

# Migración infantil de retorno en Hidalgo: retos educativos y de inclusión social

---

---

## Return child migration in Hidalgo: educational and social inclusion challenges

*Karen Ramírez González\** / *Héctor Gómez Peralta\*\**

### *Resumen*

El artículo tiene por objetivo identificar las necesidades socioculturales y pedagógicas de los alumnos migrantes de retorno en Hidalgo, analizando dos espacios de convivencia: el sistema de educación básica y las sociedades de acogida. Se emplea una metodología mixta mediante cuestionarios estructurados y grupos de discusión, para conocer las opiniones y actitudes que los docentes y los menores migrantes tienen sobre los procesos de inclusión y exclusión que se gestan en ambos entornos. El estudio concluye que la migración infantil de retorno tiene una idealización de la vida en Estados Unidos y una percepción negativa del regreso a México.

*Palabras clave:* migración infantil de retorno, necesidades socioculturales, procesos de inclusión y exclusión, sociedades receptoras, sistema de educación básica hidalguense.

### *Abstract*

The article aims to identify the sociocultural and pedagogical needs of returning migrant students in Hidalgo, analyzing two spaces of coexistence: the basic education system and the host societies. A mixed methodology is used through structured questionnaires and discussion groups, to find out the opinions and attitudes that teachers and migrant minors have about the inclusion and exclusion processes that take place in both environments. The study concludes that child return migration has an idealization of life in the United States and a negative perception of returning to Mexico.

\* Doctora en ciencias políticas. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, Universidad Autónoma del Estado de Morelos [ramirezgkn@gmail.com].

\*\* Doctor en ciencias políticas y sociales. Profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, Universidad Autónoma del Estado de Morelos [hector.gomez@uaem.mx].

*Key words:* return child migration, sociocultural needs, inclusion and exclusion processes, receiving societies, Hidalgo basic education system.

Artículo recibido: 03/01/2023

Apertura del proceso de dictaminación: 30/01/2023

Artículo aceptado: 04/05/2023

## INTRODUCCIÓN

La migración en México es estudiada principalmente con la población adulta.<sup>1</sup> Los trabajos en torno a la niñez migrante todavía son escasos. La razón principalmente radica en la dificultad de aproximación a los actores involucrados. Al ser poblaciones fluctuantes difícilmente son identificadas con exactitud en las estadísticas oficiales. Un acercamiento a su caracterización podría explicar la tipología de los flujos de estas poblaciones. La *migración infantil* se define como aquellos desplazamientos de menores de edad efectuados dentro o fuera de las fronteras nacionales de donde habitualmente residen.<sup>2</sup> Estos trayectos pueden ser *acompañados* o *no*. La primera categoría se refiere a la existencia, normalmente de un adulto, sea el padre, madre, tutor o algún conocido que se responsabiliza del menor de edad hasta llegar al lugar de destino. Este acompañamiento puede ser voluntario o forzado.<sup>3</sup> Por su parte, la *migración infantil no acompañada* es aquella en la que el menor de edad viaja hasta otra demarcación territorial sin la supervisión de un adulto, por voluntad propia o forzado por las condiciones de su entorno.

Estas definiciones permiten comprender que la migración infantil no es un problema nuevo<sup>4</sup> y está en constante evolución. De acuerdo con los datos

<sup>1</sup> Citlali Quecha Reyna, “Cuando los padres se van. Infancia y migración en la Costa Chica de Oaxaca”. Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, 2011 [<http://132.248.10.225:8080/xmlui/handle/123456789/161>], fecha de consulta: 11 de noviembre de 2022.

<sup>2</sup> Save the Children, “Niños y niñas migrantes” [<https://www.savethechildren.es/trabajo-ong/proteccion-infantil/ninos-migrantes>], fecha de consulta: 23 de noviembre de 2022.

<sup>3</sup> Este último, cuando se trata de tráfico de personas, principalmente.

<sup>4</sup> Eduardo Fernández-Guzmán, Perla Shiomara del Carpio-Ovando y Elizabeth Garnica-Reséndiz, “La población infantil y su participación en el fenómeno migratorio México-Estados Unidos: algunas reflexiones preliminares para entender esta problemática en Guanajuato”, *Ra Ximbai*, vol. 14, núm. 1, 2018, pp. 85-102.

reportados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), 8 912 menores mexicanos lograron el cruce de la frontera en 2017. Sin embargo, al llegar a Estados Unidos fueron repatriados. Se trataba principalmente de migración infantil no acompañada.<sup>5</sup>

De 2018 a septiembre de 2022, estas cifras aumentaron.<sup>6</sup> En el caso hidalguense, en el semestre enero-junio de 2021, 296 menores fueron deportados desde Estados Unidos al intentar ingresar al país. De ellos, 283 se ubicaban en un rango de edad de 12 a 17 años, y 13, hasta los 11 años; 91.2% eran migrantes no acompañados.<sup>7</sup>

Las explicaciones ante el incremento de este problema –que se articulan desde la academia– versan en cuatro corrientes explicativas. La primera concluye que la migración infantil es principalmente familiar, causada por procesos de reunificación o por estrategias para alcanzar mejoras en la calidad de vida.<sup>8</sup> La segunda enfatiza que la migración de menores es originada por factores socioculturales. Se ha observado que en las comunidades de origen, al cumplir determinado rango de edad, se espera que los menores (principalmente varones) se preparen para emigrar hacia Estados Unidos.<sup>9</sup> Situación que se convierte en un proyecto de vida económico y laboral de la familia.

<sup>5</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), “Migración de niñas, niños y adolescentes” <<https://www.unicef.org/mexico/migración-de-niñas-niños-y-adolescentes>>, fecha de consulta: 20 de noviembre de 2022.

<sup>6</sup> En 2018, 10 837 menores tuvieron prácticas migratorias. En 2019 se registraron 12 736. En 2020 hubo un descenso de 186 personas, representando un total de 12 550 menores migrantes. Sin embargo, en 2020 existió un incremento de 10 280 personas, con un total de 22 830. Mientras que en el ciclo enero-septiembre de 2022, 19 415 fueron repatriados de la frontera con Estados Unidos <[https://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Sintesis\\_NNA](https://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/Sintesis_NNA)>, fecha de consulta: 19 de noviembre de 2022.

<sup>7</sup> *Criterio*, “Deporta Estados Unidos a 296 menores hidalguenses”, 6 de septiembre de 2021 <<https://criteriohidalgo.com/noticias/hidalgo/deporta-estados-unidos-menores-hidalguenses-migrantes>>, fecha de consulta: 15 de noviembre de 2022.

<sup>8</sup> Véanse Víctor Zúñiga, “Niños y adolescentes separados de sus familias por la migración internacional: el caso de cuatro estados de México”, *Estudios Sociológicos*, vol. XXXIII, núm. 97, 2015, pp. 145-168; Olivia Leal Sorcia, “Familia y escuela en comunidades de jornaleros migrantes”, *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol. 9, núm. 1, 2007, pp. 49-66; Gustavo López Castro, *Niños, socialización y migración a Estados Unidos en Michoacán*, Princeton, Woodrow Wilson School of Public and International Affairs, Princeton University, Center for Migration and Development, Working Papers, núm. 361, 2005.

<sup>9</sup> Véanse David Rocha-Romero, Víctor Rentería-Pedraza y José Guadalupe Rodríguez-Gutiérrez, “Migrar desde la frontera. Estudiar en México y deseos de trabajar en Estados Unidos”, *Papeles de Población*, vol. 22, núm. 88, 2016, pp. 141-170; Jorge Durand, “Origen y destino de una migración centenaria”, en Marina Ariza y Alejandro Portes (coords.), *El país transnacional. Migración mexicana y cambio social a través de la frontera*, México, UNAM/ Instituto de Investigaciones Sociales, 2007, pp. 55-81.

Una tercera vertiente de investigaciones intenta complejizar el problema al considerar una multiplicidad de variables como los factores estructurales, coyunturales, psicológicos y hasta políticos, que inciden en elementos de expulsión de los menores.<sup>10</sup> Sin embargo, existe una cuarta vertiente de estudios que desde hace más de una década es tema de interés en la academia: aquella que se centra en los factores asociados con la violencia, la pobreza y el abuso, que obligan a los menores a emigrar.<sup>11</sup>

Para el caso de este estudio, la migración que se analiza es la categorizada como de *retorno*, la cual constituye:

[...] un proceso heterogéneo y familiar cuyos actores son niños y adolescentes nacidos o no en México, pertenecientes a una familia mixta que tuvo que volver voluntariamente o fue forzada a hacerlo [...] las razones y las circunstancias del retorno varían: deportación, repatriación o decisión propia, sin haber pasado por un trámite administrativo.<sup>12</sup>

Los estudios relacionados con la migración infantil de retorno son relativamente recientes. A finales de la década de 1980 se incrementan los análisis sobre la importancia de las escuelas y la pedagogía en la integración de alumnos migrantes hispanoparlantes en Estados Unidos. Las investigaciones se enfocaron en la importancia del bilingüismo en la práctica docente<sup>13</sup> y en el empoderamiento de las minorías latinas en las escuelas estadounidenses.<sup>14</sup>

<sup>10</sup> Eduardo Fernández Guzmán, *Migración internacional en un pueblo michoacano. Retorno e inversión migrante (1982-2008): el caso Huandacareo*, México, Universidad de Guanajuato/Pearson, 2011.

