

**Joselyn Campos-Aguilar***Universidad Veracruzana*

zS23021636@estudiantes.uv.mx

ORCID: 0009-0006-1326-0268

**Argelia Ramírez-Ramírez** (Autora de correspondencia)*Universidad Veracruzana*

ramirez.argelia@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0217-5341

**Julio Ubiidxa Ríos-Peña***Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI)*

ubiidxa03@gmail.com

ORCID: 0000-0002-8584-1954

## Formación docente para atender estudiantes migrantes de retorno en el nivel superior

*Teacher training to support returnee migrant students in higher education*

**Palabras clave:** migración, formación docente, educación intercultural, inclusión educativa, bilingüismo.

### Resumen

La migración de retorno de Estados Unidos a México plantea desafíos en el ámbito educativo: barreras estructurales, lingüísticas y socioculturales, así como la preparación de profesores para atender a estudiantes transnacionales. De allí el interés por proponer un dispositivo de formación docente con enfoque intercultural que brinde servicios escolares adecuados a los migrantes de retorno. El dispositivo presentado se estructura en cinco módulos: Fundamentos de la interculturalidad, Validación de saberes previos y evaluación diagnóstica intercultural, Uso del bilingüismo para la inclusión, Estrategias pedagógicas para la permanencia y Evaluación formativa, reflexión y desarrollo profesional. Se evidencia la necesidad de rediseñar y complementar la formación inicial y continua del profesorado, a fin de responder a las realidades lingüísticas, sociales y culturales de esta población. Asimismo, la formación docente intercultural es clave para lograr entornos inclusivos, equitativos y que promuevan el éxito académico de las y los alumnos de retorno en las escuelas.

[Versión en lengua de señas mexicana](#)

**Keywords:** migration, teacher training, intercultural education, educational inclusión, bilingualism.

## Abstract

Return migration from the United States to Mexico poses challenges in the educational field: structural, linguistic and sociocultural barriers, in addition to teacher preparation to address transnational students. Hence the interest in proposing a teacher training device with an intercultural approach that provides adequate school services to returning migrants. The presented device is structured in five modules: Foundations of interculturality, Validation of prior knowledge and intercultural diagnostic evaluation, Use of bilingualism for inclusion, Pedagogical strategies for permanence and Formative evaluation, reflection and professional development. There is a clear need to redesign and complement initial and ongoing teacher training in order to respond to the linguistic, social, and cultural realities of this population. Likewise, intercultural teacher training is key to ensuring inclusive and equitable environments that foster the academic success of returning students in schools.

## Introducción

La migración es un fenómeno cada vez más presente en la sociedad contemporánea; sin embargo, uno de sus rostros menos atendidos es la denominada migración de retorno, la cual está conformada por personas que regresan de Estados Unidos a México. Esta población enfrenta múltiples desafíos en distintos ámbitos, como el político, económico, social, cultural, etcétera, y de una manera especial, en el ámbito educativo, en el cual se presentan diversas dificultades para validar los estudios cursados en el extranjero, incluso para lograr el reconocimiento de sus experiencias transnacionales por parte de las instituciones mexicanas (Vargas, 2018).

Diversos estudios han visibilizado las dificultades que enfrentan las y los estudiantes migrantes de retorno en su reinserción al sistema educativo mexicano. Zúñiga y Hamman (2006) señalan que las y los docentes suelen carecer de estrategias para atender las necesidades de estudiantes transnacionales, lo que repercute en la validación de aprendizajes previos, en el uso del bilingüismo como recurso pedagógico y en el diseño de prácticas inclusivas. Asimismo, Vargas (2018) advierte que la ausencia de estrategias pedagógicas interculturales, por parte del profesorado, limita la posibilidad de generar entornos inclusivos y aumenta el riesgo de rezago y exclusión educativa. En

