

EXPERIENCIAS DE DISCRIMINACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO DE LOS HIJOS DE MIGRANTES MEXICANOS DE RETORNO

EXPERIENCES OF DISCRIMINATION IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT
OF THE CHILDREN OF RETURNING MEXICAN MIGRANTS

Ana Elizabeth Jardón Hernández*, Giovanni Alberto Macías Suárez**

Universidad Autónoma del Estado de México*, El Colegio de Michoacán**, México.

Correspondencia: aejardonh@uaemex.mx

Resumen

En los últimos años, los cambios que ha registrado la migración de mexicanos retornados de Estados Unidos han dado lugar a la discusión de diversas temáticas, de las que este trabajo centra su atención en la niñez migrante, específicamente en los hijos de migrantes que nacieron en ese país y que con el regreso de sus padres llegaron a México, para enfrentar entre otros desafíos, la incorporación en espacios educativos no siempre solidarios, interculturales y receptivos a sus estrategias y formas de aprendizaje. En este contexto, el trabajo se sustenta en una perspectiva metodológica cualitativa, para la exposición de casos específicos que visibilizan el sufrimiento social y los procesos de discriminación vividos por estos menores migrantes en el municipio de Tenancingo, Estado de México. Los resultados plantean la urgencia de impulsar la creación de escuelas inclusivas y justas, así como de fortalecer la educación en la diversidad cultural y la valoración de ésta a fin de facilitar los procesos de integración e interacción de esta población en los contextos de llegada. **Palabras clave:** migración de retorno, educación inclusiva, discriminación, niñez.

Abstract

In recent years, the changes in the migration of Mexican returnees from the United States have sparked discussions on various topics. This work focuses on migrant children, specifically those born in the U.S. who returned to Mexico with their parents. They face, among other challenges, the task of integrating into educational spaces that are not always supportive, intercultural, or receptive to their learning strategies and styles. Within this context, the work relies on a qualitative methodological perspective, presenting specific cases that highlight the social suffering and discrimination experienced by these migrant minors in the municipality of Tenancingo, State of Mexico. The findings underscore the urgent need to promote the creation of inclusive and equitable schools, as well as to strengthen education on cultural diversity and its appreciation, aiming to facilitate the integration and interaction processes of this population within the receiving contexts.

Key words: return migration, inclusive education, discrimination, childhood.

Introducción

Las experiencias de discriminación y de vulnerabilidad asociadas con atributos y características específicas, como, por ejemplo, la nacionalidad y el estatus migratorio, representan múltiples retos y desafíos, tanto para las personas que viven estos procesos, como para los gobiernos y otros aliados que canalizan sus esfuerzos en la atención de estas problemáticas. De acuerdo con Naciones Unidas en México (2022), entre estos retos se encuentra la urgencia de visibilizar a las poblaciones en situación de vulnerabilidad, a fin de reducir las brechas de desigualdad social y propiciar condiciones para la inclusión. Por lo anterior, este trabajo presta atención a la niñez migrante, específicamente a los desafíos que los principios de

inclusión educativa enfrentan ante la persistencia de las experiencias de discriminación y rechazo de los menores migrantes nacidos en Estados Unidos, que llegaron a México como consecuencia del retorno de sus padres. La exposición de esta problemática se centra en el inicio de la denominada “nueva arquitectura de la política educativa, [...] que plantea una relación conceptual entre calidad e inclusión” (Arzate, 2015, p. 103), así como en las dinámicas registradas en “la década en la que cambió la migración” (Latapí y Masferrer, 2021, como se citó en Jacobo, 2022), debido a la interrelación de factores coyunturales –crisis económica internacional de 2008– y estructurales –endurecimiento de las políticas antiinmigrantes–, que entre otros procesos de transformación expresaron un aumento en el retorno voluntario y forzado de connacionales mexicanos.

A partir de casos específicos, la aproximación a estas dinámicas se realiza desde la lectura social y humanística referida en la meta 4.7 de los Objetivo de Desarrollo Sostenible, particularmente desde las contribuciones que la educación para la valoración de la diversidad cultural tiene para promover la adopción de actitudes positivas hacia el pluralismo y otras expresiones interculturales que traen consigo estos menores migrantes.

Todas las personas, sin distinción de sexo, edad, raza, color, pertenencia étnica, idioma, religión, ideas políticas o de otra índole, origen nacional o social, patrimonio o nacimiento, así como las personas con discapacidades, migrantes, pueblos indígenas y niños y jóvenes y, especialmente, quienes se encuentran en situaciones vulnerables o excepcionales, deberían tener acceso a una educación inclusiva y equitativa de calidad y a oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Tawil et al., s.f. p. 13).

En este escenario, el trabajo se integra de un primer apartado que expone la aproximación teórica e interrelación entre las categorías conceptuales del retorno familiar, el sufrimiento social y la educación inclusiva, con la finalidad de recuperar los elementos que soportan el abordaje del tema desde la óptica de la valoración de la diversidad. Posteriormente, se describe la dinámica del retorno en el Estado de México y la presencia de la niñez migrante en el municipio de Tenancingo a partir de un ejercicio de estadística descriptiva sustentado en los resultados de los Censos de Población y Vivienda de 2000, 2010 y 2020. En tercer lugar, se plantean las consideraciones metodológicas de la investigación, para luego exponer los casos seleccionados y su discusión en diálogo con el enfoque y la política de inclusión educativa. Finalmente, se plantean algunas reflexiones generales para fortalecer el reconocimiento y valoración de la diversidad en este ámbito.

Aproximación teórica al Retorno Familiar, Sufrimiento Social y Educación Inclusiva

El marco explicativo para la comprensión del retorno precisa la necesidad de profundizar en su discusión teórica, conceptualización y modalidades. Al respecto, la perspectiva en la que se sustenta este trabajo es la del transnacionalismo, como una corriente teórica que reconoce los procesos de negociación constante que la población migrante realiza en torno a su sentido de pertenencia, identidad cultural y vinculación con el espacio que consideran su hogar (Cassarino, 2004), como ocurre entre las personas migrantes que construyeron proyectos de vida en Estados Unidos, con hijos nacidos en ese país. En tal sentido, la modalidad que se retoma corresponde al retorno familiar, cuya expresión colectiva supone “que los migrantes regresan con alguno de sus hijos o descendientes nacidos en Estados Unidos, o bien su cónyuge o alguna otra persona nacida en

ese país y vinculada a su hogar” (Canales y Meza, 2018, p. 138). Entre otras manifestaciones, esta modalidad del retorno se ha expresado en el regreso de familias completas, que en la búsqueda por propiciar arreglos de reunificación familiar en México (Ibarra y Vargas, 2021) han dado lugar a una presencia importante de menores nacidos en Estados Unidos, con un pronunciado incremento de 2005 a 2010 (Tabla 1).

