



ITESO

MIGRANTES INTERNACIONALES EN LAS ESCUELAS MEXICANAS: DESAFÍOS ACTUALES Y FUTUROS DE POLÍTICA EDUCATIVA

Víctor Zúñiga

Currículo: doctor en Sociología de la Educación y la Cultura. Director de la División de Investigación y Extensión de la Universidad de Monterrey y profesor de sociología de las migraciones y las fronteras en universidades de Canadá, Estados Unidos, Francia y Chile. Sus líneas de investigación se han centrado en las culturas, la educación y las geografías de los fronterizos del norte de México y de los migrantes mexicanos en Estados Unidos.

Recibido: 2 de diciembre de 2012. Aceptado para su publicación: 4 de marzo de 2013

Como citar este artículo: Zúñiga, V. (enero-junio, 2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_migrantes_internacionales_en_las_escuelas_mexicanas_desafios_actuales_y_futuros_depolitica_educativa

Resumen

El artículo hace una lectura política –educativa– de quince años de investigaciones en torno a los niños y adolescentes migrantes internacionales. En él se intenta entresacar de ese recorrido científico algunas lecciones para el sistema educativo mexicano en términos de desafíos para el diseño de política, definición de planes y programas, formación de maestros, actualización de docentes en activo, selección de contenidos y reglas de admisión y evaluación. El artículo toma principalmente información recabada en cuatro estados de la república mexicana (Nuevo León, Zacatecas, Puebla y Jalisco) mediante encuestas en las escuelas primarias y secundarias. Este ejercicio permite dimensionar el volumen de alumnos que han participado en la migración internacional. Tres subpoblaciones de alumnos reciben particular atención: los transnacionales (que han estudiado en los sistemas escolares de México y Estados Unidos), los binacionales (que han nacido en Estados Unidos y tienen la doble nacionalidad) y los que no han migrado a Estados Unidos, pero que experimentan la separación de sus padres, madres y hermanos debido a la migración internacional.

Palabras clave: migración internacional, migración de retorno, educación y migración, política educativa.

Abstract

This article tried to offer a political reading –in terms of educational policies– of 15 years of research on international migrant children and adolescents. From this investigative journey, the paper draws some lessons learned for defining the challenges the Mexican school system is facing or is going to face in the future. We mean challenges related with policies designing, curricular and planning definitions, training teachers (preparatory or in-service), content selection and/or school operation's rules. The main source of our data is four surveys we conducted in Nuevo León, Zacatecas, Puebla, and Jalisco that allowed us to get information from students enrolled in elementary and mid-high schools. From the surveys, we estimate the volume of students participating in the interna-

tional migration flows. The article focuses in three sub-populations: transnational students (those who have been enrolled in the U.S. and Mexican schools), binational children (those who were born in the U.S.) and children left behind (those who stay in Mexico while their parents and siblings are living in the U.S.).

Keywords: international migration, return migration, education and migration, educational policies.

INTRODUCCIÓN

Desde 1997, hemos estado en contacto con niños y adolescentes migrantes internacionales tratando de inventariar las consecuencias de la migración sobre sus trayectorias escolares. Empezamos en dos distritos escolares de Georgia, luego continuamos con visitas y observaciones en otros cinco distritos de ese mismo estado (Zúñiga *et al.*, 2002). Tuvimos también la oportunidad de entrevistar a alumnos. Nuestro interés era conocer las trayectorias migratorias y escolares de los niños y adolescentes inscritos en esas escuelas; algunos de ellos habían nacido en México, otros en Estados Unidos, pero en todos los casos sus padres eran casi siempre mexicanos. Al tiempo que nos interesábamos en los niños, fuimos poniendo más atención en la manera en que las escuelas (directivos, diseñadores curriculares, maestros, evaluadores) respondían, negociaban, cambiaban, se resistían o se oponían a la llegada de los alumnos migrantes.

Después, en 2004, con el apoyo de E. T. Hamann (antropólogo), J. Sánchez (formador de maestros) y A. Sánchez (socióloga), visitamos las escuelas mexicanas con el propósito de documentar la migración de retorno de Estados Unidos a México de niños y adolescentes y las consecuencias del proceso migratorio en su escolarización. Desde esas fechas, nos dedicamos a estudiar las dinámicas, rupturas y contradicciones que los alumnos experimentan, así como recopilar sus narraciones.

Hacia 2010, el grupo de investigadores creció y el número de estudiantes que se asociaban a nosotros se multiplicó. Gracias a ello, los objetos de estudio se fueron diversificando; por ejemplo, Panait (2011) abordó las transiciones y rupturas lingüísticas de niños migrantes circulares; unos que pasan la mitad del año escolar en escuelas de Minnesota y la otra mitad en Los Ramones, Nuevo León; así lo han hecho a lo largo de toda su vida escolar.

También, Stacy (2011) atendió la visión que los obreros angloamericanos de Georgia tienen sobre los alumnos migrantes mexicanos inscritos en las escuelas a las que asisten sus hijos. Recientemente, Sandoval (2012) entrevistó a jóvenes miembros de la generación 1.5 (González & Chávez, 2012; Pérez, 2012; Masferrer & Roberts, 2012) que regresaron por su propia voluntad a México y estaban realizando sus estudios universitarios en Monterrey después de haber pasado una parte sustancial de su infancia y adolescencia en Estados Unidos.