esta misma línea, Cruz (2022) documenta que tanto la población inmigrada como los migrantes de retorno se enfrentan a serios problemas para acceder y permanecer en el sistema educativo, lo que puede derivar en escenarios de exclusión social y académica. Sin embargo, a pesar de estos aportes, la literatura aún muestra vacíos en relación con la formación docente en el nivel superior frente a la atención de estudiantes migrantes de retorno. Al respecto, Flores et al. (2024) subrayan que los actuales modelos de admisión y permanencia en las universidades continúan siendo rígidos y homogéneos; mientras Padilla (2023) enfatiza que las políticas educativas mantienen un carácter excluyente y nacionalista, lo cual restringe la posibilidad de transitar hacia una educación verdaderamente inclusiva. Es así que, a pesar de que existen investigaciones que describen las barreras y desigualdades, son escasas las propuestas concretas orientadas a rediseñar la formación inicial y continua del profesorado desde un enfoque intercultural (Aguado, 2005; García y Carrasco, 2011; Vargas, 2018; Zúñiga y Hamman, 2006).

Al adentrarse al nivel educativo superior, esta situación se enfrenta a una falta de preparación docente para responder de manera adecuada a las diversas particularidades culturales, lingüísticas, sociales y emocionales de las y los estudiantes migrantes de retorno. La posible ausencia de competencias pedagógicas interculturales puede derivar en el rezago, exclusión y deserción escolar, reproduciendo un modelo educativo que no siempre garantice igualdad de condiciones ni oportunidades reales de aprendizajes significativos.

En este sentido, surge la siguiente interrogante: ¿cómo diseñar un dispositivo de formación docente para atender favorablemente a los migrantes de retorno al país y a las instituciones de educación superior? Ya que es necesario incorporar un enfoque de educación intercultural que responda a las necesidades específicas del estudiantado y que, al mismo tiempo, reconozca sus trayectorias escolares transnacionales como un recurso pedagógico valioso. Las y los docentes, al ser agentes centrales en la construcción de los entornos educativos inclusivos, requieren una formación inicial y continua, que les brinde herramientas tanto teóricas como prácticas para validar y potencializar los aprendizajes previos, promover estrategias pedagógicas inclusivas y considerar el bilingüismo como una herramienta educativa.

De allí el interés de este artículo en proponer un dispositivo de formación docente con un enfoque intercultural, para atender a los migrantes de retorno, concebido como una propuesta articuladora entre la formación inicial y la formación en servicio, a fin de favorecer la permanencia, el aprendizaje significativo y el éxito académico de las y los estudiantes en entornos educativos más justos, equitativos e inclusivos.

## Metodología

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, de tipo documental y analítico (Arias, 2012; Hernández et al., 2014). La revisión documental incluyó investigaciones nacionales e internacionales (Aguado, 2005; Cruz, 2022; Flores et al., 2024; García y Carrasco, 2011; Hoffmann, 2024; Padilla, 2023; Vargas, 2018; Velasco, 2020; Zúñiga y Hamman, 2006), lo que permitió identificar las principales barreras a las que se enfrenta el estudiantado migrante de retorno en su reinserción al sistema educativo superior mexicano, así como las diversas áreas de oportunidad actuales en la formación docente. Sin embargo, se halló que son escasos los estudios dirigidos a la formación inicial y continua del profesorado desde la interculturalidad. Por lo que, de manera complementaria, se retomaron experiencias como los programas del Instituto Nacional para la Educación de los adultos (INEA) y las intervenciones del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en comunidades rurales, que, aunque no están focalizados en estudiantes de retorno, aportan lecciones valiosas sobre la acreditación de saberes y la flexibilidad curricular (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2024).

Desde una perspectiva crítica y participativa del diseño curricular de Sacristán (1991), se destaca que el currículo no puede considerarse como un instrumento técnico neutral, sino más bien como una construcción social con implicaciones políticas hasta culturales. A partir de esta perspectiva, se propone este diseño del dispositivo de formación docente con un enfoque intercultural, que parte del reconocimiento del contexto y las necesidades de las y los estudiantes migrantes de retorno. Y se articulará con la formación inicial y la formación continua en servicio, con la finalidad de fortalecer el papel del docente como un agente reflexivo, capaz de leer críticamente su realidad escolar y dar respuesta desde una práctica situada, colaborativa y comprometida con la equidad, generando procesos de formación transformadores en los cuales se reconozca la diversidad como una oportunidad pedagógica (Freinet, 2005; Furlán, 2014).