Tabla 1. Número de menores migrantes nacidos en Estados Unidos
Resumen

Año	Número
2005	227,815
2010	610,176
2015	583,000
2020	500,000

Fuente. Jacobo (2022, p. 245).

Por el ciclo de vida familiar y las dinámicas propias de cada núcleo, conceptualmente, el retorno, no debe entenderse como un proceso lineal y definitivo que se agota en un ciclo migratorio, sino como un proceso complejo y dinámico en el que intervienen múltiples decisiones, significados y emociones (Maitilasso, 2017) que pueden dar inicio a otras movilidades, particularmente cuando el retorno no se planifica y es forzado por la deportación o devolución de algún miembro de la familia. No obstante, estar de regreso supone un proceso de adaptación y reinserción que tiene distintos niveles de complejidad. Desde la corriente teórica transnacional, el análisis de estos componentes se ha realizado a partir del enfoque conceptual del sufrimiento social, entendido como:

(1) Las problemáticas, necesidades y otras especificidades de esta población han recibido atención en los estudios sobre retorno en México, a pesar de que su lugar de nacimiento es Estados Unidos (Jacobo, 2022).

(2) A partir de 2008, los estudios sobre el retorno en México registraron una acentuada atención en la agenda académica, pues los cambios observados de 2000 a 2010 mostraban que, por vez primera era mayor la cantidad de los que volvían, que la de los que permanecían en ese país (Passel et al., 2012).

El proceso a partir del cual las fuerzas sociales generan amenazas, privaciones o daños a la identidad o al cuerpo del individuo por la acción institucional directa (o por la inacción), por condiciones y situaciones sociales de vulnerabilidad o por determinadas condiciones culturales (Parella et al., 2019, p. 49).

El retorno, sea voluntario o forzado por la deportación, desencadena para estos migrantes y sus familiares múltiples experiencias de sufrimiento social asociadas con distintas prácticas de exclusión, discriminación, estigmatización (Parella et al., 2019), criminalización, así como otras situaciones específicas que posicionan a esta población en una condición de mayor vulnerabilidad e incertidumbre. La hostilidad y el rechazo en las comunidades de retorno de estos migrantes y sus hijos hace parte de estas injusticias estructurales, asociadas con problemas también de corte estructural –como la discriminación–, que perpetran y reproducen experiencias de vida negativas.

Para los menores migrantes nacidos en Estados Unidos, el sufrimiento social asociado con el retorno de su familia los sitúa en una condición de vulnerabilidad emocional y cultural, así como de incertidumbre familiar y

burocrática, particularmente ante el desconocimiento de los procedimientos administrativos y la falta de sensibilización de los funcionarios, directivos y personal docente para por ejemplo, facilitar los procesos de escolarización y en términos generales, la protección de sus derechos humanos.

Poniendo en el centro a esta población, diversos estudios han documentado las múltiples problemáticas y situaciones de conflicto en sus procesos de adaptación, que se refuerzan por las diferencias lingüísticas y culturales entre ambos países (Mestries, 2013; Bedoya y González, 2021; Vargas y Aguilar, 2017). Específicamente en el ámbito educativo, Carrillo (2023, p. 73) señala que “el proyecto de hacer que las escuelas sean justas, incluyentes y diversas conduce inevitablemente a articular algunos principios de justicia social”, lo que en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible corresponde al componente de valoración de la diversidad, para evitar situaciones de bullying en el aula, promover la capacitación docente, el dominio del idioma inglés y otras condiciones que propicien la inclusión de esta población, en lugar de reproducir situaciones de vulnerabilidad y desventaja (Alarcón, 2014).

En un mayor de especificidad, Maas (2017) pone de manifiesto que los menores nacidos en Estados Unidos que han llegado a diversas alcaldías de la Ciudad de México se incorporan al ámbito educativo teniendo que enfrentar una cadena de obstáculos administrativos que comprometen su continuidad y certificación escolar, lo que tiende a visibilizar procesos de exclusión social. Los resultados de la autora denotan que la asistencia escolar de estos menores ocurre sin que necesariamente se concluya su registro formal, por lo que, de no cumplir con los requisitos estipulados difícilmente podrían certificar su escolaridad. Esto ocurre a pesar de que la Ciudad de México se reconoce como una ciudad global, intercultural y

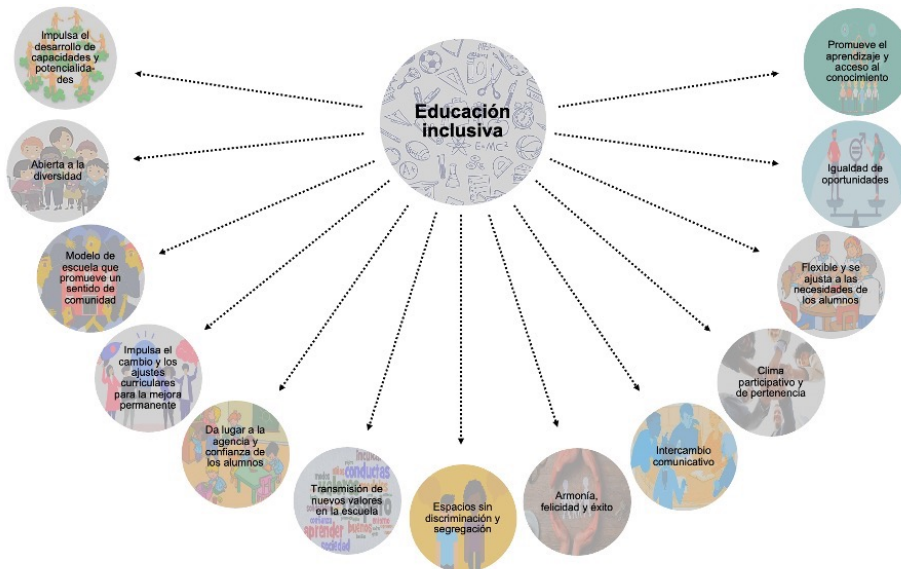
hospitalaria hacia la población en movilidad. De igual forma, Valdéz et al. (2018) documentan la problemática académica y administrativa en el sistema escolar de Hermosillo, Sonora. A través de las entrevistas realizadas a directores de escuelas y funcionarios sostienen que el sistema educativo no reconoce “las diferencias culturales, sociales, familiares y económicas entre los/ as niñas que provienen de escuelas estadounidenses” (p. 8). Especialmente cuando se trata de familias que regresan por deportación, crisis económica, repatriación, entre otros motivos. En este sentido, los autores advierten sobre la ausencia de una estructura pedagógica e institucional que garantice la adecuada atención e incorporación de los menores inmigrantes que llegan a causa a causa del retorno de sus padres. Estas dinámicas se sustentan también en el estudio de Salas et al. (2021) realizado en Jerez de García Salinas, Zacatecas. Los resultados reiteran que el idioma se posiciona entre los principales inconvenientes, debido a que los menores tienen poco dominio del español y los docentes del inglés, lo que dificulta la comunicación y socialización, así como los procesos de enseñanza/aprendizaje. En suma, señalan que la atención e integración educativa se obstaculiza por:

