

Derecho a la educación: menores migrantes de retorno

Gloria Ciria Valdéz Gardea¹

Introducción

Uno de los asuntos públicos en educación que requiere de mayor atención por las políticas actuales son los desafíos que niños, niñas y adolescentes de retorno enfrentan para tener acceso a la educación pública en México. Desde 2007, aproximadamente más de medio millón de menores de edad procedentes de Estados Unidos han ingresado al país voluntariamente o no con sus familias o partes de éstas. Muchos de estos menores no hablan ni escriben español y nunca habían pisado suelo mexicano, una gran cantidad nacieron en el vecino país y llegan emocionalmente devastados por la separación familiar ahora de norte a sur. Esta situación toma relevancia ante el triunfo de Donald Trump como presidente de EE. UU., quien abiertamente anunció

¹ El Colegio de Sonora.

en campaña deportaciones y agudizar la política antiinmigrante. La región del noroeste de México ocupa un lugar importante para el retorno de estos menores en Sonora; por ejemplo, desde 2007 a la fecha han llegado aproximadamente 20,000 menores migrantes procedentes del estado de Arizona.

Este trabajo tiene como objetivo visibilizar al menor migrante de retorno como un actor importante en el presente educativo mexicano de la región fronteriza. Con un enfoque antropológico teórico y metodológico, describiremos a los actores que componen este presente educativo: menores de retorno. ¿Quiénes son?, ¿de dónde vienen?, ¿cuál es el contexto social, económico y político que originó su retorno?, ¿que traen de allá?, ¿cuáles son sus habilidades?, ¿cuáles son los factores que obstaculizan el derecho humano a la educación como establecido en el Artículo 3º Constitucional?

Estudios recientes han documentado las dificultades que los menores migrantes y sus familias enfrentan para incorporarse o reincorporarse al sistema educativo público mexicano, enfatizando la poca visibilidad que los menores tienen en el aula. Por lo anterior, para conocer a los actores del retorno, con ayuda de una entrevista semiestructurada, analizaremos las *trayectorias académicas* (Zúñiga, 2008) de 49 menores migrantes de retorno en 34 escuelas públicas de educación básica de Hermosillo, en el estado de Sonora.

Asumimos que las experiencias de las trayectorias educativas de los menores migrantes de retorno son importantes para conocer las características socioculturales y académicas bajo las cuales retornan. A través de las narraciones de los menores es posible identificar los patrones de vida, cultura y habilidades académicas que los niños poseen, tales como lugares de crianza, origen de los padres, tipo de familia, años cursados en Estados Unidos, periodos en los cuales llegan a las escuelas, nivel de lenguaje, habilidades sociales y tecnológicas, hábitos de estudio, entre otras. Se entrevistaron también a los 34 directores de las escuelas visitadas para conocer su percepción sobre el proceso administrativo de inscripción y la capacitación que debieran tener para la atención de estos menores.

El eje articulador de este trabajo, con enfoque metodológico desde la antropología, consistirá en las especificidades del contexto regional fronterizo, las condiciones escolares violentadas por la política antiinmigrante y la crisis económica, las características socioculturales de los menores y las trayectorias académicas con las que retornan. Lo anterior enmarcado en el contexto de la globalización que define el presente educativo vivido en las aulas de las

escuelas primarias públicas del noroeste de México, el cual pone en jaque el derecho humano a la educación como establecido en nuestra Constitución. El presente educativo de Sonora será analizado con base en la relación regional-fronteriza que los actores en este presente guardan con la región y con las fuerzas globales que han impulsado su retorno. El regreso no ha sido un proceso lineal ni homogéneo, sino todo lo contrario. El retorno al que nosotros nos referimos es un proceso familiar, activo, heterogéneo, que puede ser analizado como un *continuum* en el proceso de la migración internacional.

Mobilización y retorno de menores: derecho educativo

La participación de niños y menores de edad en la migración internacional es uno de los fenómenos más importantes en la actualidad. Esta situación no sólo se presenta en la frontera entre México y Estados Unidos, sino que es un fenómeno mundial. La Organización Internacional de las Migraciones (OIM) reporta que más de 40 mil menores migrantes sin acompañamiento pidieron asilo en Alemania durante 2015, los menores eran procedentes de Siria, Afganistán e Irak. La OIM también comenta que en lo que va de 2016 cerca de 2,500 migrantes se encuentran en Costa Rica, muchos de ellos niños y menores de edad procedentes de Centroamérica. Ante ello, el gobierno de Estados Unidos ha anunciado un acuerdo con Costa Rica para que se les ofrezca protección temporal a las personas que huyen de la violencia y la pobreza (*La Jornada*, 17/agosto).