La literatura estadounidense identifica a los jóvenes 1.5 *generation* como aquellos que arribaron a Estados Unidos a temprana edad, sin autorización para vivir ahí y que la mayor parte de su escolarización se llevó a cabo en escuelas de Estados Unidos. Al llegar a la mayoría de edad, estos jóvenes viven la encrucijada de ser indocumentados en el país en donde se educaron.

Poniendo sobre la mesa el recorrido científico de quince años sobre estos temas, resulta interesante hacer un esfuerzo de síntesis, no de hallazgos empíricos, sino de política educativa. Por ello, el propósito de este artículo es describir lo que consideramos los principales desafíos de las escuelas mexicanas a consecuencia de

dos grandes procesos migratorios que tuvieron lugar en los últimos veinticinco años.

El primero de esos procesos es la masiva emigración de mexicanos a Estados Unidos a partir de 1986, año en el que se aprobó la Immigration Reform and Control Act por parte del Senado de Estados Unidos. Como resultado, alrededor de dos millones de mexicanos que residían en dicho país sin autorización fueron beneficiados por lo que se conoció como la amnistía, que les permitió regularizar su residencia. Al tiempo, el periodo de crecimiento sostenido que caracterizó a la economía estadounidense durante las dos últimas décadas del siglo XX, atrajo un volumen importante de trabajadores calificados y no calificados de todo el mundo, principalmente de México (Hagan, 1998; González-Baker, 1997). Asimismo, el Acta de Reforma y Control Migratorios (IRCA, por sus siglas en inglés) y otras ordenanzas federales de Estados Unidos fueron militarizando –entiéndase sellando– la frontera con México (Eschbach, Hagan y Rodríguez, 2003), lo que rompió el carácter circular que caracterizó a la migración mexicana a lo largo de casi un siglo.

Todo esto, en síntesis, favoreció un volumen de emigración de México a Estados Unidos que nunca antes se había observado en la historia. En 2000, más de 10% de la población mexicana nacida en México se encontraba en Estados Unidos. Eran los trabajadores adultos, pero también sus esposas e hijos. Con frecuencia estaban acompañados de otros miembros de la familia extensa, como resultado de un proceso de reunificación familiar en Estados Unidos (Uribe, Ramírez y Labarthe, 2012). El IRCA no impidió que los mexicanos migraran, lo que produjo fue que establecieran su residencia en Estados Unidos (Cornelius, 1992). Esto explica el crecimiento sostenido de la matrícula de alumnos latinos en el sistema escolar de Estados Unidos en la década de los noventa y principios de 2000 (Batalova & Fix, 2010). En suma, muchos niños y adolescentes mexicanos, como resultado de estos cambios, estaban estudiando en las escuelas de Estados Unidos. Insistimos, muchos de ellos habían nacido en México, luego migraron con sus familias a Estados Unidos y se inscribieron en las escuelas de ahí. Ahora, algunos de estos niños se encuentran inscritos en las escuelas mexicanas.

El segundo proceso migratorio que conviene considerar en esta introducción es más reciente. Se inició probablemente en 2005 y se intensificó en 2008. Este proceso consiste en el retorno de mexicanos, voluntario o involuntario (por deportación) a nuestro país. Sabemos, por el Censo de Población y Vivienda 2010, que regresaron de Estados Unidos, entre 2005 y 2010, casi un millón de mexicanos. En la siguiente sección ofreceremos más precisiones sobre este flujo de retorno. Por ahora, lo que interesa considerar es la combinación de los dos procesos:

- Entre 1986 y 2005, muchos niños y adolescentes mexicanos se fueron a vivir y a estudiar a Estados Unidos; otros muchos niños hijos de padres mexicanos nacieron en Estados Unidos y, como es de esperarse, se inscribieron en las escuelas estadounidenses llegada la edad.
- A partir de 2005, miles de ellos se están regresando o, si nacieron allá, vienen por primera vez en su vida a nuestro país y se inscriben en nuestras escuelas. Es esto lo que nos conduce al tema de los desafíos actuales y futuros para las escuelas mexicanas.

LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES MIGRANTES INTERNACIONALES EN LAS ESCUELAS MEXICANAS SON MUCHOS Y SERÁN MÁS EN EL FUTURO PRÓXIMO

En el ciclo escolar 2004-2005, visitamos 173 escuelas primarias y secundarias públicas y privadas de Nuevo León, seleccionadas según un método aleatorio estratificado y polietápico. A los alumnos de estas escuelas les pedimos que respondieran a un cuestionario. Lo contestaron 14 473. Luego, conversamos con 41 alumnos migrantes y con algunos de sus maestros. Con esta muestra, estimamos que en las primarias y secundarias de Nuevo León estaban inscritos aproximadamente once mil alumnos que habían estudiado parte de su escolaridad en Estados Unidos.