El idioma, la cultura, valores, costumbres, las experiencias y expectativas escolares, los planes y programas, las metodologías, infraestructura, etc., totalmente distintos a los que los niños y niñas migrantes de retorno estaban acostumbrados. Además se trata de una problemática que exhibe las ausencias en la formación y capacitación docente (p. 14).

En este contexto se recupera la pertinencia de la inclusión educativa, como un enfoque que plantea un modelo de escuela que privilegia el sentido de comunidad y de apertura a la diversidad y normalización de ésta, a fin

de generar espacios de pertenencia y de intercambio comunicativo que propicien la igualdad de oportunidades, el aprendizaje, el desarrollo de capacidades y habilidades, así como armonía, confianza y éxito entre los estudiantes. La construcción de espacios sin discriminación precisa tanto de esquemas flexibles y ajustes curriculares, como de la transmisión de nuevos valores entre la comunidad educativa (Imagen 1).

Imagen 1. Componentes de la educación inclusiva



Fuente. Elaboración propia con base en Martín et al., 2017; Rivera y Espinola, 2015.

Finalmente, la inclusión educativa como proceso se constituye en un desafío permanente, tanto por los varios componentes que engloba y que dan lugar a distintas definiciones, como por la heterogeneidad en los perfiles y necesidades de las poblaciones a las que hace referencia, y de las que la población migrante es tan importante e invisibilizada como ocurre con otros grupos en situación de vulnerabilidad.

Retorno en el Estado de México y Presencia de Menores Migrantes

De acuerdo con el Consejo de Nacional de Población (CONAPO), el Estado de México se situó entre las entidades que disminuyeron su Grado de Intensidad Migratoria (GIM) entre los años 2010 y 2020: de bajo a muy bajo (posición 26 de 32 en el último año) (Tabla 2). Esto, a pesar de encontrarse también entre las entidades que reciben mayores ingresos por remesas a nivel nacional (4,354 millones de dólares en 2023) (Banco de México, 2024). En un mayor nivel de especificidad, los municipios de la entidad presentan dinámicas diferenciadas, de las que puede distinguirse que Tenancingo se encuentra entre los municipios que registraron un GIM bajo tanto en 2010, como en 2020 (Imagen 2), lo que significa una presencia menor de viviendas en las que reciben remesas, que cuentan con emigrantes, migrantes circulares y migrantes de retorno.

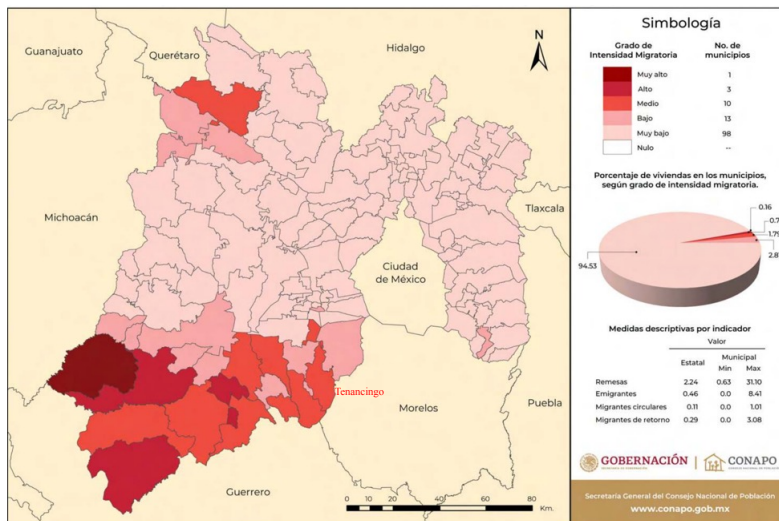
Prestando atención al indicador de viviendas con migrantes de retorno, puede observarse que el municipio de Tenancingo cuenta con un porcentaje más alto que el registrado a nivel de la entidad mexiquense y próximo al estimado a nivel nacional (Tabla 2), lo que da cuenta de la pertinencia temática planteada en este trabajo, en la medida en que se trata del indicador que permite aproximarse a la presencia de menores migrantes.

Tabla 2. Indicadores del Índice de Intensidad Migratoria, 2010 y 2020

Nivel de análisis	Año	Total de viviendas	Porcentaje de vivienda:				Grado de Intensidad Migratoria
			reciben remesas	con emigrantes	con migrantes circulares	con migrantes de retorno	
México	2010	28,696,180	3.63	1.94	0.92	2.19	---
	2020	34,987,915	5.06	1.13	0.31	0.73	----
Estado de México	2010	3,723,607	1.55	1.04	0.62	1.08	Bajo
	2020	4,492,744	2.24	0.46	0.11	0.29	Muy bajo
Tenancingo	2010	20,006	1.61	1.19	0.86	2.18	Bajo
	2020	24,930	2.52	0.61	0.34	0.67	Bajo

Fuente. CONAPO 2012 y 2022.

Imagen 2. Grado de Intensidad de Migratoria de los municipios mexiquenses, 2020



Fuente. CONAPO (2022, p. 112).