Los menores migrantes son en la actualidad los actores contemporáneos de la migración internacional. El hecho que un niño o menor de edad migre, acompañado o no, enuncia un mensaje político y social de cómo la desigualdad, pobreza, inseguridad y escasas oportunidades para los adolescentes de salir adelante han afectado al futuro de la sociedad. Al visibilizar al menor migrante como partícipe de la migración internacional y no sólo como acompañante pasivo, lo hacemos sujeto de derecho. La llegada de menores a países de destino representa un desafío educativo para los países receptores. En el caso de México, que es el tema que nos ocupa en este artículo, los desafíos son varios y tienen que ver con la carencia de un programa integral que los transite a su nuevo entorno educativo.

La directora general de Protección a Mexicanos en el Exterior de la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE), Reyna Torres Mendivil, comenta que

según los datos más recientes, en el ciclo escolar 2013-2014, 307 mil niños de origen extranjero se inscribieron en planteles de educación básica en México, de los cuales 289 mil 727 nacieron en Estados Unidos de padres mexicanos. El resto proviene de Canadá (mil 507), Centroamérica y el Caribe (5 mil 225), Sudamérica (4 mil 870), Asia (mil 731), Europa (3 mil 687), África (181) y Oceanía (197). De ellos, 69 mil 945 cursan el nivel preescolar, 189 mil 135 van en primaria y 48 mil 45 en secundaria, aunque hay muchos otros menores no registrados por diversas causas, lo que eleva el número de niños que demandan ser atendidos educativamente, calculando aproximadamente 500 mil menores migrantes de retorno.

Los estudios sobre alumnos migrantes y su incorporación a las aulas (Sánchez, 2008; Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2001; Suárez-Orozco & Qin-Hillard, 2004; Zúñiga, 2008; Zúñiga, Hamann & Sánchez, 2008; Loya, 2013; Mónica Suárez, 2014) han desarrollado perspectivas multidisciplinarias con la finalidad de exponer la situación que representa –tanto para el estado, las instituciones educativas y la familia que retorna– la llegada de niños y niñas con experiencia educativa en otro país. La inclusión y permanencia de esta población es actualmente un reto importante que enfrenta el sistema educativo en México, principalmente en las regiones fronterizas como Sonora, Nuevo León, Sinaloa, Chihuahua y Baja California. Los retos a los que se enfrentan son lingüísticos, culturales, académicos y de socialización, además, retos ideológicos, éticos, de nacionalismo, entre otros (Coe *et al.*, 2011). Como lo expresa Adrián, un joven de 12 años, de tez blanca, alto, pelo castaño, nacido en Phoenix, Arizona, de padres sonorenses, quienes, debido a que “las cosas se ponían más peligrosas por la migra, mis papás siempre estaban preocupados buscando por dónde manejar y que no estuviera la migra”, regresaron a Hermosillo en 2014: “me movieron a la escuela primaria Club de Leones y llegué con la mente *revolvida*”, comentó con una leve sonrisa dibujada en su rostro.

Muchos de estos niños iniciaron su escolaridad en los países de origen e ingresaron a los países de recepción, para después regresar al país de origen. Otros nacieron en los países receptores y, voluntariamente o no, deben regresar al país de origen de sus padres. Las fracturas causadas por la migración internacional son muchas, y más para los niños que ingresaron al país de destino sin documentación, en un proceso difícil y peligroso; para los niños que sufren las deportaciones de sus padres o alguno de ellos, y para los menores que enfrentan la separación de sus familias, ya sea en el país de origen o de destino:

mi papá se vino primero a Hermosillo –continúa Adrián–, mi mamá y yo nos quedamos en Phoenix esperando a que saliera de la escuela; duré cuatro meses sin ver a mi papá. Era un poco difícil para mi mamá; ella trabajaba limpiando casas para mantenernos.