<sup>11</sup> Save the Children, “Niños y niñas migrantes”, *op. cit.*

<sup>12</sup> Gloria Ciria Valdéz Gardea, Liza Fabiola Ruiz Peralta, Óscar Bernardo Rivera García y Ramiro Antonio López, “Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonoreño”, *Región y sociedad*, vol. 30, núm. 72, 2018, pp. 1-30 <<https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904.3-4.>>, fecha de consulta: 7 de octubre de 2022.

<sup>13</sup> Véanse Catherine E. Snow, “Perspectives on Second-Language Development: Implications for Bilingual Education”, *Educational Researcher*, vol. 21, núm. 2, 1992, pp. 16-19; Luis C. Moll, “Bilingual Classroom Studies and Community Analysis: Some Recent Trends”, *Educational Researcher*, vol. 21, núm. 2, 1992, pp. 20-24; David Spener, “Transitional Bilingual Education and the Socialization of Immigrants”, *Harvard Educational Review*, vol. 58, núm. 2, 1988, pp. 133-154; Kenji Hakuta, *Mirror of Language: The Debate on Bilingualism*, Nueva York, Basic Books, 1986; Carlos Ovando y Virginia Collier, *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts*, Nueva York, McGraw-Hill, 1985.

<sup>14</sup> Véanse Lois Weis y Michelle Fine (coords.), *Beyond Silenced Voices: Class, Race, and Gender in United States Schools*, Estados Unidos, University of New York Press, 1993; Joan McCarty First, *New Voices: Immigrant Students in U.S. Public Schools*, Estados Unidos, National Coalition of Advocates for Students, 1988.

En los estudios de caso se encontró que el docente frente a grupo no era un actor solitario que incidía en la integración de los alumnos, sino que existían otros agentes socializadores, denominados *paraprofesionales*, que a partir del bilingüismo posibilitaban la conformación de identidades biculturales de las minorías latinas y mexicanas, incrementando los casos exitosos de asimilación cultural, en comparación con los métodos de enseñanza que privilegiaban el aprendizaje del inglés como lengua dominante.<sup>15</sup> Así, las investigaciones se enfocaron a analizar los procesos identitarios de los menores migrantes, gestados en las escuelas estadounidenses, a partir del estudio de sus interacciones sociales.<sup>16</sup>

Al incrementar las tasas de retorno y las deportaciones de la comunidad migrante hacia México en la década de 1990, los análisis se centraron en detectar y caracterizar los procesos de socialización desarrollados en las escuelas mexicanas entre los estudiantes con prácticas migratorias binacionales México-Estados Unidos. El interés consistió en indagar la incidencia de las relaciones entre ambos países, especialmente en el desarrollo de programas educativos y en cuanto a las estrategias pedagógicas que presentaron resultados positivos en la enseñanza-aprendizaje de alumnos migrantes<sup>17</sup> y en la integración social.<sup>18</sup>

Con la entrada al nuevo milenio y las transiciones sociopolíticas del país, se desarrollaron investigaciones con enfoques más críticos sobre el estado de la educación en las entidades federativas. Entre los hallazgos se encontró que las escuelas mexicanas no estaban del todo preparadas para educar y acoger

<sup>15</sup> Véanse Yukari Takimoto Amos, “Becoming a Teacher of Color: Mexican Bilingual Paraprofessionals’ Journey to Teach”, *Teacher Education Quarterly*, vol. 40, núm. 3, 2013, pp. 51-73; Edmund T. Hamann, “Creating Bicultural Identities: The Role of School-based Bilingual Paraprofessionals in Contemporary Immigrant Accommodation (Two Kansas Case Studies)”, tesis de maestría, University of Kansas, 1995 <<http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/254>>, fecha de consulta: 6 de mayo de 2023; Jeanne Bauwens, Jack J. Hourcade, y Marilyn Friend, “Cooperative teaching: A model for general and special education integration”, *Remedial and Special Education*, vol. 10, núm. 2, 1989, pp. 17-22.

<sup>16</sup> Véanse Andrés G. Gil, William A. Vega y Juanita M. Dimas, “Acculturative stress and personal adjustment among Hispanic adolescent boys”, *Journal of Community Psychology*, vol. 22, núm. 1, 1994, pp. 43-54; Michael Aronowitz, “The Social and Emotional Adjustment of Immigrant Children: A Review of the Literature”, *The International Migration Review*, vol. 18, núm. 2, 1984, pp. 237-257.

<sup>17</sup> Véase Judith LeBlanc Flores (coord.), *Children of La Frontera, Binnational Efforts to Serve Mexican Migrant and Immigrant Students*, Charleston, Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, 1996.

<sup>18</sup> Véase Bradley U. Levinson, *We are all equal: Student culture and identity at a Mexican secondary school, 1988-1998*, Durham, Duke University Press, 2001.

a estudiantes con perfiles migratorios binacionales.<sup>19</sup> Especialmente el rezago se visibilizaba en el bilingüismo, el acceso a internet y el uso de tecnologías para la enseñanza-aprendizaje. Lo cual impactaba negativamente en el logro académico de los estudiantes y en la integración social.<sup>20</sup>

Lo anterior propició un interés académico sobre la exclusión de los menores migrantes de retorno, considerando tres cuestiones: las necesidades pedagógicas al ingresar a las escuelas mexicanas, la ausencia de estrategias de acogida en el sistema educativo, y la invisibilidad estadística y en las aulas de dicha población.<sup>21</sup> De ahí que el debate derivó en el análisis de la política educativa en cuanto a las trayectorias escolares de los estudiantes entre México y Estados Unidos, la flexibilización de los trámites administrativos relacionados con la matriculación a los cursos y la atención a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes migrantes.<sup>22</sup>

Sin embargo, a partir de la revisión bibliográfica reciente, se identificaron tres líneas de investigación sobre los menores migrantes de retorno. La primera analiza los procesos de socialización de dicha población a partir de estudios

<sup>19</sup> Véase Edmund T. Hamann, Víctor Zúñiga y Juan Sánchez García, “Transnational Students’ Perspectives on Schooling in the United States and Mexico: The Saliency of School Experience and Country of Birth”, en Marisa O. Ensor y Elżbieta M. Goździak, *Children and migration, at the crossroads of resiliency and vulnerability*, Nueva York, Palgrave Macmillan, 2010, pp. 230-252.

<sup>20</sup> Véanse Víctor Zúñiga y Eduardo Carrillo, “Migración y exclusión escolar: truncamiento de la educación básica en menores migrantes de Estados Unidos a México”, *Estudios Sociológicos*, vol. 38, núm. 114, 2020, pp. 655-688; Eunice D. Vargas Valle y Elizabeth Camacho Rojas, “¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de Estados Unidos a México”, *Norteamérica*, vol. 10, núm. 2, 2015, pp. 157-186; Edmund T. Hamann, Víctor Zúñiga y Juan Sánchez García, “Pensando en Cynthia y su Hermana: Educational Implications of United States-Mexico Transnationalism for Children”, *Journal of Latinos and Education*, vol. 5, núm. 4, 2006, pp. 253-274.

<sup>21</sup> Véanse Betsabé Román González y Eduardo Carrillo Cantú, “Bienvenido a la escuela’: experiencias escolares de alumnos trasnacionales en Morelos, México”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 48, 2017, pp. 1-19; Martha J. Franco García, “Los menores migrantes, una minoría en el aula”, en Gloria Ciria Valdéz García (coord.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante, una mirada antropológica*, México, El Colegio de Sonora, 2012, pp. 42-50.

<sup>22</sup> Víctor Zúñiga, Edmund T. Hamann y Juan Sánchez García, *Alumnos trasnacionales: las escuelas mexicanas frente a la globalización*, México, SEP, 2008; Víctor Zúñiga, “Migrantes internacionales de México a Estados Unidos: hacia la creación de políticas educativas binacionales”, en Rodolfo Tuirán (coord.), *Migración México-Estados Unidos: presente y futuro*, México, Consejo Nacional de Población, 2000, pp. 301-327.

de caso.<sup>23</sup> Una segunda línea se enfoca en las problemáticas educativas que enfrentan estas poblaciones al ingresar al sistema educativo mexicano.<sup>24</sup> Una tercera vertiente explora y evidencia los efectos negativos que causan los desplazamientos forzados o voluntarios en la migración infantil.<sup>25</sup>

<sup>23</sup> Véanse Citlali Quecha Reyna, “Migración de retorno y socialización infantil: un acercamiento con afromexicanos”, *Anales de Antropología*, vol. 55, núm. 1, 2021, pp. 21-30 <<https://doi.org/10.22201/iaa.24486221e.2020.0.71411>>, fecha de consulta: 11 de noviembre de 2022; Comisión Nacional de los Derechos Humanos, *Informe especial. La problemática de niñas, niños y adolescentes centroamericanos en contexto de migración internacional no acompañados en su tránsito por México, y con necesidades de protección internacional*, México, 2018; Gloria Ciria Valdéz Gardea y Álvaro Bracamonte Sierra (coords.), *Crisis económica y política antiinmigrante. Efectos en las familias en Estados Unidos y México*, México, El Colegio de Sonora, 2015; Gloria Ciria Valdéz Gardea, “‘Crisis humanitaria’: el rol de las redes sociales en el proceso migratorio de adolescentes migrantes”, *Humanidades*, vol. 1, núm. 6, 2015, pp. 1-48.

