martínez (2012) es la justicia educativa en la que todas y todos sus estudiantes, independientemente de sus orígenes, procedencia familiar o características individuales, deben ser partícipes en todas las experiencias escolares para propiciarles un máximo desarrollo ante sus potencialidades, que sea un espacio educativo en el que se oferten oportunidades igualitarias, considerando sus puntos de partida con los conocimientos en el nuevo entorno, sus características personales y sociales para que logren obtener un perfil de egreso idóneo a la par de las metas fundamentales en la educación secundaria.

Esto también puede mejorarse en el sistema, llevando a cabo una comunicación entre la dirección escolar, padres y madres de familia, a través de un programa en el que las y los involucrados puedan saber las opciones de adaptación, la información pertinente en torno a la revalidación de estudios y a un trabajo de sensibilización dirigido a la planta docente, para que colabore y comprenda las perspectivas y las experiencias de las y los alumnos.

Todo lo anterior, definitivamente debe analizarse por el sector educativo, porque puede ayudar a erradicar prejuicios negativos que existan para las y los estudiantes transnacionales, reconocer que su potencial es valioso, que sus experiencias puede compartirse para aprender de ello, que cuentan con otros conocimientos culturales, históricos, y que, si las habilidades en cuestión de los contenidos curriculares del país son bajos, no debería ser un detonante que genere exclusión educativa, sino, debería ser una escuela secundaria que luche para que esta población consiga salir adelante y que vean el apoyo humano de una institución preocupada por su bienestar.

CAPÍTULO II

INCLUSIÓN ESCOLAR PARA ESTUDIANTES TRANSNACIONALES EN MÉXICO

En este capítulo se revisó la conceptualización en torno a la inclusión y la fundamentación de los derechos constitucionales en materia educativa para conocer los medios que garantizan percibir al estudiantado transnacional a nivel nacional y estatal como sujeto visible en el entorno escolar.

2.1 Concepto de inclusión

Históricamente se ha investigado y escrito sobre la evolución que ha surgido en relación al concepto de inclusión, siendo un proceso escolar y comunitario en el que las y los estudiantes con o sin barreras para el aprendizaje, sean incluidos e incluidas en todos los grupos escolares, sociales, además de los culturales. Desde el punto de vista de Martínez (2012), para tener resultados fructíferos, es necesaria la actuación desde los gobiernos, todos sus componentes para hacer una ruptura de tabúes, trabajar las concepciones, medios y desigualdades para que en el consciente del constructo ciudadano actual se acepte la visión de la inclusión y el respeto a la diversidad.

En la actualidad y desde años anteriores, la diversidad ha sido un constructo social heterogéneo, lleno de multiplicidades, y debe darse vital importancia a promover los aprendizajes en las instituciones educativas, porque su intervención inclusiva ha estado más centrada en compensar las deficiencias (Calvo *et al.*, 2012, p. 18), concebir una innovación conceptual de significado para poner en marcha un idóneo sistema educativo basado en la diversidad, centrado en el cumplimiento del derecho a la educación, con igualdad de oportunidades, contemplar una participación de sus ciudadanos y ciudadanas en un entorno armónico.

Lo anterior se debe a las distintas posturas que han tenido evoluciones en la sociedad internacional, nacional y local sobre el tema de inclusión, porque actualmente la conceptualización de inclusión está en las legislaciones educativas del sistema educativo mexicano. De lo antecedente, puede que la conceptualización inclusiva conlleve interpretaciones equivocadas escalonadas entre los gobiernos, y sus componentes para obtener una función verdaderamente aplicable.

Arnaíz (2003), Moriña (2004), Carretero (2005), y Luque (2006), citados por Calvo & Verdugo en 2012, mencionan que, a pesar de los años progresivos en materia legislativa para la inclusión, aún coexisten confusiones conceptuales entre integración e inclusión porque suelen ser manejados indistintamente como sinónimos. La autora y autor hacen un comparativo para tener claridad en las significaciones, sus principios y de las características como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3: Diferencias entre integración e inclusión

	Integración	Inclusión
Marco de referencia	Normalización	Derechos humanos
Objeto	Educación especial	Educación general
Principios	Igualdad Competición Individualidad Prejuicios	Equidad Cooperación/solidaridad Comunidad Respeto y valoración de las diferencias
Intervención	Centrada en el alumnado con NEE	Centrada en el centro y la comunidad
Medidas	Adaptación curricular	Currículum común: cambios organizativos y metodológicos
Necesidades	Son del alumno	Son de la escuela, del contexto
Recursos	Recursos y profesionales específicos para los alumnos NEE	Todos los recursos personales y materiales son para todos

Fuente: Calvo & Verdugo, 2012, p. 21.

La tabla subraya las diferencias entre las distintas concepciones de integración e inclusión, y caminar hacia una inclusión realista en el campo educativo aún es un proceso en el que las legislaturas, y gobiernos de la mano con la escuela deben reestructurar y reorganizar la educación con la finalidad de favorecer a estudiantes a convertirse en personas inteligentes con iniciativas de acción, a ser conscientes de sus acciones, que trabajen para lograr sus objetivos en la sociedad que les toque

vivir (Gadottí, 2000, citado por Gutiérrez & Gutiérrez, 2016). Entonces, si en las políticas públicas internacionales, nacionales y locales se reconoce la otredad, ¿por qué no hay consideraciones, aceptaciones o aportaciones aplicables realistas?

Por ello, considerar algunas pautas para lograr acciones inclusivas y avanzar en la construcción de acciones equitativas, Laorden, Prado, Royo & Echeita, (2006), citados por Calvo & Verdugo en 2012, señalan una serie de propuestas que pueden coadyuvar. A continuación, se enuncian algunas de ellas, ya que pueden ser factibles para que la inclusión tome giros positivos en la sociedad.

- La educación inclusiva es una actitud de profundo respeto por las diferencias y de compromiso con la tarea de hacer de ellas una oportunidad para el desarrollo y el aprendizaje.
- Adoptar una perspectiva social interactiva representada por la propuesta de dejar de pensar en términos de estudiantes con necesidades educativas especiales, o de estudiantes con dificultades de aprendizaje, pensar en términos de ver cuáles son los obstáculos que impiden la participación y el aprendizaje.
- Promover el sentimiento de pertinencia de cada uno de las/los miembros de la comunidad educativa como base de su cohesión, premiando la participación activa (Calvo & Verdugo, 2012, p. 20).

Las tres propuestas señaladas anteriormente deben guiar de manera puntual un mejor trabajo educativo, como se mencionó en los primeros párrafos, que coexistan acciones realistas en colaboración de los gobiernos, sus componentes, hacer trabajos para mejorar las concepciones, considerar los medios y desigualdades sociales del presente para que se cambien visiones de exclusión a inclusión. Aunado a lo anterior, Booth (2002), citado por Calvo & Verdugo en 2012, refiere a que en la inclusión implica ir más allá del acceso escolar, señala que involucra aprender con otras y otros, ser reconocidas y reconocidos por lo que se es, envuelve el apoyo de las familias con docentes.

Efectivamente, lo poco o mucho mencionado anteriormente ha sido un trayecto que ha generado rechazo o poca aceptación, dado que las leyes o normas internacionales, nacionales y locales han tenido que ser sujeto de adaptación para que cada nación haga lo propio, debe costar trabajo comprender las evoluciones, lo histórico, sus términos o definiciones. De acuerdo con Barrio de la Puente (2009), citado por Calvo & Verdugo en 2012, confirma que la educación inclusiva puede ser una vía para que exista una sociedad en la que se reconozcan, participen sus ciudadanos, eliminando exclusiones económicas, sociales y culturales, porque lo primordial en ello es educar a su población equitativamente, poniendo énfasis en aquellas personas que seguramente son o serán objeto de exclusión.

En conclusión, las experiencias en el tema de inclusión son variables y de ello se puede comprender o reflexionar que esto va mejorando a cuenta de gota, porque en toda sociedad *“son los poderes públicos los que tienen que garantizar una educación inclusiva a todo el alumnado, independientemente de cuáles sean sus características”* (Calvo *et al.*, 2012, p. 28) para que se atiendan las barreras que limiten la participación activa de su ciudadanía en las escuelas.

2.2 Estudiantes transnacionales y la política nacional en el ámbito educativo

Los conflictos sociales y económicos de cualquier país obligan a las personas a salir de sus lugares de origen, a desplazarse en distintos rincones del mundo para buscar mejores condiciones de vida, adoptar nuevos lugares para vivir, ya sea de manera temporal o definitiva. Son acontecimientos que en México han existido por años, hecho que se vincula con el vecino país del norte y que su *“larga historia de la migración de mexicanos a los Estados Unidos, comenzó oficialmente en 1848”*

(Gutiérrez, 2019, p. 50, citado por Tacelosky, 2020) porque el oro atrajo a mexicanas y mexicanos a querer ir al estado de California por trabajos de minería y la movilidad de personas persiste sin interrupción por más de 170 años (Tacelosky, 2020).

De acuerdo con Tacelosky (2021), durante el siglo XIX y gran proporción del siglo XX, el acontecimiento de varones mexicanos que trabajaron en las minas de California generó retornos y reingresos familiares entre México & Estados Unidos de América durante varios momentos, hechos que estaban ligados a buscar una mejor situación económica de sus familias, trabajando por periodos en el país vecino del norte.

De ahí que, el fenómeno de la migración en ambos países se ha mantenido por muchísimos años, como se menciona sobre los antecedentes de la educación dirigida a estudiantes transnacionales en el subtítulo 1.4, capítulo uno de este documento. Por lo que es importante señalar que *“la migración México – Estados Unidos es considerada por la Organización Internacional para las Migraciones como una de las más importantes del mundo”* (OIM, 2013, citado por Fonseca *et al.*, 2017, p. 72). Reside un punto central y de origen histórico entre ambas fronteras, es incuestionable el interés laboral que la población mexicana posee para decidir migrar e ir en busca de un empleo por la *“demanda de fuerza de trabajo en Estados Unidos y, de la carencia de este derecho y bajos salarios en territorio mexicano”* (Tuirán, 2006, citado por Fonseca *et al.*, 2004, p. 72).

Aunado a lo anterior, el constante movimiento migratorio de personas o familias con hijos e hijas entre ambas naciones, las políticas públicas en materia educativa para niñas y niños que retornan a territorio nacional se han venido trabajando poco

a poco para que puedan continuar sus estudios en las escuelas mexicanas. Palma & Angeles (2016), mencionan que las políticas migratorias suelen estar ligadas a arraigar a las personas en sus lugares de origen, pero en realidad deben ir más allá, deben contribuir a mermar los riesgos y extender los beneficios para quienes se vean en la necesidad de solicitar apoyo.

Asimismo, concordando con Palma & Angeles (2016), ambos autores aseveran sobre la centralidad que deben tener las políticas públicas para poder atender las demandas de los diversos grupos sociales, como es el caso de la población de estudiantes transnacionales y que desafortunadamente no son objetos de acciones en beneficio de ellos y ellas. Buscar tener acciones sólidas para que estudiantes transnacionales sean bienvenidos y bienvenidas al sistema educativo mexicano permanece en escalones inferiores de la agenda pública, ya que no se contempla *“que en su interior hay un gran contenido valorativo y simbólico, producto de una historia política diferente”* (Palma & Angeles, 2016, p. 109).

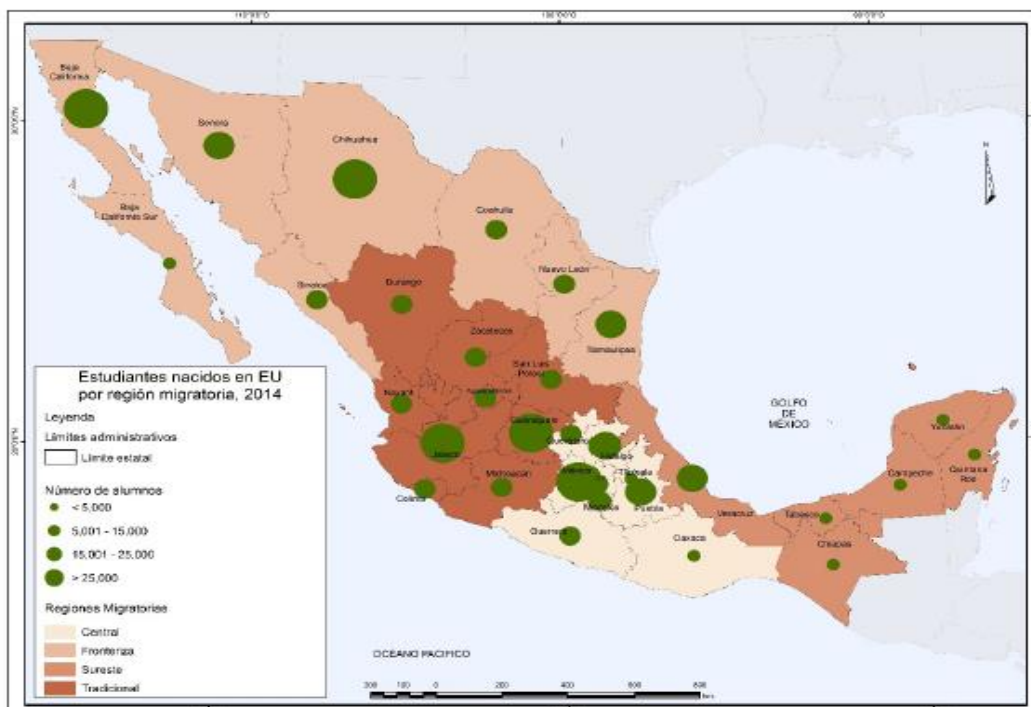
El objetivo principal de las políticas públicas para estudiantes transnacionales debe considerar cómo atacar la *“desintegración familiar, la soledad, la ruptura de lazos vitales, hogares sin jefe de familia, pueblos dormitorio, pueblos fantasmas, una alta deserción escolar, pues los niños sólo esperan a ser jóvenes para “irse al norte”* (Palma & Angeles, 2016, p. 114). Lo mencionado en las líneas anteriores forma parte de la problemática que experimenta la población de estudiantes transnacionales, ya que sus contextos familiares son diversos, por lo que la política pública en materia educativa nacional debe abogar para que ellas y ellos sean incluidos en las instituciones escolares de la nación.

Lo anterior debe ir de la mano con la política educativa del país, en el cual se comprenda y se trabaje la definición plasmada para una educación inclusiva dentro de la *Ley General de Educación* en el artículo 61 del capítulo VIII, donde se establece el “conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos” (DOF, 03/09/2019, p. 22). Si se consigue trabajar en ello, entonces habrá un reconocimiento a la diversidad, un trabajo que se adapte a las necesidades culturales, académicas como sociales de estudiantes transnacionales a nivel secundaria.

Por otro lado, es importante señalar cómo ha evolucionado la existencia de estudiantes mexicoamericanas y mexicoamericanos dentro de las escuelas de nivel básico han crecido gradualmente durante los últimos seis años (Jacobo, 2017). De acuerdo con cifras del Registro Oficial de Documentos Académicos y de Certificación de la SEP, en “2010 había 227,328 alumnos nacidos en EUA inscritos en educación básica, cifra que aumentó a 307,125 en 2013” (Jacobo, 2017, p. 4.) y que en la actualidad el número debe ser mayor a las cifras mencionadas.

Jacobo (2017), asevera que el número total puede ser mucho mayor debido a que los trámites burocráticos son un elemento que en ocasiones aplaza o frena que estudiantes transnacionales sean inscritas e inscritos adecuadamente en las escuelas mexicanas (Escobar, Lowell & Martin, 2013, Medina & Menjivar, 2015, Jacobo y Landa, 2015, citadas y citados por Jacobo en 2017). Por lo que para comprender cómo este fenómeno es una prioridad que debe ser visualizada en la política educativa, a continuación, se muestra un mapa del 2014, en el que se aprecia cómo estas y estos estudiantes se desplazan en todo el territorio nacional.

Imagen 2: Estudiantes nacidos en Estados Unidos por región migratoria, 2014



Fuente: Jacobo (2017) a partir del Censo de Escuelas, Maestros y Alumnos en Educación Básica, 2014, levantado por el INEGI.

De la imagen, se visualiza la existencia de transnacionales de manera amplia en el territorio mexicano, es evidente la presencia numérica en los estados colindantes con el vecino país del norte y que un alto porcentaje radica en los estados que por tradición histórica han mantenido flujos migratorios constantes. A causa de estas estadísticas, Fonseca, Rodríguez, Palacios & López (2017), aseveran que en el 2016 fueron deportadas y deportados por el gobierno de Barack Obama, alrededor de 200 mil connacionales, en los que aproximadamente, 100 mil no habían concluido los estudios de primaria o secundaria.

Por lo que un año después, en el 2017 se le presta atención al tema de estudiantes en retorno del extranjero, ya que previo a este acontecimiento, la

inscripción para continuar sus estudios era bastante burocrática, se les negaba la inscripción formal e incluso el acceso por carecer de acta de nacimiento apostillada, por no tener doble nacionalidad, por presentar documentos escolares sin apostillamiento y traducción al español oficial por peritos (Jacobo, 2014), por hacer alusión a algunos hechos.

De ahí que el Estado mexicano en conjunto con la normatividad de la Dirección de Acreditación, Incorporación y Revalidación, órgano en la SEP que debe garantizar el derecho a recibir una educación integral a todo estudiante, era un sistema muy complejo y costoso para las familias. El proceso de integración al sistema nacional acostumbraba ser abrumador cuando se realizaban trámites en oficinas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de cada entidad. Como expresa Jacobo (2014), conseguir la documentación no es difícil, sino que depende de factores ajenos al control de cada joven, porque en la mayoría de los casos, las familias deben abandonar los Estados Unidos por deportaciones, nunca se hace una preparación documentaria.

Para abatir la problemática, en el año de 2017 se reformó la *Ley General de Educación* con la aprobación de las y los integrantes de las comisiones de Educación y de Estudios Legislativos en el Senado, centrándose en facilitar la incorporación al sistema educativo mexicano, eliminando las barreras existenciales en los niveles de educación básica, media superior y superior, todo esto en pro de estudiantes que retornaran del país vecino del norte u otro (Fonseca, *et al.*, 2017).

El objetivo principal de la legislación, contempló el Acuerdo número 286, en el que se establecen los lineamientos, normas y criterios generales, a los que se ajustarán los procesos de revalidación y equivalencia de estudios, procesos de

acreditación para los niveles educativos o grados escolares adquiridos de forma autodidacta, por experiencia laboral, o con base en el régimen de certificación referido a la formación del trabajo (DOF, 18/04/2017). Asimismo, como lo confirma Ballinas en 2017, los siguientes puntos centrales estuvieron contemplados en la legislación.