De acuerdo con un estudio del Instituto de las Mujeres en Migración (IMUMI), además de los problemas que implican insertarse en el ámbito escolar sin hablar español, uno de los retos que manifiestan las familias transnacionales que viven entre Estados Unidos y México es la inscripción, continuación o acceso a beneficios en el sistema educativo mexicano para sus hijos. De acuerdo con las normas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las niñas, niños y adolescentes pueden inscribirse a la escuela incluso sin presentar todos los documentos requeridos. No obstante, la inscripción es temporal y condicionada hasta la entrega de todos los documentos solicitados, aunque algunas escuelas del país no permiten la inscripción de estos menores por falta de conocimiento de las normas. Asimismo, hay padres mexicanos que no han podido solicitar en el registro civil las actas de nacimiento de sus hijos con el fin de obtener la doble nacionalidad e inscribirlos en la escuela como mexicanos.

En entrevista con *La Jornada*, Torres Mendivil señaló que el tema educativo, así como el acceso a servicios públicos para la población mexicana de retorno, ha tomado relevancia debido a que en los pasados seis años han sido deportados un promedio anual de 275 mil mexicanos, a quienes se suman los connacionales que regresan de forma voluntaria. Datos del IMUMI destacan que en todas las entidades del país, incluso en la Ciudad de México, existen alumnos en contextos migratorios inscritos en educación básica; Chihuahua aparece a la cabeza, con más alumnos en esta situación (39 mil 349), y Campeche (con apenas 568).

En este marco, las preguntas que surgen son: ¿está el sistema educativo mexicano listo para recibir y atender la demanda de estos niños y jóvenes?, ¿se cumple cabalmente el derecho a la educación como prescrito en el Artículo 3° Constitucional?, ¿cuáles son los factores que vulneran ese derecho? Así, en el Artículo 3° de la Constitución mexicana se establece que:

[...] toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado, Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y

secundaria conforman la educación básica; y esta y la media superior serán obligatorias. (Reformado mediante decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 29 de enero de 2016).

En el mismo Artículo se lee:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. (Adicionado mediante decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 26 de febrero de 2013).

Sobre el derecho a la educación primaria, en un reciente foro organizado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), el profesor emérito de la Universidad Nacional Autónoma de México, Adolfo Gilly, subrayó que la educación primaria y secundaria para toda la población es una “misión del Estado y una obligación para quienes gobiernan”. Sin embargo, investigaciones recientes muestran los obstáculos administrativos y curriculares que los menores migrantes y sus familias enfrentan al intentar ingresar al sistema educativo mexicano que impiden la práctica de su derecho a la educación, de la letra a la garantía efectiva.

Al respecto, Víctor Zúñiga (2008) plantea que en esta época de globalización se ha olvidado la importancia del sentido inclusivo de las escuelas mexicanas, ahora cuando las exigencias educativas, sociales y culturales son cada vez mayores. Un ejemplo no único son las necesidades que presentan los menores migrantes de retorno en el estado de Sonora, quienes han vivido una gran parte de sus trayectorias escolares en un país con características diferentes a las que se presentan en el escenario educativo de México. Otras investigaciones argumentan que los obstáculos educativos que los menores y sus familias enfrentan al llegar a nuestro país tienen que ver con el diseño de las escuelas, las cuales están modeladas como instrumentos del Estado/nación y, en algunos sistemas escolares, responden a las historias e intereses locales.

Los niños migrantes internacionales transitan de una nación a otra y, en consecuencia, de un sistema escolar a otro, por lo que sus experiencias son ignoradas por el sistema escolar, que responde a criterios nacionales (Zúñiga & Hamann, 2008). Por ejemplo Zúñiga & Vivas-Romero (2015) argumentan

que los niños y adolescentes que inician su escolaridad en el país de origen y luego la continúan en el país de destino, para luego tener que regresar al país de origen, reingresan al sistema educativo de manera desventajosa, repitiendo años escolares, al perder periodos completos, y donde no son bienvenidos. Así, Mario, un menor procedente de Tucson, Arizona, dice: “cuando llegué a Hermosillo sabía mucho inglés y como no sabía español me hicieron repetir año para ponerme al corriente con los niños de aquí”.

Otros estudios (Valdéz Gardea, 2011, 2013, 2015) han mostrado que los principales desafíos que los menores y sus familias tienen al llegar están relacionados con los obstáculos en el proceso administrativo de inscripción y en la carencia de un programa integral que capacite a los docentes y visibilice su condición. Lo anterior va en detrimento al derecho constitucional que tienen de acceder eficazmente a la educación.