De esta manera, el enfoque intercultural en la formación no se limita a contenidos sobre diversidad, sino que se posiciona como una forma de mirar, sentir y actuar pedagógicamente; es decir, formar al profesorado ante este marco, brindándoles las estrategias y técnicas prácticas, pero, de igual manera, dándoles espacios de reflexión y escucha para la reconstrucción de su propio rol ante las necesidades de las y los estudiantes.

En este aspecto, el diseño del dispositivo incorpora la reflexión docente como eje articulador del proceso educativo. El profesorado no es un receptor pasivo, más bien es aquel que erige activamente el currículo en función de su realidad áulica y las características de su grupo, a través de la construcción de un diálogo con el territorio, la experiencia docente y las voces migrantes (Sacristán, 1991).

Desde esta mirada, el papel del currículo en la formación del profesorado adquiere una relevancia central. Tal como lo señala De Alba (1998), el currículo constituye una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa, en la cual se negocian significados, intereses y visiones del mundo que orientan la práctica docente. En la misma línea, Pinar (2014) subraya que el currículo es una experiencia que se vive, narra y reconstruye desde la subjetividad del docente y de los estudiantes. Complementariamente, Gvirtz y Palamidessi (2006) destacan que el currículo es una práctica situada que articula decisiones pedagógicas, contenidos y valores, y que demanda del profesorado la capacidad de leer críticamente las condiciones institucionales y socioculturales. Desde estas miradas, se refuerza la importancia de que la formación docente incluya la comprensión profunda del currículo como construcción social, política y cultural, indispensable para responder a las necesidades reales del aula y de los grupos en situaciones de diversidad, como los estudiantes migrantes de retorno.

De este modo, el diseño del dispositivo se concibe como una fase aplicada y derivada del análisis documental, en la cual las categorías encontradas (interculturalidad, saberes previos, bilingüismo, permanencia y evaluación formativa) se transformaron en los cinco módulos que estructuraron la propuesta del diseño.

## Desarrollo

La propuesta surge a partir de la identificación de los desafíos que enfrentan las y los estudiantes migrantes de retorno en la educación superior, particularmente en lo relativo al reconocimiento de su diversidad cultural, lingüística y de saberes previos. Con el propósito de responder a estas necesidades, se plantea una propuesta estructurada bajo una lógica espiral ascendente, donde cada módulo retoma y profundiza los aprendizajes del anterior, asegurando así un proceso formativo progresivo, articulado y orientado a la inclusión y permanencia académica.

La propuesta sobre el dispositivo de formación docente con enfoque intercultural para atender a los migrantes mexicanos de retorno se despliega en módulos relacionados entre sí: Fundamentos de la interculturalidad y validación de saberes previos, Validación de saberes previos y evaluación diagnóstica intercultural, Uso del bilingüismo para la inclusión, Estrategias pedagógicas para la permanencia, Evaluación formativa, reflexión y desarrollo profesional. A continuación, se presenta cómo estaría constituido cada módulo.

### **Módulo 1. Fundamentos de la interculturalidad**

**Unidad:** Interculturalidad y diversidad en la educación superior.

**Objetivo:** Comprender la importancia del enfoque intercultural y reconocer la diversidad cultural y lingüística de las y los estudiantes migrantes de retorno.

**Contenidos:**

- Concepto de interculturalidad en la educación.
- Diversidad cultural y lingüística: contextos de migración.

### **Módulo 2. Validación de saberes previos y evaluación diagnóstica intercultural**

**Unidad:** Identificación y reconocimiento de saberes previos.

**Objetivo:** Desarrollar habilidades para lograr identificar y validar los conocimientos y experiencias previas de las y los estudiantes.