1. Se eleva a rango de ley la facultad de la Secretaría de Educación Pública para fijar normas de control escolar que faciliten en el caso de la educación básica la inscripción, reinscripción, promoción, regularización y certificación de estudios de los educandos.
2. La reforma faculta a las autoridades educativas a implantar acciones dirigidas a atender de manera preferente a las personas que enfrentan situaciones de vulnerabilidad, por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, de identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria, etcétera.
3. Los cambios a la ley obligan a las autoridades educativas federal y locales garantizar el acceso a la educación obligatoria a las personas que no cuenten con documentos académicos o de identidad. En el caso de la educación superior, dichas autoridades deberán promover acciones semejantes.
4. Las autoridades educativas e instituciones que otorguen revalidaciones o equivalencias, como es el caso de las universidades públicas o privadas, deberán promover la simplificación de dichos procedimientos, atendiendo a los principios de celeridad, imparcialidad, flexibilidad y asequibilidad.
5. La ley promueve la utilización de mecanismos electrónicos de verificación de autenticidad de documentos expedidos dentro y fuera del sistema educativo nacional (Ballinas, 2017, p. 82, citado por Fonseca *et al.*, en 2017).

Es evidente que las cinco especificaciones plasman el deber ser “administrativo” en el ámbito educativo y así facilitar la incorporación de estudiantes transnacionales al sistema nacional, porque incorporación no es sinónimo de inclusión. Pareciera que las especificaciones son meramente centradas en técnicas administrativas, lo cual, todavía deja mucho por hacer. Cornelio (2019), asevera que México sigue atrasado en brindar y trabajar para dar un eficaz cumplimiento a todo lo que ha firmado en diversos instrumentos nacionales e internacionales, señala que faltan programas y

políticas públicas que en realidad estén de la mano con los derechos humanos, atender a personas en calidad de migrantes, que promuevan la igualdad.

En la opinión de Jiménez (citado por Baca, García & Sosa en 2019), menciona que la población de estudiantes en retorno del extranjero experimentan un nuevo proceso de adaptación, que no es únicamente académico, sino social porque deben pasar por la readaptación y adaptación a un nuevo lenguaje, por lo que corresponde a las autoridades conocer las causas del retorno, sus consecuencias y cómo poder hacer adecuaciones para que el sistema educativo nacional haga efectos positivos en virtud de prestar servicios escolares en pro de estudiantes transnacionales.

En conclusión, que sea una política educativa con objetivos centrados en finalizar las barreras culturales, pedagógicas y administrativas, en *“conjunto de temas o problemas educativos reconocidos por la sociedad, y los grupos influyentes, con la finalidad de que los tomadores de decisiones en el poder generen una intervención social, también conocida como política pública, para ocuparse del problema”* (Osuna et al., 2018, p. 1339).

2.3 Programa de atención en México para estudiantes transnacionales

Trabajar por una educación indiscutiblemente inclusiva sigue siendo un reto, es una dinámica de compromiso que debe asumir una visibilidad realista, tener en cuenta que las necesidades de transición, información y de sensibilización de la población transnacional inician con su incorporación al sistema educativo nacional. Las gestiones y requerimientos para poder hacerlo están en cierto punto en desarrollo; autoridades escolares, docentes o el personal de apoyo en ocasiones desconocen

cómo, de qué manera o quién puede orientarles, esto queda en olvido y no se canaliza de manera óptima.

Es de vital importancia, la creación de un programa incluyente para que en los centros escolares de secundaria se pueda dar un proceso de transición que vaya desde una bienvenida, a orientar, ayudar cuando se requiera, conocer las historias de esta población, reconocerles sus potenciales y qué de lo que vivieron pueden compartir con los y las demás, es decir, que a través de ese programa se logre una eficaz inclusión en la medida que sea posible.

Sin dejar de lado que estas propuestas van de la mano con la política educativa del país, donde se comprenda y trabaje la definición plasmada para una educación inclusiva dentro de la *Ley General de Educación* en el artículo 61 del capítulo VIII, en donde se establece el “conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos” (DOF, 30, 09, 2019, p. 22). Si se logra trabajar en esa enunciación, cobrará afirmación a la diversidad, creando acciones pedagógicas, culturales y sociales en beneficio de estudiantes transnacionales a nivel secundaria.

De manera similar, en la *Ley General de Educación* publicada el 30 de septiembre del 2019 en el Diario Oficial de la Federación se observa que, a pesar de todas las investigaciones, además de estadísticas de la población transnacional, no se ratifica el concepto o que se haga remembranza sobre ello. En el artículo 56 del capítulo VI, se menciona que el “estado garantizará el ejercicio de los derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas” (DOF, 30/09/2019, p. 21).

El concepto de “migrantes” mencionado en el artículo 56, probablemente este encauzado a inmigrantes en el país, migrantes de pasada o migrantes nacionales, o a ¿cuáles se referirán? Porque el estudiantado en retorno del país vecino del norte son distintas y distintos por lo que es relevante conocer los subtipos que existen para las migraciones. Por esta razón, Palma & Angeles (2016) aseveran los diferentes subtipos que concurren sobre el concepto de migración, contemplan cinco categorizaciones como las siguientes:

1. Migración de retorno o repatriación: migración que devuelve a un migrante, a su lugar de nacimiento o último lugar de vivienda, puede ser voluntaria o involuntaria, correlación con las deportaciones.
2. Migración estacional o temporal: finalidad de trabajar por un tiempo establecido, regresando después a su lugar de origen.
3. Migración definitiva: “la migración definitiva es una ruptura total con el país de origen e implantarse en el seno de un medio enteramente nuevo” (Beaujeu, 1972: 193).
4. Migración interna: se presenta dentro de las unidades político administrativas que conforman al país (en el caso de México sus entidades federativas y sus municipios). Las hay de varios tipos (campo-ciudad, campo-campo, ciudad-campo) pero las más importantes, son las primeras, ligadas a la revolución industrial y al efecto de atracción que las ciudades siguen ejerciendo sobre las zonas rurales (Sandoval, 1993: 25).
5. Migración internacional: es el cambio de las personas de un país o, incluso, de continente, de una forma más o menos libre, espontánea o de manera forzada (Palma *et al.*, 2016, p. 105).

Por ende, el estudiantado transnacional no regresa en calidad de inmigrantes, sino por la “*deportación obligada y voluntaria de connacionales, así como de familias completas a sus respectivos estados de origen*” (Osuna *et al.*, 2018, p. 1337), creando una estadística de niñas, niños y adolescentes que regresan a diversas partes del país, quienes experimentarán barreras con el idioma español, sin saber escribirlo o leerlo, choques culturales en las escuelas, percibiendo una gran diferencia en edificios escolares, y generando dificultades para el aprendizaje.

A causa de lo anterior, el sistema educativo nacional debe ocuparse para eliminar todos los desafíos escolares en las escuelas mexicanas es una tarea al presente, obligarse a crear estatutos de inclusión educativa, que se vislumbre un impacto más allá de los procesos de inscripción para estudiantes transnacionales. Cornelio (2019), asevera que es apremiante contar con políticas públicas que puedan ayudar a instaurar programas necesarios para hacer efectivo el cumplimiento de que todas y todos los niños gocen del derecho a la educación, sin dejar de lado que es un derecho humano, sustentado en los siguientes organismos y pactos internacionales para llevarlo a cabo:

1. Declaración Universal de los Derechos Humanos.
2. Declaración sobre los derechos humanos de los individuos que no son nacionales del país en que vive.
3. Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
4. Protocolo Facultativo de los Derechos Civiles y Políticos.
5. Pacto Internacional de los Derechos Económicos Sociales y Culturales.
6. La Comisión de Derechos Humanos.
7. El Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
8. La Relatoría Especial para los de los Derechos Humanos de los Migrantes.
9. El Sistema Regional de Promoción y Protección de los Derechos Humanos de los Trabajadores Migrantes.
10. Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre.
11. Convención Americana de los Derechos Humanos.
12. Protocolo Adicional a la Convención Americana en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
13. Comisión Interamericana de Derechos Humanos.
14. Relatoría Especial de Trabajadores Migratorios y Miembros de sus Familias.
15. La Corte Interamericana.
16. Comisión Nacional de Derechos Humanos.
17. Comisión Estatal de Derechos Humanos.
18. Agenda 2030 (Cornelio, 2019, p. 125)

Sorprende la cantidad de aportaciones que existen para que México se concentre en algo de ello, por lo menos en la más reciente que es la agenda 2030. La agenda señala la importancia un acceso a la educación de calidad porque es una obligación

para los países generar acciones que garanticen puntos esenciales en lo equitativo, obligatorio y gratuito para que toda persona en sociedad tenga el derecho a ser educada. México debe tener presente que fue un compromiso adquirido dentro de los objetivos de desarrollo sostenible de la misma agenda (Cornelio, 2019).

De manera similar, el sistema educativo en su *“deber” existente debe reflexionar en realmente “contribuir a mejorar el desempeño educativo de los alumnos provenientes del extranjero”* (Zúñiga *et al.*, 2019, p.236), que lo administrativo no sea la primera barrera o enfoque. Son estudiantes que pueden compartir experiencias, comunicar valores y conocimientos con sus compañeras o compañeros de grupo que no conocen lo que es vivir en el país vecino del norte, de tal manera que sea un intercambio de ideas para generar empatía para ambas y ambos.

Debido a lo cual, para contribuir en el tema de estudiantes transnacionales, en 1982 surge el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), fue en común acuerdo entre los gobiernos de México y Estados Unidos, estrategia de apoyo para los estudiantes migrantes con trayectorias escolares en los sistemas educativos de ambas naciones (Osuna *et al.*, 2018).

La creación del programa surge con la finalidad de cubrir la demanda de docentes bilingües que se solicitan para atender las necesidades educativas de la población de origen mexicano en Estados Unidos; fortificar el conocimiento de la historia, cultura, valores y tradiciones mexicanas en estudiantes de origen mexicano; tener comunicación permanente entre docentes estadounidenses con mexicanos y mexicanas para compartir experiencias de la labor educativa; propiciar una práctica formativa en docentes de la nación mexicana, que permita instaurar

programas de colaboración educativa en beneficio de escolares mexicanos y mexicanas en ambos países; favorecer el intercambio de ideas, experiencias e información entre los educadores de ambos países y sensibilizar a educadores como a educadoras sobre la problemática educativa que debido a los flujos migratorios, comparten México y Estados Unidos (instituto de los mexicanos en el exterior, 2016).

El Programa Binacional de Educación Migrante tiene como objetivo atender las necesidades de la población proveniente de Estados Unidos de América, por lo que se realizan acciones que aseguren la continuidad escolar de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en ambos países para contribuir a que se les otorgue una educación de excelencia.

Para el logro de cumplimiento en los objetivos, se trabaja en los ejes temáticos que se crearon como parte operativa del programa, en la siguiente tabla se demuestran.

Tabla 4: Ejes temáticos de PROBEM

Información y difusión	Diseñar mecanismos que permitan la difusión permanente de los beneficios del PROBEM hacia las y los padres de familia, docentes, estudiantes, autoridades estatales, municipales, distritales como organizaciones sociales.
Intercambios de docentes	<p>Durante el verano, maestras y maestros mexicanos viajan a diferentes ciudades de la Unión Americana, de 3 a 8 semanas, a fin de trabajar con niños y niñas mexicanas o de origen mexicano, reforzando su identidad nacional, regularizando ciertas deficiencias educativas.</p> <p>Así como propiciar una experiencia formativa en docentes mexicanos y mexicanas que permita establecer programas de colaboración educativa que beneficien y enriquezcan el rendimiento de los escolares en ambos países.</p>
Acceso a las escuelas y documento de transferencia	<p>Facilitar la inscripción de estudiantes en educación básica (primaria y secundaria) con el fin de que se les incorpore en el grado escolar correspondiente, se logre una continuidad de estudios.</p> <p>Parte medular de este eje temático es la difusión del Documento de Transferencia, el cual es un documento oficial equivalente a la Boleta de Evaluación de Educación Primaria o Secundaria, se utiliza en el Sistema Educativo Nacional en México y los EUA, se expide de manera gratuita, está elaborado en inglés y español, utiliza escalas de calificaciones de los países con interpretación o traducción a cada una de ellas.</p>
Apoyos educativos, culturales, y sociales a las niñas y niños en retorno	El principal objetivo de este eje, consiste en brindar atención educativa intercultural a estudiantes de nivel básico, así como la capacitación de docentes que tienen a su cargo estudiantes transnacionales.
Evaluación y seguimiento	La función del eje temático, consiste en continuar con la planeación estratégica del Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM), así como ser el encargado para que el programa se lleve a cabo dentro de los estándares más altos de calidad.

Fuente: elaboración propia a partir del Instituto de los Mexicanos en el Exterior, 2020.

De la anterior tabla, se atestigua que

la obligación del estado mexicano para salvaguardar el derecho a la educación independientemente de la condición migratoria, es un factor que

debe afianzarse en la práctica educativa actual. El reconocer a los menos como sujetos de derecho ha sido un paso decisivo en la conformación de un marco legal apegado a las normativas internacionales suscritas por México (González, 2017, p. 10).

Son ejes de trabajo en los que ojalá el PROBEM (1982) ejecute acciones positivas para que las y los estudiantes transnacionales sean incluidos en los estados de la república participantes. En la siguiente imagen, se observa en color verde los únicos estados que lo desarrollan.

Imagen 3: PROBEM en Estados de la nación 2021



Fuente: elaboración propia a partir de la Secretaría Técnica – Secretaría de Educación Pública, 2021.

La participación y acciones por cada uno de los estados en la nación puede estar en diferentes horizontes, cada uno puede estar implementado acciones en las que se beneficien las poblaciones transnacionales dentro de las instituciones mexicanas. También se puede aseverar que, es un gran porcentaje de Estados en

los que, por origen histórico, han sido los que mayor fluencia migratoria han sostenido. Las operaciones a realizar por el programa, deben implementar acciones en las que *“se pueda dar cumplimiento a lo establecido en el artículo 1 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, con la finalidad de lograr el objetivo de la educación inclusiva y que cumpla con la calidad”* (Cornelio, 2019, p. 121). Porque el PROBEM (1982) sostiene ejes temáticos muy acertados, y debe actuar con excelencia.

Osuna, Miramontes & Villaseñor (2019), confirman que la finalidad del programa está en promover acciones interinstitucionales para facilitar el proceso de adaptación en las instituciones educativas, centrándose en atender a estudiantes provenientes del extranjero, porque *“los únicos avances sustantivos se observan en el apoyo para garantizar que todos los estudiantes transnacionales continúen sus formación académica, así como realizar la revalidación y equivalencia de estudios correspondientes”* (Osuna et al., 2019, p. 1344).

En definitiva, que todo el sector educativo mantenga acuerdos honrados, y que de ello, exista un trabajo con escuelas verdaderamente incluyentes, espacios que deben ayudar a conseguir que las y los alumnos desarrollen el ser social, cultural, intelectual y desarrollo personal, que sea un derecho promover el sentido de pertenencia a una comunidad escolar y que, a través de ello, fomenten una cultura de confianza que permitirá valorar la diversidad e individualidad de todas y todos (Leinonen et al., 2012).

2.4 Experiencias del personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la secundaria “Francisco García Salinas” de Jerez, Zac. con estudiantes transnacionales

Dentro de toda institución educativa es *“bastante común identificar diferentes perfiles estudiantiles: hay alumnos con rendimiento académico destacado, satisfactorio, e insuficiente, con desempeños regulares e irregulares, procedentes de contextos socioeconómicos vulnerables y no vulnerables, que asisten a centros escolares públicos”* (Osuna et al., 2018, p. 1337).

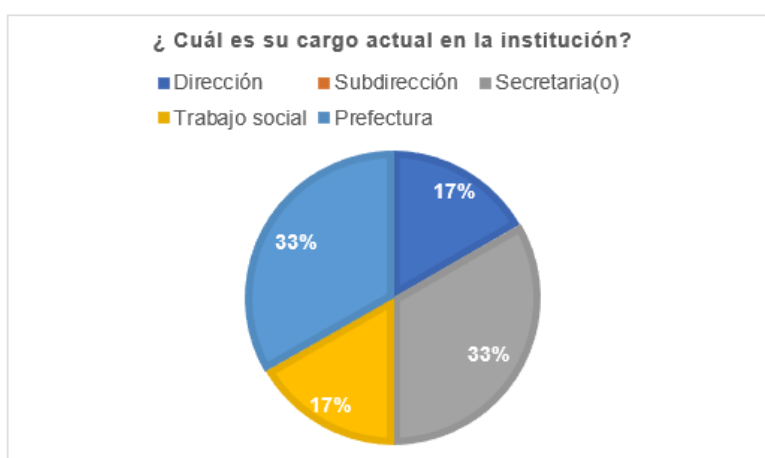
Así como concurren los perfiles mencionados anteriormente en cualquier contexto escolar del mundo, también existen las y los estudiantes transnacionales en las escuelas secundarias del sistema educativo mexicano. De acuerdo con Rodríguez (2020), asevera que, en las últimas décadas, la estadística numérica de connacionales que salían de Estados Unidos, para regresar a México, ya sea por voluntad, forzados o forzadas, creció durante las administraciones de Bush, Obama y Trump, debido a las políticas migratorias. Generando que familias con hijas e hijos llevaran a cabo retornos sin contemplar lo que experimentarían, o bien, conocer cómo transitar de un sistema educativo a otro armónicamente.

En relación con lo anterior, como antecedente relevante sobre estudiantes en retorno del vecino país del norte durante el 2015, según Bautista & Giorguli (2019), citados por Baca, García y Sosa en 2019, estimaron que el rango de edad era entre los 5 a 14 años, son composiciones de edades que se concentran en los niveles de primaria y secundaria. De ahí que es primordial conocer las razones por las cuáles retornaron, sus circunstancias y posibles derivaciones para que sean incluidos e incluidas de la mejor manera en el nivel de secundaria.

A causa de lo anterior, para saber de buena tinta cuáles han sido las experiencias del personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Escuela Secundaria General “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas, se aplicó un

cuestionario (ver anexo E). Los elementos del cuestionario (ver anexo E) estuvieron enfocados en varios ejes para conseguir antecedentes sobre cuáles son los desafíos, necesidades, cuáles han sido las prácticas o estrategias aplicadas ante la presencia de estudiantes transnacionales en la institución. Por lo que, la metodología de la investigación mixta, a través de cada una de las figuras anteriormente señaladas conocer la naturaleza de los problemas desde sus visiones, como se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 8: Personal participante en cuestionario



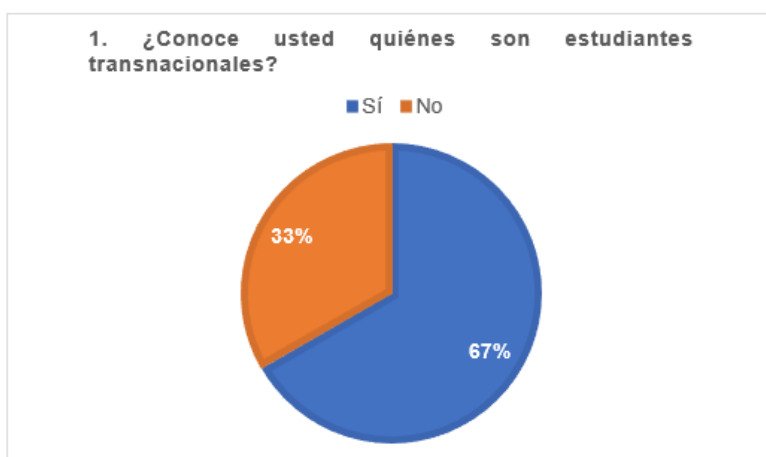
Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario aplicado al personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Esc. Sec. Gral. “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas, 2021.