<sup>24</sup> Véanse Gobierno de México, “Nueva migración: nuevos retos educativos”, *Educación en Movimiento, Boletín mensual de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*, año 1, núm. 6, 2022, pp. 1-28 <<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-6-2022.pdf>>, fecha de consulta: 9 de noviembre de 2022; Marta Rodríguez-Cruz, “Niñez, migración y derecho a la educación. Vulnerabilidades y consecuencias en la movilidad Estados Unidos-Oaxaca, México”, *Migraciones Internacionales*, vol. 12, 2021, pp. 1-21; Gloria Ciria Valdéz Gardea, “Estrategias de intervención educativa con niños, niñas y adolescentes migrantes ante la pandemia de covid-19”, en Claudia Masferrer León (coord.), *Migración y desigualdades ante la pandemia de covid-19 en México y Estados Unidos*, México, El Colegio de México, 2021, pp. 121-126; María de Lourdes Salas Luévano, Beatriz Herrera Guzmán y Marco Antonio Salas Luévano, “Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas”, *Praxis Educativa*, vol. 25, núm. 3, 2021, pp. 1-19; Gloria Ciria Valdéz Gardea, “Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: ‘Así como vienen, se van’”, *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, vol. 40, núm. 118, 2021, pp. 109-138; Gloria Ciria Valdéz Gardea, “Mesabancos en espera. Programa de asesorías escolares gratuitas para niños, niñas y adolescentes migrantes retornados y en espera de refugio”, en Gloria Ciria Valdéz Gardea (coord.), *Migraciones del siglo XXI: nuevos actores, viejas encrucijadas y futuros desafíos*, México, Editorial Parmenia, 2020, pp. 278-305; Martha-Cecilia Herrera y Erika-Cecilia Montoya-Zavala, “Menores migrantes de retorno en Culiacán, Sinaloa, México. Un reto familiar, educativo y binacional”, *Anfora*, vol. 26, núm. 46, 2019, pp. 137-162 <<https://doi.org/10.30854/anf.v26.n46.2019.557>>, fecha de consulta: 11 de noviembre de 2022.

<sup>25</sup> Véanse Gloria Ciria Valdéz Gardea, “‘Las familias que yo siento más’: política antiinmigrante y familia”, en Gloria Ciria Valdéz Gardea y José Guadalupe Rodríguez Gutiérrez (coords.), *Cacofonías desesperadas. Consecuencias de políticas migratorias transfronterizas*, México, El Colegio de Sonora/Universidad de Sonora, 2021, pp. 237-250; Gloria Ciria Valdéz Gardea, “La cruzada de los niños. Migración de retorno en el Noroeste de México: desafíos escolares en educación básica”, en Gabriela Grijalva Monteverde (coord.), *Problemas de ayer y hoy, desafíos y soluciones*, México, El Colegio de Sonora, 2017, pp. 211-233; Gabriel Mario Santos Villarreal, *La migración infantil: un problema acuciante*, LXI Legislatura, Cámara de Diputados, México, 2009.

Este estudio encuentra coincidencias con la primera y segunda línea de investigación, ya que el centro del análisis versa sobre los procesos de exclusión e inclusión detectados en el relato oral de los niños con prácticas binacionales México-Estados Unidos, inscritos en el sistema de educación básica hidalguense y, transversalmente, en aquellos factores que inciden en la integración exitosa en las sociedades receptoras.

El sistema educativo se considera la principal variable de análisis, ya que es el medio de contacto con el que estos niños socializan gran parte de su día, y muchas de sus percepciones y valoraciones están condicionadas por el entorno escolar y las prácticas pedagógicas de los docentes, tendientes a un modelo de enseñanza tradicional “eminente expositivo; la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado; la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del educando como receptor de información, como objeto del conocimiento”.<sup>26</sup>

En el *argot* al interior de las instituciones de educación pública básica, se entiende por “prácticas pedagógicas tradicionales” aquellas actividades de enseñanza-aprendizaje que implementan los docentes frente a grupo a partir de la planeación escolar y experiencia educativa adquirida a lo largo de los años. Sin considerar estrategias de intervención educativa diferenciadas para la atención a grupos o estudiantes con necesidades específicas. Este tipo de pedagogía se caracteriza:

[por el] énfasis en la descripción y explicación de los contenidos [...] los cuales deben ser memorizados por los estudiantes. El estilo expositivo o magistral por parte del docente [...] La actitud pasiva de los estudiantes frente al saber, la cual se reduce a escuchar y tomar nota de lo expuesto por el maestro. La evaluación objetiva de los contenidos a partir de datos, normas, definiciones, clasificaciones, que deben recordar los estudiantes y que son corroborados a partir de test aplicados en cualquier momento de la actividad o al finalizar cada periodo lectivo.<sup>27</sup>

De lo anteriormente expuesto, la *pregunta central* que guía el desarrollo del trabajo de campo consiste en indagar si las prácticas pedagógicas tradicionales de las figuras educativas son una barrera en la integración de

<sup>26</sup> Yovany Ospina Nieto, “La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos”, *Hallazgos*, vol. 10, núm. 20, 2013, p. 160.

<sup>27</sup> Guillermo A. Gómez Agudelo, “La pedagogía tradicional en las facultades de derecho en Colombia”, *Revista VIA IURIS*, núm. 5, 2008, p. 107.

los alumnos migrantes de retorno al sistema de educación básica hidalguense, y de qué manera; y como *pregunta específica*, ¿cuáles son las posiciones dominantes en el relato oral de los niños migrantes de retorno residentes en Hidalgo, respecto a los procesos de inclusión y exclusión de las sociedades receptoras y el sistema educativo?

La *hipótesis* de respuesta a la pregunta central se resume en la siguiente premisa: las prácticas pedagógicas tradicionales de las figuras educativas, puestas en práctica para la atención sociocultural y educativa de los niños migrantes de retorno, constituyen una barrera en el proceso de integración exitosa en el sistema de educación básica hidalguense e impacta negativamente en el rendimiento escolar.

A partir de lo anterior, el *objetivo general* de este estudio consiste en detectar las necesidades pedagógicas, socioculturales y de integración de los niños migrantes de retorno en el sistema de educación básica hidalguense, durante el ciclo escolar 2019-2020.

Los *objetivos específicos* de esta investigación versan en dos aspectos: *a*) identificar las diferencias del entorno educativo México-Estados Unidos a partir del relato oral de los niños migrantes de retorno, residentes en el estado de Hidalgo; y *b*) exponer los procesos de inclusión y exclusión detectados por dicha población objetivo en cuanto a las sociedades receptoras de los flujos migratorios. Este documento, además de los objetivos específicos enumerados anteriormente, cumple una necesidad de segundo orden: continuar con el diagnóstico y monitoreo permanente de los alumnos migrantes, así como de aquellos que no han sido identificados en el sistema de educación básica en Hidalgo.

Para dar respuesta a las preguntas de esta investigación y materializar los objetivos planteados, el trabajo se divide en cinco secciones. En una primera parte se explica la metodología empleada en el trabajo de campo. En la segunda sección se analizan los datos empíricos obtenidos de la población objetivo: la información proveniente de los docentes recopilada a partir de cuestionarios estructurados para detectar en la migración infantil de retorno las necesidades socioculturales y educativas, así como los obstáculos encontrados en la enseñanza-aprendizaje de las asignaturas.

Una tercera sección detalla el discurso social obtenido en cuatro grupos de discusión de niños con prácticas binacionales inscritos en el sistema de educación básica hidalguense, respecto al entorno educativo. Un cuarto apartado analiza, a partir de estos discursos, la percepción sobre las sociedades receptoras, principalmente mediante los procesos de inclusión y exclusión. Finalmente, en una quinta sección se abordan las conclusiones y hallazgos principales de esta investigación.

