



ITESO

INCORPORACIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES PROVENIENTES DE ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA EN BAJA CALIFORNIA, MÉXICO

SCHOOL INCORPORATION AMONG MIGRANT STUDENTS FROM THE US IN BAJA CALIFORNIA, MEXICO

Elizabeth Camacho Rojas (México); *Eunice Danitza Vargas Valle (México)
ecamacho@colef.mx; *eunice@colef.mx

Currículo: maestra en Desarrollo Regional. Asistente por proyecto en El Colegio de la Frontera Norte. Sus líneas de investigación versan sobre educación y migración.

***Currículo:** doctora en Sociología por la Universidad de Texas, Austin. Investigadora del Departamento de Estudios de Población de El Colegio de la Frontera Norte. Sus líneas de investigación versan sobre demografía de los jóvenes, educación, migración y empleo.

Recibido: 15 de septiembre de 2016. Aceptado para su publicación: 20 de enero de 2017.

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/659>

Resumen

En este artículo analizamos, a partir de una metodología mixta, la asociación entre la inmigración reciente de Estados Unidos y la asistencia y el rezago escolar de niños de entre ocho y quince años de edad provenientes de ese país en Baja California, México, así como la experiencia de su inserción escolar. El análisis cuantitativo se basó en estadística descriptiva y un modelo logístico multinomial, que tomó como insumo los microdatos del Censo de Población 2010. Los resultados indican que ser inmigrante reciente incrementa de forma considerable el riesgo de inasistencia escolar y rezago en grados en Baja California. Por su parte, el análisis cualitativo se fundamentó en entrevistas semiestructuradas en Tijuana, enfocadas a conocer la experiencia de inserción escolar del universo de niños. Este análisis reveló que la continuidad y la permanencia en la escuela de los niños provenientes de Estados Unidos tienen una estrecha vinculación con su condición socioeconómica y, por lo tanto, con los capitales económicos, sociales y culturales que las familias pueden movilizar a favor de la educación de los niños.

Palabras clave: migración, educación, niños, asistencia escolar, rezago escolar.

Abstract

Using a mixed methodology, we analyzed the association between recent immigration and school enrollment and age-grade gaps of migrant children between 8 and 15 years old from the United States to Baja California, as well as the experience of these children on their insertion in Mexican schools. The quantitative analysis was performed using descriptive statistics and a multinomial logistic model, based on the 2010 Population Census Microdata, which indicated that being a recent migrant considerably increases the risk of school non-enrollment and backwardness in Baja California. The qualitative analysis was based on a series of semi-structured interviews in Tijuana, Baja California, in order to understand the experience of school insertion. This analysis revealed that school continuity and permanence of migrant children coming from the United States has a close relationship with their socioeconomic status, the-

refore, with the economic, social and cultural capitals that families can use in favor of their children.

Keywords: migration, education, children, school enrollment, age-grade gaps.

INTRODUCCIÓN

La inmigración de niños y adolescentes de Estados Unidos de América (EUA) a México es un fenómeno de reciente incremento debido al retorno de miles de mexicanos con sus familias provenientes de aquel país. La implementación de leyes antiinmigrantes a partir del ataque terrorista de 2001 y la crisis económica de 2008, entre otros factores, incentivaron el incremento de las deportaciones (Zenteno, 2012, p. 17); aunado a ello, es de resaltarse el retorno voluntario de miles de mexicanos que volvieron por temor a la deportación, además de las dificultades familiares o la falta de trabajo. Si bien el regreso de los migrantes mexicanos no es un fenómeno nuevo, en la última década su volumen se elevó, así como la prominencia de migrantes que habían tenido una larga estadía en EUA y que, por lo tanto, ya habían formado sus familias y procreado en ese país (Zenteno, 2012, pp. 18-20).