Asimismo, encontramos que casi siete mil alumnos habían nacido en Estados Unidos; es decir, tenían dos nacionalidades, una por derecho de suelo, otra por derecho de sangre. Al primer grupo lo llamamos *alumnos transnacionales*, para resaltar que transitan de un sistema escolar a otro (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008; Zúñiga y Hamann, 2009; Zúñiga, 2012a). En general, para los que nacieron en México, los tránsitos son dos: de una escuela mexicana a una de Estados Unidos y luego de regreso; para los que nacieron en Estados Unidos y cursaron algunos años escolares en ese país, el tránsito usualmente es uno. A los segundos los llamamos niños binacionales (Zúñiga, 2012b), por poseer la doble nacionalidad.

Estos dos grupos no son excluyentes. Hay, entre los alumnos del primer grupo, quienes nacieron en Estados Unidos. Al tiempo, entre los nacidos en Estados Unidos están muchos que llegaron a México antes de iniciar su vida escolar. Aunque parezca juego de palabras, encontramos alumnos transnacionales que son binacionales, como hay niños binacionales que no son alumnos transnacionales y, desde luego, hay alumnos transnacionales que no son binacionales.

En el ciclo escolar 2005-2006, repetimos el ejercicio de la encuesta en un sistema escolar más pequeño, el de Zacatecas. Visitamos 218 escuelas y aplicamos el cuestionario a 11 258 alumnos; conversamos con 64 alumnos transnacionales y con algunos de sus maestros. Este ejercicio reveló que el sistema escolar de Zacatecas (primaria y secundaria) contaba con cerca de 7 500 alumnos con experiencia escolar previa en Estados Unidos y unos cinco mil eran binacionales.

En 2009-2010, fuimos invitados a realizar el estudio en Puebla. En dicho sistema escolar visitamos 214 escuelas; respondieron el cuestionario 18 829 alumnos y conversamos largamente con treinta de ellos. De ahí se derivaron las siguientes estimaciones: habría alrededor de seis mil alumnos transnacionales inscritos en las escuelas primarias y secundarias de Puebla, así como casi cinco mil que eran binacionales. Por último, en el ciclo escolar 2010-2011, visitamos en Jalisco 200 escuelas y encuestamos a 11 479 alumnos. En esta ocasión, las entrevistas a alumnos transnacionales y binacionales se realizaron en un solo municipio: Lagos de Moreno, en donde conversamos con diez de ellos. Las estimaciones fueron las siguientes: 46 000 alumnos transnacionales (con experiencia escolar en ambos países) y 35 000 binacionales (con derecho a las dos nacionalidades).

Las encuestas no fueron realizadas en los mismos años: en Nuevo León y Zacatecas antes de 2008, y en Puebla y Jalisco, después de esas fechas. ¿Por qué importa esta distinción? Sucede que los estudiosos de la migración han observado que a partir de la recesión económica de Estados Unidos, asociada a la intensificación del ambiente antiinmigrante, en especial en ciertos estados de ese país, como Alabama, Arizona, Georgia, entre otros, la migración de México a Estados Unidos se redujo a niveles no observados desde principios de los años noventa, así

como la migración de retorno (voluntario o involuntario) creció año tras año. Los demógrafos se han encargado de hacer las precisiones. De acuerdo con Giorguli y Gutiérrez (2011), la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) de 1992 permite estimar 180 000 migrantes retornados en los cinco años previos a la encuesta; la cifra va aumentando de la siguiente manera: 291 000 (según Censo de Población y Vivienda 1995), 289 000 retornados (ENADID 1997), 267 000 (Censo 2000), 344 000 (Encuesta Nacional de Empleo, ENE, 2002), 717 000 (ENADID 2007) y 994 000 (Censo 2010).

Lo más interesante es que una proporción importante del retorno son menores de diecinueve años (más de la cuarta parte del total de retornados) y que el número de retornados en edad escolar constituyen una parte sustancial de los niños y adolescentes migrantes de retorno (arriba de 60% del total de menores de edad). El Censo de 2010 reportó 650 000 niños y adolescentes que habían vivido en Estados Unidos (Giorguli *et al.*, en prensa). Esta cifra no representa a la totalidad de los niños y adolescentes que participaron en la migración internacional porque, para los nacidos en México, sólo se cuentan aquellos que habían vivido en Estados Unidos los cinco años previos al Censo. Así, por ejemplo, un adolescente que en 2010 tenía catorce años, y había nacido en México, luego migró a Estados Unidos en 2000, vivió en ese país tres años y regresó a nuestro país en 2003, no es captado por el Censo como migrante de retorno. Lo que sí identifica plenamente el Censo de 2010 es el medio millón de niños y adolescentes binacionales (nacidos en Estados Unidos). Es significativo, en particular, que 310 000 de ellos se habían mudado de Estados Unidos a México en los cinco años previos al Censo.

En suma, lo que nos interesa aquí resaltar es que los niños y adolescentes que tienen experiencia de vivir en Estados Unidos y que ahora radican en México son muchos y todo indica que cada vez serán más. Algunos están inscritos en las escuelas; otros, que llegaron a México a muy temprana edad, lo harán en los próximos años. Esta población escolar está tímidamente considerada en los planes y programas educativos de México; a su vez, la gran mayoría de los maestros no tienen ninguna capacitación para identificarlos, evaluarlos y apoyarlos en su transición de un sistema escolar al otro. Tampoco existe en México algún diseño para facilitar el pasaje de la alfabetización en inglés —o mejor dicho, *English literacy*— a la alfabetización en español —*Spanish literacy*—, como tampoco tenemos materiales, libros de texto, narrativas e imaginarios escolares que faciliten el éxito escolar de estos niños que retornan. La tímida respuesta del sistema educativo mexicano se encuentra en el Programa de Educación Básica sin Fronteras, cuyos propósitos serán abordados en la conclusión de este artículo.