**Contenidos:**

- Tipos de saberes previos (académicos, culturales, lingüísticos).
- Técnicas e instrumentos para su identificación y validación.
- Barreras y facilitadores en la validación.

### **Módulo 3. Uso del bilingüismo para la inclusión**

**Unidad:** Bilingüismo como estrategia pedagógica.

**Objetivo:** Comprender el papel del bilingüismo y aplicar estrategias para su aprovechamiento en la enseñanza.

**Contenidos:**

- Conceptos básicos del bilingüismo.
- Importancia del respeto y uso de la lengua materna.
- Estrategias para integrar el bilingüismo en el aula.

### **Módulo 4. Estrategias pedagógicas para la permanencia**

**Unidad:** Diseño e implementación de estrategias para el aprendizaje significativo.

**Objetivo:** Aplicar estrategias pedagógicas que favorezcan la permanencia, el aprendizaje y el éxito académico de estudiantes migrantes.

**Contenidos:**

- Pedagogía sociocultural aplicada a contextos interculturales.
- Aprendizaje significativo y contextualizado.
- Estrategias participativas, colaborativas e inclusivas.
- Apoyo socioemocional y acompañamiento académico.

### **Módulo 5. Evaluación formativa, reflexión y desarrollo profesional**

**Unidad:** Evaluación y retroalimentación para la mejora continua.

**Objetivo:** Desarrollar y aplicar técnicas de evaluación formativa e implementar procesos de reflexión docente.

**Contenidos:**

- Evaluación auténtica y formativa en contextos interculturales.
- Técnicas para retroalimentar y fortalecer aprendizajes.
- Reflexión crítica docente y planes de mejora.

La implementación del dispositivo de formación docente con enfoque en la interculturalidad se concibe como un proceso situado, gradual y contextualizado, que se desarrolla directamente dentro de la práctica docente; el dispositivo no se aplica de manera uniforme, sino que se adapta a la realidad sociocultural, lingüística y organizativa de cada institución de educación superior.

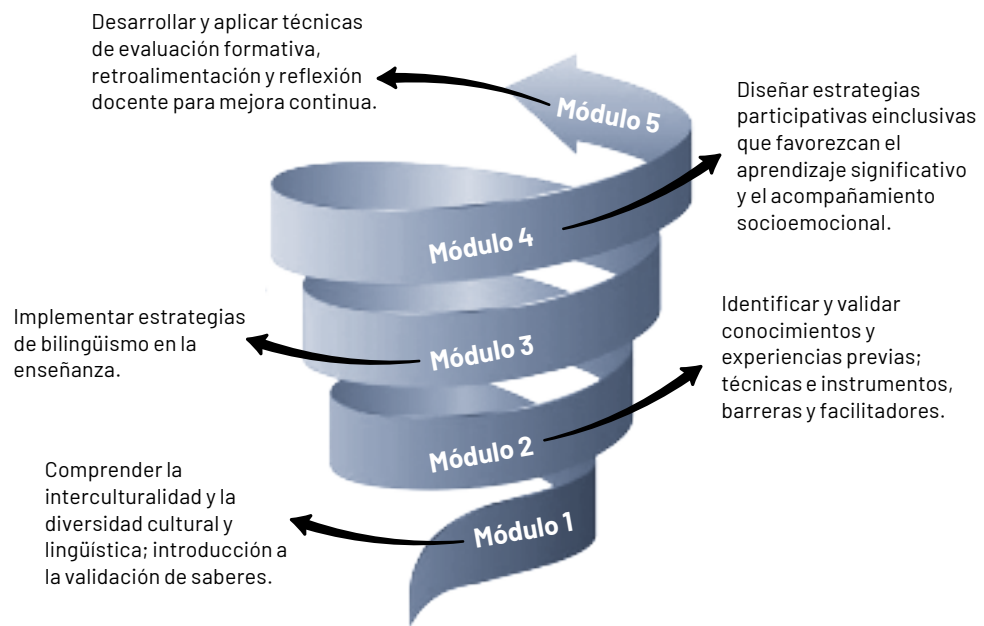
En este sentido, la implementación inicia con un reconocimiento del contexto educativo concreto: características del estudiantado migrante de retorno, dinámicas lingüísticas presentes, prácticas institucionales vigentes y nivel de sensibilización intercultural del profesorado. Este acercamiento inicial permite ajustar ejemplos, materiales, actividades y profundidad de contenidos según las necesidades reales del contexto.