Las familias retornadas de EUA enfrentan grandes desafíos al llegar a México, es decir, afrontan una serie de complicaciones socioeconómicas que afectan su integración social, como, por ejemplo, dificultades de inserción laboral, separación familiar y barreras administrativas que inhiben la integración legal de los hijos, muchos de ellos nacidos en EUA, pues los inmigrantes no conocen los trámites o requisitos para obtener los documentos de identidad mexicana y los problemas se manifiestan cuando intentan integrarse en la comunidad (Kline, 2013, p.12).

En particular, los niños y adolescentes migrantes de EUA se han visto expuestos a obstáculos culturales, sociales y administrativos (Méndez y Vargas, 2013; Zúñiga, 2013, p. 11) al intentar su inserción a la escuela; por ejemplo, los padres de familia se enfrentan a una serie de trámites burocráticos que son exigidos ya sea para la inscripción de los niños, o bien, para la expedición de certificados escolares de estos, ya que tienen que revalidar sus estudios y conseguir documentos de identidad, como actas de nacimiento, doble nacionalidad y Clave Única de Registro de Población (CURP).

Aunado a lo anterior, dentro del espacio escolar, los niños inmigrantes experimentan barreras lingüísticas y aislamiento social, y se convierten en seres invisibles ante los docentes (Méndez y Vargas, 2013). Si bien se ha avanzado de forma reciente en la eliminación de la apostilla a los documentos expedidos en EUA para el registro escolar (Secretaría de Relaciones Exteriores, 2015), las estrategias para mejorar la inserción y la integración académica de los alumnos procedentes de ese país son reducidas: en Baja California se limitan a las acciones que desarrolla el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM). En 2014, este programa solo operaba en el municipio de Tijuana, con reducidos recursos para atender las enormes necesidades de los niños inmigrantes de EUA (Sierra y López, 2013, p. 46).

Nuestro estudio tiene como objetivo analizar la inserción escolar de los inmigrantes recientes de EUA de entre ocho y quince años de edad en Baja California, México. A partir del Censo de Población y Vivienda 2010, usamos métodos cuantitativos para el análisis de la asociación entre la inmigración de EUA y dos indicadores de la inserción escolar: la asistencia a la escuela y el rezago educativo.

Por un lado, los niños migrantes pudieran no haberse insertado al sistema educativo o haber abandonado la escuela mexicana tras presentar dificultades de

adaptación escolar. Por otro, también los niños migrantes procedentes de EUA pudiesen reportar rezago en grados, es decir, brechas entre el grado cursado y el grado que les correspondería de acuerdo con la edad (Giorguli, Vargas, Salinas, Hubert y Potter, 2010, p. 18); esto, debido a que la trayectoria escolar pudo haber sido iniciada de forma tardía o discontinuada por la espera del nuevo ciclo escolar o de los trámites para la inscripción.

También recurrimos a la entrevista semiestructurada como herramienta para conocer las experiencias escolares de niños inmigrantes de EUA a Tijuana, Baja California. El análisis cuantitativo nos permite conocer el proceso de inserción escolar en los contextos migratorios y sociales particulares, mientras que el cualitativo nos ayuda a entender cómo las historias migratorias se entretajan con las historias educativas de los niños, así como la gama de barreras que surgen en su incorporación escolar.

Baja California es uno de los puertos de entrada de los migrantes de retorno hacia México. Esta entidad ocupó el lugar número seis del total de los estados del país que recibieron inmigrantes de EUA en 2010, con 55,734 personas que llegaron entre 2005 y 2010 (INEGI, 2011). A nivel municipal, 54% de los inmigrantes en la entidad llegaron a Tijuana. No obstante, cuatro de los cinco municipios que integran el estado presentaron muy altas tasas de migración de retorno reciente (Masferrer & Roberts, 2012, p. 487).

En Baja California es común que la deportación de uno de los miembros de la familia hacia México sea el motivo de retorno, además de la reunificación familiar (Sierra y López, 2013, p. 40). En esta entidad, la mayoría de los niños migrantes de EUA nacieron en este país y son hijos de padres mexicanos. Sin embargo, también existen los casos de niños nacidos en México que cruzaron la línea fronteriza hacia EUA con su familia y retornaron a su país de origen después de haber vivido en el país receptor durante varios años, donde crearon relaciones sociales, asistieron a la escuela y fueron parte de una comunidad.