Se puede observar que la participación fue de la mayoría (2 de prefectura con el 33.3%, 2 de secretarías con el 33.3%, una de trabajo social con el 16.7%, 1 de dirección con el 16.7). A la par, los grados académicos de cada persona muestran que cuentan con una preparación idónea para realizar las encomiendas necesarias en el ámbito escolar, los perfiles son en las licenciaturas de psicología educativa, en letras, en administración de empresas, en trabajo Social, así como uno de

bachillerato, y finalmente, un nivel de doctorado en investigación educativa (Cuestionario aplicado al personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Esc. Sec. Gral. “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas, 2021).

Por otro lado, así como se tienen los perfiles idóneos, también el personal que participó está en constante acercamiento con las familias transnacionales, debido a que el municipio de Jerez, Zacatecas está dentro de los que mayor afluencia de niñas y niños transnacionales registra. Para ello, en siguiente gráfica, se puede aseverar que el personal participante (sí-4, no-2) tiene conocimiento ante la problemática de estudiantes transnacionales.

Gráfica 9: Conocimiento acerca de estudiantes transnacionales



Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario aplicado al personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Esc. Sec. Gral. “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas, 2021.

Jerez ha sido un municipio de los que por tradición se

destacan dentro de la entidad zacatecana, cuna de migrantes desde fines del siglo XIX. De hecho, en los años ochenta, llegó a ser el municipio con mayor intensidad migratoria internacional del país. Casi no había hogar que

no contara con uno, dos, tres o más familiares que habían migrado (Mestries, 2016, p. 45).

Situación que ha acontecido por años y en la actualidad se visualiza en las instituciones de secundaria, se manifestó en la siguiente tabla estar al tanto de quiénes son o qué problemáticas suele experimentar el estudiantado transnacional.

Tabla 5: Conocimiento acerca de quiénes son estudiantes transnacionales

1a. Describa desde su experiencia y conocimiento quienes son las y los estudiantes transnacionales, ¿cómo se identifican?
Documentación
Idioma
Bien
Son jóvenes que vienen del extranjero y en la mayoría de las veces se identifican por no hablar el idioma español correctamente
Son aquellos alumnos que se inician en un sistema educativo en un país, pero por diversas circunstancias, continúan o finalizan sus estudios en otro país

Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario aplicado al personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Esc. Sec. Gral. “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas, 2021.

A pesar de conocer acerca de la problemática, un aspecto que llama la atención es sobre la “documentación”. Baca, García y Sosa (2019), ratifican que los procesos administrativos en México que estudiantes en retorno deben cubrir llegan a ser excesivamente burocráticos, e incluso hasta puede haber requerimientos innecesarios y deja de estar en apego al derecho a la educación del 3° artículo constitucional, como también en sintonía con privilegiar la atención educativa sin importar la condición migratoria de la persona como lo indica el artículo 8° de la *Ley de Migración* (DOF, 20/05/2021). La siguiente imagen muestra a detalle el “deber ser” del artículo 8° en su última reforma publicada en el DOF.

Imagen 4: Artículo 8° de la Ley de Migración de México

Artículo 8. Los migrantes podrán acceder a los servicios educativos provistos por los sectores público y privado, independientemente de su situación migratoria y conforme a las disposiciones legales y reglamentarias aplicables.

Los migrantes tendrán derecho a recibir cualquier tipo de atención médica, provista por los sectores público y privado, independientemente de su situación migratoria, conforme a las disposiciones legales y reglamentarias aplicables.

Los migrantes independientemente de su situación migratoria, tendrán derecho a recibir de manera gratuita y sin restricción alguna, cualquier tipo de atención médica urgente que resulte necesaria para preservar su vida.

En la prestación de servicios educativos y médicos, ningún acto administrativo establecerá restricciones al extranjero, mayores a las establecidas de manera general para los mexicanos.

Fuente: Ley de Migración, Diario Oficial de la Federación (DOF, 20/05/2021, p.7).

El derecho a la educación mencionado en el artículo coloca énfasis en distintos accesos a los que deben tener derecho las personas independientemente de su estatus legal en la nación. Igualmente son grandes avances en los procesos administrativos, la tanta documentación que solía ser requerida anteriormente disminuyó, puesto que es el primer proceso al que se enfrentan las y los estudiantes transnacionales para poder ser inscritos e inscritas en las escuelas. Eunice Vargas (2019), citada por Baca, García & Sosa en 2019, menciona que además de atender de manera legislativa, igualmente deben plantearse estrategias eficientes para la equidad en el acceso y derecho a oportunidades de aprendizaje en beneficio de estudiantes en retorno.

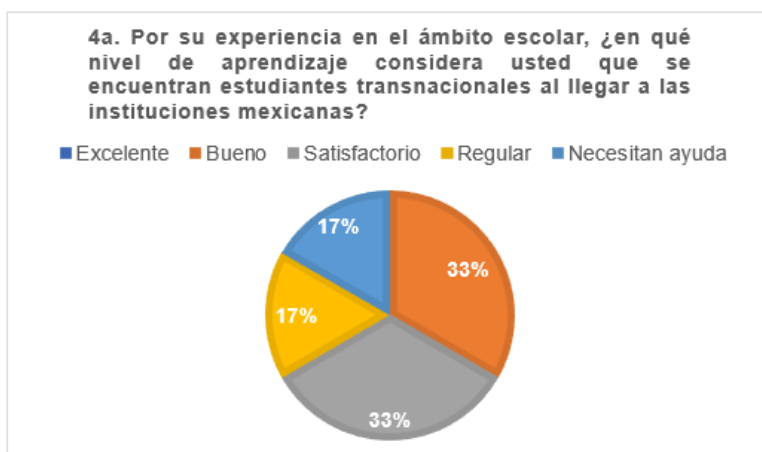
Por lo anterior en la opinión de Leinonen & Niemela, (2012), proponen que para tener acciones reales que atiendan las poblaciones que se integran a un nuevo entorno, es necesario crear prácticas en las que dentro de las comunidades escolares prevalezca un trabajo enfocado al reconocimiento de la lengua materna del propio país y en cuestión de la segunda lengua de las y los estudiantes que

arriban a México como son el estudiantado transnacional, la pueden poner en práctica en la escuela, en el aula.

Así mismo, también proponen que el apoyo para estudiantes provenientes de otro país se vea reflejado en materiales elaborados en diferentes idiomas (en este caso que sea inglés) y ubicados dentro del aula. Igualmente se debe priorizar que las y los estudiantes en retorno del vecino país del norte logren desarrollar el conocimiento de la lengua oficial de México por medio de clubes durante el horario escolar (una vez a la semana), de tal manera que sea eficiente la ayuda otorgada a las y los estudiantes provenientes de otro país.

La estrategia mencionada en el párrafo anterior puede ser aplicada dentro de las escuelas de la nación y así empoderar a estudiantes transnacionales para que además reconocer su dominio del inglés, puedan mejorar su dominio del español, tener un léxico amplio en comparación con el español que aprendieron en el hogar con mamá y papá. Si esto se aplica en las escuelas secundarias, también ayudará a erradicar la percepción que se hace en relación a los estándares académicos por provenir del extranjero. En la siguiente grafica se puede afirmar las opiniones acerca ello.

Gráfica 10: Percepción académica de estudiantes transnacionales



Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario aplicado al personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Esc. Sec. Gral. "Francisco García Salinas" de Jerez, Zacatecas, 2021.

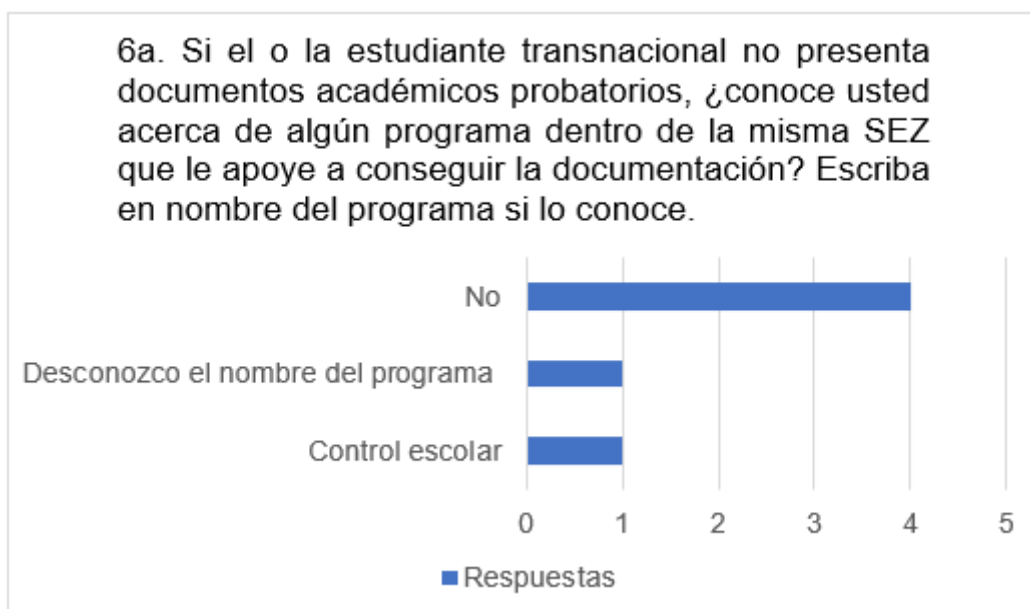
Se puede aseverar que nadie recibió la valoración de excelente, reciben la apreciación de satisfactorio (2), regular (1), bueno (2) y necesita ayuda (1). Esto puede que se deba a la rápida evaluación por el hecho de no dominar el español, por mostrarse diferentes, por no comprender o adaptarse con rapidez al nuevo sistema escolar que los reciba, cuando en realidad, también poseen conocimientos que adquirieron en el vecino país del norte y querer compartirlos en su nuevo entorno no es tan fácil porque representa seguridad personal para desenvolverse.

Fortalecer la autoestima y ayudarles a desarrollar destrezas cognitivas, respetando sus identidades culturales y experiencias de vida es una singularidad de inclusión que desenvuelve interacción entre los miembros de la comunidad escolar, como lo son maestras, maestros, padres, madres, directoras, directores, personal administrativo, y de la población transnacional (Leinonen & Niemela, 2012).

Que sea una institución en la que su colectivo tenga conocimiento de los objetivos del sistema para un mejor rendimiento escolar de las y los estudiantes, porque se pone en práctica un trabajo inclusivo, que busque enseñarles el idioma oficial, situación que debe trabajarse con estudiantes provenientes de la Unión Americana y que se integran a las escuelas secundarias (Leinonen & Niemela, 2012).

Por otra parte, un dato que llamó mucho la atención en el cuestionario, fue que no se conoce acerca de algún programa en la Secretaría de Educación de Zacatecas (SEZ) que sea el apoyo para estudiantes en retorno. La gráfica de barras muestra que únicamente se conoce el departamento de control escolar (16.7%), cerrándose a los procesos administrativos que suelen requerirse, cuando en su existir, está el Programa Binacional de Educación Migrante. El 16.7% desconoce la existencia del algún programa que oriente y colabore en la problemática. 66.6% afirma con certeza de un “no”, el cual refleja que ni el programa o mismas autoridades ejercen acciones en el tema.

Gráfica 11: Programa de apoyo en la SEZ



Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario aplicado al personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Esc. Sec. Gral. "Francisco García Salinas" de Jerez, Zacatecas, 2021.

Esto puede indicar que el programa necesita hacer mayor difusión sobre las acciones que emprende en pro de estudiantes transnacionales, promover medidas en colaboración de todo el sector estatal para facilitar y garantizar una inclusión en los servicios educativos para estudiantes que hayan retornado del extranjero al país o a Zacatecas, reconociendo su derecho a la educación en el artículo 3º de la constitución Política.

Aunado a lo anterior y para erradicar la idea de que el estudiantado es nacional en las escuelas, Rodríguez (2020) menciona que el sistema educativo debe trabajar para eliminar la noción de que por ser uno u una estudiante con rasgos físicos al de cualquier otro estudiante mexicano o mexicana en las escuelas, se piense que

saben hablar español, que conocen la sociedad y la cultura mexicana, obviando toda la experiencia de vida que se construyó en los Estados Unidos de América.

Otro rasgo que también se debe resaltar, es el hecho que de que a pesar de no conocer acerca del PROBEM, la escuela secundaria hace lo posible para que el estudiantado transnacional tenga una figura responsable que les oriente durante sus primeros días en la institución mexicana, la siguiente tabla muestra las responsabilidades.

Tabla 6: Figura responsable para orientar

6c. Una vez que estudiantes transnacionales quedan inscrit@s en la institución, ¿hay alguna figura responsable que les oriente, es decir, que les dé una bienvenida, - les detalle cómo funcionan las escuelas en México? En caso de existir, escriba el nombre del perfil responsable.
Maestro tutor
Prefectura
Todo el equipo de la escuela
Si trabajo social y prefectura, maestros y los mismos compañeros
La subdirección

Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario aplicado al personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Esc. Sec. Gral. “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas, 2021.

Las figuras responsables son variadas, ya que cada quien hace lo poco o mucho que sea a su alcance, de acuerdo con Sánchez (2020), citado por Rodríguez en 2020, las y los docentes propositivos son quienes aprecian la diversidad como una ventaja pedagógica, pero no pueden hacerlo porque no saben cómo porque no se les han ofrecido capacitaciones para atender a estudiantes transnacionales. Esto es lo mismo para todo el personal que labore en cualquier institución del país.

Asimismo, también coexiste preocupación para que estas y estos estudiantes sean incluidos con las mejores estrategias, el colectivo participante manifiesta su sentir al tener que hacer lo posible para que esta población de continuidad a sus estudios sin que se sientan excluidos, la tabla siguiente muestra sus opiniones.

Tabla 7: Aspectos que preocupan al colectivo

7a. Dentro de su responsabilidad en la institución, ¿cuál ha sido su impresión al conocer estudiantes transnacionales, ¿cómo son?, ¿cómo les ha ayudado a vivir el proceso de inicio en una nueva escuela?
Es muy difícil hacerlos que se integren por las condiciones de comodidad, aulas y demás que les ofrece USA
Darles seguridad
Se les apoya a la adaptación con toda la comunidad escolar, tanto con alumnos y docentes.
En su adaptación

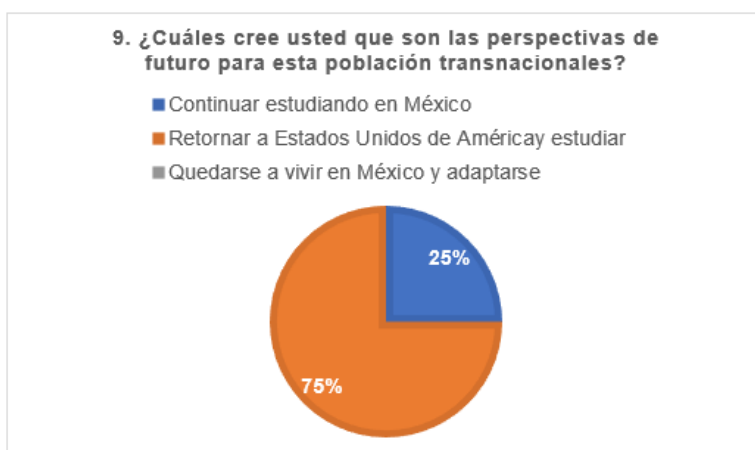
Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario aplicado al personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Esc. Sec. Gral. "Francisco García Salinas" de Jerez, Zacatecas, 2021.

Lo anterior, indica que existe preocupación por esta población, tal como lo expresan Leinonen & Niemela (2012), para poder ejecutar acciones cercanas y de primera instancia, se debe trabajar con papá y mamá para hacer una inclusión familiar.

Leinonen & Niemela (2012), ratifican que el sistema escolar debe ofrecer sesiones propias, puede tener acercamiento con las madres y los padres con la finalidad de brindarles una aceptación y que perciban un sistema preocupado por su integración de sus hijas e hijos, apalear por una comunicación eficiente con mamá o papá y escuela, de tal manera que estén al tanto de sus avances, sus deficiencias como de sus fortalezas ante el nuevo entorno académico.

Porque si lo anterior no se considera, podrá causar inconformidad con esta población de estudiantes, generando que decidan en algún momento retornar a los Estados Unidos debido a la falta de identificación cultural, tal como lo señala la siguiente gráfica (75%, 3-retornar a Estados Unidos de América, 25%, 1- continuar estudiando en México, 2 no respondieron).

Gráfica 12: Perspectiva académica para estudiantes transnacionales



Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario aplicado al personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Esc. Sec. Gral. “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas, 2021.

Corresponde al sistema educativo mexicano atender esta problemática, crear acciones con figuras responsables para no quitar ojo a la problemática, generando una “*política pública integral para acabar con las barreras culturales, pedagógicas y administrativas en el proceso de*” (Osuna *et al.*, 2018, p. 1340) inclusión de estudiantes transnacionales.

En vista de lo anterior, el colectivo participante en el cuestionario sugiere algunos puntos que pueden ayudar en que exista un trabajo de capacitación para atender la

problemática, un trabajo que el Programa Binacional de Educación Migrante puede aplicar.

Tabla 8: Sugerencias para atender la problemática

19. Después de todo el proceso de transición que estudiantes transnacionales deben hacer y enfrentar, ¿cómo le gustaría que se les atendiera? ¿cómo puede usted ahora atenderles, y darles una mejor bienvenida a las escuelas de aquí en México?
Lamentablemente nuestras escuelas mexicanas no tienen los recursos materiales ni económicos que brindan las escuelas americanas (desde el desayuno y todo el material que ocupan)
Ser empáticos
Mediante talleres de aprendizaje adecuado para ellos, abordando los diferentes tipos de cultura, economía, entre muchos otros, a fin de darles a conocer de manera resumida sus entornos, sociales, culturales y deportivos.
Orientarlos
Desconozco

Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario aplicado al personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Esc. Sec. Gral. “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas, 2021.

Lo anterior, puede ayudar a erradicar prejuicios negativos que existan para las y los estudiantes transnacionales, reconocer que su potencial es valioso, que sus experiencias pueden compartirse para aprender de ello, que cuentan con otros conocimientos culturales, históricos y que si las habilidades en cuestión de los contenidos curriculares del país son bajos, no debería ser un detonante que genere exclusión educativa, sino, debe ser una escuela secundaria que luche para que esta población consiga salir adelante y que vean el apoyo humano de una institución preocupada por su bienestar.