Según datos del Censo de Población y Vivienda de 2010, en el municipio de Tenancingo se registró la presencia de 175 menores nacidos en Estados Unidos (25.1% hombres y 74.9% mujeres), cuya distribución por grupos quinquenales muestra que era mayor la proporción de los que tenían menos de 4 años (50.3%), seguidos por los de 5 a 9 (32.6%) (Tabla 3). De esta población, se estima que 65.7% asistían a la escuela, siendo este grupo para el que diversas investigaciones empiezan a documentar las dificultades administrativas y múltiples limitaciones para la inscripción y continuidad de sus estudios en México. En 2015, se advierte continuidad en los retornos y los procesos de detención y deportación de mexicanos en Estados Unidos, lo que a nivel municipal impactó en la presencia de una mayor cantidad de niños y jóvenes americanos: 246 en total, de los que la mayoría son hombres (62.6%), en edades de 5 a 9 años. De esta población, 72.0% tiene nacionalidad mexicana, 36.0% llegó a Tenancingo, entre marzo de 2010 y marzo 2015, con el retorno de su padre, madre u otro familiar y, 90.2% asistía a la escuela.

Tabla 3. Número de niños y jóvenes migrantes nacidos en Estados Unidos que se encuentran en Tenancingo, 2010-2020

Grupos de edad	Año								
	2010			2015			2020		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
1-4	15 34.1%	73 55.7%	88 50.3%	15 9.7%	9 9.9%	24 9.8%	8 15.4%	8 17.0%	16 16.2%
5-9	29 65.9%	28 21.4%	57 32.6%	97 62.6%	38 41.8%	135 55.9%	---	---	---
10-14	---	30 22.9%	30 17.1%	36 23.2%	14 50.0%	21 15.6%	36 69.2%	39 83.0%	75 75.8%
15-20	---	---	---	7 4.5%	0	7 2.8%	8 15.4%	0	8 8.1%
Total	44	131	175	155	91	246	52	47	99

Fuente. Elaboración propia con base en el Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] 2010, 2015 y 2020.

Por último, en 2020, se estima la presencia de 99 menores nacidos en Estados Unidos, (52.5% son hombres y 47.5% mujeres). Como puede observarse, durante el periodo 2010-2020 es mayor la proporción de niños de 10 a 14 años (75.8%), lo que conjuga la presencia de población que ha crecido y permanecido en este lugar, con la llegada de otros menores que se encontraban viviendo en Estados Unidos en los últimos 5 años (23.8%). A diferencia del quinquenio anterior, en 2020 es más baja la proporción de los que no tienen nacionalidad mexicana (41.4%), además de que 8.1% no cuenta con registro de nacimiento, por lo que se trata en ambos casos de menores que pueden presentar dificultades para garantizar su ingreso escolar. Del total, se tiene también una menor presencia de niños que actualmente asisten a la escuela (75.8%).

Consideraciones Metodológicas

El enfoque metodológico empleado para el desarrollo de esta investigación es cualitativo, por tratarse de la aproximación que permite profundizar en la perspectiva y subjetividad de los sujetos (Taylor y Bogdan, 1994). Específicamente, se adopta la perspectiva teórica fenomenológica y el método biográfico, por su pertinencia para devolver protagonismo al sujeto (Herrera y Amezcua, 2022) y recuperar los relatos de vida relacionados con el retorno de Estados Unidos y la experiencia vivida por los hijos de estos migrantes durante los procesos de incorporación e interacción en los espacios educativos. Por tanto, las técnicas de recolección de información utilizadas fueron la entrevista a profundidad y el grupo focal. Las entrevistas se realizaron a un total de nueve personas migrantes de retorno originarias del municipio de Tenancingo, de las que en este trabajo se recuperan tres casos que han tenido seguimiento en diferentes momentos durante el periodo enero 2020-mayo 2022 (Tabla 4). Las entrevistas fueron realizadas a las mamás y/o papás de los menores migrantes, mientras que la participación de éstos ocurrió en el marco de un grupo focal, donde

podieron participar bajo el consentimiento de sus padres para expresar desde su propia perspectiva la experiencia vivida en los espacios escolares en los que fueron incorporados.

Tabla 4. Descripción de los casos de estudio

Caso	Hijos	Lugar de nacimiento	Año de llegada	Edad al llegar	Edad actual	País de residencia actual
Azucena	Sebastian Francisco Guadalupe	México EE. UU.	Junio 2012	11	23	México
				9	21	
				8	19	
				12		
Norberto	Iris Carlos Esteban	EE. UU.	Diciembre 2013	12	23	EE. UU.
				9	20	EE. UU.
				1	12	México
Mary	Pedro Claudia Adriana Sandra	EE. UU.	Julio 2016	15	23	Fallecido
				14	22	México
				13	21	EE. UU.
				8	16	México

Para la identificación de las y los informantes se acudió a la técnica de bola de nieve, empleada en el área de migraciones para trabajar con poblaciones específicas, de las que generalmente no se tiene registro de información (Alloati, 2014), como, por ejemplo, las personas migrantes de retorno. El acercamiento con las primeras personas entrevistadas fue facilitado por una exfuncionaria pública municipal, que por varios años colaboró en procesos de asesoría administrativa y acompañamiento de esta población. Los criterios de selección estuvieron determinados por la modalidad del retorno, con particular énfasis en los retornos por deportación que tuvieron lugar de 2008 en adelante, así como la permanencia de 10 o más años en Estados Unidos y tener hijos nacidos en Estados Unidos con experiencia educativa en ambos países. Para referirse a los informantes se

emplean pseudónimos a fin de conservar el anonimato de éstos y atender las consideraciones metodológicas del estudio. Las categorías analíticas contempladas fueron retorno forzado, educación inclusiva y sufrimiento social, con el interés de recuperar los impactos que esta modalidad del retorno tiene entre las familias con hijos nacidos en Estados Unidos, que llegan con condiciones culturales y necesidades específicas, de las que la educación se constituye en un desafío ante las prácticas de discriminación y exclusión que generan tensión y estrés entre estos menores.