Contexto político-económico en Estados Unidos para retornar

Los niños y jóvenes migrantes enfrentan severas normas para su permanencia en el país y en las aulas americanas; por ejemplo, las recientes leyes migratorias aprobadas en el estado de Arizona, como la Ley SB1070, que permite a los agentes de la policía estatal revisar y supervisar el estatus migratorio de personas aparentemente sospechosas; y la Ley HB2281, que censura los libros de texto y programas educativos mexicoamericanos, así como eliminar el Programa de estudios étnicos de Tucson. Por otra parte, en el estado de Alabama, la Ley HB56 exige a las escuelas estadounidenses revisar el estado migratorio de sus estudiantes y exigirles actas de nacimiento para comprobar su nacionalización; autoridades estatales hostigan a padres de familia y menores durante su camino a las escuelas con el objeto de solicitar sus papeles y deportarlos. Esta ley también obliga a los directores escolares a recopilar datos de las condiciones migratorias de los alumnos matriculados para presentarlos en la Junta de Educación del Estado y solicitar su deportación o suspensión (Catalano, 2013). Cientos de menores y familias migrantes viven momentos de miedo y preocupación ante esos escenarios, lo que aumenta la incertidumbre que ha influido en la decisión de retornar a México.

Investigaciones recientes sobre migración internacional (Alarcón *et al.*, 2008) discuten si el retorno masivo de migrantes es producto de la crisis eco-

nómica y la política antiinmigrante de Estados Unidos, y cómo este entorno ha afectado a las familias, independientemente si éstas se ubican en el estatus de indocumentado o son familias residentes de varias décadas. Lo que es certero es que desde 1990 el conjunto de leyes antiinmigrantes aprobadas en algunos estados del vecino país han creado incertidumbre económica e inestabilidad social en las familias mexicanas con estatus mixto, y más aún en las familias sin documentos formales para residir en ese país. Una de estas leyes migratorias es la decretada en los años noventa con la “Operación Hold the Line” en Texas, seguida por la “Operación Gatekeeper” en California, y la “Operación Safeguard” en Arizona. En el 2008 entró en vigor la Ley HB2779, “Legal Arizona Worker Act” en Arizona, la cual obliga a los empleadores a verificar si sus trabajadores están autorizados a trabajar de forma legal en los Estados Unidos. En ese mismo año se realizó una modificación a la Ley HB2745 para otorgar las licencias a los negocios establecidos en el estado, siendo requisito indispensable comprobar la residencia legal en Estados Unidos.

El estado de Sonora, históricamente frontera y corredor que comparte cerca de 600 km con Estados Unidos, tiene un rol importante en la migración internacional. Presumimos que el retorno en Sonora está enmarcado por la intensidad y reciprocidad de los lazos con los migrantes y sus comunidades de orígenes, quienes apoyan y solventan económicamente en muchos casos el regreso a este estado. Lo anterior es muy interesante cuando se observa que 85% de los menores migrantes de retorno a Sonora proceden de Arizona, todos con redes familiares en este estado, quienes han facilitado su llegada. Cuando las familias regresan voluntariamente o no, los menores se enfrentan a desafíos importantes, mismos que se enmarcan en los retos que el ambiente y las instituciones les imponen en lo social y cultural, como veremos en las siguientes páginas.

Proceso de inscripción y capacitación: retos educativos

Desde 2007 hasta 2014 los datos del Sistema de Información, Control y Registro Escolar de la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Sonora (SICRES) indican que aproximadamente 20 mil niños han sido inscritos en el sistema público de educación básica y media superior, la mayoría procedentes del estado de Arizona. Los datos del número de menores retornados son

aproximados, ya que el SICRES no monitorea ni actualiza con frecuencia a los menores que se integran o desertan en las escuelas (Ruiz & Valdéz, 2011). En estudios previos se han registrado casos de menores que no formalizan su adscripción al sistema por la falta de documentación, y otros son inscritos en las escuelas sin registrarse oficialmente en la base de datos del SICRES (Ruiz & Valdéz, 2011). Durante el segundo semestre de 2015 nos dimos a la tarea de visitar 34 primarias públicas de la ciudad de Hermosillo, municipio con mayor presencia de estudiantes migrantes de retorno según el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM).²

Tabla 1. Municipios receptores de estudiantes migrantes, ciclo escolar 2014-2015

Municipio	Alumnos totales (nivel primaria y secundaria)	Alumnos nivel primaria	Alumnos primaria pública
Hermosillo	115	98	58
Nogales	87	82	
SLRC	80	75	
Cajeme	52	51	
Agua Prieta	42	30	
Puerto Peñasco	29	29	
Magdalena	20	17	
Caborca	18	17	
Otros	133	120	
Total	576	519	

Fuente: elaboración propia con base en las listas del PROBEM (2015).