En relación con lo anterior, la responsabilidad sobre quién debe ejecutar las acciones pertinentes queda sin tener centralidad desde los gobiernos, incluso

cuando no se aplican acciones reales y organizadas. Derivado del cuestionario, se obtienen opiniones acerca de quién debe ser la figura responsable. Son opiniones completamente variadas, esto se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 9: ¿Quién debe atender a estudiantes transnacionales?

20. A su juicio, ¿quiénes deberían ser los/las agentes fundamentales para una acogida satisfactoria en todas las instituciones educativas del Estado de Zacatecas?
Las escuelas
El personal educativo
Las oficinas del migrante en el estado de Zacatecas
Trabajo social
Trabajo social y prefectura
Seduzac

Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario aplicado al personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Esc. Sec. Gral. “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas, 2021.

Ante estos escenarios, el ámbito escolar debe ser ese lugar en donde el colectivo docente, así como el personal administrativo, demuestren sensibilidad ante estos casos y les puedan dar una bienvenida a su nuevo entorno, presentándoles ante la comunidad escolar, ante sus docentes, ante su grupo de compañeras y compañeros, con la finalidad de promover que el colectivo se interese por conocer el trayecto de vida por el que tuvieron que atravesar estas y estos estudiantes, de manera empática, comprenderlos y comprenderlas, igualmente, que conozcan (en caso de existir) compañeros o compañeras que hayan atravesado por una situación similar de retorno, de tal manera que con ello, evite que terminen en depresión o abandonen los estudios de secundaria.

CAPÍTULO III

NORMATIVIDAD, EXPERIENCIAS DOCENTES Y PROTOCOLOS PARA LA INCLUSIÓN DEL ESTUDIANTADO TRANSNACIONAL EN ZACATECAS

En este capítulo se analizó la normatividad y protocolos locales en materia de inclusión educativa del estudiantado transnacional y a través de trabajo de campo, se conocieron las acciones y experiencias docentes implementadas en la secundaria general "Francisco García Salinas" de Jerez. Asimismo, se planteó un conjunto de acciones cálidas e intersectoriales que articulen los lineamientos que establece la Secretaría de Educación de Zacatecas, el Programa Binacional de Educación Migrante, Escuela, Madres y Padres de Familia.

3.1 Ordenamiento legal para la inclusión de estudiantes transnacionales en Zacatecas

En las escuelas secundarias zacatecanas coexiste el alumnado local y el estudiantado transnacional. La presencia de este último es cada vez mayor debido a varios factores, entre ellos, la repatriación voluntaria o forzada. Las estadísticas que se registran cada ciclo escolar por la Secretaría de Educación sostienen dicho incremento en la matrícula de nivel secundaria. Esta población transnacional es vulnerable y demanda atención en torno a trámites de inscripción e inclusión en la vida escolar. En este sentido, urgen procesos de sensibilización para una mejor atención a connacionales en retorno u orientaciones para que el proceso de transición de un sistema educativo extranjero al de México sea más amigable.

Si bien existe en la agenda pública el tema migratorio y ciertos protocolos que sugieren un mecanismo para su retorno, se desconoce si este retorno se hace

desde un enfoque inclusivo, particularmente para el caso de su ingreso al sistema educativo estatal.

Palma & Angeles (2009) aseveran que entre los gobiernos de Estados Unidos y México el tema ha sido retomado porque ha servido para crear conciencia sobre la importancia de dicho fenómeno en la agenda política, porque no solo Zacatecas experimenta el regreso de connacionales en pleno uso del derecho a la educación. En Michoacán, Jalisco y Estado de México existe la misma problemática, por lo que, a consecuencia, el alumnado y autoridades deben ejecutar acciones para la inclusión de ellas y ellos (Palma & Angeles, 2009).

Aunado a lo anterior, Zacatecas, estado del centro-norte de México tiene una enorme línea histórica de emigración hacia los Estado Unidos de América, al mismo tiempo, una historia sobre la migración de retorno (Tacelosky, 2021). La migración de retorno puede ser individual o en familia como ha sucedido en los últimos años. Las familias por alguna razón deben retornar al estado por motivos afectivos con su madre o padre, por deportación o por otras circunstancias. Pero en todos los casos, exponen a sus hijas e hijos de forma involuntaria a una transición socioeducativa y cultural no planeada, es decir, de manera abrupta, suscitándose un rendimiento escolar inadecuado.

En Zacatecas, antes del 2018 no había una política pública y educativa que previniera y atendiera a la población de estudiantes transnacionales para evitar que fueran jóvenes olvidadas y olvidados en el subsistema de educación básica. En agosto del 2018, el gobernador Alejandro Tello Cristerna aprobó la *Ley para la Atención de los Zacatecanos Migrantes y sus familias*. Esta Ley está compuesta de tres capítulos y treinta cinco artículos. La aprobación de la ley tiene como objetivo

brindar atenciones a todas y todos los paisanos que en algún momento retornan al estado de Zacatecas.

En el capítulo III del artículo siete de esta Ley se especifica el sentido de la atención que recibirá la población migrante:

- I. Atender las causas que originan la migración;
- II. Prevenir cualquier tipo de violación a los derechos humanos de los migrantes y sus familias;
- III. Fortalecer los lazos culturales y familiares entre la población migrante y sus comunidades de origen;
- IV. Garantizar el acceso de la población migrante a los servicios básicos de salud, educación y demás que sean necesarios, a fin de que accedan a un desarrollo integral
- VII. Impulsar el reconocimiento de la contribución de los migrantes y sus familias al desarrollo del estado;
- X. Crear condiciones sociales y económicas que favorezcan el retorno de los migrantes y sus familias a fin de lograr su reintegración social y familiar;
- XII. Considerar en el Plan Prospectivo y en los Planes de Desarrollo Estatal y Municipales, las políticas públicas enfocadas a atender a los migrantes y sus familias en situación de retorno;
- XIV. Asegurar la reinserción escolar de los migrantes en retorno y garantizar su derecho a la educación básica gratuita, conforme lo establecido en la Ley General de Educación y en la Ley de Educación del Estado de Zacatecas (Periódico Oficial del Gobierno de Zacatecas (POGZ), 2018, p. 19).

Si bien, la familia se menciona en categoría colectiva y la y el migrante como ente particular se inscriben como sujetos de derechos humanos en capítulo III del artículo siete de esta Ley, los artículos citados aluden a la reintegración y la reinserción, pero no a la inclusión, pero no hay más especificaciones que coadyuven en acciones realistas con la intención de favorecer su presencia en el ámbito escolar.

En estos artículos se comprende a la familia completa y pone énfasis a la reinserción escolar como eje primordial para que las hijas e hijos den continuidad a sus estudios gratuitos en la educación básica. Esta política pública se vincula con la *Ley de Educación de Zacatecas del 2020*, pero con cierta ambigüedad porque

faltan acciones reales en el campo. Esta Ley expone una conceptualización sobre la condición de migrante en el capítulo VI, Artículo 39.

El concepto de migrante forma parte de la educación indígena bajo su misma mirada, ya que lo refiere globalmente a que el Estado debe garantizar los *“derechos educativos, culturales y lingüísticos a todas las personas, pueblos y comunidades indígenas o afromexicanas, migrantes y jornaleros agrícolas”* (POGZ, 2020, p. 32). En tal sentido, se aprecia que no hay un desglose sobre el concepto de migrante, por lo tanto, se debería referir a los diferentes subtipos de migración y según sus circunstancias de tal manera que como está referida en lo anteriormente citado, la categoría de migrante es amplia y las acciones que se ejecuten pueda que no contribuyan o ataquen la verdadera problemática.

Por lo tanto, una acción concreta para el estudiantado transnacional fue el proyecto "Atención educativa a la comunidad transnacional". La Secretaría de Educación de Zacatecas presta atención a la problemática en el 2018 a través de este proyecto. Según Tancelosky³ (2021), ella fue *“invitada por la Secretaría de Educación del estado a regresar para elaborar un curso que se incluirá en las cinco normales del estado de Zacatecas”* (Tancelosky, 2021, p. 54) con la intención de sensibilizar a las y los futuros docentes en el tema de estudiantes transnacionales.

³ Kathleen Tancelosky es investigadora y profesora de español en La Universidad de Lebanon Valley en Pennsylvania, EE. UU. Egresada de Ursinus College con una Licenciatura (B.A.) en español. Cuenta con una Maestría en la Enseñanza de Inglés como Segunda Lengua (TESOL) de la Universidad de West Chester, tiene un doctorado (Ph.D.) en Lingüística de la Universidad de Texas en Arlington.

Es co-autora de un libro de texto: "Diálogos: Hacia una comunidad global", un libro que integra el aprendizaje experiencial y el aprendizaje de idiomas (<https://www.lvc.edu/academics/undergraduate-studies/spanish/our-faculty/dr-kathleen-tancelosky/>, 2022).

El curso se enfoca a los temas de estudiantes transnacionales y los objetivos de éste es que las y los profesores cuenten con varias herramientas que les permita saber sobre el tema y de qué manera hacerles partícipes en sus aulas, estas son las siguientes:

- tendrán ideas concretas de cómo pueden recibir a las y los nuevos estudiantes transnacionales en la escuela,
- podrán comparar el sistema educativo estadounidense con el mexicano con respecto a la estructura, valores y metas,
- compararán y contrastarán el lenguaje académico con el lenguaje social y aplicarán lo aprendido a la enseñanza de las y los estudiantes transnacionales,
- tendrán herramientas, ideas y estrategias de cómo enseñar el español escrito o académico a los que lo hablan sin escribirlo y leerlo,
- entenderán diferencias entre el inglés y el español relevantes al aprendizaje del español académico (Tacelosky, 2021, p. 55).

La línea de trabajo para el proyecto surge porque la investigadora llega a Zacatecas con beca binacional y es orientada al Programa Binacional de Educación Migrante. Su trabajo se crea a partir del eje temático de “Apoyos educativos y culturales” que el mismo programa binacional establece. Estos ejes tienen un sustento de trabajo de campo; pasó alrededor de seis meses visitando escuelas en comunidades con alto registro de estudiantes en retorno, entrevistó a alumnas y alumnos en situación transnacional, a madres y padres de familia y al profesorado (Tacelosky, 2021). Durante ese mismo tiempo, brindó capacitaciones en el tema, tales como talleres conferencias a futuras y futuros maestros, todo con la finalidad de que en el ámbito educativo se atiende de mejor manera la problemática sobre estudiantes transnacionales (Tacelosky, 2021).

De forma concreta, la Ley para la atención de los migrantes zacatecanos y sus familias junto con el proyecto “Atención educativa a la comunidad transnacional” permiten apreciar que la administración estatal inició un trabajo pertinente para

atender el fenómeno de estudiantes transnacionales en la educación básica del estado de Zacatecas. Las acciones pretenden contribuir en el conocimiento, aprendizaje, reconocimiento, valoración, preservación y desarrollo (Tacelosky, 2021) de esta población vulnerable y así todas las personas involucradas en el sector educativo de la entidad reconocieran la existencia de jóvenes transnacionales en las escuelas (Ley de Educación del Estado de Zacatecas, 2021, p. 32).

El proyecto representa un gran avance para el estado de Zacatecas. Se tiene la esperanza de que, con ese conjunto de acciones, este sector de alumnado deje de ser invisible en las escuelas y para el sistema educativo más allá del sexenio, porque para que ocurran acciones reales *“se requieren cambios sistémicos al igual que políticas y prácticas nuevas para asegurar que las demandas educativas de esta población de estudiantes puedan recibir la educación que merecen y requieran con urgencia”* (Tacelosky, 2021, p. 55).

3.2 Experiencias de las y los docentes para incluir a la población transnacional en sus aulas

Las y los estudiantes transnacionales experimentan las realidades (actividades culturales, sociales, académicas, etc.) del sistema educativo nacional desde el momento en que acuden a una institución educativa diferente a la que se tenía en el vecino país del norte. Las maestras y maestros de estos estudiantes son quienes conocen y están al corriente sobre las problemáticas que experimentan en sus aulas y procuran una educación de excelencia para este sector de la población escolar.

En este sentido, para conocer la experiencia del estudiantado transnacional y de sus docentes se aplicó un cuestionario a estos últimos para identificar cómo

reconocen a estudiantes provenientes de la Unión Americana, formas en que son incluidos o incluidas en sus clases y si poseen interés para capacitarse sobre estas temáticas, además de conocer cuáles les gustaría abordar.

Los elementos del cuestionario (ver anexo F) estuvieron enfocados en varios ejes para conseguir antecedentes sobre cuáles son los desafíos y necesidades en cuanto al trabajo áulico con jóvenes transnacionales, información, percepciones y posturas que deben rescatarse dado su cercanía con el fenómeno que se estudia desde su función como docentes frente a grupo en escuelas del municipio de Jerez, Zacatecas.

El municipio de Jerez, Zacatecas se caracteriza por su alta densidad migratoria hacia el vecino país del norte. Por una parte, quienes van y vienen, por otra, quienes se van pensando nunca regresar a menos que exista algún acontecimiento que lo requiera, ya sea por obligación o voluntad. Pero ambos sectores generan una tradición, que en palabras de Mestries (2016) ha hecho que Jerez destaque en la entidad como la cuna de migrantes desde finales del siglo XIX y en los años ochenta, fue uno de los municipios con mayor intensidad migratoria en la entidad zacatecana.

El cuerpo docente (26 participantes de 28) que colaboró refleja su conocimiento acerca del cómo identifican estudiantes transnacionales a partir de frases o términos que se ilustran en la siguiente nube de palabras⁴:

⁴ Las nubes de palabras, nubes de etiquetas o mosaicos de palabras (en inglés tag cloud o word cloud) son un recurso que sirve para presentar una serie de palabras o etiquetas de forma gráfica con distintos colores y tamaños en función de la relevancia de una palabra. Las palabras de mayor tamaño son aquellas que tienen mayor cantidad de repeticiones algunas palabras pueden aparecer en más de una ocasión en la nube (Reyes, 2020, p. 61).

Imagen 5: Identificación de estudiantes transnacionales en el aula



Fuente: elaboración propia con base en el Cuestionario de experiencias con estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", aplicado a docentes, 2022.

A partir de las 26 opiniones acerca del cómo identifican a estudiantes transnacionales en sus aulas, se aprecia la existencia de esta población en el centro escolar. El 92.9% (7.1% no participó, dos) de docentes (26) describió las barreras que enfrenta el estudiantado transnacional. Destacan, el manejo del idioma español, contenidos mínimos en las materias, su forma de hablar en español, muy inteligentes y con ganas de aprender, expresiones culturales, poseen habilidades para expresarse en inglés, y modos de interacción en el entorno (Cuestionario de experiencias con estudiantes transnacionales en la Esc. Sec. Gral. "Francisco García Salinas" de Jerez, Zacatecas, aplicado a docentes, 2022).

De ahí que, al reflejar su percepción acerca de quién es este tipo de población en sus aulas, se aprecia énfasis en dos características particulares como: "ganas de aprender" e "inteligentes". Sitúa a las y los estudiantes con potencial para aprender de su nuevo contexto escolar, al mismo tiempo, se espera que el

profesorado trabaje con respeto, equidad y tolerancia para garantizar el derecho a la educación independientemente del origen o procedencia de esta población transnacional, centrándose en el pleno respeto, concepciones y necesidades e intereses (Salas *et al.*, 2021) del alumnado proveniente del vecino país del norte.

En la medida en que, los valores democráticos de respeto, equidad y tolerancia sean el hilo conductor de la práctica docente, estas y estos adolescentes serán incluidos en todo momento durante el trayecto escolar. De ahí que, las y los docentes sean la figura que auxilie y genere, en la medida de sus posibilidades, una mejor transición a un sistema educativo ajeno al que tenían antes de venir a México.

En la escuela secundaria general “Francisco García Salinas”, el 87.5% de docentes (2 de 26 no respondieron) mencionaron que para facilitar la adaptación intraescolar, realizan varias acciones o estrategias que aplican cuando observan situaciones particulares que demandan su intervención. Este colectivo expresó que:

- Les apoyo con asesoría y orientación. Son aislados y parecen extrañar su mundo anterior
- Ayudarlos a adaptarse al entorno, a sus clases, a la escuela y a sus compañeros
- Empatía
- He tenido pocas experiencias porque ellos suelen ser como una de las preguntas lo dice, invisibles, poco interactúan, pero al escucharlos hablar, trato de que nos compartan su experiencia cultural escolar viviendo en el extranjero
- Pues tratarlos con respeto para que se adapten lo más pronto posible
- Comprenderlos y darles su espacio para que se adapten e integrarlos a las clases
- Son alumnos que al inicio sienten timidez, pero poco a poco se adentran en la dinámica escolar
- Fortaleciendo sus habilidades sociales
- Orientando y apoyo según la asignatura
- Dando confianza para su adaptación rápida en su entorno escolar
- Apoyándolos e integrándolos al grupo
- No me ha tocado trabajar con ellos
- Es difícil adaptarse.
- Trato sin distinción
- Satisfactoria

- Tratar de incluirlos en actividades escolares y pedir participaciones como normalmente lo hago
- Ubicarlos en el ambiente nuevo que están realizando e indicándoles cómo es este nuevo ambiente
- Son alumnos por lo general dispuestos en aprender, y aptitudes por lo general buenas
- Desconozco
- A mejorar la adaptación con sus compañeros
- El cambio radical y necesitan tiempo para adaptarse
- Bueno
- Primero acercarme a ellos hasta conocer sus habilidades
- Muy buena (Cuestionario de experiencias con estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", aplicado a docentes, 2022).

Las preguntas que se hicieron fueron tres: ¿Cuál ha sido su impresión al conocer estudiantes transnacionales? ¿Cómo son? ¿Cómo les ha ayudado a vivir el proceso de inicio en una nueva escuela? En términos cuantitativos, se aprecia un porcentaje favorable de adecuaciones, puntualizaciones o estrategias realizadas por el colectivo con la finalidad de contribuir a la inclusión de estudiantes transnacionales. Pero en la interculturalidad, en todo caso, las acciones realizadas apuntan a la integración, tal vez debido a una falta de desconocimiento sobre el concepto u otro motivo. Las y los docentes deben conocer que la interculturalidad implica una comprensión entre distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo un lugar en el que se enriquece mutuamente porque hay una valoración de reconocimiento de cada cultura en un plano de equidad (Arco citado por Hidalgo, 2017), posiblemente capacitarles en el tema les ayudará.