El análisis se realizó a partir de un proceso de reducción de datos, extracción y codificación de los componentes vinculados con las categorías a priori establecidas en esta investigación, a fin de realizar la descripción e interpretación de éstas. En este proceso se tomaron en cuenta criterios de validez externa y fiabilidad, en tanto los hallazgos, como se ha enunciado anteriormente, muestran coherencia y semejanzas entre la información proporcionada por los informantes, al tiempo que corresponden con los resultados empíricos de otras investigaciones centradas en esta población.

Experiencias de Discriminación Educativa de Menores Migrantes

Para iniciar con la exposición de los resultados, es importante mencionar que el año en el que retornaron los familiares de los menores migrantes, cuyos casos se describen en este trabajo (Tabla 4), corresponde al periodo postcrisis y de continuidad en la administración de Barack Obama (2009-2017), caracterizada por registrar cifras más altas de población deportada, así como por asignar mayores recursos para dicho propósito, en comparación con sus predecesores (Zepeda y Rosen, 2016). Los casos de Azucena, Norberto y Mary se insertan en las lógicas de lenta recuperación económica, control, detención y generación de miedo e histeria derivada de las medidas antiinmigrantes. Para Azucena, el retorno familiar estuvo motivado por la precariedad laboral, disminución salarial y posterior falta de trabajo experimentada por su esposo, dificultando su permanencia en

ese país. En 2012, esta pareja decide volver con sus tres hijos, dos niños nacidos en México y una niña estadounidense (Tabla 4).

Sobre la llegada de sus hijos, Azucena hace énfasis en la dificultad que supuso el proceso de adaptación de su hija menor, quien llegó al municipio de Tenancingo a la edad de 8 años en 2012. La narrativa de Azucena, como se señaló anteriormente destaca el sufrimiento social que experimentó Guadalupe ante la condición de ser extranjera, no conocer el país y enfrentarse a otras costumbres, tradiciones y condiciones que, en palabras de la entrevistada, son diferentes a las del “primer mundo”, el mundo en el que creció y con el que se identifica Guadalupe.

Bueno, yo de aquí para allá me fui con dos hijos [Sebastián y Francisco], y tuve una hija allá [Guadalupe]. Entonces ya eran 3. Mi hija no conocía aquí [Tenancingo, Estado de México], y pues si me partía el alma de que, mi hija si sufrió. Pues ella si sufrió mucho, y psicológicamente como madre siempre quiere uno lo mejor para sus hijos, y si me afectó que ella se sintiera mal. Entonces, cuando tomamos la decisión mi esposo y yo de venimos, pues tuve a los niños en psicólogo. Entonces no fue tanto así el impacto, para los dos más grandes no fue tanto el impacto, porque ya tenían una idea. Aunque se fueron pequeños, tenían una idea de cómo es México, porque allá en los libros les hablan, tercer mundo y primer mundo, y estábamos en un primer mundo, entonces, pues la cosa era muy diferente. Y ellos como más o menos si estaban grandecitos, habían estudiado más que la niña (Azucena, comunicación personal, 2021).

Desde la perspectiva de Guadalupe, la descripción de su experiencia refiere el proceso de desadaptación, discriminación y bullying resultado de su incorporación a una escuela primaria en el municipio de Tenancingo. En este caso, se destacan como principales estresores las habilidades insuficientes para hablar español con fluidez, así como otros aspectos subjetivos vinculados con la identidad sociocultural, de pertenencia a grupos sociales, de desarrollo y bagaje cultural sustentada en sus aprendizajes, creencias, valores, metas, ideales y otras experiencias de vida, que, en su opinión, complejizaron y siguen complejizando los procesos de interacción con sus compañeros de aula. Motivos por los que Guadalupe anhela retornar a Estados Unidos, a pesar de que han transcurrido alrededor de doce años de permanencia en México.

Fue muy feo en todos los aspectos, en la educación de que allá es muy diferente, todos conviven y así y aquí fue como de [...]. Pues, empezando porque yo no sabía hablar muy bien el español, entonces cuando hablaba yo, me trababa yo mucho y confundía yo las palabras y pues era como de que todos se burlaban de mí y que pues no sabía yo hablar español y fue muy diferente porque yo pensaba, bueno sigo, sigue siendo lo mismo de que yo vengo pensando diferente a ellos. Ellos tienen como que unas ideologías muy diferentes y yo pues, siempre he tenido más ideas como de soñar o creer o así, porque cuando yo era pequeña mis maestras de allá siempre me decían eso de que: no pues tú piensa, idealiza, crea y puedes lograrlo de cualquier manera. Pero aquí es como de que te dicen: no, no puedes, con mis compañeros es de, no pues yo acabo la secundaria y ya, yo acabo la prepa y ya, entonces no como que nunca hemos congeniado, no me puedo relacionar

bien con ellos porque ni mi manera de pensar es como ellos, ni ellos como la mía, entonces si es complicado (Guadalupe, comunicación personal, 2020).

Por lo anterior, puede decirse que la falta de empatía, sensibilidad, así como de reconocimiento y valoración de la diversidad, sigue constituyéndose en una problemática, que no es exclusiva del momento coyuntural abordado en este trabajo, en tanto, las situaciones de acoso escolar no cesan ante la falta de tolerancia, de aceptación y de una cultura de protección a los derechos de las poblaciones en situación de vulnerabilidad, por lo que resulta imperativo educar en la diversidad, particularmente considerando que el análisis de los relatos de vida de esta población permiten destacar las siguientes prácticas negativas: i) negación y dificultades para hacer valer su derecho a la educación, ii) interrupción de los procesos educativos y, iii) deserción escolar a causa del estrés emocional derivado de su experiencia migratoria.

Al respecto, Castonys y Sellarés (2010, como se citó en Flores, 2022), señalan que: Cuando un alumno presenta estrés emocional, le podría llevar a tener dificultades para relacionarse con sus compañeros, controlar impulsos, aceptar límites y normas, tolerar la frustración, no poder mantener el interés en la actividad en clase o bien en la tarea, así como realizar actividades y tareas educativas con cierta autonomía (p. 646).

Entre estas situaciones se encuentra la experiencia vivida por los hijos de Norberto, específicamente de Iris y Carlos, quienes llegan a Tenancingo en 2013, a causa de la deportación de su padre. Para Iris, encontrarse en

un lugar que le resultaba desconocido fue particularmente difícil, pues a su llegada se incorpora a sexto grado de primaria, por lo que su búsqueda por pertenecer, adaptarse y superar los desafíos culturales adquirió otros niveles de complejidad tanto por el inicio de la transición a la educación secundaria, como por los cambios físicos y emocionales de la preadolescencia. Como puede leerse en la narrativa de Norberto, las limitaciones lingüísticas trascendieron en ejercicios de violencia psicológica, así como en la desmotivación de Iris para seguir estudiando la preparatoria.