NO SON SÓLO LOS ALUMNOS MIGRANTES LOS QUE ESTÁN EXPUESTOS A LA MIGRACIÓN

En las escuelas de México, tenemos alumnos que no han migrado nunca a Estados Unidos, pero que, sin embargo, están expuestos a la migración internacional por otras circunstancias: su padre, su madre o sus hermanos (los miembros de su propia familia nuclear) están viviendo en ese país mientras ellos se encuentran estudiando en las escuelas mexicanas.

En diciembre 2004, según estimaciones derivadas de la encuesta aplicada en las escuelas primarias y secundarias de Nuevo León, había 28 000 (cuatro de cada cien) alumnos cuyos padres se encontraban trabajando en Estados Unidos en ese momento. Nos referimos exclusivamente a los alumnos que nunca habían vivido

en Estados Unidos. Alrededor de 3 500 (dos de cada doscientos) estaban separados de sus madres y unos 17 000 (arriba de dos de cada cien), de sus hermanos. En diciembre de 2005, en Zacatecas, las estimaciones fueron: 41 000 separados de sus padres (uno de cada seis); 4 000 separados de sus madres (más de uno de cada cien); y 44 000 separados de, al menos, uno de sus hermanos (uno de cada seis).

En Puebla, en donde la encuesta se aplicó en diciembre de 2009, las estimaciones fueron: 77 000 (casi uno de cada diez) estaban separados de sus padres; 19 000 (dos de cada cien) vivían separados de sus madres; y cerca de 100 000 (uno de cada diez) tenían al menos un hermano en Estados Unidos en el momento de la encuesta. Por el tamaño del sistema escolar de Jalisco, las cifras son también grandes, aunque en términos relativos el fenómeno de separación sea menor que el encontrado en Zacatecas y Puebla. En Jalisco estimamos que, en diciembre de 2010, estaban inscritos en las primarias y secundarias del estado 60 000 alumnos separados de sus padres; casi 8 000 separados de sus madres; y alrededor de 75 000 separados de alguno o de varios de sus hermanos.

La separación a la que hacemos referencia tiene impactos muy significativos sobre la trayectoria escolar de los niños y adolescentes. Los efectos emocionales, familiares y simbólicos son más notables y duraderos cuando se trata de la separación de la madre. Estudios recientes reportan que los niños más pequeños no comprenden por qué sus seres más queridos ya no están con ellos. Con frecuencia, los padres no explican los motivos que los llevan a migrar a Estados Unidos, simplemente desaparecen de un día para otro (Dreby, 2010). Los padres invierten mucho tiempo y dinero para mantener la comunicación con sus hijos en México, y tienen el temor de perder autoridad e intimidad con ellos (Bustamante & Alemán, 2007). La reunificación familiar en Estados Unidos no sólo es costosa y riesgosa cuando no se tiene la autorización para cruzar la frontera, sino que puede conducir a situaciones insospechadas, en especial cuando la separación ha sido prolongada: los hijos, ya instalados en Estados Unidos, no reconocen la autoridad de sus padres, expresan resentimiento por el “abandono” que sufrieron, se producen fricciones en las parejas que, en ocasiones, terminan en rupturas (Fresneda, 2001).

A pesar de que una de las aspiraciones más fuertes de los padres migrantes internacionales es ofrecer a sus hijos educación superior y alejarlos de la tentación que tienen muchos de estos jóvenes de imitar a sus padres migrando también a Estados Unidos, los estudios muestran que se materializa exactamente lo que más temen los padres migrantes: los hijos, después de la secundaria, abandonan sus estudios y se preparan para cruzar la frontera como lo hicieron sus padres (Dreby & Stutz, 2011).

Los maestros, los planes de estudio, las festividades escolares, los rituales y modos de evaluación ignoran esta realidad de las familias en la que muchos alumnos se están formando. Los alumnos que tienen a sus padres en Estados Unidos sufren la estigmatización de ser niños abandonados porque sus “papás se fueron a darse la gran vida a Estados Unidos”. Evitan ir a la festividad del día de la madre para no sufrir la vergüenza de que se sepa que su madre está en Estados Unidos. Los maestros abonan al resentimiento –por el “abandono”– en lugar de favorecer el aprecio a los padres por el sacrificio que están haciendo a fin de ofrecerles a sus hijos una vida mejor.

La separación se prolonga muchas veces por años. Esto va produciendo lo que Dreby describe como “el conflicto de emociones que resulta del paso del tiempo a diferentes ritmos en diferentes lugares...” (2010, p. 54). Es una especie de *distanciamiento de tiempos y dislocación de espacios* entre padres e hijos. Los padres

se imaginan a sus hijos utilizando los recuerdos que tienen de ellos cuando eran pequeños. Los hijos desconocen enteramente el tipo de vida que llevan sus padres y hermanos en Estados Unidos.