Una vez identificado el punto de partida, los módulos se implementan mediante talleres, seminarios y espacios de reflexión docente, en los que se articulan teoría, práctica y análisis crítico de casos reales. En estas sesiones, los docentes trabajan directamente con situaciones vinculadas a estudiantes migrantes de retorno: elaboración de diagnósticos interculturales, construcción de secuencias didácticas que integren el bilingüismo, diseño de estrategias de permanencia e incluso el uso de herramientas de evaluación formativa; la lógica del dispositivo establece que cada módulo debe traducirse en un producto práctico que pueda emplearse en el aula, como entrevistas diagnósticas, actividades bilingües o estrategias de acompañamiento.

Asimismo, la implementación requiere la creación de espacios de seguimiento y retroalimentación entre docentes, como comunidades de práctica o círculos de reflexión pedagógica; esos espacios permiten poner en diálogo las experiencias, dificultades y avances del profesorado, fortaleciendo la parte reflexiva del dispositivo. Conforme los docentes utilicen las estrategias derivadas de cada módulo, se generan momentos de ajuste, análisis y reconstrucción de las prácticas educativas, lo cual coincide con la visión de Sacristán (1991) respecto al carácter no neutral del currículo y la necesidad de repensarlo desde la experiencia situada.

La implementación de este dispositivo se entiende como un proceso flexible y continuo, no limitado a una aplicación técnica de contenidos, sino como una construcción colectiva, en el cual las prácticas generales se retroalimentan del diálogo con los estudiantes migrantes de retorno. De esta manera, el dispositivo se convierte en un instrumento que orienta acciones concretas dentro del aula; por ejemplo, cómo diagnosticar, cómo validar saberes, cómo integrar el bilingüismo, cómo diseñar estrategias para la permanencia, incluso, cómo evaluar formativamente desde una mirada intercultural.

Imagen 1. Propuesta del diseño del dispositivo de formación docente con un enfoque intercultural



Fuente: Elaboración propia.

La propuesta del dispositivo ascendente aplicado al diseño curricular (Imagen 1) refleja el proceso gradual, progresivo y articulado en el que los aprendizajes no se abordan de una manera lineal, sino en un movimiento continuo de profundización y expansión. Cada módulo constituye un eslabón en el que retoma los saberes construidos en el nivel anterior, los amplía y los eleva hacia un nuevo nivel de complejidad, lo cual permite al docente integrar la teoría, la práctica y la reflexión en un marco intercultural.

En el primer giro de la espiral, el módulo 1, se establecen los fundamentos de la interculturalidad, así como la importancia de las y los estudiantes migrantes de retorno; cabe mencionar que en este módulo se constituye la base del dispositivo, ya que sensibiliza y brinda la apertura. Continuando de manera ascendente, en el segundo giro, módulo 2, el docente desarrolla habilidades para lograr identificar y validar los saberes previos de las y los estudiantes, buscando consolidar el vínculo entre la diversidad cultural y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Siguiendo al tercer giro, módulo 3, se avanza hacia la aplicación del bilingüismo como una técnica pedagógica, fortaleciendo la inclusión y el respeto por la lengua materna en la práctica educativa. Al llegar al cuarto giro, módulo 4, la espiral alcanza un nivel más complejo, ya que se integran estrategias pedagógicas para la permanencia, siendo aquí donde se articulan la interculturalidad, la validación de los saberes previos y el bilingüismo en propuestas concretas que favorezcan al aprendizaje significativo, colaborativo e inclusivo, así como el acompañamiento socioemocional.