En el caso de mi hija [refiriéndose a Iris] ya no estudia la prepa también por lo mismo del idioma no la ayudó mucho, se burlaban mucho de ella también. Ella ya nada más sacó la secundaria y dijo que ya no, le dije cursa la prepa, no quiso, no quiso. La verdad para ella y para Carlos fue muy, muy difícil. Ella llegó aquí a sexto grado de primaria y salió de la secundaria y dijo: no ya no, ya no aguanto más, yo la miraba a las once o doce de la noche, mirando por internet lo que es la cultura mexicana para hacer tareas y toda esa onda y ¡ya duérmete mija!, ¡no papi es que yo tengo que salir bien! Pero nomás salió de la secundaria y ya no la hice que estudiara la prepa (Norberto, comunicación personal, 2020).

Para Iris, el sufrimiento social se expresa en las repetidas prácticas de discriminación que dificultaron su posibilidad de integrarse. El hecho de considerar “ya no aguantar” el acoso y hostigamiento escolar denota los costos del estrés emocional y las implicaciones en su trayectoria educativa, al tiempo que precisa la necesidad de promover habilidades de respeto a la diversidad, así como conductas de aceptación e inclusión. Normalizar la diversidad permitirá avanzar también en el reto de construir escuelas

inclusivas, espacios justos y solidarios, para dejar de apostar por modelos asociados con la asimilación de los valores y normas de los grupos dominantes (Escarbajal et al., 2012), como ocurrió en el caso de Iris, quien se sentía obligada a aprender sobre la cultura mexicana para estar en la posibilidad de cumplir con sus actividades escolares. Actualmente, Iris ha retornado a Estados Unidos, sin embargo, el hecho de estar de vuelta en su país de nacimiento, no necesariamente se traduce en un conjunto de posibilidades y experiencias diferentes a las que ha vivido en México, pues también es posible que en Estados Unidos se encuentre en una condición de desventaja social ante el hecho de haber estado fuera de éste por más de 10 años, así como por su ascendencia mexicana, por los antecedentes de deportación en su familia, por la decisión de no continuar con sus estudios y actualmente, por la disminuida habilidad para hablar inglés ante la falta de práctica en el uso del lenguaje mientras estuvo en México.

Por último, el caso de Mary se trata también de un retorno forzado por las medidas antiinmigrantes. En 2016, ella volvió a Tenancingo, acompañada de sus cuatro hijos nacidos en Estados Unidos, el motivo de su regreso fue la deportación de su esposo. Como puede leerse en la narrativa de Mary, el procedimiento administrativo en materia de identidad e incorporación escolar de sus hijos significó para ella un amplio desgaste físico y emocional, pues la condición de extranjería de éstos se sumó a sus edades y necesidades educativas diferenciadas.

Entonces era muy complicado, porque había que atender cosas de las escuelas. Como eran nuevos, había muchas, muchas vueltas porque como eran niños americanos que no tenían documentos aquí, entonces había que dar vueltas, mucho proceso. Entonces si había que estar en vueltas para muchas

partes, muy cansado, estresante y era bastante largo, sobre todo (Mary, comunicación personal, 2021).

El año de retorno de esta familia coincide con la implementación de nuevos procesos orientados a “beneficiar a la población migrante de origen mexicano que cuenta con trayectoria educativa en escuelas estadounidenses” (Jacobo, 2022, p. 251). Siguiendo con esta autora, entre estas medidas destacan los siguientes aspectos:

Se elimina el requisito del apostillado en documentos educativos y de identidad emitidos por un gobierno extranjero (numeral 1.22); b) se especifica que en ningún caso la falta de documento de identidad limitará el acceso escolar a niños migrantes (numeral 3.3); c) se establece que la inscripción puede realizarse en cualquier momento del ciclo escolar (numerales 1.23 y 3.18); d) y se especifica que es responsabilidad del director de la escuela inscribir de forma inmediata a la niñez migrante y establecer acciones afirmativas para garantizar el derecho a la educación (numeral 3.8) (p. 251).

A pesar de ello, casos como el de Mary ponen de manifiesto que el desconocimiento de dichos cambios, la falta de disposición por parte de las autoridades educativas y la ausencia de canales adecuados de información complejizaron estos procesos, demandando tiempo, esfuerzo y ejercicio de recursos que pueden ser canalizados hacia la resolución de otras necesidades. Así entonces, se advierte que el desconocimiento sobre la materia genera desaliento y abandono en la continuidad de los procedimientos administrativos, lo que en la práctica se refleja en procesos

de formación educativa que se han quedado trancos por el hecho de ser extranjeros.

Discusión

La descripción de los casos advierte que las experiencias educativas de los menores migrantes han estado delineadas por un conjunto de desafíos administrativos, lingüísticos, de interacción, desenvolvimiento y adaptación (Tabla 5). Aspectos que, a la luz de los componentes que definen la educación inclusiva generan múltiples áreas de oportunidad en la implementación y evaluación de las estrategias que hacen parte de la política educativa inclusiva, particularmente ante la centralidad que adquirió el tema a nivel nacional, por ejemplo, con el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), cuyo periodo de implementación (2014-2019) coincide con las fechas de llegada de estos menores migrantes.

Tabla 5. Similitudes y diferencias registradas en los casos de estudio

Similitudes	Diferencias
Periodo del retorno: postcrisis	Motivos del retorno familiar: deportación, ambiente antiinmigrante y falta de empleo
Modalidad del retorno: familiar	Edad de los hijos a la fecha de retorno de sus padres
Retorno y llegada a comunidades rurales	Incorporación a diferentes grados y niveles educativos
Familias con hijos nacidos en EE. UU.	Trayectoria educativa: continuidad y deserción
Menores con experiencia educativa en EE. UU.	Tolerancia a la frustración e interés en las actividades académicas
Menores que dominan el idioma inglés y dificultad para hablar español	Práctica en el habla del idioma inglés
Documentos de identidad emitidos por un gobierno extranjero	
Dificultades para el acceso escolar en México	
Menores que vivieron discriminación y rechazo en sus espacios educativos	
Anhelos de retornar a EE. UU.	