El indicador que utilizamos al inicio de esta sección para dimensionar este desafío contemporáneo en las escuelas mexicanas es limitado. Al principio, presentamos cifras sobre el número y la proporción de alumnos cuyos padres, madres o hermanos estaban en Estados Unidos en el momento de la encuesta. Cifras más elevadas aparecen cuando se les pregunta a los niños y adolescentes si alguna vez han experimentado la separación de sus padres por motivo de migración a Estados Unidos. En este caso, tomamos en consideración la historia familiar completa y no sólo el momento de la encuesta. Sólo para dar una idea de la diferencia, tomaremos el caso de la encuesta más reciente: la de Jalisco. El porcentaje de alumnos cuyos papás estaban en Estados Unidos en el momento de la encuesta (todos los alumnos encuestados) fue de 5.2. A la pregunta ¿alguna vez has vivido separado de tu papá porque se fue a Estados Unidos? La respuesta positiva alcanza 26%. Lo mismo sucede con la separación respecto de la madre. En el momento de la encuesta, encontramos a 0.8% de alumnos que vivían separados de su madre debido a que ella estaba en Estados Unidos. La separación a lo largo de sus vidas ha sido experimentada por una proporción cuatro veces mayor: 3.4%.

Hay estrategias de política educativa que se pueden desplegar para acompañar, desde la escuela, la trayectoria de estos alumnos que viven o han vivido la separación por migración internacional. La más importante de ellas, aunque quizá también la más difícil de implementar, es la desestigmatización de la migración internacional. Lo que los directivos y maestros de México deben saber es que la migración a Estados Unidos, con estancias prolongadas, no es producto de la decisión de los padres, sino de políticas severas de control de la frontera diseñadas por los poderes Ejecutivo y Legislativo de Estados Unidos. Es el Estado el que separa familias, no los “desnaturalizados” padres. A su vez, un segmento de la sociedad estadounidense, que emite discursos antiinmigrantes cada vez más pasionales, exige políticas y reglas que impidan cualquier oportunidad de reunificación familiar en territorio de Estados Unidos. En suma: lo que todos los educadores debemos saber es que los padres y madres migrantes no se llevan a sus hijos, no porque no quieran, sino porque no pueden; deben saber también que las estancias de los padres en el extranjero se alargan porque es cada vez más costoso y riesgoso pasar la frontera. Aun así, los padres regresan a México cuando un evento importante o urgente se presenta con alguno de sus hijos.

Existen, quien lo duda, padres y madres que abandonan a sus hijos; deben de ser muchos, pero ellos no necesitan migrar a Estados Unidos para lograrlo. Gran parte de ellos está en la misma ciudad en donde viven sus propios hijos. Al contrario, entre los que migran a Estados Unidos, en su gran mayoría, la motivación más importante es brindar a sus hijos oportunidades de educación superior, así como un bienestar que no podrían ofrecerles con los ingresos que pueden obtener en nuestro país.

DIVERSIDAD DE BIOGRAFÍAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS MIGRANTES INTERNACIONALES

Comunicar a maestros y directivos de las escuelas mexicanas que un alumno estudió en Estados Unidos es una expresión ambigua. Los educadores descubren primero que el alumno fue alfabetizado en inglés, aunque no siempre. El hecho de que los alumnos provenientes de Estados Unidos hablen con fluidez el español

mexicano produce confusiones en muchos maestros y directores, porque asocian el habla con la lectoescritura y asumen la hipótesis de “si habla, luego lee y escribe”, lo cual es casi siempre falso. Cuando se les dice que algunos de sus alumnos estuvieron inscritos en escuelas de Estados Unidos, los alerta en relación con las diferencias de contenidos de las materias (en ocasiones, éstos son diametralmente diferentes, como en ciencias sociales, historia y geografía; esto no siempre es evidente para los maestros). En ciertos casos, y con menos frecuencia, el maestro o el directivo imagina que los métodos de evaluación, las formas de trabajo escolar y las relaciones maestro-alumno que experimentó el niño o adolescente migrante son diferentes a los que encontrará en las escuelas mexicanas.

Sin embargo, lo que es casi desconocido para los directores y maestros mexicanos es que el sistema educativo de Estados Unidos se caracteriza por su total descentralización, según estados y distritos escolares. Así pues, haber estado inscrito en escuelas de Nebraska no es lo mismo que haber estudiado en las de California; aún más, el haber estado inscrito en una escuela del distrito escolar de Dalton, Georgia, no es lo mismo que haber estudiado en el distrito escolar de Whitfield County, Georgia. Ciertamente, comunicar en las escuelas que los alumnos migrantes internacionales provienen de otro sistema escolar es importante, pero no suficiente.

Con las encuestas, descubrimos que la mitad de los alumnos migrantes de Nuevo León estuvieron inscritos en las escuelas de Texas, pero la otra mitad, en Illinois, Arizona, Nuevo México, Alabama, Georgia, Colorado, Michigan, Minnesota, Oregon, Indiana, Kansas, Massachusetts, Nueva York, Carolina del Sur, Carolina del Norte, Tennessee y Washington. El estado de origen más importante para los alumnos migrantes que encontramos en Zacatecas es California (33%) y en segundo lugar, Texas (14%). El grupo restante se divide en 18 estados: Arizona, Georgia, Oklahoma, Wisconsin, Kansas, Alabama, Carolina del Sur, Illinois, Indiana, Luisiana, Maryland, Massachusetts, Nevada, Nuevo México, Nueva York, Oregón, Tennessee y Washington.