Por último, módulo 5, en la cúspide de la espiral del dispositivo se culmina con la evaluación formativa y la reflexión docente, lo que se entiende como un proceso continuo de mejora profesional. Es donde se busca que las y los docentes se consoliden como agentes críticos, reflexivos e innovadores en contextos interculturales.

Cabe mencionar que la espiral ascendente simboliza un proceso de formación en el que cada nivel se construye sobre el módulo anterior, lo cual logra una consolidación progresiva de competencias interculturales. De igual manera, es de suma importancia resaltar que la cúspide no es un punto final, sino una apertura a la mejora continua, pues se entiende que la espiral, al seguir en movimiento, permite regresar, reflexionar e, incluso, replantear las prácticas docentes de acuerdo con las necesidades de las y los estudiantes migrantes de retorno.

## Discusión y conclusiones

La migración de retorno ha incorporado a las aulas mexicanas a estudiantes que han vivido y estudiado en Estados Unidos, quienes regresan con diversos conocimientos, habilidades y experiencias adquiridas en otro sistema educativo, y al incorporarse a las escuelas mexicanas, se enfrentan a diversas barreras, desde el ámbito administrativo, pedagógico hasta el ámbito social, lo que puede llegar a generar un reto de adaptación tanto para estudiantes como para docentes.

Este escenario coincide con lo señalado por Zúñiga y Hamman (2006), quienes advierten que al adentrarse al sistema educativo mexicano, en especial la formación docente, muestran tener ciertas limitaciones para atender la adaptación de las y los estudiantes, entre ellas se destaca que los profesores no están capacitados para

atender las necesidades específicas de estudiantes transnacionales, desde el hecho de validar aprendizajes previos, incorporar el bilingüismo como un recurso pedagógico, hasta llegar a diseñar estrategias pedagógicas inclusivas.

Esta situación no solo dificulta la reinserción educativa de las y los estudiantes, sino que también puede aumentar el riesgo de rezago, deserción escolar y exclusión social. Como lo señala Cruz (2022), se han encontrado diversas dificultades para la población inmigrada y retornada al momento de querer acceder al sistema educativo mexicano, a tal grado que pueden ponerla en situaciones de exclusión educativa; por ello, frente a esta problemática surge la necesidad de cuestionar el impacto de la formación docente para atender a estudiantes de retorno, con las estrategias necesarias se ha de lograr una educación inclusiva e intercultural.

Profundizando en la perspectiva pedagógica con respecto al sistema educativo que se mantiene hoy en día, se evidencia el desfase en la práctica educativa al no atender las necesidades de las y los estudiantes, quienes requieren un enfoque que responda ante sus necesidades, con el fin de potencializar sus conocimientos y habilidades, buscando formar un ser integral. Por supuesto que la formación docente es crucial para lograr un aprendizaje significativo y cumplir con el fin de la educación, en particular al hablar de estudiantes que enfrentan desafíos en su reintegración al sistema educativo mexicano; es así como estos transnacionales no solo se enfrentan a experiencias migratorias complejas, sino que también deben adaptarse a un entorno académico que muchas veces no está preparado para recibirlos.

Y es aquí el auge del problema, el cual radica en la formación de los profesores, quienes carecen de estrategias y técnicas pedagógicas para atender las necesidades específicas en el mencionado contexto, ya que no solo se trata de enseñar y transmitir contenidos, sino de entender sus contextos y crear ambientes inclusivos que buscan lograr un aprendizaje significativo. Como lo mencionan Aguado (2005), García y Carrasco (2011), Vargas (2018) y Zúñiga y Hamman (2006), los maestros carecen de estrategias pedagógicas interculturales para integrar a estos alumnos, lo que agrava su aislamiento y dificulta su inclusión. Esta falta de preparación no solo limita la inclusión educativa, sino que también evidencia la necesidad de una formación docente que tome en cuenta las realidades y desafíos de los y las estudiantes migrantes de retorno.