Como puede observarse en la tabla 5, las similitudes que se obtienen de estos casos expresan retornos de familias con hijos nacidos en Estados Unidos, que dominan el idioma inglés y cuentan con experiencia educativa en ese país. Estas características que enuncian diversidad por nacionalidad, cultura

y esquemas de aprendizaje, lejos de representar ventajas, se posicionan como obstáculos para avanzar, por ejemplo, en el ejercicio pleno de igualdad de oportunidades y de espacios sin discriminación que promuevan el acceso al conocimiento, el intercambio y desarrollo de potencialidades. A partir de estos casos –sin el propósito de generalizar–, puede decirse que la normalización y apertura a la diversidad es un objetivo de largo aliento, que requiere de un trabajo continuo con la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto para contar con modelos pedagógicos y de atención bilingüe y bicultural para estudiantes migrantes.

Entre las diferencias que se distinguen en estos casos destacan los motivos del retorno, pues la conjugación de los factores económicos, sociales y de política migratoria que dieron lugar al regreso de sus padres, representa otro desafío para estos menores que muchas de las veces se enfrentan al estigma social de ser asociados con criminales (Mora y Basurto, 2019), es decir, la criminalización acuñada a sus padres también les corresponde ante la falta de sensibilización y reproducción de estereotipos. Específicamente, la edad de los hijos de estos migrantes y sus necesidades educativas plantean la importancia de comprender la educación inclusiva desde una perspectiva interseccional, en tanto las especificidades de cada caso denotan diferencias que impactan en la continuidad, interés y desempeño mostrado en sus trayectorias académicas.

La lectura de estas experiencias es útil para valorar los ejes, principios y componentes de la actual Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, particularmente ante el reto de promover una participación coordinada y corresponsable entre las autoridades y los diferentes actores involucrados en su instrumentación (Solís y Tinajero, 2023). Finalmente, es necesario recalcar la importancia de fortalecer estas acciones, pues la realidad que enfrentan estos menores migrantes cuestiona la efectividad del sistema para

garantizar su derecho a la educación, así como para propiciar la generación de espacios abiertos a la diversidad.

Conclusiones

El abordaje de la problemática expuesta en este trabajo muestra una estrecha relación con las experiencias educativas de injusticia, sufrimiento social y desgaste emocional, experimentadas por los menores migrantes que llegaron a México a causa del retorno de sus padres u otro familiar. Estas situaciones, como se mencionó anteriormente, responden a la discriminación como un problema estructural en la sociedad mexicana, por lo que, la apuesta para crear escuelas inclusivas se sostiene como un reto de largo aliento, que requiere de procesos de actuación individual, colectiva e institucional, con la finalidad de que “las relaciones de empatía en el aula acaben con los fenómenos de insolidaridad y discriminación” (Escarbajal et al., 2012, p. 140). En el marco de la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, el reto de la educación inclusiva se soporta de los principios de valoración de la diversidad cultural y la ciudadanía mundial, en la medida en que se debe promover la formación de alumnos justos, solidarios, con competencias y habilidades interculturales para su reconocimiento y posicionamiento como ciudadanos del mundo que asumen y respetan la diversidad.

En el caso particular de los menores migrantes, que nacieron y crecieron bajo el conocimiento y práctica de otras costumbres y tradiciones, es necesario propiciar condiciones de acompañamiento que permitan aminorar el duelo migratorio, así como el choque cultural con la comunidad y los espacios educativos a los que se está incorporando esta población. Para ello es necesario ampliar las estrategias de sensibilización y capacitación docente, tanto para la comprensión y adecuado dominio del idioma inglés,

como para el fortalecimiento de componentes y módulos de formación en educación cívica, ciudadanía y diversidad cultural. Entre otros elementos, es necesario considerar la implementación de estrategias específicas sustentadas, por ejemplo, en modelos de educación transfronteriza y de colaboración académica entre los países involucrados, donde la educación virtual se emplaza como una estrategia para desarrollar competencias y habilidades de comunicación desde una perspectiva intercultural que permita avanzar en la educación inclusiva y sostenible (King et al., 2024). Con ello, se ofrecen respuestas alternativas a las necesidades de generar esquemas educativos flexibles, que se ajusten a las necesidades de los estudiantes y propicien la transmisión de nuevos valores.

Las recomendaciones anteriores requieren complementarse de estrategias de intervención psicosocial orientadas a disminuir los costos emocionales que genera entre esta población el hecho de encontrarse e incorporarse en otros contextos, en la medida en que el cuidado de la salud mental de estos menores, como el de sus padres, repercute en sus procesos de interacción, desempeño educativo y trayectoria académica.

Referencias

- Alarcón, R. (2014). El sistema educativo mexicano y los hijos de los migrantes deportados y retornados de Estados Unidos. Conferencia magistral, El Colegio de la Frontera Norte. <https://www.colef.mx/noticia/el-sistema-educativo-mexicano-y-los-hijos-de-los-migrantes-deportados-y-retornados-de-estados-unidos/>
- Alloatti, M. (2014). Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales. Memoria Académica UNLP-FaHCE. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8286/ev.8286.pdf
- Arzate, J. (2015). Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde un contexto de desigualdad y violencia, *Revista de Paz y Conflictos*, 8(1), 103-134. <https://www.redalyc.org/pdf/2050/205039638006.pdf>
- Banco de México (octubre, 2024). Ingresos por remesas. Distribución por entidad federativa. <https://www.banxico.org.mx/SieInternet/consultarDirectorioInternetAction.do?accion=consultarCuadroAnalitico&idCuadro=CA79>
- Bedoya, Y. y González, J. (2021). Obstáculos de incorporación educativa de migrantes retornados al Estado de México y Nuevo León, *Enonomía, Sociedad y Territorio*, 21(66), 413-439. <https://doi.org/10.22136/est20211701>
- Canales, A. y Meza, S. (2018). Tendencias y patrones de la migración de retorno, *Migración y Desarrollo*, 16(30), 123-155. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-75992018000100123
- Carrillo, E. (2023). Cuando la escuela expulsa: trayectorias de desafiliación escolar de menores que migran de Estados Unidos a México. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/650983/TesisDCS_CarrilloCantuEduardo2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Cassarino, J. P. (2004). Theorising Return Migration: The Conceptual Approach to Return Migrants Revisited, *International Journal on Multicultural Societies*, 6(2), 253-279. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1730637
- CONAPO (2012). Anexo B. Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos por entidad federativa y municipio. http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/intensidad_migratoria/anexos/Anexo_B1.pdf
- CONAPO (2022). Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2020 <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/789092/IIMMexEEUU2020.pdf>
- Escarbajal, A., Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398011.pdf>
- Flores, K. (2022). Vulnerabilidad y acoso escolar en adolescentes inmigrantes norteamericanos ante el contexto neolonés. En: Martínez, S., Venegas, M., Amparo, D. y Ken, C. [Coords.]. *El orden mundial reconfigurando las teorías, las políticas públicas regionales y sus resultados migratorios*. UNAM-AMECIDER, 641-652. <http://ru.iiec.unam.mx/5775/>
- Herrera, S. y Amezcua, M. (2022). Diez claves para la elaboración de un relato biográfico, *Index de Enfermería*, 30(4). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962021000300017
- Ibarra, J. y Vargas, E. (2021). La reconfiguración familiar de los migrantes deportados en la frontera norte de México, *Norteamérica*, 16(1), 121-145. <http://dx.doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2021.1.434>
- INEGI (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>