## PRECISIONES METODOLÓGICAS DEL ESTUDIO

*Técnicas cuantitativas*

Cuando se analizan las estadísticas de inicio y fin de cursos recabadas por la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), se observan distintas limitantes y sesgos metodológicos que imposibilitan la identificación y cuantificación de los alumnos con prácticas migratorias binacionales, por cuatro razones:

- a) En los tres niveles educativos de educación básica, el título de las estadísticas “Alumnos de Nacionalidad Extranjera: Estados Unidos”, implica que no necesariamente estos menores realicen o hayan realizado prácticas migratorias binacionales entre México y Estados Unidos.
- b) Al contrastar las estadísticas oficiales con el trabajo de campo en las escuelas, se pudo cotejar la existencia de casi el doble de alumnos nacidos en Estados Unidos, reportados por las estadísticas oficiales. La mayor parte de su educación la realizaron en Hidalgo y tienen mínimas o nulas posibilidades de retorno a Estados Unidos. Estos alumnos se han cuantificado en dichos documentos como “extranjeros” desde su llegada al sistema educativo y se han catalogado como “migrantes” en las estadísticas oficiales.
- c) En otros casos, los directivos de las escuelas registran como “estadounidenses” a aquellos alumnos que no cuentan con la Clave Única de Registro de Población (CURP), aunque el país de nacimiento no sea Estados Unidos. O reportan las estadísticas del año anterior para cumplir con el requisito del Departamento de Estadística.<sup>28</sup>
- d) La información disponible en las estadísticas sólo enuncia la Clave del Centro de Trabajo, el turno, la localidad, el sexo y el total de inscritos. Sin especificar el domicilio del centro de trabajo, el número de inscritos por cada grado, la fecha de su llegada y –en su caso– de salida del sistema educativo, a efectos de estimar la volatilidad y las fluctuaciones de esta población. Además, no existe el reporte del estado de la Unión Americana de donde proceden los alumnos, para que a partir de ello se puedan identificar las trayectorias escolares.

<sup>28</sup> Esta información se obtuvo por medio de entrevistas informales con los directivos de los centros educativos en el municipio de Progreso, tanto en la cabecera como en la localidad de Xochitlán.

Considerando lo anterior, con las estadísticas de inicio del curso 2019-2020, se seleccionaron los municipios con mayor tasa de inscripción de alumnos nacidos en Estados Unidos. El objetivo radicó en realizar un muestreo aleatorio, cuyo criterio de selección fue estandarizado con base en 10% de los centros educativos que reportaron mayor afluencia de la población objetivo. En total se obtuvieron 16 centros de trabajo, distribuidos en 11 municipios,<sup>29</sup> siete cabeceras municipales<sup>30</sup> y ocho localidades.<sup>31</sup>

Lo anterior resultó de utilidad para el desarrollo e implementación de cuestionarios estructurados mixtos, aplicados a las figuras educativas (docentes), del sistema de educación básica en Hidalgo. El cuestionario constó de cuatro preguntas cerradas y 10 abiertas elaboradas con los siguientes propósitos:

1. Detectar las principales necesidades socioculturales de los alumnos migrantes de retorno.
2. Conocer las técnicas didácticas utilizadas por el docente para la sensibilización con el fenómeno migratorio en el aula.
3. Identificar los obstáculos en la enseñanza-aprendizaje del español a los alumnos migrantes de retorno.
4. Identificar las asignaturas donde existen problemas en la enseñanza-aprendizaje para los alumnos migrantes de retorno y las propuestas de solución por parte del docente.
5. Exponer, de acuerdo con la percepción del docente, los elementos que inciden en el aprovechamiento escolar de los alumnos migrantes de retorno.
6. Analizar el proceso de socialización entre el docente, el alumno y el ámbito escolar.

El criterio de selección de las figuras educativas se basó en poseer el siguiente perfil: docentes frente a grupo con presencia en el aula de niños migrantes con un periodo de retorno no mayor a dos años al ciclo escolar presente. Resultando con ello la aplicación de 73 cuestionarios distribuidos en los siguientes municipios: Chilcuautla (5), Mixquiahuala (4), Acatlán (3), Cardonal (3), Alfajayucan (3), Francisco I. Madero (6), Progreso (13), Huichapan (12), Ixmiquilpan (19) y Tasquillo (5).

<sup>29</sup> Ixmiquilpan, Cardonal, Alfajayucan, Huichapan, Chilcuautla, Progreso, Mixquiahuala, Francisco I. Madero, Tasquillo, Acatlán y Huasca de Ocampo.

<sup>30</sup> Ixmiquilpan, Alfajayucan, Huichapan, Progreso, Mixquiahuala, Tasquillo y Acatlán.

<sup>31</sup> San Antonio Sabanillas, La Estancia, Tlacotalco, Jonacapa, Xochitlán, Lázaro Cárdenas, Bocamiño y San Miguel Regla.

### *Técnicas cualitativas*

Además de lo anterior, el trabajo de campo se combinó con la implementación de técnicas cualitativas, principalmente para cubrir dos aspectos relacionados con los límites que presentan los cuestionarios empleados en esta investigación:

- a) En ocasiones la población analizada se encuentra en posiciones intermedias a las categorías de respuestas diseñadas por los investigadores.
- b) Las preguntas que normalmente se elaboran se hacen interpretando la posible respuesta de la población objetivo. De ello podría resultar que algunas o varias interrogantes carezcan de relación en cuanto a las opiniones o actitudes de los sujetos de investigación.

Por tanto, para obtener información de las fuentes primarias, tratando de cubrir las limitantes anteriores y con el fin de lograr una mejor comprensión del problema migratorio y sus efectos en los menores, se procedió a estudiar los discursos sociales sobre la migración entre los estudiantes inscritos en el sistema de educación básica hidalguense en cuatro grupos de discusión, los cuales fueron acotados con criterios de edad, nivel escolar y experiencias binacionales en México y Estados Unidos (Cuadro 1).

Lo anterior con la finalidad de no sólo delimitar el perfil de los participantes, sino establecer los discursos dominantes<sup>32</sup> de la migración infantil de retorno sobre los siguientes aspectos:

1. Las decisiones familiares que motivaron la migración.
2. Las diferencias en el entorno educativo México-Estados Unidos.
3. La percepción sobre el proceso migratorio.

A partir de estas consideraciones metodológicas, en los apartados subsecuentes se presentan los resultados de la implementación de las técnicas cualitativas y cuantitativas.

<sup>32</sup> Cabe mencionar que en esta investigación se transcribieron los diálogos sostenidos con los menores migrantes de retorno, tal cual fueron enunciados por cada uno de los participantes, con puntos, palabras incompletas o erróneamente enunciadas, muletillas, espacios involuntarios, comas, entre otras, con el objeto de aportar fidelidad a lo expresado por ellos, como lo propone la antropología literaria latinoamericana. Véase Levy Farías y Maritza Montero, "De la transcripción y otros aspectos artesanales de la investigación cualitativa", *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 4, núm. 1, 2005 pp. 1-14.

CUADRO 1  
*Perfil sociodemográfico de los grupos de discusión\**

Grupo	Perfil	Lugar	Duración
Grupo 1	Hombres y mujeres de nacionalidad mexicana y/o estadounidense Edades de 9-12 años (seis personas) Nivel académico: de cuarto a sexto grado Experiencia binacional México-Estados Unidos Periodo de retorno no mayor a dos años	Ixmiquilpan	1 hora 22 minutos
Grupo 2	Hombres y mujeres de nacionalidad mexicana y/o estadounidense Edades de 9-12 años (seis personas) Nivel académico: de tercero a sexto grado Experiencia binacional México-Estados Unidos Periodo de retorno no mayor a dos años	Mixquiahuala	1 hora 31 minutos
Grupo 3	Hombres y mujeres de nacionalidad mexicana Edades de 8-12 años (seis personas) Nivel académico: de tercero a sexto grado Experiencia binacional México-Estados Unidos Periodo de retorno no mayor a dos años	Alfajayucan	1 hora 7 minutos
Grupo 4	Hombres y mujeres de nacionalidad mexicana y/o estadounidense Edades de 7-12 años (seis personas) Nivel académico: de segundo a sexto grado Experiencia binacional México-Estados Unidos Periodo de retorno no mayor a dos años.	Cardonal	1 hora 23 minutos

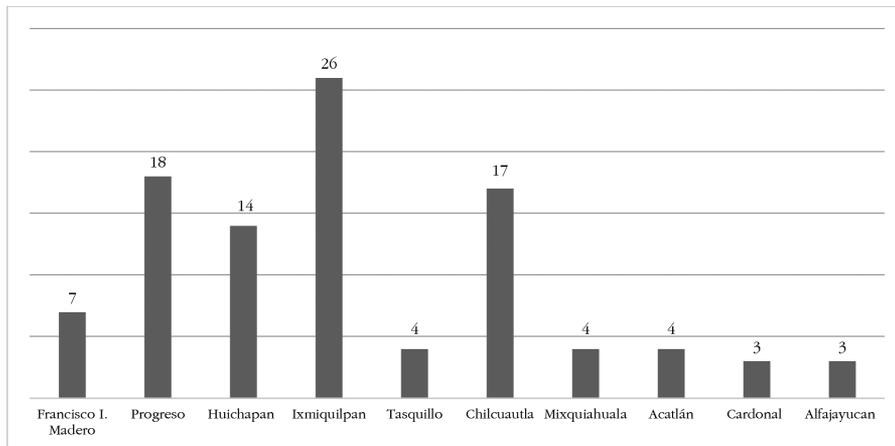
\* Con el objeto de garantizar el anonimato de los participantes en los grupos de discusión, cada discurso se identifica con seudónimo. Los grupos de discusión se realizaron los días 20, 21, 25 y 26 de febrero de 2019, debido a que desde diciembre es cuando se reporta un mayor retorno de migrantes en Hidalgo.

Fuente: elaboración propia.