Por otro lado, si las y los docentes expresan sus ajustes estratégicos (como se apreció anteriormente), su interés debe considerarse por la Secretaría de Educación de Zacatecas, porque el 39.3% del colectivo docente (11) respondió que asistiría voluntariamente a alguna capacitación sobre el tema de estudiantes

transnacionales y el 21.4% (6) señaló hacer su participación en curso o taller de preferencia virtual. El resto quedó en distintas expresiones como un “no” con 10.7% (3); “lo haría con mucho gusto sea la modalidad que se tenga” con el 3.6% (1); “depende del horario de mi trabajo” con 14.3% (4) o “de preferencia lo haría por la tarde” con 3.6% (1); el 7.1% (2) no participó en el tema (Cuestionario de experiencias con estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas" de Jerez, Zacatecas, aplicado a docentes, 2022). Se percibe un valioso interés en el colectivo y debe aprovecharse para iniciar a visibilizar a estudiantes transnacionales.

Si bien Zacatecas ya cuenta con leyes en la materia, por qué no hacer de este interés la mejor herramienta para que las y los docentes en activo sean formados sobre el fenómeno de estudiantes transnacionales. Inclusive, manifestaron temáticas en las que les gustaría capacitarse, como en adecuaciones curriculares, emociones, como ayudarles a adaptarse, actividades, detección y atención de estudiantes transnacionales, socioemocional, apoyo con el idioma, causas de retorno al país, inclusión y adaptación, aspectos culturales, inglés para docentes, lenguaje y comunicación, sensibilización, relaciones humanas y atención a estudiantes transnacionales (Cuestionario de experiencias con estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", aplicado a docentes, 2022).

Se aprecia en la opinión de este colectivo, la apropiación de algunas ideas y nociones sobre los principios políticos anunciados por el Sistema Educativo Estatal y Nacional en los que debe trabajar para que jóvenes transnacionales sean incluidas e incluidos de manera que se les considere el aprendizaje en dos idiomas, se

respeten sus formas de aprender y sobre todo potencializar sus conocimientos en el contexto escolar que les toque continuar sus estudios académicos para ser parte de la inclusión (Franco, 2014 citado por Luévano & Herrera en 2021).

3.3 Acciones para la inclusión de las y los estudiantes transnacionales de secundaria

La Escuela Secundaria General. “Francisco García Salinas” se ubica en el municipio de Jerez, Zacatecas. Jerez de García Salinas se localiza al centro del estado de Zacatecas y desde finales del siglo XIX se destacó por tener una significativa práctica migratoria hacia el vecino país del norte (Mestries, 2016). El alto porcentaje de estudiantes transnacionales se debe a una *“muy alta intensidad migratoria, por el desplazamiento de su población hacia EU, debido a la cultura y redes migratorias, la precariedad de empleos, y la búsqueda de salarios dignos”* (Venegas, 2019, citado por Salas, Herrera, Salas, 2021).

El fenómeno migratorio en Jerez tiene dos características: el retorno y el de desarraigo total, es decir, de no regresar. En ocasiones, los desplazamientos familiares son con la intención de buscar mejores condiciones de vida, por lo que la idea de “algún día volver”, queda excluida en sus prioridades. Por ello, deciden establecerse en su totalidad en el país receptor para comenzar a trabajar y lograr un mejor estilo de vida en lo económico, laboral y en lo educativo para las y los hijos, que sean quienes aprovechen la oportunidad de expandir sus aprendizajes académicos y sociales en un país distinto.

Esta dualidad en la migración ha propiciado una movilidad y existencia de familias transnacionales a partir de vivir en Estados Unidos de América por varios años y se ostenta un *“importante incremento del retorno de migrantes quienes han*

decidido regresar a sus lugares de origen junto con sus familias por el clima de persecución y la política antiinmigratoria en el país vecino” (Salas et al., 2021, p. 5) durante los últimos años en el estado de Zacatecas.

En los últimos años el retorno al estado de Zacatecas de menores de edad fue mayor, según el informe de la SEDUZAC, 2016-2017, hubo 8500 estudiantes que regresaron, cifra impactante que debe atenderse. Si bien el ciclo 2018-2019 se presentó un descenso comparado con la del periodo anterior, esta población estudiantil engruesa la matrícula escolar (Milenio citado por Salas, Herrera, & Salas, 2021).

Pese a la presencia de estudiantes transnacionales y su incorporación a las escuelas locales, en la mayoría de las ocasiones, sus maestras, maestros y autoridades directivas no saben que asistieron a planteles estadounidenses (Zúñiga et al., 2008). Este sector de población *“representa un problema para los sistemas educativos de ambos países. Los alumnos transnacionales resultan ser personas invisibles, ya que poco se sabe de su procedencia y movilidad en las escuelas de los dos países”* (Zúñiga et al., 2008, p. 23).

Delaunay (1997), asevera que la invisibilidad es en términos reales es una ausencia y confusión de las problemáticas de las migraciones en sociedad, pone en relieve poca visión por las autoridades que tienen al poder de centrar acciones que coadyuven en atender el fenómeno (Delaunay citado en Zúñiga et al., 2008). México y Zacatecas requieren desplegar acciones de manera conjunta con una *“política multifacética que vaya más allá de los programas de factura básica clásica dirigidos a prevenir la fuga de familias zacatecanas”* (Tuirán et al., 2013, p. 60) y ayudarles

cuando retornan, puesto que urge la ejecución de estrategias que atiendan este fenómeno transnacional en las escuelas secundarias.

La inclusión del alumnado transnacional es una obligación que compete a los poderes políticos, sociales, educativos, las comunidades, madres y padres de familia. En palabras de Calvo & Verdugo (2012), para que lo anterior tenga éxito, se debe pensar que la inclusión contempla a todo tipo de estudiantes, las diferencias de ellas y ellos es lo que nutre el quehacer escolar. En este contexto, el estudiantado transnacional se integra a un sistema educativo mexicano que debe arroparlos y arroparlas con la construcción de un proceso planificado (administrativo, invisibilidad, lingüísticos, académicos, sociales y culturales) en el que se implican los distintos ámbitos políticos, sociales y educativos.

Por ello, la actuación e interés de todas las personas que tengan la posibilidad de comprender y reflexionar sobre la presencia de adolescentes transnacionales en las escuelas secundarias podrán iniciar cambios que contribuyan a que su existencia sea enriquecedora y apreciada, que sean jóvenes vistos y vistas como parte de una diversidad que impactará positivamente en sus vidas (Calvo *et al.*, 2012).

De ahí que, se debe atender los escenarios que derivan de la práctica educativa sobre el fenómeno de alumnas y alumnos transnacionales: sus variables necesidades y trayectorias académicas que fueron adquiridas en contextos escolares diferentes. No obstante, se plantean acciones cálidas⁵, es decir, humanas desde las distintas instituciones con las que Zacatecas ya cuenta, esto es, a partir

⁵ Propuesta de acciones cálidas, elaboradas por el investigador, como parte de los resultados de del trabajo.

de la Secretaría de Educación de Zacatecas, el Programa Binacional de Educación Migrante, Escuela, Madres y Padres de Familia para una transición escolar y de vida amigable:

La Secretaría de Educación de Zacatecas puede operar las siguientes acciones:

- Hacer uso fructuoso del curso de “Atención Educativa a la Comunidad Transnacional” que ya se tiene desde el 2018.
- Capacitar a futuras y futuros docentes de séptimo u octavo semestre de las escuelas normales de la Entidad con el curso “Atención Educativa a la Comunidad Transnacional”.
- Difundir el curso con asesoras y asesores técnicos pedagógicos⁶ que son parte de las direcciones regionales educativas, que conozcan la problemática y en caso de enfrentar algún caso, sepan a dónde recurrir o la acción a considerar.
- Invitar a que las y los directores regionales en conjunto con sus supervisiones asistan o realicen el curso de manera autónoma en alguna plataforma. Es de vital importancia que también conozcan y sean sensibles ante el fenómeno transnacional en la educación básica.
- Gestionar y crear acciones de la mano con la Ley para la Atención de los Zacatecanos Migrantes y sus Familias del capítulo III- artículo 7, centrándose en el bien común de la comunidad transnacional.

⁶ El Asesor Técnico Pedagógico se reconoce como un profesional que mejora continuamente para apoyar, asesorar y acompañar a Docentes en su práctica profesional bajo principios legales y éticos inherentes a su función y al trabajo educativo con los alumnos. De igual forma, identifica la importancia de vincularse con las comunidades donde están ubicadas las escuelas, los diferentes agentes educativos y los integrantes de la zona escolar, para enriquecer las prácticas docentes y los aprendizajes de los alumnos (Marco General de asesoría técnica pedagógica temporal por reconocimiento Educación Básica, 2020, p. 15).

Programa Binacional de Educación Migrante:

- Hacer registro constante y actualizado de estudiantes transnacionales que solicitan incorporación al sistema educativo en Zacatecas.
- Trabajar con el departamento de Control Escolar sobre las referentes en inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación de la Educación Básica para estudiantes transnacionales.
- Realizar análisis de los municipios que registren alto índice de estudiantes transnacionales, y de ahí, evaluar una estrategia oportuna que coadyuve a que estas y estos jóvenes se sientan apoyados con sesiones de orientación.
- Informar a las y los directivos de las escuelas (municipios) con mayor número de estudiantes transnacionales sobre las acciones que realiza el programa en su beneficio.
- Otorgar útiles escolares o libros de lectura en inglés que motive a estudiantes transnacionales a continuar sus estudios académicos sin desanimarse.
- Informar a través de redes sociales sobre los requisitos para continuar sus estudios en México, qué si es válido y qué ya no es necesario realizar.
- Si es posible, acudir al Aeropuerto Internacional de Zacatecas “General Leobardo C. Ruiz” para informar a connacionales sobre el programa y sepan que tienen apoyo en caso de retornar.
- Invitar a docentes de la Unión Americana a participar en el Programa de intercambio de maestros México-Estados Unidos que se realiza año tras año por parte de la Secretaría de Educación de Zacatecas, encauzar los

municipios de Zacatecas que poseen alto índice de estudiantes transnacionales.

En la escuela receptora de estudiantes transnacionales es recomendable realizar acciones como:

- Recibir e incluir a estudiantes que retornan de los Estados Unidos sin ninguna condición por falta de documentos, o apostillamientos oficiales.
- En caso que la figura directiva no sepa qué hacer sobre algún trámite, comunicarse al Programa Binacional de Educación Migrante de la Secretaría de Educación de Zacatecas para reciba orientación.
- Respetar que la o el estudiante transnacional ha sido escolarizado o escolarizada en un sistema educativo diferente.
- Asignar una figura representativa de esta población en la institución para que vele por las barreras que experimente la o el estudiante transnacional durante el ciclo escolar.
- Implementar protocolo de bienvenida que oriente sobre el funcionamiento de las escuelas en México y ofrecer un recorrido físico por las instalaciones escolares para que conozcan ubicación y funcionamiento administrativo de cada área.
- Informar al alumnado sobre los actos cívicos o culturales que se realizan en México: día de muertos, desfiles, honores a la bandera, el himno nacional y marcha de Zacatecas para que tengan conocimiento de ellos.

- Hacer una presentación de compañeras y compañeros que hayan experimentado la misma situación para que recurran a ellas y ellos cuando tengan necesidad de apoyo.
- Asignar a un alumno o alumna como guía para que oriente a estudiantes transnacionales en el proceso de incorporación y facilite la construcción de empatía.
- Fomentar en el alumnado transnacional alguna actividad que permita compartir sus experiencias con la comunidad escolar, que las y los haga visibles en su institución.
- Canalizar y solicitar el apoyo de trabajo social, maestras y maestros de USAER para que, en la medida de lo posible sean un pilar de apoyo (escritura, escuchar sus historias, darle voz y pertenencia a su nueva escuela, procesos de transición) con jóvenes transnacionales.

Para las madres y padres de familia se sugiere:

- Buscar apoyo en los consulados de México que se ubican en la Unión Americana para que se informen sobre los requisitos en caso de poder hacer un retorno planeado.
- Comprender y apoyar a sus hijas o hijos durante el proceso de transición de un sistema educativo estadounidense al de México.
- Una vez se encuentren en México, acudir a la escuela más cercana de su domicilio para incorporar a su hija o hijo a la institución.
- Llevar documentos probatorios sobre los estudios académicos que su hija o hijo realizó en el extranjero.

- En caso de no contar con algún documento probatorio, comunicarse al Programa Binacional de Educación Migrante de la Secretaría de Educación para que reciban ayuda en la gestión.
- Estar en comunicación con la o el director de la escuela sobre el avance o barreras de aprendizaje que su hija o hijo necesite y así beneficiar su desempeño académico con éxito.
- Motivar a su hija e hijo para que continúe sus estudios de educación básica en escuelas mexicanas, apoyarles en todo momento para que se sientan atendidas y atendidos.
- Escanear el siguiente código QR para informarse más sobre el tema y conocer qué hacer ante una necesidad de retorno con estudiantes transnacionales y su integración a la escuela básica.

Imagen 6: Información para continuar estudios en México



Fuente: elaboración propia.

Estas acciones, en conjunto, contribuyen a que las necesidades que el alumnado transnacional demanda no sean un obstáculo para su acceso, permanencia, aprendizaje y egreso del nivel secundaria. Hacer que la inclusión de este sector estudiantil sea versátil es el cimiento de transacciones académicas, sociales y culturales enriquecedoras dentro y fuera del contexto escolar.

CONCLUSIONES

La inclusión del alumnado transnacional es una obligación que le compete a los poderes políticos, sociales, educativos, a las comunidades, a las madres y a los padres de familia. En palabras de Calvo & Verdugo (2012), para que lo anterior tenga éxito, se debe pensar que en la inclusión se debe contemplar a todo tipo de estudiantes y se debe comprender que las diferencias son las que nutren el quehacer escolar. En este contexto, el estudiantado transnacional se integra a un sistema educativo mexicano que debe arroparles con la construcción de un proceso planificado (administrativo, lingüístico, académico, social y cultural).

Se deben atender los diversos escenarios que se derivan de este fenómeno de estudiantes transnacionales: sus variadas necesidades y trayectorias académicas que fueron adquiridas en contextos escolares y en culturas diferentes. En este trabajo se analizó la normatividad educativa internacional, nacional y local que puede ser el sustento para la inclusión del estudiantado transnacional, y así propiciar acciones de inclusión de este sector estudiantil en la Escuela Secundaria General "Francisco García Salinas" de Jerez, Zacatecas.

Lo más importante del análisis de la normatividad sobre la inclusión del estudiantado transnacional fue conocer las aportaciones en política pública, tales como la relevancia y los antecedentes acerca de las personas con discapacidad que han sido el despunte para que a nadie se le niegue su derecho a la educación. La Declaración de Salamanca de 1994 en conjunto con la UNESCO centraron su predominio a que niñas y niños con necesidades especiales sean por derecho reconocidas y reconocidos en las instituciones educativas, y así, garantizar que

todas y todos sean parte del sistema formativo, sin que se ejerzan prácticas de exclusión escolar.

A la par, también se conoció que el movimiento Educación para Todos (EPT) que se realizó en Jomtiem, Tailandia de 1990 en donde participaron varios países interesados en tres puntos como 1) personas con pocas oportunidades educativas, 2) una escuela que limitaba la formación integral de sus estudiantes, no ampliaba los aprendizajes para que pudieran vivir en sociedad, y 3) ciertos grupos vulnerables en el ámbito educativo experimentaban el riesgo de ser excluidos (Parra, 2010).

En este sentido, las acciones de colaboración entre la normatividad internacional, nacional, local, la escuela, las madres y padres son los medios que favorecen el acceso, permanencia, aprendizaje y participación activa del estudiantado transnacional en el contexto educativo de la nación mexicana. Lo anterior, ayudó a comprender que el fenómeno de estudiantes transnacionales tiene cimientos en distintos campos legislativos a nivel internacional, nacional y local y en los que México ha sido participe, porque de ello es que la nación ha hecho adecuaciones en leyes educativas para que a todas y todos los niños se le garantice el derecho a una educación de excelencia.

Sin embargo, dentro de la revisión de las legislaciones internacionales, nacionales y locales a detalle, se encontraron dificultades en materia de interpretación inclusiva para que el alumnado transnacional sea incluido con eficacia a nivel nacional y estatal, esto agravado por las circunstancias que provocó la pandemia de COVID-19 que suscitó en el 2020 y su extensión. La dificultad para conocer las experiencias del alumnado transnacional, la de sus docentes, la de sus directivos y las del personal escolar en gran parte dependió del proceso que la

misma pandemia fue desarrollando, es decir, las dificultades que todo esto desencadenó.

Dentro de los objetivos específicos, se contextualizó acerca de los principios legislativos que han forjado para que exista una política de inclusión internacional, y nacional, ya que de ello se debe hacer valido el derecho a la educación para todas y todos los niños. Lo más importante dentro de este apartado fue conocer que México ha realizado adecuaciones a las leyes de educación para eliminar todas las barreras de aprendizaje que limitan el acceso y participación activa de las y los niños. México participó en la Conferencia Mundial de Educación para Todos en Jomtiem, Tailandia (1990), en la Declaración de Salamanca de 1994, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006 y que en algún punto dieron vida a leyes secundarias en pro de las personas con discapacidades u otros grupos para ser incluidas e incluidos socialmente.

Las evoluciones o consideraciones para personas con discapacidad todavía no eran visibles en aquel entonces, se seguía trabajando en ello para buscar las alternativas pertinentes que solventaran las problemáticas. Para el caso del estudiantado transnacional, se valoró que las consideraciones no han sido favorables, no se le prestó mayor atención a este fenómeno transnacional dentro de las legislaciones y de las acciones educativas. No se visualizó la existencia legislativa que abordara los lineamientos y los procedimientos a considerar con estudiantes transnacionales y que garantizara su acceso a la escuela, esto fue lo que con mayor dificultad fue difícil de encontrar.

El segundo objetivo específico de la investigación consistió en revisar la conceptualización acerca de la inclusión, debido a que son los fundamentos

constitucionales que garantizan el acceso a las escuelas de las y los estudiantes transnacionales. Lo más significativo de la revisión acerca del concepto de inclusión fue conocer lo que en realidad implica trabajar en ella, porque aún falta que en el campo educativo mexicano se desglose un conocimiento que acerque de manera asertiva su desarrollo y cumpla con las funciones que este concepto trae consigo.

Se aprendió que todavía hay trabajo por hacer, debido a las brechas que hay entre las distintas concepciones, caminar hacia una inclusión realista en el campo educativo aún es un proceso en el que la escuela debe continuar con un proceso de reestructuración y de reorganización, porque las experiencias en el tema de inclusión son variables, y de ello se puede comprender y al mismo tiempo reflexionar que esto va mejorando a cuenta gotas, porque en toda sociedad *“son los poderes públicos los que tienen que garantizar una educación inclusiva a todo el alumnado, independientemente de cuáles sean sus características”* (Calvo et al., 2012, p. 28) para que se atiendan las barreras que limiten la participación activa de su ciudadanía en las escuelas.

En el último objetivo de la investigación se analizó el marco legal de Zacatecas (en el campo de la educación) para averiguar las vertientes existentes o no existentes en pro de estudiantes transnacionales, al igual que la recuperación de las experiencias docentes en la escuela secundaria con ellas y ellos, todo con el objetivo de hacer una propuesta de acciones intersectoriales que ayudaran a promover la inclusión de este sector en la Escuela Secundaria General “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas.