La importancia de este estudio radica en proporcionar un análisis sobre los niveles de asistencia y rezago en grados de los niños inmigrantes de EUA a una entidad fronteriza con altas tasas de migración de retorno, analizar el papel de los capitales de las familias en la educación de los niños, y comprender las experiencias sobre la inserción e integración escolar de los niños y adolescentes de inmigración reciente; complementamos la visión cuantitativa con datos construidos desde un lente cualitativo.

ANTECEDENTES TEÓRICO-EMPÍRICOS DE LA INCORPORACIÓN A LA ESCUELA DE LOS NIÑOS MIGRANTES DE EUA

La asociación entre la migración internacional y la escolarización de los niños en México ha sido abordada desde distintas teorías, entre ellas el transnacionalismo desde abajo (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008) y la teoría de la asimilación segmentada (utilizada por Medina, 2011). Para este estudio, tomamos algunas ideas de la nueva teoría de la asimilación (Alba & Nee, 2003) que nos ayudan a comprender los factores vinculados a la posibilidad de los niños de seguir trayectorias escolares continuas o exitosas.

De acuerdo con esta teoría, los inmigrantes se “asimilan” a la nueva sociedad a través de una serie de decisiones que toman, conscientes o no, para su bienestar y el de sus hijos (Alba & Nee, 2003, p. 38). Estas decisiones dependen del

contexto institucional y de los capitales que logren movilizar los padres a favor de los hijos, entre los cuales se encuentran el capital económico, humano-cultural y social. También dicha teoría hace hincapié en que esta serie de mecanismos causales operan en distintos niveles. El primero es el inmediato, donde los capitales varían según la red social, mientras que el segundo es el distal, que se refiere a las estructuras institucionales (Alba & Nee, 2003, p. 38).

En cuanto a la definición de los capitales considerados en la nueva teoría de la asimilación, el capital económico se puede observar en los ingresos salariales o ahorros; el capital humano-cultural es todo aquello que se adquiere mediante la experiencia laboral y la educación, y abarca también los gustos y referencias culturales de los individuos que se aprenden desde temprana edad; y el capital social está conformado por las redes sociales o el apoyo familiar con los que cuentan los migrantes (Alba & Nee, 2003, pp. 42-50).

Esta teoría, si bien tiene sus orígenes en la teoría clásica de la asimilación de la Escuela de Chicago, presenta una serie de elementos que superan muchas limitaciones de este enfoque. Uno de sus aciertos es vincular las “formas de capital” (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988) a las trayectorias de asimilación de los migrantes y, por lo tanto, considerar una variedad de trayectorias dependiendo de estos capitales y del contexto de acogida (Alba & Nee, 2003, pp. 52-53). Otro acierto es no pensar en la adaptación del migrante a la sociedad de destino como un proceso lineal ni considerar que la sociedad a la que se incorpora es superior ni homogénea, críticas frecuentes a las teorías de la asimilación (Suárez-Orozco, 2005), sino valorar la existencia de una diversa estructura de oportunidades para la adaptación, la cual, incluso, puede ser modificada por los mismos migrantes.

En el caso de los niños inmigrantes recientes de EUA a Baja California, se asume que el clima institucional escolar y comunitario y los capitales mediarán sus posibilidades de insertarse de manera oportuna y exitosa a la escuela, lo que es recuperado en el modelo estadístico y en el análisis cualitativo. Esta hipótesis ha sido probada para los inmigrantes hispanos en EUA (Pereira, Mullan & Dohoon, 2006). Se ha identificado que tener un bajo capital humano en el hogar obstaculiza el progreso en la escuela, al igual que encontrarse en comunidades con bajo capital social y educativo. En cambio, el capital cultural de los migrantes de primera generación, como la supervisión parental, las aspiraciones educativas y la comunicación padres-hijos, protege a los niños de riesgos mayores de deserción escolar, pero este capital disminuye con el tiempo (Pereira, Mullan & Dohoon, 2006). Respecto al capital humano y económico alto en los padres, la evidencia es abundante para el vínculo con trayectorias académicas exitosas de los hijos, sobre todo que los padres sean profesionistas y tengan un buen empleo (Glick & Hohmann-Marriot, 2007; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco & Torodova, 2010; Djajic, 2003; Waldinger & Feliciano, 2004).