La Tabla 1 muestra que el municipio de Hermosillo es el que tiene más población de estudiantes migrantes de retorno, y el nivel educativo de mayor presencia es la primaria. Éstas fueron las variables que se utilizaron para seleccionar la ciudad y el nivel educativo en el cual se sustenta este trabajo. Las escuelas fueron seleccionadas con base en el registro de ingresos de alumnos

2 De acuerdo al PROBEM, la información de alumnos procedentes de Estados Unidos no considera el nivel preescolar. Los datos proporcionados por el PROBEM sólo indican la estadística del ciclo escolar 2014-2015, puesto que el ciclo 2015-2016 aún no se contabiliza.

procedentes de Estados Unidos durante el ciclo escolar 2014-2015; la base de datos incluye también la cantidad de menores inscritos. Según el PROBEM, en la ciudad de Hermosillo hay 44 escuelas primarias públicas que reportan registro de menores migrantes de retorno, con un total de 58 alumnos procedentes de EE. UU. De las 44 escuelas se visitaron 34 centros escolares y a sus respectivos directores durante los meses de septiembre, octubre y parte de noviembre de 2015, representando 80% del total de las escuelas reportadas. El instrumento metodológico que se utilizó fue un cuestionario semiestructurado, dirigido a los 34 directores escolares, con el propósito de obtener información relacionada con los procesos administrativos de inscripción para los alumnos que provienen de escuelas de EE. UU.

Una de las discrepancias más importantes que encontramos es que el número que reporta el PROBEM de menores migrantes de retorno no coincide con el número de menores que fueron reportados por los 34 directores durante el ciclo escolar 2014-2015. El PROBEM reporta que en 44 escuelas de la ciudad de Hermosillo hay un total de 58 alumnos migrantes de retorno. En trabajo de campo fueron visitadas sólo 34 escuelas y en éstas fueron reportados por los directores 88 menores de retorno. Es importante señalar esta diferencia porque muestra las ambigüedades de los mecanismos de registro e identificación para estudiantes migrantes de retorno que proceden de EE. UU.

Como se ha mencionado, estos menores presentan características particulares. Algunos, por ejemplo, cursaron grados en otro estado de la República antes de llegar a Hermosillo, como el caso de un par de hermanos que provenían de una primaria de la ciudad de Chihuahua, quienes estudiaron medio ciclo en aquella escuela y el ciclo escolar 2015-2016 solicitaron su ingreso en Hermosillo. Este tipo de alumnos –dado que su escuela inmediata anterior es la de Chihuahua– no son contabilizados como alumnos procedentes de EE. UU. Otros casos que encontramos son los menores que cuentan con la doble nacionalidad y son inscritos con el acta de nacimiento mexicana, invisibilizando con ello su trayectoria escolar en EE. UU.

Evaluación diagnóstica para los alumnos procedentes de EE. UU.

Las Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación

básica 2014-2015, en su artículo 31, relativo a los Criterios aplicables a la inscripción a la falta de la presentación de los documentos, en el Numeral 31.4, párrafo segundo, expresan la utilidad de este examen:

En el caso de aspirantes a la educación primaria provenientes del extranjero que no presenten el documento del antecedente Escolar de educación preescolar y cumplan con el requisito de la edad señalado en las presentes Normas, el(la) Director(a) de la institución educativa pública o particular con autorización deberá proceder a su inscripción y aplicará una evaluación diagnóstica para determinar las medidas compensatorias que en su caso, se requieran (SEP, 2015b).

Como lo expresa la cita anterior, la Norma de control escolar establece oficialmente que a los alumnos provenientes del extranjero se les debe aplicar una evaluación diagnóstica; es un instrumento que elaboran los docentes de cada grado escolar y aplican a principios de ciclo. Algunos directores mencionaron que esta evaluación únicamente incluye los temas de español y matemáticas; otros, que también incluyen las áreas de ciencias sociales, historia y geografía, pero dado que no existe una evaluación diagnóstica estandarizada elaborada por la SEP o la SEC, respectivamente, los contenidos son diversos.³ Se les preguntó a los directores si tenían conocimiento sobre la existencia de una evaluación diagnóstica dirigida y elaborada para un estudiante procedente de EE. UU. 41% mencionó que sí existe una evaluación diagnóstica específica para menores migrantes de retorno procedentes de EE. UU.; mientras que 38% la calificó como inexistente; 15% expresó que se trata de una evaluación igual para todos, y el resto no tenía información al respecto.