En este sentido, Flores et al. (2024) señalan que el actual sistema opera bajo modelos únicos de admisión que ignoran las circunstancias específicas de esta población, lo que limita su acceso y permanencia en las aulas. Esta realidad demuestra que este sistema educativo actual sigue operando como un modelo rígido, el cual asume erróneamente que el estudiantado parte del mismo punto y avanza a igual ritmo. Se demuestra que por las y los aprendientes de retorno, debido a su diversidad, se requiere una flexibilidad, adaptación y, sobre todo, docentes capacitados para abordar y guiarlos en este proceso. En esta última instancia se destaca que sin una formación del

profesorado capaz que afronte estas necesidades, se perpetuará un sistema educativo que, en lugar de incluir, margine.

Este fenómeno no es aislado, responde a un modelo estructuralmente excluyente. De acuerdo con Padilla (2023), las políticas en México han llegado a conformar un sistema educativo excluyente, nacionalista y homogéneo, que no ha logrado transitar hacia una educación inclusiva, la cual considere la igualdad de condiciones para la totalidad de estudiantes en el país, independientemente de su situación migratoria.

Los hallazgos de esta investigación coinciden con la propuesta de Walsh (2010), quien plantea que la educación intercultural no debe limitarse a una visión funcional de la diversidad, sino avanzar hacia una interculturalidad crítica capaz de cuestionar las estructuras de jerarquía y desigualdad. En ese sentido, la capacitación docente con un enfoque intercultural, como la que se plantea en este dispositivo, representa un paso hacia esa transformación, al reconocer el bilingüismo y las trayectorias transnacionales como recursos educativos y no como obstáculos.

Este diseño de dispositivo pedagógico de formación docente constituye una respuesta a las limitaciones mencionadas, al ofrecer módulos centrados en la validación de saberes previos, el uso del bilingüismo y el diseño de estrategias inclusivas. Estos componentes permiten que los docentes se conviertan en agentes activos en la construcción de entornos educativos que valoren la diversidad cultural y promuevan el éxito académico de las y los estudiantes migrantes de retorno.

La migración de retorno constituye un fenómeno, el cual desafía de manera directa al sistema educativo mexicano, en especial al nivel superior, en el cual persisten barreras administrativas, lingüísticas, culturales, sociales y pedagógicas que dificultan la inclusión de las y los estudiantes con trayectorias transnacionales. La revisión documental realizada confirma que la formación docente actual resulta insuficiente para responder a estas realidades, lo que incrementa el riesgo de exclusión y rezago educativo.

Ante este panorama, el dispositivo pedagógico propuesto con un enfoque intercultural representa una alternativa para fortalecer la formación inicial y continua de los docentes; sus cinco módulos (Fundamentos de la interculturalidad, Validación de saberes previos y evaluación diagnóstica intercultural, Uso del bilingüismo para la inclusión, Estrategias pedagógicas para la permanencia, y Evaluación formativa, reflexión y desarrollo profesional) ofrecen un marco práctico y reflexivo que permite a los docentes construir entornos más inclusivos, equitativos y sensibles a la diversidad cultural y lingüística del estudiantado migrante de retorno.

No obstante, su implementación requiere no solo de la disposición del profesorado, sino también de cambios estructurales en las políticas educativas y en la flexibilidad institucional, el reconocimiento del bilingüismo, la validación de las trayectorias previas y el diseño de prácticas pedagógicas inclusivas que deben asumirse

como compromisos prioritarios del sistema educativo del nivel superior. Además, resulta indispensable reconocer que la atención a las y los estudiantes migrantes de retorno no debe recaer únicamente en el ámbito docente, sino que requiere un esfuerzo coordinado entre instituciones educativas, familias, alumnos y autoridades gubernamentales; la construcción de políticas públicas inclusivas y flexibles permitiría dar una sostenibilidad a las estrategias propuestas, evitando que el impacto de la migración se traduzca en desigualdad o exclusión. En este sentido, el dispositivo aquí planteado puede servir como base para el diseño de programas institucionales más amplios en los que se articule la práctica pedagógica con el marco normativo.