En México, la relación entre la migración y la educación se ha estudiado desde los años noventa. En el contexto de la migración circular, con fronteras más porosas, que permitan retornar por temporadas a México, López (1999, p. 362) señala que, para los niños que acompañaban a sus padres en este proceso, el no establecerse en un solo sistema educativo provocaba rupturas lingüísticas. No obstante, los alumnos eran percibidos por los maestros como alumnos de bajo rendimiento, cuando en realidad tenían problemas de comunicación al no comprender el idioma de las clases.

Una serie de estudios llevados a cabo por Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008) arrojaron resultados sobre las trayectorias escolares de los niños migrantes, sus procesos de exclusión escolar y sus identidades transnacionales en cuatro estados: Nuevo León, Zacatecas, Puebla y Jalisco. Entre los hallazgos, los autores encontraron que los niños migrantes de EUA presentaban trayectorias escolares discontinuas, en especial si eran nacidos en EUA. También hallaron que los alumnos transnacionales hablaban mejor inglés que español, algunos de ellos se sentían “mexicoamericanos” y querían regresar a estudiar a EUA. Además, los autores descubrieron que las barreras de lenguaje, la separación familiar, la discontinuidad curricular, entre otros aspectos, afectaban negativamente la integración a la escuela mexicana de estos niños.

Desde la sociodemografía, Giorguli y Gutiérrez (2012) puntualizan que los adolescentes nacidos en México que retornaron de EUA tienen menor probabilidad de continuar sus estudios que aquellos nacidos en EUA. Por ello, consideran que los migrantes de retorno son un grupo que requiere apoyo para lograr su reinserción al sistema educativo. Por su parte, Vargas y Camacho (2015), a nivel nacional, prueban que los niños migrantes de EUA, nacidos en este país o en México, están en riesgo de no asistir a la escuela y presentar rezago en grados, aunque es evidente que el riesgo es apenas menor en los nacidos en EUA. Asimismo, las autoras destacan el mayor riesgo de estar en esta situación de los niños que inmigran a las áreas muy urbanas de México. Al ser Baja California una entidad de gran retorno internacional altamente urbana, resulta fundamental profundizar en estas asociaciones en el ámbito local.

METODOLOGÍA

En nuestro estudio seguimos una metodología mixta al recurrir tanto a la estadística como a entrevistas semiestructuradas. La primera nos permitió conocer los niveles de la inmigración reciente de niños de EUA a Baja California, los perfiles de los niños inmigrantes de EUA y los factores asociados al fenómeno; las segundas nos ayudaron a acercarnos al contexto migratorio y social de estos niños en las escuelas de la entidad y profundizar en las razones que estaban detrás de su inasistencia y rezago en grados, así como sus dificultades de integración escolar. A continuación, detallamos ambas aproximaciones que permitieron complementar la comprensión del fenómeno.

Análisis cuantitativo

La fuente de información para el análisis cuantitativo fue la muestra de 10% del Censo de Población 2010 (INEGI, 2011). La unidad de análisis fueron los niños y adolescentes con un rango de edad de ocho a quince años que inmigraron de EUA a Baja California de 2005 a 2010. Partimos de una muestra de 12,927 niños con base en este criterio, que expandida representó 430,860 casos. En total, la submuestra de niños de inmigración reciente de EUA fue de 221 casos, que expandidos representaron 5,518 niños. Las edades se delimitaron así para poder tener un margen amplio de menores con experiencia de inmigración reciente, además de que es aquí donde se encuentran las mayores concentraciones de menores retornados en la entidad (PROBEM, 2013).