La ambigüedad y el desconocimiento de este tipo de procesos administrativos se refleja en las respuestas de los directores, en especial en ese 41% que dice sí conocer una evaluación diagnóstica para alumnos procedentes de EE.UU., cuando en realidad este documento no existe. Los menores opinaron sobre la evaluación diagnóstica que les fue aplicada, como comenta Carlitos:

3 Cabe mencionar que a partir del ciclo escolar 2015-2016, el INEE elaboró una evaluación diagnóstica estandarizada únicamente para 4º grado. No obstante, para el resto de los grados, sigue siendo el profesor quien elabora el examen diagnóstico, mismo que no considera adecuaciones curriculares diferenciadas para ningún tipo de estudiante, sea de otro país o con necesidades educativas especiales.

Me hicieron un examen, no entendía casi nada. La maestra de inglés me ayudó a resolverlo, me lo leyó todo en inglés y así fue más fácil para mí contestarlo. Las partes de historia, ciencias y geografía no las contesté porque no les entendía.

De igual manera, Norma dice: “como no sabía leer español, se me hizo difícil. Allá te daban otras cosas diferentes, por ejemplo: español, matemáticas y ciencias. En el examen había preguntas que no había estudiado”. Karla comenta lo siguiente: “no entendía muchas palabras del examen porque todo estaba en español. Lo que no entendía no lo contestaba. Lo hice en mi salón y si le preguntaba algo a la maestra, ella me ayudaba”.

Trayectoria escolar de alumnos migrantes de retorno en Sonora

Se entrevistó también a 49 menores migrantes de retorno de las 34 escuelas visitadas. 100% de los menores regresaron a Sonora con la compañía de uno de sus padres; 94% son hijos de padres en que al menos uno de ellos contaba con residencia permanente en Estados Unidos, con la ciudadanía americana o con permiso para trabajar temporalmente en ese país. También hemos identificado que 85% de las familias de estos menores son originarias del estado de Sonora; el resto –aunque de otras entidades fronterizas–, todas con redes familiares en la entidad. 85% de estas familias proceden de Arizona, el resto de California y Alabama, principalmente. El análisis permitió identificar que 85% regresaron voluntariamente, sin hacer uso de algún programa de repatriación; sólo tres familias retornaron de manera forzada: dos por deportación y otra debido a la falta de renovación del permiso laboral. En suma, el total de las familias expresó que su retorno fue consecuencia de la crisis económica, misma que afectó sus intereses, aunado al ambiente de incertidumbre producido por las políticas antiinmigrantes en ese país (Ruiz & Valdéz, 2012).

Algunas familias expresan que un apoyo importante para su retorno a Sonora fue la red social establecida en Hermosillo en la transportación de los bienes materiales y propiedades, en la gestión para conseguir casas en renta o alojándolos temporalmente en sus casas, referencias laborales, entre otros. Al respecto, Adrián comenta:

Ya cuando juntamos dinero, mi mamá y yo nos venimos a Hermosillo con mi papá. Aquí llegamos a la casa de una tía de mi papá, toda la familia de mi papá vive aquí, hasta que pudimos rentar una casa.

Con el apoyo de las redes seleccionaron una mejor opción para la escuela de sus hijos, y en algunos casos la aceptación del menor en la escuela, pese a que había cupo lleno; fue debido al contacto que algún miembro de esta red tenía en la escuela. Libros de texto, uniformes, incluso zapatos escolares fueron donados a los menores migrantes. Una de las principales preocupaciones de las madres de familia al regresar a México era que sus hijos perdieran el contacto con el idioma inglés, pues expresaron que la familia no dispone de recursos para inscribirlos en una escuela bilingüe. Algunas familias recibieron libros de texto en inglés del ciclo escolar previo de algún familiar o amistad que ya no lo requería.