- INEGI (2015). Encuesta Intercensal 2015. <https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- INEGI (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Jacobo, M. (2022). La niñez migrante de retorno en México: hallazgos, avances y pendientes (2015-2022), *Norteamérica*, 17(2), 241-265. <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2022.2.587>
- King, C., Sánchez, J., Rodríguez, J. y Duarte, M. (2024). Un modelo virtual para la educación transfronteriza: colaboración académica entre México y Estados Unidos, *Frontera Norte*, 36, 1-26. <https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2362>
- Maitilasso, A. (2017). Quiero quedarme, pero volviendo: movilidad y circulación como estrategias de re-dinamización de proyectos migratorios entre España y Mali, *Huellas de la Migración*, 2 (3), 111-133. <https://huellasdelamigracion.uaemex.mx/article/view/4536>
- Martín, D. M., González, M., Navarro, Y. y Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa, *Atenas*, 4(40), 90-104. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>
- Maas, Y. P. (2017). El derecho a la educación de la niñez migrante binacional, el caso de la Ciudad de México. [Tesis de Maestría, El Colegio de la Frontera Norte]. <https://posgrado.colef.mx/wp-content/uploads/2019/09/TESIS-Maas-P%C3%A9rez-Yessica-Pamela-MEMI2016.pdf>
- Mestries, F. (2013). Los migrantes de retorno ante un futuro incierto, *Sociológica*, 28(78), 171-212. <https://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v28n78/v28n78a6.pdf>
- Mora, I. y Basurto, N. (2019). Experiencias educativas y de vida de migrantes de retorno: ¿Una creciente generación de maestros de inglés en México?, *Publicaciones*, 49(5), 75-91. doi:10.30827/publicaciones.v49i5.11441

- Naciones Unidas México (2022). Informe de resultados 2022. Trabajando en conjunto para cumplir la promesa de no dejar a nadie atrás. Oficina de Coordinación Residente del Sistema de Naciones Unidas en México. <https://mexico.un.org/sites/default/files/2023-05/Informe%20de%20Resultados%202022.pdf>
- Parella, S., Petroff, A., Speroni, T. y Piqueras, C. (2019). Sufrimiento social y migraciones de retorno: una propuesta conceptual, *Apuntes*, 46(84), 37-63. <http://dx.doi.org/10.21678/apuntes.84.1013>.
- Passel, J., D'Vera, C. y González-Barrera, A. (2012). Net Migration from Mexico Falls to Zero-and Perhaps Less. Pew Hispanic Center. <https://www.pewresearch.org/hispanic/2012/04/23/net-migration-from-mexico-falls-to-zero-and-perhaps-less/>
- Rivera, F. y Espínola, J.G. (2015). Marco teórico y conceptual de la educación inclusiva y su vinculación con la educación para la paz, *Ra Ximhai*, 11(1), 153-168. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401008.pdf>
- Salas, M. L., Herrera, B. y Salas, M. A. (2021). Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas. *Praxis educativa*, 25(3), 1-19. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250315>
- Solis, S. y Tinajero, M. G. (2023). La reforma educativa inclusiva en México. Análisis de sus textos de política, *Perfiles educativos*, 44(176), 120-136. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>
- Tawil, S., Sachs, M., Le Thu, H. y Eck, M. (s.f.). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030. https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf
- Taylor, S. y Bogfan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Ediciones Paidós.
- Valdéz, G. C., Ruiz, L. F., Rivera, O. B. y Antonio, R. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y

proceso administrativo en el sistema escolar sonorenses. *Región y Sociedad*, 30(72). <http://dx.doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>

Vargas, E. y Aguilar, R. (2017). Inmigrantes y educación en México, *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*, <https://www.inee.edu.mx/inmigrantes-y-educacion-en-mexico/>

Zepeda, R. y Rosen, J. (2016). Migración México-Estados Unidos: implicaciones de seguridad, *Revista de Ciencias Sociales (CR)*, IV(154), 79-91. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i154.29195>

Envío a dictamen: 11 septiembre 2024

Reenvío: 2 octubre 2024

Aprobado: 7 octubre 2024

Ana Elizabeth Jardón Hernández. Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de Michoacán. Profesora-Investigadora en el Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México, miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, nivel I, cuenta con el reconocimiento al Perfil Deseable de la SEP y es líder del Cuerpo Académico-293 Procesos Sociales Contemporáneos, grado consolidado. Cuenta con diversas publicaciones nacionales e internacionales, ORCID 0000-0002-8983-1809. Sus principales líneas de investigación son retornos migratorios, dinámicas migratorias México-Estados Unidos, migración y desarrollo. Correo de contacto: aejardonh@uaemex.mx

Giovanni Macías Suárez. Licenciado en Gerencia de Sistemas de Información en Salud por la Facultad Nacional de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia; Maestro en Demografía por El Colegio de la Frontera Norte; y candidato a doctor en

Ciencias Sociales por El Colegio de Michoacán. Sus principales líneas de investigación son: migración y salud, antropología médica. Correo electrónico de contacto: suarezgam@hotmail.com