#### LAS NECESIDADES EDUCATIVAS Y SOCIOCULTURALES DE LA POBLACIÓN INFANTIL MIGRANTE

De acuerdo con los datos obtenidos en el análisis de los cuestionarios (Gráfica 1), Ixmiquilpan concentra el mayor porcentaje de los alumnos atendidos en el periodo de enero a marzo de 2019, con un total de 26%; en Progreso 18%; en Chilcuautla 17%; en Huichapan 14%; en Francisco I. Madero 7%; en Tasquillo, Mixquiahuala y Acatlán 4%; en Cardonal y Alfajayucan tres por ciento.

GRÁFICA 1  
 Porcentaje de alumnos migrantes de retorno atendidos por municipio  
 (periodo: enero-marzo-2019)



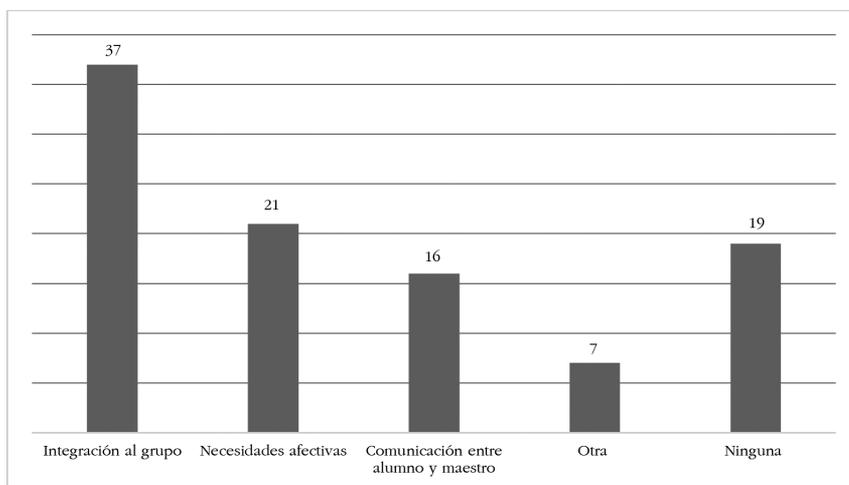
Fuente: elaboración propia.

Lo anterior adquiere relevancia debido a la correlación de las estadísticas de inicio del curso escolar. En el rango de municipios que reportan mayor inscripción de alumnos de nacionalidad extranjera se ubica en primer sitio Ixmiquilpan y el resto de los municipios corresponden a los territorios de mayor inscripción de alumnos migrantes de retorno.

Respecto a los temas centrales de esta investigación, en la Gráfica 2 se muestran las necesidades socioculturales detectadas por los docentes en los municipios de estudio. De los docentes encuestados, 37% identificaron como elemento relevante la “incapacidad de integración” de los niños migrantes de retorno con la comunidad estudiantil; de la población analizada, 21% respondió como segunda categoría las “necesidades afectivas”; 16% la “comunicación entre alumno y maestro”; 7% señaló como “otras” las necesidades socioculturales, y 19% afirmó “no detectar alguna”.

Para revertir estas deficiencias afectivas y de integración, los docentes refirieron haber implementado técnicas de sensibilización grupal que coadyuvaron en los procesos de integración de los alumnos migrantes de retorno con la comunidad educativa. El 39% desarrolló “trabajo en equipo”. En segunda posición se encuentran las “dinámicas de integración” con 31%. En tercera, los “juegos” con 23%. En cuarto lugar “otro tipo de actividades”, y minoritariamente 4% de los docentes refirió no haber aplicado “ninguna estrategia” por dos razones: “el alumnado no las requería” y “desconocimiento para su elaboración y aplicación”.

GRÁFICA 2  
 Necesidades socioculturales identificadas  
 en el perfil del alumno migrante de retorno



Fuente: elaboración propia.

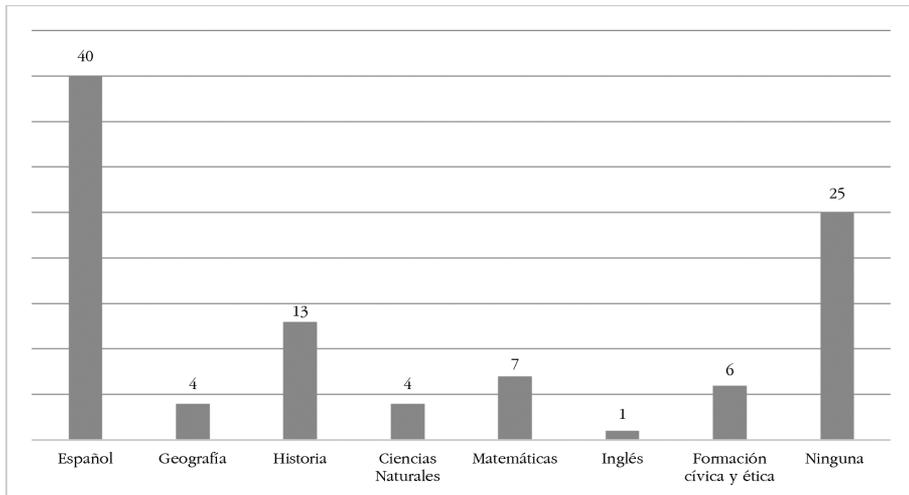
De acuerdo con los docentes, estas necesidades afectivas y de integración inciden en el aprovechamiento académico. En la Gráfica 3 se muestra la distribución porcentual de las asignaturas con mayor dificultad para los alumnos migrantes de retorno.

Del total de los docentes encuestados, 40% señaló que la asignatura Español es la que mantiene el posicionamiento como principal reto en los alumnos, seguido de Historia (13%), Matemáticas (7%), Formación cívica y ética (6%), Ciencias naturales y Geografía (4%) e Inglés (1%). Sin embargo, 25% afirmó que el curso lo llevan con “normalidad y sin problemas de enseñanza-aprendizaje”.

En relación con la asignatura Español, 60% de los docentes situó dos problemas esenciales: “la expresión oral y la redacción de textos”. En otro sentido, 19% señaló la “comprensión lectora”, 18% “gramática” y 3% “comprensión oral”.

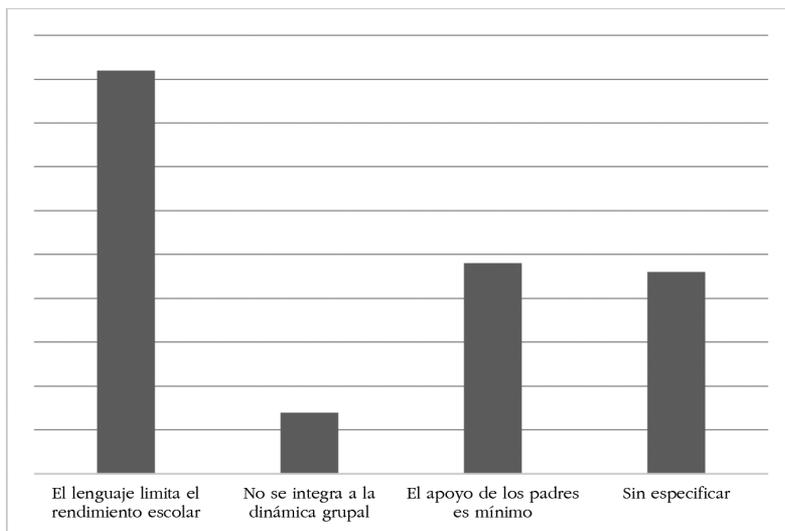
Debido a lo anterior y en consonancia con los datos de los cuestionarios, 46% de los profesores señaló que el lenguaje limita el rendimiento escolar en los alumnos migrantes de retorno (Gráfica 4).

GRÁFICA 3  
*¿En qué asignaturas ha identificado que los alumnos migrantes de retorno presentan problemas?*



Fuente: elaboración propia.

GRÁFICA 4  
*De acuerdo con su experiencia ¿qué razón(es) considera para que los alumnos migrantes de retorno no obtengan un aprovechamiento escolar eficiente?*



Fuente: elaboración propia.

El 24% ubicó el “escaso apoyo de los padres” como el principal elemento del aprovechamiento escolar deficiente; 7% estableció que los alumnos migrantes de retorno “no se integran a la dinámica grupal”, y 23% no especificó categoría alguna.

Si se considera que el 7% anteriormente enunciado se refiere a las características de la socialización escolar, respecto a la valoración del docente en el proceso de integración alumno-maestro, 64% la valoró como “positiva”, 27% la consideró “negativa” y 9% no especificó la respuesta.

Estos datos contrastan con las respuestas de los docentes en las preguntas abiertas. En cuanto al proceso de socialización no exitoso en estas poblaciones, el discurso se situó en dos sentidos. El primero enfatizó que estos niños experimentan *dificultades de comunicación y expresión verbal*, siendo comunes las frases: “los alumnos migrantes no son tan expresivos”, “en ocasiones era relegado, le costaba hablar en público, se le dificulta un poco la integración”, “les da temor expresarse ante sus compañeros porque temen ser burla de los mismos porque no hablan igual”, “uno de los alumnos casi no quiere hablar”.