76% de los menores entrevistados comentan que iniciaron sus estudios de primaria en Estados Unidos, lo que representa 96% en las mujeres y 54% en los varones. Mientras que 24% de los menores comenzaron sus estudios en escuelas mexicanas (Ruiz & Valdéz, 2012). El grado escolar más representativo al que se inscribieron los menores en las escuelas primarias fue el tercer grado de primaria, seguido por el quinto grado. Los menores comentan que para ingresar a las aulas no se les aplicó ningún tipo de instrumento de evaluación con el fin de diagnosticar su comprensión en el idioma, y que las matemáticas, la historia y las ciencias sociales son las materias más difíciles de comprender. A esto Adrián comenta:

Aprendí a leer y escribir en español aquí. Yo no le entendía a las clases; la maestra me ayudó a aprender el abecedario; las matemáticas se me hacían muy avanzadas. Al principio le tenía miedo a los niños y todos me hablaban así como “oye, güey”. Salí de quinto año escribiendo en puras mayúsculas, pero no me decía nada la maestra.

El idioma y el desempeño académico colaboran directamente con el proceso de adaptación, al mismo tiempo que pueden contribuir para que el menor se sienta parte de su comunidad escolar. Autores como Zúñiga & Hamann (2007) revelan que el bilingüismo es un factor relevante para la integración y

el éxito escolar de los menores, pues favorece los procesos de aprendizaje, así como facilita la colaboración y el compañerismo. Al respecto, los menores nos hablan sobre aquello que más les gustaba en las escuelas de Estados Unidos y cuáles actividades académicas y recreativas serían importantes de incorporar en México. Así se expresó Pablo: “se me hace muy difícil historia, cívica y ciencias naturales, en todas tengo mucho que leer y casi no comprendo tanto texto, me gustaría que los libros tuvieran más imágenes para relacionar los textos”. De la misma manera Peter dijo:

Se me hacen muy difícil las matemáticas; allá no estudiábamos las cifras como aquí, nos deteníamos más con los temas, aquí vamos muy rápido. Me gustaba que allá nos ayudaban con materiales y proyectos, salíamos de las clases a lugares donde podíamos aprender, usábamos como regletas para contar y sumar.

De acuerdo con las entrevistas, la mayoría de los alumnos iniciaron sus estudios en Estados Unidos. En sus narrativas, los menores mencionan las diferencias entre los dos sistemas escolares, relacionadas con las dinámicas escolares, la infraestructura material y humana, la capacitación y actualización de los profesores, los materiales didácticos y la normatividad de las escuelas. Como comenta Alicia: “En las escuelas de acá estoy recibiendo muchas experiencias y proyectos. Tengo más libertad para salir con mis amigos. Podemos aportar el idioma y además soy más disciplinada que los demás”. Del mismo tema otros alumnos refieren:

Me siento diferente porque aquí puro español. Me siento bien pero no me gusta que la maestra grite a quienes se portan mal. Allá no gritaban, sólo se sorprendía si algún niño se portaba mal. Los niños aquí me tratan bien, pero me enseñan a pelear (alumna de primaria).

Se me hace más difícil que allá, es mucha información; allá era menos trabajo [...]. Es mucha la presión aquí, no siento que pueda confiar en mis maestros, allá son mucho más amigables. Tenía buen promedio [...]. Aquí es diferente, el maestro pasa rápido de un tema a otro, a veces no entiendo [...] (alumna de primaria).

Reflexiones finales

Consideramos que es necesario un cambio de paradigma educativo que contemple la pregunta: ¿quiénes son los actores escolares contemporáneos en México? ¿Hacia dónde deben ir dirigidos los esfuerzos educativos en el México actual? El paradigma con el que trabajan actualmente las instituciones educativas *no* responde a las necesidades de la sociedad actual (sólo véase a los miles de niños que no tienen acceso a la educación y los miles que desertan de la educación secundaria, según datos del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)), en especial en la región fronteriza, área con mayor presencia de menores migrantes de retorno.

Los alumnos migrantes de retorno, en ese sentido, están llegando a un espacio donde las condiciones académicas, de infraestructura y apoyo pedagógico son insuficientes para atender la demanda educativa actual, y menos para una población considerada minoritaria como ellos. Al visibilizar la presencia de actores contemporáneos en el sistema educativo mexicano, evidenciamos la carencia de una visión integral en la educación que contemple la diversidad cultural.