El diseño del dispositivo de formación docente con enfoque intercultural se sustenta directamente en los hallazgos y marcos conceptuales identificados a lo largo de la revisión documental; la estructura de los módulos responde a las problemáticas señaladas por Zúñiga y Hamman (2006), Vargas (2018) y Cruz (2022), respecto a la falta de estrategias para validar saberes previos, integrar el bilingüismo y atender trayectorias transnacionales. Asimismo, retoma los planteamientos de Padilla (2023) y Flores et al. (2024) sobre la rigidez institucional y la necesidad de transitar hacia políticas inclusivas, así como las aportaciones de Walsh (2010) en torno a la interculturalidad crítica.

Desde esta base conceptual se organizó el dispositivo, articulando los elementos que la literatura reconoce como indispensables para fortalecer la práctica docente en contextos de diversidad cultural y lingüística. De esta forma, cada módulo no surge de manera aislada, sino como una respuesta pedagógica fundamentada en las evidencias teóricas y los desafíos documentados para la educación de estudiantes migrantes de retorno en México.

Finalmente, es necesario reflexionar que la migración de retorno no debe concebirse únicamente como un desafío, sino también como una oportunidad de enriquecimiento cultural, social y académico, pues las y los estudiantes migrantes de retorno aportan diversas experiencias, saberes y competencias que pueden potencializar la formación en las aulas mexicanas. De igual manera, se puede aprovechar esta diversidad desde una mirada intercultural crítica, lo que permitirá atender sus necesidades y también fortalecer la calidad educativa en general, preparando a las instituciones de educación superior para desenvolverse de manera eficaz en contextos cada vez más globales y diversos. <sup>SC</sup>

## Referencias

- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. *XXI. Revista de Educación*, 7, 43-51.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Episteme.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Atención educativa a niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes*.
- Cruz, M. R. (2022). Nosotros somos los nuevos dreamers. Movilidad internacional, educación superior y exclusión entre la adolescencia inmigrante y retornada de Estados Unidos a Oaxaca, México. En A. Alcántara y A. Trejo (Eds.), *Movilidad y migración en contextos actuales de la educación superior* (pp. 159-177). Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Flores, A., Cerros, E., y Sánchez, M. (2024). Escenarios de políticas sociales para la educación pública de personas en condición migrante en México. *Interacción y Perspectiva. Revista de Trabajo Social*, 14(2), 519-533. <https://zenodo.org/records/10910156>
- Freinet, C. (2005). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Furlán, A. (2014). El currículum pensado y el currículum vivido. En M. Landesmann (Coord.), *El currículum en la globalización. A tres décadas de El currículum pensado y el currículum vivido* (pp. 15-21). Universidad Nacional Autónoma de México.
- García, J. F., y Carrasco, S. (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Gvirtz, S., y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique Grupo Editor.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill España.
- Hoffmann, N. (2024). Strangers in the Homeland? The Academic Performance of U.S.-Born Children of Return Migrants in Mexico. *Springer Nature*. 43(40), 1-25. <https://doi.org/10.1007/s11113-024-09886-3>

- Padilla, M. (2023). *La formación docente en la construcción de nuevas concepciones y formas de resolver los desafíos de la práctica educativa con migrantes* [Tesis de maestría]. Repositorio institucional El Colegio de la Frontera Norte. <https://posgrado.colef.mx/tesis/pl2021775/>
- Pinar, W. F. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Sacristán, J. G. (1991). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Vargas, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. En S. Giorguli, A. Bautista y E. Corzo, *Migración de retorno y derechos sociales* (pp. 27-44), COLMEX/CNDH.
- Velasco, K. (2020). Migración de retorno en México y su bilingüismo. Revisión de la literatura 2006-2018. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(4), 1-12. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/3719>
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zúñiga, V., y Hamman, E. (2006). Going home? Schooling in Mexico of transnational Children. *CONfines de relaciones internacionales y ciencia política*, 2(4), 41-57. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-35692006000200003](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-35692006000200003)