El segundo se centró en los *procesos de exclusión por parte del grupo*. En las respuestas, los docentes reportaron lo siguiente: “es un poco difícil porque no todos los alumnos lo aceptan”, “es una niña con muchos problemas en su casa y que repercuten en su aprendizaje y en la socialización”, “no se integra en su totalidad”, “el alumno no está habituado al medio”, “les cuesta mucho hacer amigos y por lo regular quieren trabajar solos”, “el proceso de socialización es lento con incompreensión por muchos de sus compañeros y con actos de agresividad”. Ante esta situación, los docentes explicaron haber implementado técnicas para atender las necesidades de enseñanza-aprendizaje de los alumnos migrantes de retorno. Respecto a la distribución porcentual, 28% desarrolló “trabajo colaborativo” como principal mecanismo integrador; 24% la “competencia lectora”; 6% tutoría en “matemáticas y español”; y 3% “apoyo en inglés”. Sin embargo, 31% de los encuestados no especificó la técnica y 5% no implementó estrategia alguna.

Estos datos son relevantes numéricamente puesto que permiten comprender las dificultades a las que se enfrentan los docentes al trabajar con grupos numerosos y con necesidades específicas. Desde la visión de los docentes, los problemas principales detectados en estos alumnos son la integración al grupo, el entendimiento del español como asignatura y la dificultad de comunicarse de forma bilingüe. Asimismo, consideran que el problema del bajo rendimiento escolar en esta población, no está relacionada con el desempeño profesional docente, sino con el escaso apoyo de las familias. Sin embargo, como es posible cotejar, las necesidades pedagógicas

no son detectadas prontamente en estos alumnos, y si lo son, las técnicas de enseñanza son las mismas que se implementan al resto del grupo.

En el siguiente apartado se analiza la visión de la niñez migrante de retorno, la valoración del entorno educativo y los procesos de inclusión y exclusión detectados en las sociedades receptoras de los flujos migratorios, para que a partir de ello, se conozcan las concordancias y diferencias entre ambos actores.

#### ENTORNO EDUCATIVO:

#### DIFERENCIAS DEL ÁMBITO ESCOLAR MÉXICO-ESTADOS UNIDOS

A partir de los resultados de los grupos de discusión, los alumnos reportaron tres aspectos distintivos del entorno educativo estadounidense. En primer orden, los niños perciben la diferencia entre los procesos de socialización en las escuelas estadounidenses y las escuelas mexicanas: consideran como positivos los primeros y negativos los segundos. Para el caso estadounidense, el elemento diferencial de los discursos radicó en la capacidad de los menores para involucrarse en las actividades sociales de los grupos escolares, como por ejemplo, el fútbol, la biblioteca, eventos extraescolares, entre otras, que incidieron positivamente en la integración por medio de redes sociales basadas en el compromiso, respeto y amistad:

[...] en Estados Unidos [...] ahí tenía muchos amigos [...] mmm... no salía mucho, pero sí me divertía [...] y aquí como que [...] no tengo muchos amigos, no me llevo muy bien y [...] mis maestros de allá [...] eran, eran muy buenos conmigo.<sup>33</sup>

En segundo orden, los niños enuncian como un factor positivo de las escuelas estadounidenses, el acceso a los comedores escolares, mediante los cuales, de acuerdo con el análisis del discurso, se reforzaba el proceso de socialización e integración en el país de acogida, posibilitando el desarrollo del sentido de pertenencia e igualdad en dicho país:

Todo [...] daban todo gratis [...] sólo las [...] Sabritas, las daban así como a dólar. Y nos daban el horario [...] de [...] qué comida iban a hacer ese día y qué comida iban a hacer mañana.<sup>34</sup>

<sup>33</sup> Esteban, Grupo de discusión 2, Mixquiahuala, 21 de febrero de 2019.

<sup>34</sup> Marta, Grupo de discusión 2, Mixquiahuala, 21 de febrero de 2019.

Allá nos daban [...] tiempo de comer [...] no nos cobraban la comida [...] y a la hora del recreo nos daban más o menos como una hora.<sup>35</sup>

En tercer lugar, el discurso social de los niños migrantes de retorno, enfatizó como positivo en los procesos de socialización, los estímulos al desempeño, al incidir en los logros académicos el fomento a la lectura y a la cultura en general:

[...] cuando vamos a la biblioteca [...] y leemos muchos libros y los leíamos bien [...] cuando vamos a comer, nos llaman para que [...] para que nos den así como [...] una boleta [...] así como de nuestras calificaciones que nos [...] han dado y nos dan así como una beca.<sup>36</sup>

Cuando [...] nos portábamos mal, teníamos ese cuadro ahí, y a la carita feliz, era del verde y la carita [...] de así [...] triste era de roja [...] y la muy mala [...] muy mala, era, es la azul [...] y a veces sacaba la azul, la roja y la verde, pero casi, casi siempre, casi siempre, la, la verde.<sup>37</sup>

[...] cuando te portabas bien una semana, te regalaban algo.<sup>38</sup>

[...] cuando cumples con la tarea todos los días [...] te portas bien [...] y haces tu trabajo rápido [...] tienen una cajita [...] grande.<sup>39</sup>

También teníamos clase de computación, y a veces sí trabajaba.<sup>40</sup>

[...] allá en [...] en la clase de música [...] un maestro me enseñó así como un instrumento, que era así como un palo que tenía agua adentro y que cuando lo movías así, sonaba que caía agua, me gustaba mucho y me daban ganas [...] de aprender más.<sup>41</sup>

[...] entré [...] a un grupo de canto [...] y estuve casi un año ahí [...] y los días así, cuando hacían eventos, nosotros cantábamos [...] en un coro [...] me sentía feliz.<sup>42</sup>

En comparación con el entorno educativo mexicano, el discurso social versó en tres aspectos. El primero, en la percepción negativa de la educación

<sup>35</sup> Patricia, Grupo de discusión 1, Ixmiquilpan, 20 de febrero de 2019.

<sup>36</sup> Octavio, Grupo de discusión 4, Cardonal, 26 de febrero de 2019.

<sup>37</sup> Rita, Grupo de discusión 3, Alfajayucan, 25 de febrero de 2019.

<sup>38</sup> Emiliano, Grupo de discusión 3, Alfajayucan, 25 de febrero de 2019.

<sup>39</sup> Maximiliano, Grupo de discusión 4, Cardonal, 26 de febrero de 2019.

<sup>40</sup> Claudia, Grupo de discusión 1, Ixmiquilpan, 20 de febrero de 2019.

<sup>41</sup> Flor, Grupo de discusión 2, Mixquiahuala, 21 de febrero de 2019.

<sup>42</sup> Carolina, Grupo de discusión 2, Mixquiahuala, 21 de febrero de 2019.

escolar mexicana. Esto se explica a partir de los mecanismos de exclusión con el grupo en el que cursan. Los alumnos perciben “descontrol” dentro del aula, burlas insistentes por el acento y formas de expresión oral producto del bilingüismo, la imposición de sobrenombres relacionados con su situación migratoria, tales como “gringo”. Además de la degradación discursiva de los niños cuya lengua materna es el castellano, mediante el empleo de palabras altisonantes:

Lo que no me gusta de aquí es que [...] aquí como los niños son muy [...] muy groseros [...] son maleducados [...] hablan de groserías [...] y allá [...] allá no [...] ahí solamente [...] así se llevan bien con los niños [...] no dicen nada, no se burlan de ellos.<sup>43</sup>

Allá con los niños, nada más te juntas con ellos y ya empieza a ser tu amigo, y luego [...] si estás un tiempo y no [...] no te dicen así, groserías [...] no te dicen apodos [...] ahí nunca me pelié.<sup>44</sup>

El segundo aspecto encontrado en los grupos de discusión fue el énfasis en la portación del uniforme escolar. De acuerdo con lo analizado en los discursos, tiene un capital simbólico relacionado con el control en las escuelas mexicanas, haciendo notar desde la perspectiva de los niños, que en Estados Unidos, aun sin portarlo, el orden en las aulas era mayor:

Allá, a pesar de que no tenías así, uniforme, te tenían bien controlados, y aquí, a pesar de que tienes uniforme, tienes maestros [...] este [...] todos los niños, así son como que [...] son muy desordenados.<sup>45</sup>

Lo que aquí, es difícil, como que es para mí mal [...] es que aquí hay muchos niños que dicen groserías a veces [...] o dicen apodos a otros niños [...] y allá [...] allá en Estados Unidos no, porque los pueden suspender, y ahí se portaban bien.<sup>46</sup>

En tercero, el discurso social de los niños migrantes versó sobre los valores del entorno educativo mexicano, referentes al escaso respeto a la diferencia por parte de los compañeros de grupo:

<sup>43</sup> Silvia, Grupo de discusión 4, Cardonal, 26 de febrero de 2019.

<sup>44</sup> Laura, Grupo de discusión 4, Cardonal, 26 de febrero de 2019.

<sup>45</sup> Rafael, Grupo de discusión 2, Mixquiahuala, 21 de febrero de 2019.

<sup>46</sup> Carlos, Grupo de discusión 1, Ixmiquilpan, 20 de febrero de 2019.