El caso de los alumnos migrantes de Puebla es notablemente diferente. California es un origen relevante para ellos (23%), y en segundo lugar descubrimos que uno de cada cinco había estudiado en Nueva York (19%). Los demás se distribuyeron en Arizona, Colorado, Florida, Georgia, Illinois, Indiana, Michigan, Minnesota, Nueva Jersey, Nuevo México, Carolina del Norte, Ohio, Oregon y Washington. Jalisco representa un desafío aún mayor: aunque el peso de California sea importante (58%), los demás alumnos provienen de 26 estados: Arizona, Illinois, Arkansas, Florida, Indiana, Virginia, Colorado, Massachusetts, Washington, Pensilvania, Wisconsin, Nevada, Kansas, Ohio, Oklahoma, Minnesota, Idaho, Utah, Luisiana, Michigan, Georgia, Nebraska, Oregon, Nueva Jersey, Nuevo México y Tennessee.

Análisis preliminares (Hamann, Zúñiga & Sánchez, 2010) muestran que las experiencias de inclusión/exclusión, de aceptación/prohibición del español y de bienvenida/discriminación en las escuelas estadounidenses tienden a variar según los estados de procedencia. Asimismo, el deseo de regresar (o rechazo a regresar) a estudiar a Estados Unidos parece estar asociado, de alguna manera, con el tipo de escuelas en las que estuvieron inscritos.

Los alumnos, con frecuencia, recuerdan bien la(s) escuela(s) en donde estudiaron en Estados Unidos (excepto los más pequeños). Los directivos de los planteles de Estados Unidos, debido a la descentralización administrativa en la que operan, tienen entre sus funciones informar y enviar expedientes escolares de

sus alumnos cuando éstos cambian de distrito escolar. La comunicación entre las escuelas mexicanas receptoras de alumnos provenientes de Estados Unidos y las estadounidenses que los albergaron antes no sería una medida ingenua. Muchos directivos de escuelas de Estados Unidos responderían positiva y puntualmente a las solicitudes de México. El efecto de esta política sería inmediato.

Respecto a lo anterior, piénsese en el caso de una alumna de secundaria en Fresnillo, Zacatecas. Ella había estudiado en Athens, Georgia. Ahí había sido catalogada como *gifted student* (lo supimos porque la entrevistamos). En contraste, sus maestros la calificaban como alumna “problemática”, porque cuestionaba a sus maestros, proponía otras soluciones y contenidos, tomaba la palabra y se negaba a realizar tareas “tontas”. En fin, si el director de la escuela y sus maestros hubiesen estado enterados por parte de la escuela de Georgia de que la alumna había sido invitada a programas exigentes y prometedores, exclusivos para niños talentosos, seguramente su respuesta habría sido diferente a la que atestiguamos en nuestra visita a Fresnillo en 2006.

DISPARIDAD DE REALIDADES FRENTE A LA CENTRALIZACIÓN DE POLÍTICAS

En Jalisco, encontramos 40% de escuelas en las que no identificamos ningún alumno transnacional; al menos, no en los salones en los que aplicamos las encuestas. La metodología de selección de grupos fue aleatoria; es decir, cuando en una escuela se contaba con dos o más grupos del mismo grado, se sorteaba al azar al grupo en el que se aplicaría el cuestionario; esto es, cuando el resultado mostraba que ningún alumno de una escuela había estudiado en Estados Unidos, en un plantel con varios grupos por grado, es posible que en los grupos no encuestados hubiese estado inscrito algún alumno migrante internacional, pero no lo identificamos.

El sistema escolar de Jalisco, en el ciclo 2010-2011, tenía 7 787 establecimientos educativos (primarias y secundarias). Esto significa que, según resultados de la encuesta, habría 3 115 escuelas en donde la presencia de alumnos transnacionales era nula o insignificante. Las demás, 4 672, se distribuyen de la siguiente manera: en 3 504 la presencia de alumnos con experiencia escolar en Estados Unidos no pasaba de 5% de la matrícula; en 934 la presencia es mayor (entre 5 y 8.9%). Sólo en 234 escuelas la visibilidad de los alumnos migrantes de retorno resulta casi inevitable, porque uno o más de cada diez alumnos provenían de una escuela estadounidense.

Asimismo, en cuanto a los niños y adolescentes que viven separados de sus padres (*children left behind*), existen variaciones geográficas significativas. En las escuelas de la encuesta localizadas en la región de Jerez, Zacatecas, identificamos que, en diciembre 2005, 82% de los alumnos estaban viviendo separados de sus padres y 7.5% de ellos estaban separados de sus madres (los municipios de la región son: Joaquín Amaro, Jerez, Monte Escobedo, Susticacán, Tepetongo y Villanueva). En contraste, en el mismo estado, los municipios de la región de Mazapil, el porcentaje de alumnos que vivían separados de su padre fue de 6.3% y ninguno de ellos vivía separado de su madre (los municipios de la región son: Concepción del Oro, Mazapil, Melchor Ocampo y El Salvador).