El análisis de la muestra censal 2010 permitió obtener información sobre las características sociodemográficas de la población inmigrante a través del uso de

estadística descriptiva y un modelo logístico multinomial. Este es útil para el análisis de variables dependientes de más de dos categorías (Long & Freese, 2006, pp. 172-175), como la que utilizamos en este estudio para medir la continuidad de la trayectoria educativa.

Así, la variable dependiente estuvo compuesta por tres categorías relacionadas con la asistencia escolar de los niños inmigrantes: i) si estudia a tiempo, ii) si estudia con rezago y iii) no estudia. La categoría de referencia de la variable dependiente fue no estudiar. Es importante definir lo que entendemos como asistencia escolar, la cual es la concurrencia a cualquier escuela. Por su parte, rezago escolar se refiere a la existencia de una brecha mayor de un año entre los grados cursados y los esperados considerando la edad del niño, partiendo del ingreso a la escuela primaria a los seis años, edad normativa de ingreso en México. Como la fecha del levantamiento censal no coincide con el inicio del ciclo escolar y no conocemos el mes de nacimiento del niño, una brecha de un año puede significar que el niño entró sin rezago al ciclo escolar y cumplió años en el transcurso de este. Por lo tanto, cualquier brecha mayor de un año fue considerada rezago en grados.

La variable explicativa fue la condición de inmigración reciente de EUA. El periodo cuando ocurrió la inmigración de EUA fue de junio de 2005 a junio de 2010. Cabe señalar que 83% de los niños inmigrantes de EUA a Baja California habían nacido en este país; evaluamos la pertinencia de incluir este factor como variable independiente, pero no fue significativa en los modelos; por lo tanto, se omitió del análisis.

Las variables independientes de control fueron: el sexo, la edad, el nivel educativo de los padres, el tipo de hogar, el nivel socioeconómico del hogar y la condición rural-urbana. Consideramos relevante incluir variables con las cuales podíamos operacionalizar distintos capitales que median el efecto de la migración sobre indicadores de integración a la sociedad receptora (Alba & Nee, 2003, pp. 46-50), en este caso, de la asistencia a tiempo a la escuela.

El capital social se midió a través de una variable combinada con la estructura del hogar creada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la presencia de ambos padres, alguno de ellos o ninguno de ellos, por los recursos sociales en términos de información, tiempo y apoyo educativo y emocional que los padres u otros parientes pueden proveer para la educación de los niños (Coleman, 1988, p. S110); asumimos que una estructura del hogar nuclear o con ambos padres sería equivalente a un mayor capital social y que la presencia de otros parientes podrían compensar la ausencia de alguno de los padres.

El capital económico se midió a través de un índice de bienes duraderos, constituido con la suma de seis bienes: televisión, refrigerador, lavadora, teléfono, automóvil y computadora. Por su parte, los años de escolaridad del jefe se tomaron como proxy del capital humano-cultural del hogar. Además, la condición rural-urbana de las localidades de residencia fue un indicador de la estructura de oportunidades educativas de la comunidad.

Análisis cualitativo

Además de analizar la relación entre la migración y la inserción escolar mediante la información proporcionada en el censo poblacional (INEGI, 2011), el objetivo de este trabajo era conocer también los procesos de inserción escolar de los alumnos; por ello, decidimos aplicar entrevistas semiestructuradas a niñas y niños que tuvieran experiencia escolar en EUA y estuvieran asistiendo a alguna escuela en

Baja California, así como a sus madres o tutores y algunos maestros. Al ser Tijuana el municipio con mayor captación de migrantes de EUA de la entidad, el análisis cualitativo se centró en este lugar.