Llegué al grupo de la tarde [...] como yo apenas había llegado [...] entonces empezaron a llamarme “campanita”, porque tenía mi [...] suéter de campanita que me había regalado mi tía.<sup>47</sup>

Aquí se burlan de que mis amigos de allá eran [...] eran negritos [...] y no me gusta, y por eso ya no les digo que mis compañeros allá eran así, porque todos se burlan de mí.<sup>48</sup>

Yo pensé que aquí iba a ser [...] especial [...] como una nueva vida que iba a hacer [...] pero no.<sup>49</sup>

Mi mejor amigo era morenito, me acuerdo del primer día que vino [...] se trasladó de otra escuela [...] y estaba jugando fútbol y yo me metí con él [...] y jugamos en la hora de recreo [...] y ya se acabó [...] y pasaron los días y ya me fui haciendo su amigo, muy muy fácil.<sup>50</sup>

A veces aquí, quieren que les cuente así cómo era allá, pero cuando les cuento a veces se burlan.<sup>51</sup>

Estos discursos muestran una parte significativa de los procesos de socialización en las escuelas hidalguenses, sobre todo la práctica de los valores de tolerancia y el respeto a la diferencia. Sin embargo, como se verá en el apartado siguiente, la percepción positiva o negativa se incrementa con los lazos que estos menores desarrollan con las sociedades receptoras.

#### MECANISMOS DE INCLUSIÓN/EXCLUSIÓN EN LA SOCIEDAD ESTADOUNIDENSE Y MEXICANA

A partir de los grupos de discusión se encontraron los siguientes discursos dominantes sobre las sociedades receptoras. El primero evidencia la existencia de una percepción idealizada de la vida cotidiana en Estados Unidos, fomentada en gran medida por las dificultades de integración a la sociedad hidalguense y al entorno educativo. Dicha idealización se evidencia en la contradicción discursiva sobre el reporte de la escasa libertad de juego o de tránsito por las calles estadounidenses, debido a la condición migratoria de los padres. Sin

<sup>47</sup> Luz, Grupo de discusión 3, Alfajayucan, 25 de febrero de 2019.

<sup>48</sup> Gloria, Grupo de discusión 1, Ixmiquilpan, 20 de febrero de 2019.

<sup>49</sup> Yadhír, Grupo de discusión 4, Cardonal, 26 de febrero de 2019.

<sup>50</sup> Rodrigo, Grupo de discusión 3, Alfajayucan, 25 de febrero de 2019.

<sup>51</sup> Óscar, Grupo de discusión 1, Ixmiquilpan, 20 de febrero de 2019.

duda, para el observador externo, podría ser significativo para categorizar como un aspecto negativo de la experiencia migratoria hacia Estados Unidos, y que mejoraría la percepción sobre el retorno a México. No obstante, en el imaginario de los menores, esto no sucede así:

En Estados Unidos casi no me dejaban salir [...] y aquí sí me dejan salir [...] un poco más, y ya me voy con mis amigos [...] o, o cuando hacemos unos trabajos [...] nos vamos a su casa de un [...] de un compañero, un amigo [...] luego ya [...] nos vamos a mi casa, o a casa de otro compañero, y ahí nos pasamos o nos quedamos de ver en otra casa.<sup>52</sup>

[...] tenían que [...] esconderse de las policías [...] mmm... no nos dejaban salir [...] a veces sí, pero cuando ellos estaban ahí, estábamos con nuestros vecinos [...] a veces era imposible [...] y aquí [...] en su país [...] podemos ir a donde sea [...] igual fuimos a visitar a nuestros tíos de su pueblo de mi papá [...] y aquí ya conozco a todos [...] pero allá [...] como que sí era, era... mucha, mucha presión para [...] para regresarnos.<sup>53</sup>

Mis papás casi no podían salir, por la policía [...] la migración que andaba ahí [...] y así nos daba miedo, por eso también nos regresamos.<sup>54</sup>

Asimismo, en los discursos es posible detectar una percepción positiva sobre el acceso a bienes materiales, al trabajo y a una mejor calidad de vida que, de acuerdo con los niños, fueron las principales razones que motivaron la migración hacia Estados Unidos:

A mí me regalaban muchas cosas [...] cuando era mi cumpleaños.<sup>55</sup>

[...] mi tía me [...] mi tía me [...] me celebraba todo.<sup>56</sup>

[...] siempre me regalaban [...] dinero, regalos, muchas cosas y aquí no.<sup>57</sup>

En otro sentido, los niños migrantes reportaron al retorno una percepción negativa sobre los procesos de integración en el ámbito familiar, principalmente por las condiciones de fragmentación social de las comunidades hidalguenses,

<sup>52</sup> Andrés, Grupo de discusión 4, Cardonal, 26 de febrero de 2019.

<sup>53</sup> Abril, Grupo de discusión 2, Mixquiahuala, 21 de febrero de 2019.

<sup>54</sup> Víctor, Grupo de discusión 1, Ixmiquilpan, 20 de febrero de 2019.

<sup>55</sup> Laura, Grupo de discusión 4, Cardonal, 26 de febrero de 2019.

<sup>56</sup> Rafael, Grupo de discusión 2, Mixquiahuala, 21 de febrero de 2019.

<sup>57</sup> Rodrigo, Grupo de discusión 3, Alfajayucan, 25 de febrero de 2019.

aunado al rechazo de la diferencia en el núcleo familiar, caracterizado por la violencia intrafamiliar de distintos tipos:

Para mí las cosas [...] cambiaron en mi vida, cuando vine para acá [...] allá, allá casi [...] cuando llego mi mamá no peleábamos ni nada [...] y ahí siempre jugábamos y [...] hoy en estos días [...] cuando vine para acá [...] muchas, muchas cosas han cambiado en mi vida [...] ahora nos regañan.<sup>58</sup>

A mis primas les caigo gordo.<sup>59</sup>

Yo igual porque allá, allá, porque allá nacieron mis papás, y todos mis hermanos están ahí y mis primas no les caigo bien, porque a veces ellos juegan solitos y yo juego solita [...] ellos juegan juntos [...] yo casi siempre me quedo en mi casa [...] no me dejan salir ni jugar [...] y allá me dejaban salir con mis amigas.<sup>60</sup>

No, y [...] yo, yo me siento mal [...] pienso que... que nadie me quiere [...] entonces me voy a mi cuarto... hago mi tarea y nada más.<sup>61</sup>

Yo también [...] con mis primas no me gusta ir mucho, porque de ahí luego se encuentran a sus novios [...] sus amigas, y ahí me dejan a mí sola [...] y como [...] también cuando fuimos a... a sus cumpleaños de un amigo... yo igual fui invitada por el cumpleaños, entonces ya me fui con ellas, y cuando llegué... que me encontré a mis amigas y sus novios... se fueron con ellos... estaban platicando y yo me quedé sola, y como mi hermana estaba ahí con su novio igual, él no nos hizo nada de caso [...] entonces mi prima me dice que... que ya me fuera porque [...] porque ya era tarde... pero eran vacaciones, y yo le dije que no, pero si yo me quiero quedar, dice, no porque yo voy a ir [...] voy a ir al balneario... y no te puedo llevar... y yo quiero pasar el tiempo con ellas pero, no me dejan.<sup>62</sup>

Por otra parte, un proceso de exclusión, que incide en la integración social, se explica a partir de los familiares que quedan al cuidado de los niños migrantes cuando los padres se encuentran en Estados Unidos. Esta relación, de acuerdo con lo reportado en los discursos sociales, ha derivado en gran parte de los casos en explotación laboral:

A nosotros nos obligan a trabajar [...] para que paguemos el pasaje... la comida.<sup>63</sup>

<sup>58</sup> Rafael, Grupo de discusión 2, Mixquiahuala, 21 de febrero de 2019.

<sup>59</sup> Flor, Grupo de discusión 2, Mixquiahuala, 21 de febrero de 2019.

<sup>60</sup> Carolina, Grupo de discusión 2, Mixquiahuala, 21 de febrero de 2019.

<sup>61</sup> Marta, Grupo de discusión 2, Mixquiahuala, 21 de febrero de 2019.

<sup>62</sup> Abril, Grupo de discusión 2, Mixquiahuala, 21 de febrero de 2019.

<sup>63</sup> Octavio, Grupo de discusión 4, Cardonal, 26 de febrero de 2019.