Lo más gratificante durante la investigación fue conocer que ya hay algunas acciones en pro de este sector, porque antes del 2018 no había una política pública

y educativa que previniera y atendiera a la población de estudiantes transnacionales para evitar que fueran olvidadas y olvidados en el subsistema de educación básica. En agosto del 2018, el gobernador Alejandro Tello Cristerna aprobó la Ley para la Atención de los Zacatecanos Migrantes y sus familias. Esta Ley está compuesta de tres capítulos y treinta cinco artículos y tiene como objetivo brindar atenciones a todas y todos los paisanos que en algún momento retornan al estado de Zacatecas. Es un estatuto del que se espera la continuación adecuada para que este sector logre su visibilidad en los contextos escolares que le toque experimentar.

La aprobación de la ley representó un gran avance para el estado de Zacatecas. Se tiene la esperanza de que, con ese conjunto de leyes y de las mismas acciones que se propusieron, este sector de estudiantes empiece a ser bienvenido tanto en las escuelas como en el sistema educativo nacional más allá de los avances que logre cualquier sexenio de gobierno, porque para que ocurran acciones reales, se requiere que cada sector involucrado en la educación voltee a ver a las y los estudiantes transnacionales como una población que puede enriquecer los entornos en los que le toque desempeñarse.

Al inicio de la investigación se aseveró que la presencia del alumnado transnacional en las escuelas de educación secundaria era cada vez más evidente, ya que las estadísticas se registraban durante todos los ciclos escolares. También se señaló que es un sector poblacional que requiere atención en torno a trámites de inscripción, sensibilización del entorno que le recibe para mejorar la atención que se les a las y los connacionales en retorno, asimismo, brindar con calidez las orientaciones necesarias en su proceso de transición de un sistema educativo extranjero al de este país.

Durante el desarrollo de esta investigación, la mayoría de las aseveraciones se lograron corroborar durante el proceso de indagación. La presencia de las y los estudiantes transnacionales en la Escuela Secundaria General “Francisco García Salinas” de Jerez, Zacatecas registró en el ciclo escolar 2020-2022 un alto concentrado, o por lo menos así lo manejaron en la institución, pero de todo el listado que se concentraba eran realmente menos estudiantes quienes habían cursado un grado académico en el vecino país del norte.

En ese entonces cuando ocurrió la pandemia de COVID -19, varios procesos con ellas y ellos se vieron afectados, de tal manera que algunos o algunas retornaron a la Unión Americana. Aunque, se lograron conocer algunas de las necesidades que experimenta este sector de estudiantes, quien no siempre conocen los trámites administrativos requeridos, no conoce el funcionamiento de las escuelas mexicanas, y la carencia de orientaciones para una mejor transición escolar invita al estudiantado a que deje de interesarse en continuar con su trayectoria académica. La hipótesis que se estableció en esta investigación señaló que a nivel internacional, nacional y local existen fundamentos constitucionales que deben dar pauta en la creación de mecanismos dentro del ámbito educativo y así, pugnar para que la población de estudiantes transnacionales sea atendidas y atendidos en las escuelas secundarias. Falta todavía trabajo para lograr establecer procesos estructurados y eficientes que incluyan a estas y estos mexicanos en retorno para garantizarles su derecho a recibir una educación de excelencia.

Sin embargo, resultó significativo explorar y reflexionar en torno al estado de cosas sobre este tema, porque se conoció la eficiencia y eficacia de las políticas locales y los programas desde los que se busca garantizar la inclusión del alumnado

transnacional que debe hacer valer su derecho a una educación de excelencia, incluso cuando el sistema educativo mexicano no les orienta como debería hacerlo.

El abordaje de la metodología para el trabajo de investigación se enfocó en conocer los retos y las necesidades que estudiantes transnacionales suelen experimentar una vez son parte de la escuela secundaria en Zacatecas. Al inicio de la investigación se planteó la consideración metodológica bajo el desarrollo cuantitativo y cualitativo, pero como ya se señaló, derivado de la pandemia, la metodología mixta se redujo al enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, por lo que todo se centró a la obtención de elementos sustanciales que versaban sobre las realidades que experimenta el alumnado transnacional, y que aún y con la pandemia, se logró realizar para finalmente proponer acciones de mejora para que su participación en las escuelas secundarias de Zacatecas sea además de visible, cálida.

La investigación cualitativa tuvo como prioridad la recolección de datos, su recolección se concentró en ubicar y obtener representaciones con los puntos de vista de las personas que participaron en el desarrollo, hubo interés en sus puntos de vista, sus experiencias y sus significados (Hernández *et al.*, 2008) ante las problemáticas que experimentan y siguen experimentado, como es el caso de estas y estos estudiantes transnacionales. La obtención de información sobre las distintas experiencias fue dirigido a estudiantes transnacionales, personal directivo, secretarías, prefectura, trabajo social y a docentes de la institución, en donde se obtuvieron apreciaciones de la mayoría.

El trabajo descriptivo se desarrolló bajo la mirada de buscar características relevantes (Hernández *et al.*, 2008) sobre lo que experimenta la población

transnacional y de ello, proponer acciones cálidas, es decir, humanas desde los distintos ámbitos gubernamentales con los que Zacatecas ya cuenta. Todo lo anterior permitió averiguar, conocer, aprender, reflexionar y, proponer una serie de acciones para que nuestras y nuestros estudiantes transnacionales reciban un trato amigable de parte de su sistema educativo y facilite su ingreso de manera que sea fructuoso para todas y todos los que forman parte de la educación.

Lo realizado en esta investigación merece ser conocido por cada sector involucrado en temas educativos, asimismo, debe llegar a aquellas personas que hoy están relacionados con alguna gestión política porque se requieren crear diversas acciones a favor de las poblaciones vulnerables en el estado de Zacatecas, porque como bien se ha mencionado, la Entidad Zacatecana ha dado un gran paso en lo que respecta a estudiantes transnacionales, y se le debe dar continuidad a los avances que hasta hoy se han logrado.

La investigación realizada permitió explorar los retos y necesidades que el alumnado transnacional experimenta cuando retorna a México, ya que debe continuar con sus estudios en contextos educativos completamente diferentes a los que tenía en la Unión Americana, porque son un fenómeno poblacional que con frecuencia se incorpora a escuelas mexicanas. Al ser un sector que proviene de otro país, merece recibir orientaciones amistosas en su proceso de transición, y en esto, los gobiernos, las legislaturas, las escuelas y las familias deben articularse para ejecutar acciones que permita visibilizar su presencia.

Finalmente, la aspiración personal de esta investigación en un grado académico superior debe ser punto de partida para apoyar a que este sector estudiantil reciba una inclusión de carácter académico (incluso, ir más allá y considerar también la

importancia de fortalecer lo socioemocional y que con ello, se contribuya a un óptimo autoconcepto y autoestima de estudiantes transnacionales), es decir, buscar las estrategias idóneas, primero para que logren incluirse en el sistema educativo mexicano y con ello, dar margen al apoyo en el desarrollo de procesos de lecto-escritura, a que en la medida de lo posible logren aprender español, estrategias para que las y los docentes frente a grupo cuenten con las herramientas necesarias para trabajar en sus aulas. Asimismo, pugnar para que exista una figura responsable a nivel SEZ, y así, contribuir a enfatizar su inclusión.

REFERENCIAS

- Baca, N., García, S. & Sosa, M. (2019). Desafíos multidimensionales en la educación para migrantes en México. *Estudios pedagógicos*, Vol. 45, Núm. 3, pp. 407-421. Recuperado el 06 de marzo de 2022, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052019000300407&script=sci_arttext
- Bazán, A. & Galván, G. (2013). *Indicadores de atención en la incorporación de alumnos migrantes USA-México en Morelos*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 1. Aprendizaje y Desarrollo Humano, Monterrey, Nuevo León. Recuperado el 7 de marzo de 2022, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/2487.pdf
- Calvo, M. & Verdugo, M. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Revista Edetania*, Núm. 41, pp. 17-30. Recuperado el 5 de marzo de 2022, de <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/252>
- Casanova, M. (2003). El tratamiento de la diversidad en la educación básica española. *Revista iberoamericana de educación*, Vol. 31, S/N, pp. 121-143. Recuperado el 6 de marzo de 2022, de <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/21194>
- Castro, M. & Nevárez, J. (2015). Las crisis económicas y sus efectos en el mercado de trabajo, en la desigualdad y en la pobreza de México. *Contaduría y administración*, Vol. 60, S/N, pp. 219-249. Recuperado el 6 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0186-10422015000600219&script=sci_arttext
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Recuperado el 7 de marzo de 2022, de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Cornelio, R. (2019). Niños migrantes en México y el cumplimiento del derecho humano a la educación. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, Núm. 25, pp. 117-130. Recuperado el 7 de marzo de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7140170>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (03/02/1942). Ley orgánica de la educación pública reglamentaria de los artículos 3º, 31, fracción I; 73 fracciones X y XXV; y 123, fracción XII. de la constitución política de los estados unidos mexicanos: Presidencia de la República: México. Recuperado de https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_23011942.pdf , Fecha de consulta 6 de marzo de 2022.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (18/04/2017). Acuerdo número 286 por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación y equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo: Presidencia de la república. México. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5480031&fecha=18/04/2017, Fecha de consulta 6 de marzo de 2022.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (30/03/2019). Decreto por la que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa: Presidencia de la República: México. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019, Fecha de consulta 6 de marzo de 2022.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (30/03/2019). Decreto por la que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación: Presidencia de la República: Cámara de Diputados: México. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf, Fecha de consulta 6 de marzo de 2022.

Diario Oficial de la Federación (DOF) (20/05/2021). Decreto por el que se expide la Ley de Migración y se reforman, derogan y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Población, del Código Penal Federal, del Código Federal de Procedimientos Penales, de la Ley Federal contra la Delincuencia Organizada, de la Ley de la Policía Federal, de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público, de la Ley de Inversión Extranjera, y de la Ley General de Turismo. Cámara de Diputados: México. Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lmigra.htm>, Fecha de consulta 6 de marzo de 2022.

Fernández, P., & Bravo, Á. (2019). *Cuadernillo técnico de evaluación educativa Desarrollo de instrumentos de evaluación: tareas de desempeño y rúbricas*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE.

Fonseca, M., Rodríguez, J. F., Palacios, D. M. & López, H. J. (2017). Acciones de política migratoria emprendidas por el gobierno de México en la coyuntura actual de la relación con Estados Unidos. En Carrillo (Coord.). *Las relaciones MÉXICO-ESTADOS UNIDOS en la coyuntura actual* (pp. 69-88). México: Instituto de Ciencias de Gobierno y Desarrollo Estratégico, BUAP Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62184527/Libro-CLACSO-MX-EUA-coyuntura-actual-.pd20200224-31725-1uhxmgv-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1646680265&Signature=JZw89I9H749ax6TM5kEoAF4C2qI>

[P0qroVL-
pjphD84kcMHijBsszsiy4fWN~df9cSb~0lw4WVpO9PL~OfHAu6ZLOF3Ad1W
yJR30AX4tBiC1Y2e5xBZfHMYnuGsObJ2Toh~0Pok49al-
xtvLIJHGO6GPIfzLDFEralxAWo8GWUFIAgyA4SwTtYM7n5zFuYi2S6so9iQ
muukVx-pp9CGOteGRg~iOazn4p-kTe4MhV1-yAEnRU0J-
NM~~2qPVJRLke9llhHh2ly3XznuZA8ZHuLoh6rwT4gmcCmZ1TNRtR7KDE
Yihe7Tt43~ipzVL0bVZUI5SqXI9acoVm~2YO0ykhCA &Key-Pair-
Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=76](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100), Fecha de consulta 7 de marzo de 2022.

García, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, Vol. 11, Núm. 2, pp. 51-62. Recuperado el 6 de marzo de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729100>

González, E. C. (2017). Migración, educación y sociedad: introducción a una realidad en la frontera. En Roa, I. R., Santillán, I. E., Islas, D. & López, A. Y. (Coord.). *Migración, Educación y Sociedad: Visiones y experiencias desde la frontera* (pp. 7-11). Colombia: editorial redipe. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331963127_Migracion_Educacion_y_Sociedad_Visiones_y_experiencias_desde_la_frontera, Fecha de consulta 7 de marzo de 2022

Gutiérrez, N. & Gutiérrez, R. (2016). ¿Es factible una educación humanista? Un análisis a partir de la función docente. En Ibarra, R. J., Bueno, C. E., Ibarra, R., Hernández, J. L., Unidad Académica de Ciencias Sociales, UAZ, (Coord.). *Trascender el neoliberalismo y salvar a la humanidad. EJE 2 / POLÍTICAS PÚBLICAS* (pp. 126-136). México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/1629>, Fecha de consulta 6 de marzo de 2022.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2008). Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativos y cualitativo. En Hernández (4 ed.). *Metodología de la investigación*, (p. 11, 12, 100, 101, 102, 103). México: Mc Graw Hill.

Hidalgo, V. (2017). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *UDGVirtual*, S/N, pp. 73-84. Recuperado el 5 de marzo de 2022, de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1151>

Instituto de los Mexicanos en el Exterior, Secretaría técnica – Secretaría de Educación Pública (2016). *Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/553992/Directorio_-_PROBEM.pdf, Fecha de consulta 8 de marzo de 2022.

- Instituto de los Mexicanos en el Exterior (2020). *Guía Educativa para Mexicanos en el Exterior y en Retorno "Educación para Todos"*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/585025/GU_A_EDUCATIV_A_2020_-_V141020_.pdf, Fecha de consulta 8 de marzo de 2022.
- Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa, A. C. (2018). *Mi manual de educación inclusiva. Procedimientos para el desarrollo de contextos escolares incluyentes*. México: Trillas.
- Instituto Nacional de Evaluación Geográfica (INEGI) (2018). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica ENADID 2018*. Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica. México Recuperado el 9 de marzo de 2022, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enadid/2018/doc/resultados_enadid18.pdf
- Jacobo, M. (2014). De ida y de vuelta: el impacto de la política migratoria estadounidense en México y su población retornada. *Carta Económica Regional*, Núm. 114, pp. 66-91. Recuperado el 7 de marzo de 2022, de <http://cartaeconomicaregional.cucea.udg.mx/index.php/CER/article/view/5478>
- Jacobo, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*, Núm. 47, pp. 1-17. Recuperado el 6 de marzo de 2022, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n47/2007-7033-sine-47-00007.pdf>
- Jacobo, M. (2017). De regreso a "casa" y sin apostilla: estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica*, Núm. 48, pp. 2-18. Recuperado el 6 de marzo de 2022, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n48/2007-7033-sine-48-00003.pdf>
- Jensen, B., Mejía, R. & Aguilar, R. (2017). La enseñanza equitativa para los niños retornados a México. *Sinéctica*, Núm. 48, pp. 1-22. Recuperado el 6 de marzo de 2022, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n48/2007-7033-sine-48-00005.pdf>
- Leinonen, J. & Niemela, R. (2012). Tutorías fuera del horario escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 429, pp. 45-47. Recuperado el 7 de marzo de 2022, de https://personal.us.es/aguijim/03_T_16_Tutorias_extraescolares.pdf
- Luévano, M. Guzmán, B. & Luévano, M. (2021). Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas. *Praxis Educativa*, Vol. 25, Núm. 3, pp. 1-19. Recuperado el 5 de marzo de 2022, de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6123>
- Martínez, L. (2012). *Sistemas de educación especial*. México: Red Tercer Milenio S.C. Recuperado el 06 de marzo de 2022, de

<http://aliatuniversidades.com.mx/rtm/?s=Sistemas+de+educaci%C3%B3n+especial>

- Mestries, F. (2016). Migrantes binacionales y participación política local: El Rey del Tomate en Jerez, Zacatecas. *Trace México, DF*, Núm. 69, pp. 34-64. Recuperado el 5 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-62862016000100034
- Montiel, Mynelly (2018) Historia de la Educación Inclusiva. Recuperado de: <https://www.sutori.com/es/historia/historia-de-la-educacion-inclusiva--L2T97PcrXZZoQji7CbGsb8iy>, Fecha de consulta 7 de marzo de 2022.
- Morga, L. E. (2016). La educación inclusiva en México: una asignatura reprobada. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, Vol. 2, Núm. 1, pp. 17-24. Recuperado el 7 de marzo de 2022, de <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistaelectronicadeinvestigacioneinnovacioneducativa/2017/vol2/no1/2.pdf>
- Osuna, J. C., Miramontes, M. A., & Villaseñor, M. G. (2018). Los estudiantes transnacionales en México: actores olvidados en la agenda pública de la educación. En Amador, R., Ceballos, R. & Villa, L. (Coord.). *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las ciencias* (pp. 1358-1372). México: Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/331112897>, Fecha de consulta 6 de marzo de 2022.
- Osuna, J. C. & Rabelo, J. (2020). Retos y oportunidades para los sistemas educativos de California y Baja California en la inclusión de estudiantes transnacionales. En Rodríguez, J. Magallanes, M. & Gutiérrez, N. (Coord.). *Cultura y comunicación en la sociedad de la información. Análisis aplicados en el ámbito educativo* (pp. 57-76). México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Recuperado de: <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/1578>, Fecha de consulta 6 de marzo de 2022.
- Oviedo, A. (2007). Eduard Huet (1822 -1882). Fundador de la educación pública para sordos en Brasil y México. *Cultura Sorda*, S/N, pp. s/n. Recuperado el 7 de marzo de 2022, de <https://cultura-sorda.org/eduard-huet/>
- Palma, E. & Angeles, A. (2009). Migración y políticas públicas: una aproximación al Estado de México. En Baca, N., Herrera, F. & González, R. (Coord.). *Migración, democracia y desarrollo. La experiencia mexiquense* (pp. 103-122). México: Instituto Electoral del Estado de México. Recuperado de: <https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/63994>, Fecha de consulta 5 de marzo de 2022.

- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, Núm. 8, pp. 73-84. Recuperado el 6 de marzo de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación*, Vol. 327, Núm. 2, pp. 11-29. Recuperado el 6 de marzo de 2022, de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f8ea4ffd-cff1-485c-9b80-a6ec268a6ef9/re3270210520-pdf.pdf>
- Periódico Oficial del Gobierno de Zacatecas (POGZ) (2018). Ley para la Atención de los Zacatecanos Migrantes y sus Familias. Recuperado de: <http://periodico.zacatecas.gob.mx/>, Fecha de consulta 5 de marzo de 2022.
- Periódico Oficial del Gobierno de Zacatecas (POGZ) (2020). Ley de Educación del Estado de Zacatecas. Recuperado de: <http://periodico.zacatecas.gob.mx/>, Fecha de consulta 5 de marzo de 2022.
- Reyes, I. (2020). Nube de palabras. *Revista Eutopía*, Vol. 12, Núm. 33, pp. 55-56. Recuperado el 5 de marzo de 2022, de <http://revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/78913>
- Robledo, V. H., Martínez, P. & Sánchez, M. (2013). MIGRACIÓN, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN. PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO DEL CONCEPTO DE POSCOLONIALIDAD, 1919. S/N Recuperado el 29 de octubre de 2022, de https://www.researchgate.net/profile/Enoc-Moran-Torres/publication/295855302_La_democracia_directa_como_instrumento_de_participacion_e_inclusion_social_Construccion_de_ciudadania_y_tutela_judicial_efectiva_los_grandes_retos/links/56ce40b208aeb52500c36ce6/La-democracia-directa-como-instrumento-de-participacion-e-inclusion-social-Construccion-de-ciudadania-y-tutela-judicial-efectiva-los-grandes-retos.pdf#page=1919
- Rodríguez, M. (2021). Los “otros” retornados. Invisibilidad y exclusión en el sistema educativo mexicano: aportes etnográficos desde Oaxaca. *Anales de Antropología*, Vol. 55, Núm. 1, pp. 9-19. Recuperado el 7 de marzo de 2022, de <http://revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/72882>
- Román, B. & Carrillo, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, Núm. 48, pp. 1-19. Recuperado el 7 de marzo de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2017000100009&script=sci_arttext
- Romero, S. & García, I. (2013). Educación especial en México. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, Vol. 7,

- Núm. 2, pp. 77-91. Recuperado el 6 de marzo de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752911>
- Sierra, S. E. & López, Y. A. (2013). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera de México-Estados Unidos. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, Núm. 4, pp. 28-54. Recuperado el 5 de marzo de 2022, de <https://polipapers.upv.es/index.php/reinad/article/view/1461>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Marco General de asesoría técnica pedagógica temporal por reconocimiento Educación Básica*. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. Recuperado el 5 de marzo de 2022, de <https://cefdocente.edugem.gob.mx/doctos/mgatptreb.pdf>
- Tacelosky, K. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. *Anales de Antropología*, Vol. 55, Núm. 1, pp. 49-57. Recuperado el 5 de marzo de 2022, de <http://revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/72236>
- Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, Vol. 49, Núm. 1, pp. 62-89. Recuperado el 6 de marzo de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327288003>
- Trujillo, J. (2020). La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo. *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula*, Núm. 15, pp. 15-29. Recuperado el 6 de marzo de 2022, de <http://ensech.edu.mx/pdf/maestria/libro5/TP05-1-01-Trujillo.pdf>
- Tuirán, R. & Ávila, J. (2013). Migración calificada entre México-Estados Unidos: Desafíos y opciones de política. *Revista Migración y desarrollo*, Vol. 11, Núm. 21, pp. 43-63. Recuperado el 5 de marzo de 2022, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/myd/v11n21/v11n21a3.pdf>
- UNESCO, O. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura. Recuperado el 7 de marzo de 2022, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Zavala, J., Luis, E. O., Lozano, G., García, D., & Robledo, H. V. (2008). Migración: algunas consecuencias psicológicas en niños y adolescentes de dos municipios del Estado de Zacatecas. *Revista Investigación Científica*, Vol. 4, Núm. 2, pp. 1-8. Recuperado el 7 de marzo de 2022, de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/966>
- Zúñiga, V., Hamann, E. & Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización*. (1 ed.). Estados Unidos de

América: *DigitalCommons@University of Nebraska – Lincoln*. Recuperado el 5 de marzo de 2022, de <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/97/>

Zúñiga, V. & Hamann, E. (2019). De las escuelas de Estados Unidos a las escuelas de México: Desafíos de política educativa en el marco de la Gran Expulsión [From US schools to Mexican schools: Educational policy challenges in the context of the 'Great Expulsion']. *DigitalCommons@University of Nebraska – Lincoln*, S/N, pp. 221-239. Recuperado el 7 de marzo de 2022, de <https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/367/>

ANEXOS

Anexo A: Cuestionario sobre experiencias de las y los estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", 2021



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
Unidad Académica de Docencia Superior

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Lee con paciencia las preguntas, luego de comprender lo que se solicita, pasa a las respuestas y responde.

Con su apoyo podremos conocer cuál ha sido su experiencia en México y en el extranjero. Esto ayudará a tener datos personales, académicos, culturales y generales de ustedes para hacer una propuesta que beneficie a alumnas y alumnos que retornan del extranjero a nuestro Estado.

NOTA: RESPONDER CON TOTAL HONESTIDAD LAS PREGUNTAS SERÁ MUCHO MEJOR

Nombre completo de alumna o alumno (inicia con tu nombre, y luego apellidos).

Marca el grado y nivel educativo que cursas actualmente.

1° de Secundaria

2° de Secundaria

3° de Secundaria

¿En qué nivel educativo te encuentras actualmente?

Primaria

Secundaria

Telesecundaria

1. ¿En dónde naciste?

México

EUA

Otro

1a. Escribe el nombre de la comunidad, ciudad, Estado o País en el que naciste

2. Sexo

Mujer

Hombre

3. Edad

4. ¿En qué país nació tu mamá?

México

Estados Unidos

Otro

4a. ¿En qué país nació tu papá?

México

Estados Unidos

Otro

5. ¿Alguna vez has estudiado en una escuela del extranjero?

Sí

No

5a. Además del español, ¿hablas otra lengua?

Sí

No

5b. ¿Cuál lengua hablas además del español?

Inglés

Francés

Otro

5c. ¿Habías visitado México antes de vivir aquí?

Sí

No

Aquí nací, viví unos años y luego nos fuimos para EUA.

6. ¿En qué país estudiaste?

EUA

Canadá

Otro

6a. ¿Qué grado cursabas en el extranjero antes de venir a México?

6b. ¿Qué nivel educativo cursabas en el extranjero antes de venir a México?

Preescolar (Preschool/Pre-K)

Primaria (Elementary)

Middle School/Junior High (Secundaria)

Preparatoria (High School)

6c. ¿En qué año regresaste a Zacatecas o México?

2010

2011

2012

2013

2014

2015

2016

2017

2018

2019

2020

2021

6d. Si recuerdas la fecha (día, mes, año) exacta de llegada a Zacatecas o México, por favor, escríbela como se te solicita.

6e. ¿Quién te ayudó/informó a tu mamá o papá sobre los trámites en la escuela para que pudieras continuar estudiando?

Directora/or

Secretaria/rio

Maestra/tro

Trabajadora/dor social

6f. Si recuerdas la fecha (día, mes, año) en que te mudaste de México al extranjero, por favor, escríbela.

7. Cuando conociste tu escuela en México por primera vez, ¿te gustó la nueva opción para estudiar?

Sí

No

Más o menos

7a. Describe ¿cuál fue tu impresión al conocer la nueva escuela, ¿cómo era, ¿qué pensaste, ¿qué te gustó, ¿qué no te gustó, ¿cuál fue tu reacción?

7b. En tu primer día de clases en la nueva escuela mexicana, ¿recibiste una bienvenida por parte de alguien?

Sí

No

Tal vez

Muy poco

7c. ¿Alguien te brindó un tour por las instalaciones de la escuela?

Sí

No

7d. ¿Cómo te sentías al estar en una escuela diferente?

Feliz

Triste

Mal

Decepcionando/da

7e. ¿Hubo alguien que te haya explicado tu horario de clase, ¿cómo funcionaban las clases, a dónde tenías que ir, o decirte la manera en que funcionaba la escuela en México?

Sí

No

8. ¿Cómo son tus compañeras y compañeros de clase contigo actualmente? ¿te ayudan, son amigables, te hacen bullying, se burlan de ti, te hacen sentir bien o mal?

9. Cuando estabas en la escuela en el extranjero, ¿te permitían hablar español

Sí

No

Pocas veces

10. ¿Sabes leer y escribir en inglés?

Sí

No

Poco

Mas o menos

11. ¿Sabes leer y escribir en español?

Sí

No

Poco

12. En tu escuela actual, ¿cómo describirías la atención que tus maestras y maestros te han brindado? ¿te han ayudado? ¿te asesoran? ¿te explican si no entiendes? Explica de manera breve.

12a. ¿Quién te ha ayudado más en tu escuela actual?

Maestra/maestro

Directora/director

Compañera/compañero

Nadie

Hermana

12b. ¿Cuál asignatura o asignaturas son más difícil para ti actualmente?

12c. ¿Cuál asignatura o asignaturas son más fácil para ti actualmente?

12d. ¿En los primeros días en tu nueva escuela, qué temas culturales no conocías?

Honores a la bandera

Himno nacional

Marcha de Zacatecas

Desfiles

Día de Muertos

Otro

Todo

13. ¿Te gustaría continuar tus estudios de preparatoria/universidad en México o en el extranjero?

México

EUA

Otro

13a. ¿Hasta qué nivel te gustaría estudiar en México?

Secundaria

Preparatoria

Carrera técnica

Universidad

Ninguna

13b. Si pudieras regresar a EUA (porque allá naciste), hasta qué nivel te gustaría estudiar.

Secundaria (middle school)

Preparatoria (high school)

Carrera técnica (Technical and community College)

Universidad (University)

No sé (I do not know)

13c. ¿A qué te gustaría dedicarte cuando seas mayor de edad?

14. En tu escuela actual, cuando tienes dudas sobre algún tema que no comprendes, ¿a quién le preguntas para recibir ayuda?

15. Cuando conociste tu nuevo lugar para vivir en México, ¿te gustó la nueva opción?

Sí

No

Más o menos

16. Durante los primeros días en México, ¿a qué te enfrentaste en un primer momento? Alguna experiencia que no te haya hecho sentir bien.

17. ¿Por qué tuviste que regresar a México?

17a. ¿Con quién vives actualmente?

Papá, mamá, hermanas y hermanos.

Mamá

Papá

Abuela o abuelo

Tía o tío

Familiar

17b. ¿Tu familia y tú, tuvieron tiempo para preparar sus pertenencias para venir a México?

Sí

No

Tal vez

17c. ¿Sabían tu mamá/papá sobre los requisitos para inscribirte en las escuelas mexicanas?

Sí

No

Tal vez

17d. ¿Alguna vez tu mamá o papá visitaron el Consulado Mexicano para informarse sobre cómo podían regresar a México y conocer los requisitos para inscribirte en la escuela?

Sí, visitaron el Consulado Mexicano

No, nunca lo visitaron

No hubo tiempo para visitarlo por la salida de emergencia que tuvimos.

18. ¿Cómo llegaste a México?

Avión

Camión

Carro

Otro

18a. Cuando llegaste a México con tu familia, ¿conocieron algún programa que les haya apoyado con trámites legales, documentación para inscribirte en la escuela o ayudarte con alguna beca?

Sí

No

Tal vez

19. Después de haber llegado a México, ¿cómo te sientes al vivir ahora aquí?

19a. ¿Cómo has aprendido a escribir español?

19b. ¿Cómo has aprendido a leer español?

20. ¿Cómo era tu vida antes de venir a México, ¿qué hacías?

21. ¿Conoces a alguien que haya o esté viviendo la misma situación que tú? ¿Si es un Sí, explica brevemente cómo les has ayudado o qué les has aconsejado para adaptarse a una nueva cultura?

22. ¿Cuánto tiempo viviste en EUA?

Menos de 1 año

1 a 5 meses

1 año a 5 años

5 años a 10 años

10 años - 15 años

15 años a 20 años

22a. Cuando viviste en Estados Unidos, ¿alguna vez escuchaste hablar sobre los diferentes servicios que otorga en Consulado Mexicano a su gente?

Sí

No

23. ¿Vives con tu papá y tu mamá en la actualidad?

Sí

No

24. ¿A qué se dedica tu mamá?

24a. ¿A qué se dedica tu papá?

25. En general, ¿cómo son tus calificaciones en la escuela actualmente?

1. Malas

2. Regulares

3. Buenas

4. Excelentes

26. ¿Cómo eran tus calificaciones en el extranjero?

26a. ¿Consideras que al no saber escribir y hablar español tus calificaciones sean afectadas?

Sí

No

Tal vez

26b. ¿Tu mamá/papá piensan que la escuela es importante para ti para que logres tener mejores oportunidades de vida?

27. ¿Has visitado algún Estado de la República Mexicana?

Sí

No

27a. ¿A dónde fuiste, qué estado visitaste?

27b. ¿Por qué razón tuviste que visitar ese Estado?

Vacaciones

Trámites personales

Visita de algún familiar

Otro

27c. ¿Cuánto tiempo estuviste en ese Estado?

28. ¿Has visitado la ciudad de Zacatecas?

Sí

No

28a. ¿Qué lugar o lugares visitaste en la ciudad de Zacatecas?

29. ¿Cómo te consideras que eres?

Mexicano/na

México-americano/na

Americana/no

Varias de las anteriores

30. ¿En cuáles escuelas piensas que se aprende mejor?

Mexicanas


Americanas

En las de los dos países

En ninguna

30a. Después de todo el proceso de transición que tuviste que hacer y enfrentar, ¿cómo te gustaría que a alguien como tú se le atendiera, ¿cómo te hubiese gustado a ti que te recibieran en las escuelas de aquí en México?

Anexo B: Solicitud de autorización para la investigación


GOBIERNO DEL ESTADO DE ZACATECAS
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Trabajamos Unidos

Oficio: SA/DFE/PRONI.- 018/2021
Área: Programa Nacional de Inglés
Asunto: Solicitud
Lugar: Guadalupe, Zac.
Fecha: 29 de enero de 2021.


Mtra. Graciela de la Torre González
Directora de la Esc. Sec. Gral. "Francisco García Salinas"
C.C.T. 32DES0036X

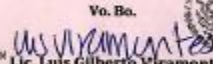
Estimada Maestra:

La Secretaría de Educación de nuestro Estado, cuenta con el **Programa Binacional de Educación Migrante y el Programa Nacional de Inglés**, cuyas acciones fortalecen y contribuyen al Plan Estatal de Desarrollo 2017-2021, en su eje 3.1. Dentro de las mismas, podemos mencionar, mantener la información sobre las condiciones académicas, sociales, y culturales del estudiantado que haya vivido y estudiado en los Estados Unidos de América. Como es bien reconocido, la antes mencionada, es una población vulnerable que al retornar enfrenta innumerables barreras en sus contextos académicos y la solución a las mismas debe analizarse desde sus múltiples aristas. Es por esta razón, que el Lic. Joel Guzmán del Villar, quien funge como responsable académico del Programa Nacional de Inglés, se encuentra realizando un trabajo de investigación que tiene como objetivo conocer las necesidades de esta población, y de ello, proponer un programa de inclusión enfocado en proveer de mayores y mejores oportunidades educativas para una educación de excelencia, equidad e igualdad de derecho.

Teniendo este contexto, solicitamos de su invaluable apoyo para que el Lic. Joel Guzmán del Villar pueda realizar su trabajo de investigación en la Esc. Sec. Gral. "Francisco García Salinas", y todo lo que ello implique para su conceptualización. Se tiene contemplado realizar encuestas a estudiantes en retorno del extranjero, direcciones escolares y docentes. Las encuestas deben estar debidamente autorizadas por las y los participantes y la información recabada será exclusivamente para uso académico y del trabajo de investigación.

Sin otro asunto particular por el momento, me despido cordialmente y ratifico mis mejores consideraciones.


Biól. Allari Narim Romo
Coordinadora Local del Programa Nacional de Inglés.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
PROGRAMA NACIONAL DE INGLÉS (PRONI)
ZACATECAS


Lic. Luis Gilberto Varamontes
Esqueda
Director de Fortalecimiento Escolar.
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA ACADÉMICA
ZACATECAS

Ccp.- Mtro. Daniel Rodríguez Levas - Subsecretario Académico.
Mtro. Mario Alberto Ramírez Rodríguez - Subsecretario de Educación Básica.
Archivo

LICENCIADO/DF

Lateral López Portillo No. 308, Fracc. Dependencias Federales, C.P. 99518
Guadalupe, Zac., México. Tel. +52 (452) 523 2600. Ext. 3040, 3052.
Secretaría de Educación Zacatecas. www.sedezac.gob.mx

Anexo C: Listado de estudiantes extranjeros

ALUMNOS EXTRANJEROS ESCUELA SECUNDARIA "FRANCISCO GARCIA SALINAS"

CICLO ESCOLAR 2020-2021

2º "A"

1. BAÑUELOS PEREZ DAVID
2. CASTAÑEDA MEDINA KAROL
3. RUVALCABA CASAS DIEGO

2º "B"

4. DE LA TORRE CEBALLOS ANGEL GABRIEL
5. ELLIOTT NEHEMIAS ISAAC

2º "C"

6. CABRAL EMILIO ANTONIO
7. FELIX HERNANDEZ ARLET YARELI
8. ROMAN BAÑUELOS EMMANUEL

2º "D"

9. GURROLA MUÑOZ JOSE DE JESUS
10. HERNANDEZ JACOBO ERIK MANUEL

2º "E"

11. GONZALEZ MARIN JOSE ANGEL

TERCER GRADO

3º "A"

12. SOLIS DE LA TORRE CARLOS FERNANDO
13. VILLANEDA REVELES JANELLY

3º "B"

3º "C"

14. DE LA TORRE LOPEZ ANGEL
15. MARFIN ORTIZ ASHLEY VIANEI
16. SALDIVAR DE LA CRUZ JULISSA JAQUELINE
17. TREJO GURROLA SARAI

3º "D"

18. DE SANTIAGO HERNANDEZ ERICK

19. WATANABE RAMIREZ ANDREA CHIHIRO

3º "E"

20. ALVARADO LEA SUE
21. HERNANDEZ MENDEZ CYTLALY IRENE

Anexo D: Autorización de estudiantes, madres/padres o tutor para participar

PROGRAMA PARA LA INCLUSIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES TRANSNACIONALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA GENERAL "FRANCISCO GARCÍA SALINAS" DE JEREZ, ZACATECAS

Lic. Joel Guzmán del Villar
Estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente
Universidad Autónoma de Zacatecas

Autorización

Mi firma abajo autoriza al Lic. Joel Guzmán del Villar a hacer uso o copiar por escrito las entrevistas y conversaciones que llevamos a cabo para su trabajo de investigación. Las encuestas o grabaciones están dirigidas a estudiantes que retornan del extranjero, son para uso profesional, se pueden presentar en algunas clases, o en documentos de investigación que se realizan en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Estas encuestas o grabaciones, pueden ser publicadas en documentos investigativos, siempre respetando el anonimato del estudiantado. **Acepto que mi participación es indiscutiblemente voluntaria** y que en cualquier instante puedo ultimar mi colaboración, y/o negar el uso del material encuestado, grabado o la información proporcionada en las encuestas realizadas.

Para cualquier pregunta, por favor, comuníquese con el Lic. Joel Guzmán del Villar en el número teléfono proporcionado (parte inferior de este documento).