Estas diferencias también se observan en Puebla, en donde hay regiones como la de Atlixco-Izúcar en donde observamos que una sexta parte de los alumnos (15%) vivían separados de su padre y uno de cada veinte (5%), de su madre (los municipios de la región son: Izúcar de Matamoros, Chietla, Coahuacán, Acteopan, Atlixco, San Je-

rónimo Tecuanipan, Tepeojuma, Tilapa, Atzala, Tlapanalá, Tepexco y Tecamachalco). En el lado opuesto, Puebla tiene regiones en donde la separación de las familias por migración es minúscula. El caso más notorio es el de la región de la sierra nororiental del estado, en donde sólo 6% de los alumnos declararon que vivían separados de sus padres y 0.8%, de sus madres (los municipios de la región son: Tlatlauquitepec, Teziutlán, Hueytamalco, Yoanahuac, Libres, Quimixtlan, Guadalupe Victoria, Zapotitlán, Zacapoaxtla, Zautla, Cuetzalan, Huitzilán, Xiutetelco y Atempan).

Las regiones de Jalisco y Nuevo León no presentan disparidades tan pronunciadas como las de Puebla y Zacatecas. En Jalisco, la región en la que se hace más evidente el fenómeno de la separación es la norte, en donde uno de cada diez alumnos declaró que vivía separado de su padre en el momento de la encuesta (los municipios de la región son: Santa María de los Ángeles, Mezquitic, Colotlán y Bolaños). Por otro lado, la separación de la madre es un evento mucho menos frecuente en Jalisco y Nuevo León que en Puebla y Zacatecas.

Al respecto, resultó sorprendente constatar que dos regiones de Puebla muestran proporciones altas de alumnos que viven separados de sus madres (en torno a 5%): la de Atlixco-Izúcar y la Mixteca (los municipios de la Mixteca poblana son: Cuetzalan, Huehuetlán el Chico, Acatlán, San Jerónimo Yayacatlán, Tulcingo, Axutla, San Pablo Anicano, Yayacatlán de Bravo, Cohetzala, Jolalpan, Tehuiztzingo, Guadalupe, Zacapala, Huatlatlauca, Tepexi de Rodríguez y Petlalcingo). Este porcentaje es cuatro, cinco y diez veces más alto que los observados en las otras regiones consideradas en los cuatro estados analizados. Sólo los casos de la región sur de Jalisco (Zapotlán el Grande, Zapotitlán, Zacoalco, Tuxpan y Tonila) y de la ya descrita situación de la región de Jerez, Zacatecas, tienen porcentajes de separación de la madre similares o superiores a los de las dos regiones de Puebla.

En suma, los desafíos de política educativa que emanan de la migración internacional no se distribuyen en forma homogénea en el territorio. Varían según escuelas, municipios, regiones y estados. En un país con políticas, contenidos y programas tan centralizados, el reto es aún mayor. En esta materia, se requerirán ejercicios de imaginación que puedan parecer iconoclastas para muchos hacedores de política educativa en nuestro país. Nos referimos específicamente, para algunas regiones de México, a la adopción de la enseñanza en inglés —no de inglés— de ciertos contenidos y materias, así como de la revalidación de estudios de geografía, historia, ciencias sociales y civismo adquiridos en las escuelas estadounidenses. A la par, para esos quinientos mil alumnos binacionales, que por derecho pueden imaginar su vida adulta en Estados Unidos (gran parte aspiran a ello), las escuelas mexicanas de ciertas regiones de nuestro país deben prepararlos para un futuro que tome en cuenta su binacionalidad. Sólo así habría reconocimiento pleno de las biografías escolares de los alumnos migrantes internacionales que retornan a nuestras escuelas (o vienen a ellas por primera vez en sus vidas).

CONCLUSIONES

El sistema escolar mexicano está diseñado para alumnos que no migran a Estados Unidos, que no han nacido en ese país, que no tienen a sus padres viviendo y trabajando allá. Estos niños y adolescentes binacionales, estos alumnos transnacionales, estos menores separados de sus padres por la migración no existen ni en los programas de formación docente, ni en los planes de actualización del magisterio, ni en los diseños curriculares, ni en los contenidos, ni en las narrativas, ni en las

evaluaciones, ni en el discurso de política.

Lo que tenemos es un pequeño proyecto denominado Educación Básica sin Fronteras, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, dentro de la Dirección de la Gestión e Innovación Educativa, de la Coordinación Nacional de Programas Educativos para Grupos en Situación de Vulnerabilidad, que tiene un propósito mayúsculo: “Contribuir a mejorar el desempeño educativo de los alumnos provenientes del extranjero en las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Nacional y promover la pertinencia de la atención educativa de las niñas y los niños mexicanos que salen del país” (SEP, 2011) y cuyas principales herramientas de política son las pequeñas coordinaciones estatales del Programa Binacional de Educación Migrante, que decidieron asociarse a la atención de los alumnos migrantes internacionales que llegan a las escuelas de nuestro país.