[...] cuando trato de... echarle duro al trabajo... mi tía no me paga muy bien [...] y eso es lo que no me gusta [...] porque... yo le echo ganas al trabajo y... como mi tía a casi a todos les paga [...] les paga bien, a nosotras dos no, y por eso quiero buscar otro trabajo, pero... no allá con mi tía... sino en otro lado, y a ver cómo me va.<sup>64</sup>

Además de lo anterior, uno de los choques culturales enunciados por los niños migrantes al retornar, es la escasa libertad de juego y asociación con niños de su edad, debido a la restricción tutora y al fomento de estereotipos y roles de género:

Mis tías, y mi mamá, mi papá, igual mi hermana, me dicen que solamente porque me junto con... así puros niños y no con... niñas, hablo con niños solamente, dicen que estoy loca [...] y que... puros niños, no me junto con niñas [...] como yo... yo con las niñas no me llevo muy bien... solamente con puros niños [...] porque con las niñas... así no... yo no confío muy bien en ellas [...] Mis tíos dicen que las niñas te llevan por el mal camino.<sup>65</sup>

Lo anteriormente descrito es motivo de indignación y exaltación en el discurso de los niños, ya que en Estados Unidos perciben un entorno de respeto a la diferencia, donde el género no es motivo de segregación social: “tú tienes derecho de que te puedas juntar con cualquier amigo que se te pegue la gana, no con los que te dicen tus papás”.<sup>66</sup> Además, el discurso generalizado de los niños migrantes revela la negatividad del retorno a México debido a un entorno de pobreza:

Mi papá igual se quiere venir para acá, pero mi mamá igual piensa lo mismo, que aquí somos muy pobres [...] mi mamá quiere que yo me quede allá, pero mi papá me mandó acá para que... estudie y saque buenas calificaciones.<sup>67</sup>

Yo sí tengo un primo que no se quiere venir [...] pero yo creo que sí ya se va a venir [...] él sí sigue insistiendo, dice: “no yo no me quiero ir a ese pueblo pobre”, dice que no le gusta [...] se quiere quedar.<sup>68</sup>

<sup>64</sup> Silvia, Grupo de discusión 4, Cardonal, 26 de febrero de 2019.

<sup>65</sup> Carmen, Grupo de discusión 3, Alfajayucan, 25 de febrero de 2019.

<sup>66</sup> Laura, Grupo de discusión 4, Cardonal, 26 de febrero de 2019.

<sup>67</sup> Carlos, Grupo de discusión 1, Ixmiquilpan, 20 de febrero de 2019.

<sup>68</sup> Víctor, Grupo de discusión 1, Ixmiquilpan, 20 de febrero de 2019.

Mi hermano igual, no le gusta venirse para acá... porque dice que aquí somos muy pobres [...] y allá... allá hace todo lo que quiera, y llega hasta la noche [...] se va y llega hasta la noche con sus amigos.<sup>69</sup>

A partir del discurso de los niños, es posible observar que el retorno a las escuelas mexicanas, y particularmente a las hidalguenses, no es algo positivo. El rechazo que experimentan en las aulas se refuerza con lo vivido en las relaciones familiares. Lo anterior fomenta, de acuerdo con lo hallado en los grupos de discusión, una alta intención de migración al término de los estudios de primaria y secundaria. Esto a causa de la desintegración familiar y la necesidad de reunificación familiar.

## CONCLUSIONES

A partir de la evidencia empírica recabada y analizada en este trabajo, la *pregunta central* referente a indagar si las prácticas pedagógicas tradicionales de las figuras educativas son una barrera en la integración de los alumnos migrantes de retorno al sistema de educación básica hidalguense, y de qué manera, resultó *afirmativa* por las siguientes razones:

- a) Mediante la visita y observación de los centros educativos que reportaron mayor inscripción de alumnos migrantes de retorno, se detectó, además de las deficiencias estadísticas detalladas en los aspectos explicados en el apartado metodológico, que los docentes frente a grupo desconocían la terminología relacionada con el fenómeno migratorio, lo cual dificulta aún más la identificación de los alumnos migrantes de retorno.
- b) De acuerdo con lo reportado por los docentes, el principal problema para la integración exitosa de los alumnos migrantes de retorno es el apoyo familiar.
- c) El docente no percibe como una barrera en la integración y en el desempeño escolar, las estrategias de enseñanza-aprendizaje empleadas durante el curso. A pesar de que los docentes reportaron la implementación de estrategias de enseñanza aprendizaje, éstas no incidieron significativamente en el rendimiento escolar o en la integración grupal, debido a que no están diseñadas para cubrir las necesidades pedagógicas, socioculturales o lingüísticas de los estudiantes migrantes de retorno.

<sup>69</sup> Óscar, Grupo de discusión 1, Ixmiquilpan, 20 de febrero de 2019.

- d) La asignatura en la que existe menor rendimiento escolar en los alumnos migrantes de retorno es Español, lo cual incide no sólo en el entendimiento y comunicación en el entorno escolar, sino que también afecta a las relaciones sociales extraescolares.

Complementariamente, la *pregunta específica* referente a ¿cuáles son las posiciones dominantes en el relato oral de los niños migrantes de retorno residentes en Hidalgo, respecto a los procesos de inclusión y exclusión de las sociedades receptoras y el sistema educativo?, se halló lo siguiente:

### *Entorno educativo*

Existe una valoración positiva del sistema escolar estadounidense debido a:

1. La percepción de mayor integración y el desarrollo de valores de compromiso, respeto y amistad, por la incursión y participación en eventos educativos y actividades extraescolares.
2. El acceso a comedores escolares que generan un sentido de igualdad y pertenencia en el país de acogida.
3. Los estímulos al desempeño que inciden en logros académicos, el fomento a la lectura, la cultura y las artes.

Contrariamente, se observa una valoración negativa del sistema escolar mexicano a causa de:

1. La exclusión que experimentan los alumnos migrantes de retorno en aulas con ambientes de violencia, manifestadas en burlas, sobrenombres, uso de palabras altisonantes entre los estudiantes y la percepción de escaso control de los docentes frente a grupo.
2. El uso del uniforme escolar genera un sentimiento de obligatoriedad, que desde su perspectiva no incide en el mejoramiento de la disciplina en el aula.
3. El escaso respeto a la diferencia y la diversidad por parte de los estudiantes hidalguenses sin actividades migratorias, fomentan la exclusión de los migrantes de retorno.

### *Sociedades receptoras*

1. Existe una percepción idealizada de la vida en Estados Unidos, principalmente por el acceso a bienes materiales. Sin embargo, se observa que durante su estadía en dicho país, los menores experimentaron con frecuencia restricciones en la libertad de tránsito y de asociación, a causa de la situación migratoria de los padres.
2. Al regreso a México, es posible cotejar en el discurso de los niños la fragmentación de las relaciones familiares y el desarrollo de episodios de violencia intrafamiliar. Los niños migrantes de retorno quedan al cuidado de tutores, principalmente familiares que, en varios de los casos analizados, los explotan laboralmente.
3. Al igual que en el contexto estadounidense, los menores tienen escasa libertad de tránsito y asociación, como consecuencia de las restricciones que los tutores establecen con los menores mediante prohibiciones explícitas y el fomento de estereotipos y roles de género.
4. Los niños migrantes de retorno perciben que en la sociedad hidalguense existe un mayor rechazo por la escasa tolerancia a la diferencia, especialmente en lo relativo a los roles de género.

Por lo anterior, la *hipótesis* para corroborar si las prácticas pedagógicas tradicionales de las figuras educativas, desarrolladas para la atención sociocultural y educativa de los niños migrantes de retorno, constituyen una barrera en el proceso de integración exitosa en el sistema de educación básica hidalguense e impacta negativamente en el rendimiento escolar, *se comprobó parcialmente*.

Como es posible observar en las especificidades del discurso sobre el entorno educativo y las sociedades receptoras, existe una simbiosis de exclusión gestada en el sistema escolar hidalguense y el entorno familiar. Por tanto, no sólo el docente es un factor que incide en los procesos de socialización, sino que el núcleo familiar refuerza la percepción negativa del país de retorno. Al quedar a cargo de tutores, los menores experimentan frecuentes episodios de frustración y enojo que inciden negativamente en su rendimiento académico, en su integración con el entorno educativo y les generan incentivos para buscar emigrar al concluir la educación básica.

No obstante, las áreas de oportunidad se encuentran en el entorno educativo, ya que al estar fragmentado el núcleo familiar, la educación escolar podría convertirse el espacio de construcción de los lazos afectivos faltantes en estos menores, así como en un relevante factor de arraigo en las comunidades receptoras. Para ello se requiere la identificación precisa de los alumnos con

prácticas binacionales en las estadísticas oficiales escolares, y que además presenten dificultades para comunicarse en español, o en su caso, con bajo rendimiento escolar.

De acuerdo con las entrevistas previas realizadas en la SEPH, en las oficinas del Programa Binacional de Educación Migrante (Probem), los docentes reciben capacitaciones frecuentes para la detección y atención de la niñez migrante, debido a que los municipios donde se desarrolló el trabajo de campo, son beneficiarios de políticas públicas focalizadas para tales propósitos. Entonces, ¿por qué el resultado no es de alto impacto? Existen dos posibles respuestas a partir de lo observado en el trabajo de campo: 1) el docente tiene que lidiar con grupos numerosos y problemáticas que diariamente debe resolver a partir de la improvisación; 2) el desgaste profesional (*burnout*) a causa del trabajo diario, combinado con distintos programas que en cada ciclo debe implementar dentro de la planeación académica, producen resultados poco efectivos para que los alumnos migrantes de retorno puedan integrarse exitosamente.

En suma, de acuerdo con la evidencia empírica recabada, se requiere un seguimiento y acompañamiento a los docentes y directivos de las escuelas, para sensibilizarlos respecto a la relevancia de la atención a los menores migrantes de retorno. Por otra parte, se necesita el diseño e implementación de políticas públicas con una visión integral –más allá de la asignación del presupuesto– que permitan desarrollar lazos entre los migrantes con las comunidades receptoras, para disminuir la intención de estos menores de abandonar el país tan pronto como concluyan su educación básica.