Todavía hay mucho que conocer sobre las necesidades educativas de los menores migrantes de retorno en México. Es imperante analizar cuántos menores se regresan a EE. UU. y los factores que influyen en ello, como la no adaptación al sistema educativo mexicano. Tal es el caso de Adrián, quien al término de quinto año de primaria se regresó a Phoenix, Arizona, a vivir con una de sus tías y primos, pero sus padres se quedaron en Hermosillo, Sonora:

Me regresé porque echaba de menos a mis tíos y primos con los que crecí y a mis amigos en Phoenix, y no quería que se me olvidara el inglés. Mis papás estuvieron de acuerdo porque querían lo mejor para mí. Extraño México, pues me divertía mucho y había más libertad, aquí hay más reglas. Llegué a sexto de primaria en Phoenix y escribía todo con mayúsculas y revolvía español con inglés, y me dijeron que no lo hiciera. No entendía muchas cosas, pero el maestro lo comprendió. Se me hizo muy difícil sexto año de primaria, pues no aprendí nada en quinto año en México. ¡Es que no le entendía nada! Me distraía con los amigos y me valía aprender, tenía miedo de que se rieran de mí.

En la actualidad, Adrián radica en Phoenix, Arizona, sus padres en Hermosillo, Sonora, quienes envían dinero para su manutención mensualmente. Adrián comenta que se siente feliz de ver a sus padres más tranquilos viviendo en México:

Allá tenían muchas preocupaciones por la migra. Mi mamá siempre llegaba con dolor de espalda y mi papá trabajaba en la construcción, los techos, en el sol; en Hermosillo mi papá abrió una tienda, y mi mamá trabaja en lo fresco, yo los quiero ver así, a gusto, no quiero verlos preocupados, y ahora que mi mamá sacó la visa, va y me visita a Phoenix; a veces mi tata va por mí a Phoenix y nos venimos en el Tufesa o me vengo con un amigo de mis padres.

Este ejemplo no es el único. Las fracturas que la política antiinmigrante causa en la familia migrante de estatus mixto en EE. UU. van dirigidas a la desintegración de la estructura familiar en ambos lados de la frontera. Necesitamos conocer más esta población para diseñar políticas públicas educativas que acojan a estos menores y hacer efectivo, así, su derecho a la educación como está establecido en el Artículo 3º de la Constitución mexicana.

Referencias

- PROBEM (2015). Programa Binacional de Educación Migrante del Estado de Sonora. Bases de datos oficiales de la estadística del ciclo escolar 2014-2015, nivel educación básica.
- Ruiz Peralta, L. F. (2011). *Niñez migrante de retorno: El proceso administrativo de inscripción en las escuelas primarias de Hermosillo, Sonora* (Tesis de maestría). El Colegio de Sonora. Hermosillo, México.
- Ruiz Peralta, L. F. & Valdéz Gardea, G. C. (2012). Menores de retorno. El proceso administrativo de inscripción en las escuelas sonorenses. En G. C. Valdéz Gardea (comp.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (pp. 177-214). Sonora, México: El Colegio de Sonora/ Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Ruiz Peralta, L. F. & Valdéz Gardea, G. C. (2015). El presente educativo en la frontera norte: menores migrantes de retorno y su educación. En J.

- D. Vázquez Vázquez (coord.), *Migración y violencia: dos caras del dolor social* (pp. 61-72). México: El Colegio de Tlaxcala.
- Ruiz Peralta, L. F., Valdéz Gardea, G. C. & Rivera García, O. B. (en prensa). Sonora en la migración internacional: menores migrantes de retorno. Entre la reforma educativa y los procesos institucionales estatales. En G. C. Valdéz Gardea e I. García Castro (coords.), *La cruzada de los niños. Tránsito y retorno de la niñez migrante*. México: El Colegio de Sonora/ Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (jul/2015a). Sistema Nacional de Información de Escuelas. Disponible en <http://www.sniesep.sep.gob.mx/SNIESC/>.
- _____ (oct/2015b). Normas específicas de control escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación en la educación básica. Disponible en http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta_pdf/normas_especificas_basica.pdf.
- Valdéz Gardea, G. C. (2011). Antropología, migración y niñez. En G. C. Valdéz Gardea (coord.), *La antropología de la migración: Niños y jóvenes migrantes de la globalización* (pp. 11-19). Sonora, México: El Colegio de Sonora/ Universidad Autónoma de Sinaloa.
- _____ (2012). Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. En G. C. Valdéz Gardea (comp.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (pp. 13-38). Sonora, México: El Colegio de Sonora/ Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Zúñiga, V., Hamann, E. & Sánchez García, J. (2008). *Alumnos transnacionales: escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública.