La respuesta institucional y la visión de política educativa que la sustenta muestran que el sistema educativo mexicano está lejos de reconocer las necesidades de los niños y adolescentes, que son el objetivo de este artículo. Así, todo lo que podemos decir es que estos niños no son bienvenidos en las escuelas mexicanas. Su transición al sistema educativo nacional no es más que una secuencia de rupturas; un inscripción es, en ocasiones, un viacrucis burocrático; su integración pasa por periodos de desaliento e incomprensión; su éxito escolar está comprometido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Batalova, J. & Fix, M. (2010). *Children of immigrants in US schools: a portrait*. Washington, DC: Migration Policy Institute-National Center on Immigrant Integration Policy.
- Bustamante, J. & Alemán, C. (2007). Perpetuating split-household families, the case of Mexican sojourners in mid-Michigan and their transnational fatherhood practices, *Migraciones Internacionales*, 4 (1), 65-86.
- Cornelius, W. (1992). From sojourners to settlers: The changing profile of Mexican immigration to the United States. En Bustamante, J., Reynolds, C. & Hinojosa Ojeda, R. (pp. 155-193). Stanford: Stanford University Press.
- Dreby, J. (2010). *Divided by borders. Mexican migrants and their children*. Berkeley: University of California Press.
- Dreby, J. & Stutz, L. (2011). Making something of the sacrifice: gender, migration, and Mexican children's educational aspirations. *Global Networks*, 12 (1), 71-90.
- Eschbach, K., Hagan, J. & Rodríguez, N. (2003). Deaths during undocumented migration: policy implications in the new era of homeland security. En *Defense of the Alien*, 26, 37-52.
- Fresneda, J. (2001). Redefinición de las relaciones familiares en el proceso migratorio ecuatoriano a España. *Migraciones Internacionales*, 1 (1), 135-145.
- Giorguli, S. et al. (en prensa). Educational Well-being for Children of Mexican Immigrants in US and in Mexico. En Escobar Latapí, A., Martin, S. & Lowell, L. *Binational Study on Mexican Migrants in the US and Mexico*. México: CIESAS.
- Giorguli, S. y Gutiérrez, E. (2011). Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos. *Coyuntura Demográfica*, SOMEDE, 1, 21-25.
- González-Baker, S. (1997). The “amnesty” aftermath: current policy issues stemming from the legalization programs of the 1986 Immigration Reform and Control Act. *International Migration Review*, 31 (1), 5-27.
- González, R. & Chávez, L. (2012). Awakening to a Nightmare: Abjectivity and Illegality in the Lives of Undocumented 1.5-Generation Latino Immigrants in the United

- States. *Current Anthropology*, 53 (3), 255-281.
- Hagan, J. (1998). Social networks, gender, and immigrant incorporation: resources and constraints. *American Sociological Review*, 63 (1), 55-67.
- Hamann, E., Zúñiga, V. & Sánchez, J. (2010). Transnational Student's Perspectives on Schooling in the U.S. and Mexico: The Salience of School Experience and Country of Birth. En Ensor, M. & Gozdzia, E. *Children and Migration, at the Crossroads of Resiliency and Vulnerability* (pp. 230-252). Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Masferrer, C. & Roberts, B. (2012). Going Back Home? Changing Demography and Geography of Mexican Return Migration. *Population Research and Policy Review*. DOI 10.1007/s11113-012-9243-8.
- Panaít, C. (2011). *Cuentos de mis escuelitas: la princesa y el hombre de hojalata. Transiciones, rupturas e identidades lingüísticas en alumnos con escolaridad circular*. Tesis de maestría en Educación, Universidad de Monterrey.
- Pérez, W. (2012). *Americans by heart, undocumented Latino students and the promise of higher education*. Nueva York: Teachers College Columbia University.
- Sandoval, R. (2012). *La experiencia del retorno a México en la 1.5 generation: historias en construcción*. Tesis de licenciatura en Sociología, Universidad de Monterrey.
- SEP (2011, agosto). Proyecto Educación Básica sin Fronteras. Presentación a la H. Cámara de Diputados.
- Stacy, J. (2011). *Educational Views from White Native South Workers: the case of Dalton, Georgia*. Tesis de maestría en Educación, Universidad de Monterrey.
- Uribe, L., Ramírez, T. y Labarthe, R. (2012). *Índices de intensidad migratoria México-Estados Unidos 2010*. México: Conapo.
- Zúñiga, V. (2012a). Tensions pédagogiques: les maîtres mexicains face aux élèves transnationaux dans les écoles mexicaines. En Lenoir, Y. & Tupin, F. *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser, regards internationaux* (pp. 423-440). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Zúñiga, V. (2012b). Migration de retour : un regard quantitatif sur les enfants arrivant au Mexique en provenance des États-Unis. *Hommes et Migrations*, 1296, 88-98.
- Zúñiga, V. et al. (2002). The new paths of Mexican immigrants in the United States: challenges for education and the role of Mexican universities. En Stanton, W., Hamann, E. & Murillo Jr., E. *Education in the New Latino Diaspora: Policy and Politics of Identity* (pp. 99-116). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Zúñiga, V. & Hamann, E. (2009). Sojourners in Mexico with U.S. School Experience: A New Taxonomy for Transnational Students. *Comparative Education Review*, 53 (3), 329-353.
- Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales, escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: SEP.