Diseñamos una guía de entrevista semiestructurada enfocada a conocer la experiencia de inserción en las escuelas de Tijuana de los niños de inmigración reciente de EUA, así como analizar los capitales humano-cultural, económico y social a los que tenían acceso estos niños. Construimos las trayectorias educativas y migratorias de los niños, y prestamos atención a las diferencias y similitudes entre los casos de estudio. Entrevistamos a ocho niños de entre diez y quince años de edad; además, solicitamos el apoyo de sus tutores, madres o maestros, quienes fueron entrevistados en la escuela o en sus hogares. La participación en las entrevistas fue voluntaria, y la localización de la mayoría de los niños inmigrantes se logró gracias al apoyo del PROBEM en Baja California. En este sentido, estos niños son un grupo selecto que acudió a este programa a pedir ayuda para la revalidación de estudios y el proceso de inscripción o se encontraban asistiendo a talleres de integración que provee el programa.

Las entrevistas se llevaron a cabo después de haber concluido el análisis cuantitativo, al considerarse que la información que nos proporcionaba el censo no era suficiente para entender cómo el contexto migratorio afectaba la inserción escolar y esta era influida, a su vez, por los recursos de los hogares y las escuelas a las que los niños tenían acceso. Decidimos que se quería entender el proceso de inserción educativa e ilustrar, además, situaciones divergentes: por modalidad de la escuela y diferentes razones de inmigración a la frontera bajacaliforniana. Por ello, utilizamos metodología mixta a partir de un diseño integrado (*embedded*) (Creswell & Plano, 2011, pp. 70-105), en el cual empleamos las entrevistas para mejorar el entendimiento de los resultados cuantitativos y las múltiples aristas del fenómeno, con base en la suposición de que este es sumamente complejo como para reducirlo a un número limitado de variables y categorías generales.

LOS NIÑOS INMIGRANTES DE EUA Y SU INSERCIÓN EDUCATIVA

Para 2010, encontramos que en Baja California 1.3% de los niños de ocho a quince años de edad habían migrado de EUA entre 2005 y 2010; es decir, existían 5,518 niños inmigrantes recientes de EUA de un total de 430,860 niños residentes en esta entidad en este grupo de edad. Entre 2010 y 2015, esta cifra fue muy similar: se mantuvo en alrededor de 1.1%. La Encuesta Intercensal 2015 fue levantada un año después de haberse concluido el análisis; por ello, empleamos los datos de la muestra censal 2010.

En cuanto a los indicadores de inserción escolar, los niños inmigrantes presentaron una desventaja en la asistencia a tiempo en comparación con los no inmigrantes. Solo 72% de los inmigrantes asistieron sin rezago a la escuela frente a 87% de los niños no inmigrantes (ver tabla 1). Por otro lado, los niños inmigrantes recientes reportaron mayor asistencia con rezago escolar que sus contrapartes no inmigrantes: 15.9% de los primeros mostraron rezago en comparación con 8.9 de los últimos. Asimismo, en lo referente a la no asistencia, 11.8% de los inmigrantes recientes de EUA no asistieron a la escuela, porcentaje casi tres veces superior al de los no inmigrantes. En Baja California prácticamente se ha logrado la universalización de la cobertura escolar, pero existen subpoblaciones, como los migrantes de EUA, a quienes el sistema de educación básica está teniendo problemas en captar.

Tabla 1 Distribución porcentual de la asistencia y rezago escolar de los niños de 8 a 15 años por condición de inmigración reciente de EUA. Baja California, 2010

Rezago o asistencia a tiempo	Inmigración reciente		
	No (%)	Sí (%)	Total (%)
No asiste	4.0	11.7	4.1
Asiste con rezago	8.9	15.9	9.0
Asiste a tiempo	87.0	72.3	86.8
n	425,342	5,518	430,860

Fuente: estimaciones propias con base en la muestra del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010).