Janelly Villaneda Revelos
Nombre de la o el estudiante (letra de molde)

Janelly Villaneda Revelos
Firma de la o el estudiante

Manuela Revelos Baruelo
Nombre de madre/padre/tutor

[Firma]
Firma de madre/padre/tutor

4/02/2021
Fecha (día, mes, año)

Teléfono de estudiante/madre/padre/tutor 4949430438
Correo electrónico de estudiante/madre/padre/tutor ccu_fg@hotmail.com

Joel Guzmán del Villar
delvillarjoel@gmail.com
WhatsApp: 492 893 6447

PROGRAMA PARA LA INCLUSIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES TRANSNACIONALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA GENERAL "FRANCISCO GARCÍA SALINAS" DE JEREZ, ZACATECAS

Lic. Joel Guzmán del Villar
Estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente
Universidad Autónoma de Zacatecas

Autorización

Mi firma abajo autoriza al Lic. Joel Guzmán del Villar a hacer uso o copiar por escrito las entrevistas y conversaciones que llevamos a cabo para su trabajo de investigación. Las encuestas o grabaciones están dirigidas a estudiantes que retornan del extranjero, son para uso profesional, se pueden presentar en algunas clases, o en documentos de investigación que se realizan en la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente. Estas encuestas o grabaciones, pueden ser publicadas en documentos investigativos, siempre respetando el anonimato del estudiantado. **Acepto que mi participación es indiscutiblemente voluntaria** y que en cualquier instante puedo ultimar mi colaboración, y/o negar el uso del material encuestado, grabado o la información proporcionada en las encuestas realizadas.

Para cualquier pregunta, por favor, comuníquese con el Lic. Joel Guzmán del Villar en el número teléfono proporcionado (parte inferior de este documento).

Nehemias Isaac Elliott
Nombre de la o el estudiante (letra de molde)

Nehemias Isaac Elliott
Firma de la o el estudiante

Benjamin Isaac Elliott
Nombre de madre/padre/tutor

[Firma]
Firma de madre/padre/tutor

06/02/21
Fecha (día, mes, año)

Teléfono de estudiante/madre/padre/tutor 4949430011
Correo electrónico de estudiante/madre/padre/tutor owwwhenja@yahoo.com

Joel Guzmán del Villar
delvillarjoel@gmail.com
WhatsApp: 492 893 6447

PROGRAMA PARA LA INCLUSIÓN DE LAS Y LOS ESTUDIANTES TRANSNACIONALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA GENERAL "FRANCISCO GARCÍA SALINAS" DE JEREZ, ZACATECAS

Lic. Joel Guzmán del Villar
Estudiante de la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente
Universidad Autónoma de Zacatecas

Consent form

My signature below authorizes Mr. Joel Guzmán del Villar to make use of or copy in writing the interviews and conversations we conduct for his research work. Surveys or recordings are intended for students returning from abroad, are for professional use, may be presented in some classes, or in research papers conducted at the Master's Degree in Education and Professional Development. These surveys or recordings can be published in research documents, always respecting the anonymity of the student. **I agree that my participation is unquestionably voluntary** and that at any time I may finalize my collaboration, and/or deny the use of the material surveyed, recorded or the information provided in the surveys conducted.

For any questions, please contact Mr. Joel Guzmán del Villar at the phone number provided (bottom of this document).

Carlos Fernando Solis De La Torre
Name of the student (printed)

Carlos Solis
Signature of the student

Rosy de la Torre
Name of parent/guardian

Rosy de la Torre
Signature of parent/guardian

25-02-2021
Date (month, day, year)

Telephone number of student/parent/guardian 494-103-1511
Email of student/parent/guardian _____

Joel Guzmán del Villar
delvillarjoel@gmail.com
WhatsApp: 492 893 6447

Anexo E: Cuestionario aplicado al personal directivo, administrativo, trabajo social y prefectura de la Esc. Sec. Gral. "Francisco García Salinas" de Jerez



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
Unidad Académica de Docencia Superior

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Lea con paciencia las preguntas, luego de comprender lo que se solicita, pase a las respuestas y responda.

NOTA: RESPONDER CON TOTAL HONESTIDAD ES MEJOR

Las y los estudiantes transnacionales son quienes han retornado a nuestro país después de haber vivido en la unión americana u otro país por varios años. Al responder la encuesta, podremos conocer cuál ha sido su experiencia escolar con ellas/ellos/madres y padres de familia. Esto ayudará a tener datos personales, académicos, culturales, y generales para hacer una propuesta que beneficie a estudiantes que retornan del extranjero a nuestro Estado.

Nombre completo (inicie con su nombre, y luego apellidos). *

¿Cuál es su cargo actual en la institución? *

Dirección

Subdirección

Secretaria(o)

Trabajo social

Prefectura

¿Cuál es su máximo grado de estudios? *

Preparatoria

Licenciatura

Maestría

Doctorado

Posgrado

¿Cuál es su perfil profesional de licenciatura o de su último grado de estudio? (escriba el nombre completo del su máximo grado de estudios) *

1. ¿Conoce usted quiénes son estudiantes transnacionales?

Sí

No

1a. Describa desde su experiencia y conocimiento quienes son las y los estudiantes transnacionales, ¿cómo se identifican?

2. ¿Qué nacionalidades extranjeras escolariza su centro educativo actualmente?

Estadounidenses

Centro Americanos

Sudamericanos

Europeos

Canadienses

Varias de las anteriores

Otro:

2a. ¿Qué nacionalidades extranjeras ha escolarizado en el pasado su escuela?

Estadounidenses

Centro Americanos

Sudamericanos

Europeos

Canadienses

Varias de las anteriores

3. Número de población estudiantil actual en la institución, el total de estudiantes inscritos/as en este ciclo escolar 2021-2022.

4. ¿Considera usted que estudiantes migrantes nacionales y transnacionales comparten las mismas características?

Sí

No

Tal vez

No lo sé

4a. Por su experiencia en el ámbito escolar, ¿en qué nivel de aprendizaje considera usted que se encuentran estudiantes transnacionales al llegar a las instituciones mexicanas?

Excelente

Bueno

Satisfactorio

Regular

Necesitan ayuda

Otro:

5. ¿Cuál de las siguientes definiciones considera usted define a estudiantes transnacionales?

Personas invisibles, ya que poco se sabe de su procedencia y movilidad en las escuelas de los dos países (Sánchez, 2008, p. 23).

Estudiantes que experimentan un nuevo proceso de adaptación social, cultural y económico.

Estudiantes nacionales que transitan de una escuela a otra en el mismo país.

5a. ¿Cuál es el número actual de estudiantes transnacionales en la institución? Son estudiantes que retornaron de la unión americana u otro país, no son quienes únicamente nacieron allá y solo tienen papeles.

5b. Cuando llega a su escuela algún/alguna estudiante transnacional, ¿conoce usted sobre los trámites correspondientes para darle el acceso a la educación?

Sí

No

Busco ayuda con la dirección de la escuela

5c. ¿Cuál es o cómo se hace la distribución de estudiantes transnacionales para incluirles en los distintos grupos de secundaria?

6. En caso de que la o el estudiante transnacional se presente sin documentos que comprueben su escolaridad en el extranjero, ¿se le niega el acceso completamente?

Sí

No

Se buscan soluciones alternas

6a. Si él o la estudiante transnacional no presenta documentos académicos probatorios, ¿conoce usted acerca de algún programa dentro de la misma SEZ que le apoye a conseguir la documentación? Escriba en nombre del programa si lo conoce.

6b. ¿En qué momento del ciclo escolar, por lo general, ingresan estudiantes transnacionales a la institución?

Inicio (agosto-octubre).

Desarrollo (noviembre-diciembre-enero).

Desarrollo (febrero-marzo-abril).

Cierre (mayo-junio-julio).

6c. Una vez que estudiantes transnacionales quedan inscrit@s en la institución, ¿hay alguna figura responsable que les oriente, es decir, que les dé una bienvenida, -les detalle cómo funcionan las escuelas en México? En caso de existir, escriba el nombre del perfil responsable.

6d. ¿Por su experiencia dentro del ámbito escolar, logra usted conocer en qué situación familiar se encuentran las/los estudiantes transnacionales?

Sí

No

6e. ¿Quién dentro de su institución ayuda/informa a mamá o papá sobre los trámites para que sus hij@s transnacionales puedan continuar estudiando la secundaria?

Directora/or

Secretaria/rio

Maestra/tro

Trabajadora/dor social

Prefectura

Docentes

6f. Por su experiencia dentro del contexto escolar, logra usted conocer la razón que causó el retorno de estas familias y sus hij@s a Jerez, Zacatecas?

6g. ¿Cuál ha sido el causante que más predomina para que estas familias retornen con sus hij@s a Jerez? Escriba las razones que más han predominado en su conocer.

7. Considera usted que cuando las y los estudiantes transnacionales conocen su escuela en México por primera vez, ¿les gusta, les agrada la nueva opción para estudiar?

Sí

No

Tal vez

No lo sé

7a. Dentro de su responsabilidad en la institución, ¿cuál ha sido su impresión al conocer estudiantes transnacionales, ¿cómo son, ¿cómo les ha ayudado a vivir el proceso de inicio en una nueva escuela?

7b. Para el primer día de clases en la nueva escuela, ¿reciben las y los estudiantes transnacionales una bienvenida por parte de alguien?

Sí

No

Tal vez

7c. ¿Dentro de su experiencia, ¿cómo percibe usted que las y los estudiantes transnacionales se sienten al estar en una escuela diferente?

Feliz

Triste

Mal

Decepcionando/da

No logro darme cuenta

7d. ¿Existe una figura responsable que explique a estudiantes transnacionales su horario de clases, cómo funciona la dinámica escolar en su nueva escuela?

Sí

No

8. Cuando un/una estudiante transnacional se incorpora a los grupos, ¿las maestras y maestros saben sobre el origen de vida/académico de ellos/ellas? Es decir, ¿se les comunica la situación para generar sensibilidad?

Sí

No

Siempre

Figura responsable se encarga de la comunicación

Otro:

9. ¿Cuáles cree usted que son las perspectivas de futuro para esta población transnacionales?

Continuar estudiando en México

Retornar a Estados Unidos de América y estudiar

Quedarse a vivir en México y adaptarse

Otro:

10. ¿Para ubicar a estudiantes transnacionales en sus grupos, se les aplica algún examen?

Sí

No

A veces

Se considera la documentación probatoria de estudios realizados

Otro:

11. En caso de que estudiantes transnacionales no sepan o conozcan a dónde acudir para revalidar estudios, ¿usted sabe a dónde deben ir o cómo es el proceso para ello?

Sí

No

Poco

La dirección se hace cargo de todo
Trabajo social apoya de inicio a fin
Secretarias/os hacen los tramites de inicio a fin

Otro:

12. En su escuela actual, ¿cómo describiría la atención que las maestras y maestros brindan estudiantes transnacionales? ¿les han ayudado? ¿les asesoran? ¿son sensibles ante su presencia? Explique de manera breve.

12a. En los primeros días para estudiantes transnacionales dentro de la nueva escuela, ¿qué temas culturales no conocen?

Honores a la bandera

Himno nacional

Marcha de Zacatecas

Desfiles

Día de Muertos

Otro

13. Desde su experiencia con esta población, durante los primeros días en México, ¿a qué suelen enfrentarse, ¿qué es lo que más les causa conflicto? Alguna experiencia que usted haya conocido y quiera compartir.

14. ¿Con quién suelen vivir las y los estudiantes transnacionales matriculad@s en su escuela?

Papá, mamá, hermanas y hermanos.

Mamá

Papá

Abuela o abuelo

Tía o tío

Familiar

15. Cuando llegan estudiantes transnacionales para ser matriculad@s, mamá y papá conocen sobre los requisitos de inscripción en las escuelas mexicanas?

Sí

No

Tal vez

Se les explica y luego deben traer la documentación

Otro:

16. ¿Conoce a alguien que haya o esté viviendo la misma situación que estudiantes transnacionales? ¿Si es un Sí, explique brevemente cómo les ha ayudado o qué les ha aconsejado para adaptarse a una nueva cultura?

17. ¿Cómo cree usted que las y los estudiantes transnacionales consideran su nacionalidad?

Mexicano/na

México-americano/na

Americana/no

Varias de las anteriores

18. ¿En cuáles escuelas piensa usted que las y los estudiantes transnacionales aprenden mejor?

Mexicanas

Americanas

En las de los dos países

En ninguna

19. Después de todo el proceso de transición que estudiantes transnacionales deben hacer y enfrentar, ¿cómo le gustaría que se les atendiera? ¿cómo puede usted ahora atenderles, y darles una mejor bienvenida a las escuelas de aquí en México?

20. ¿A su juicio, ¿quiénes deberían ser los/las agentes fundamentales para una acogida satisfactoria en todas las instituciones educativas del Estado de Zacatecas?

Anexo F: Cuestionario de experiencias con estudiantes transnacionales en la "Esc. Sec. Gral. Francisco García Salinas de Jerez, Zacatecas", aplicado a docentes, 2022



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
"Francisco García Salinas"
Unidad Académica de Docencia Superior

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Lea con paciencia las preguntas, luego de comprender lo que se solicita, pase a las respuestas y responda.

NOTA: RESPONDER CON TOTAL HONESTIDAD ES DE GRAN UTILIDAD

Las y los estudiantes transnacionales son quienes han retornado a nuestro país después de haber vivido en la unión americana u otro país por varios años. Al responder la encuesta, podremos conocer cuál ha sido su experiencia escolar con ellas/ellos/madres y padres de familia. Esto ayudará a tener datos personales, académicos, culturales, y generales para hacer una propuesta que beneficie a estudiantes que retornan del extranjero a nuestro Estado.

Nombre completo (inicie con su nombre, y luego apellidos).

¿Cuál es su cargo actual en la institución?

Dirección

Subdirección

Secretaria(o)

Trabajo social

Prefectura

Docente frente a grupo

¿Cuál es su máximo grado de estudios?

Preparatoria

Licenciatura

Maestría

Doctorado

Otro

¿Cuál es su perfil profesional de licenciatura o de su último grado de estudio?
(escriba el nombre completo del su máximo grado de estudios)

1. ¿Conoce usted quiénes son estudiantes transnacionales?

Sí

No

1a. Describa desde su experiencia y conocimiento quiénes son estudiantes transnacionales, ¿cómo se identifican?

2. ¿Qué nacionalidades extranjeras escolariza su centro educativo actualmente?

Provenientes de la Unión América

Centro Americanos

Sudamericanos

Europeos

Canadienses

Varias de las anteriores

Otra...

3. Por su experiencia en el ámbito escolar, ¿en qué nivel de aprendizaje considera usted que se encuentran estudiantes transnacionales al llegar a las instituciones mexicanas?

Excelente

Bueno

Satisfactorio

Regular

Necesitan ayuda

Otra...

4. ¿Cuál de las siguientes definiciones considera usted define a estudiantes transnacionales?

Personas invisibles, ya que poco se sabe de su procedencia y movilidad en las escuelas de los dos países⁷.

Estudiantes que experimentan un nuevo proceso de adaptación social, cultural y económico.

Estudiantes nacionales que transitan de una escuela a otra en el mismo país.

5a. ¿Cuál es el número actual de estudiantes transnacionales a los que les imparte clase? Son estudiantes que retornaron de la unión americana u otro país después de vivir allá por varios años, no son quienes únicamente nacieron allá y solo tienen papeles.

5b. Cuando llega a su salón de clases algún/alguna estudiante transnacional, ¿sabe usted cómo debe atenderle?

Sí

No

Busco ayuda con la dirección de la escuela

Busco apoyo en trabajo social o prefectura

⁷ (Sánchez, 2008, p. 23).

Se canalizan a USAER

5c. ¿Cuál es o cómo se hace la distribución de estudiantes transnacionales para incluirles en las actividades de aprendizaje en su salón o de manera virtual?

6. ¿En qué momento del ciclo escolar, por lo general, ingresan estudiantes transnacionales a la institución?

Inicio (agosto-octubre).

Desarrollo (noviembre-diciembre-enero).

Desarrollo (febrero-marzo-abril).

Cierre (mayo-junio-julio).

6a. Una vez que estudiantes transnacionales quedan inscrit@s en la institución, ¿hay alguna figura responsable que les oriente, es decir, que les dé una bienvenida, -les detalle cómo funcionan las escuelas en México? En caso de existir, escriba el nombre del perfil responsable.

6b. Por su experiencia dentro del contexto escolar, logra usted conocer la razón que causó el retorno de estas familias y sus hij@s a Jerez, Zacatecas?

7. Considera usted que cuando las y los estudiantes transnacionales conocen su escuela en México por primera vez, ¿les gusta, les agrada la nueva opción para estudiar?

7a. Dentro de su responsabilidad en la institución, ¿cuál ha sido su impresión al conocer estudiantes transnacionales, ¿cómo son, ¿cómo les ha ayudado a vivir el proceso de inicio en una nueva escuela?

7b. Para el primer día de clases en la nueva escuela, ¿reciben las y los estudiantes transnacionales una bienvenida por parte suya?

Sí

No

Tal vez

7c. ¿Dentro de su experiencia, ¿cómo percibe usted que las y los estudiantes transnacionales se sienten al estar en una escuela diferente?

Feliz

Triste

Mal

Decepcionando/da

No logro darme cuenta

8. Cuando un/una estudiante transnacional se incorpora a los grupos, ¿usted sabe sobre el origen de vida/académico de ellos/ellas? Es decir, ¿se les comunica la situación para generar sensibilidad y apoyarles?

Sí

No

Siempre

Figura responsable se encarga de la comunicación

Otra...

9. En su escuela actual, ¿cómo describiría la atención que las maestras y maestros brindan a estudiantes transnacionales? ¿les han ayudado? ¿les asesoran? ¿son sensibles ante su presencia? Explique de manera breve.

10. Desde su experiencia con esta población, durante los primeros días en México, ¿a qué suelen enfrentaste, ¿qué es lo que más les causa conflicto? alguna experiencia que usted haya conocido y quiera compartir.

11. Después de todo el proceso de transición que estudiantes transnacionales deben hacer y enfrentar, ¿cómo puede usted ahora atenderles, y darles una mejor bienvenida a las escuelas de aquí en México?

12. ¿Ha usted recibido alguna capacitación sobre el tema de estudiantes transnacionales por parte de la Secretaría de Educación de Zacatecas?

12a. ¿Asistiría usted voluntariamente a alguna capacitación sobre el tema de estudiantes transnacionales?

Sí

No

Lo haría con mucho gusto sea la modalidad que se tenga

Depende del horario de mi trabajo

De preferencia lo haría por la tarde

De preferencia lo haría de manera virtual

12b. ¿Qué tipo de capacitación o taller le gustaría recibir para poder atender a estudiantes que retornan de los Estados Unidos? Especifique algunos contenidos.

13. ¿Existen algunos protocolos en su escuela o que hayan sido proporcionados por la Secretaría de Educación de Zacatecas como una herramienta de apoyo que atiende a estudiantes transnacionales?

14. ¿A su juicio, ¿quiénes deberían ser los/las agentes fundamentales para una acogida satisfactoria en todas las instituciones educativas del Estado de Zacatecas?