Las frecuencias de las características sociodemográficas y socioeconómicas de los niños inmigrantes de ocho a quince años de edad nos permitieron identificar las principales ventajas o desventajas en cuestión de capitales en el hogar o comunidad que estos niños experimentan (ver tabla 2). En cuanto a las ventajas, observamos que los niños inmigrantes de EUA viven con jefes cuya escolaridad es mayor que la de los jefes de los niños no inmigrantes; el porcentaje de niños con jefes de hogar con doce o más años de escolaridad fue 30.9% en comparación con 26.3 entre los niños no inmigrantes. En contraste, estos últimos registran una mayor concentración de jefes en la categoría de cero a ocho años de escolaridad, 40% en esta categoría, mientras que solo se ubica aquí a 31.4 de los niños inmigrantes.

Tabla 2 Características demográficas y socioeconómicas de los niños de 8 a 15 años por condición de inmigración reciente de EUA, Baja California, 2010

Variables independientes	Inmigración reciente		
	No (%)	Sí (%)	Total (%)
Edad			
8 a 11	50.9	50.6	50.9
12 a 15	49.0	49.3	49.0
Sexo			
Mujer	48.9	47.9	48.9
Hombre	51.0	52.0	51.0
Años de educación del jefe			
0 a 8	40.0	31.4	39.8
9 a 11	33.6	37.5	33.6
12 o más	26.3	30.9	26.4
Bienes en hogar (Promedio)	4.9	5.2	4.9
Estructura del hogar			
Nuclear con ambos padres	59.4	53.3	59.3
Nuclear con uno de los padres	11.1	20.3	11.2
Extenso con ambos padres	12.0	14.0	12.0
Extenso con uno de los padres	9.2	5.4	9.1
Extenso sin padres	3.6	3.1	3.6
Otro arreglo	4.4	3.6	4.4
Tamaño de localidad			
Rural-urbana (<100,000 habitantes)	32.5	37.2	32.6
Muy urbanizado (=>100,000 hab.)	67.5	62.7	67.3

Fuente: estimaciones propias con base en la muestra del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010).

No obstante, los niños inmigrantes mostraron menor capital social en el hogar que los niños no inmigrantes. Hay una mayor presencia de niños inmigrantes en hogares nucleares con uno de los padres: 20.3% estaba en esta situación contra 11.1 de los niños no inmigrantes (ver tabla 2). A pesar de que los niños inmigrantes cuentan con un capital cultural en el hogar superior que el de los hogares no inmigrantes, se encuentran en hogares con uno de los padres, lo cual podría mermar diversos recursos para su educación, como el tiempo que los padres dedican a sus hijos en casa, su participación en las escuelas y las redes sociales indispensables para acceder a ciertas escuelas. La coresidencia con parientes es menor entre los inmigrantes que entre los no inmigrantes, excepto cuando viven con ambos padres, lo que puede deberse a la falta de familiares en la entidad.

Una posible desventaja de los niños inmigrantes también es que se concentran más en áreas menos urbanas de Baja California que los niños no inmigrantes, lo cual podría mermar sus oportunidades de inserción educativa. La diferencia en los porcentajes es de alrededor de 5%: 37% se sitúan en áreas rurales o de menor urbanización comparado con 32% de los niños inmigrantes. Al hacer una revisión de las localidades rurales o medianamente urbanas donde se localizan estos niños, nos percatamos que más bien viven en las áreas periféricas de las grandes urbes. Esto lo pudimos constatar en el trabajo de campo cuando, al tratar de ubicar a los niños que llegaron de EUA a Tijuana, tuvimos que visitar colonias de los alrededores de Tijuana, donde la urbanización era incipiente.

LA RELACIÓN ESTADÍSTICA ENTRE LA INMIGRACIÓN RECIENTE DE EUA Y LA INSERCIÓN ESCOLAR

Los modelos de regresión permiten evaluar la asociación estadística entre la inmigración reciente y la asistencia y el rezago escolar. En la tabla 3 se advierte que los niños inmigrantes tienen 3.2 veces mayor riesgo de no asistir a tiempo a la escuela que los niños no inmigrantes; asimismo, los niños inmigrantes presentan 1.4 veces mayor riesgo de asistir con rezago escolar que sus contrapartes no inmigrantes, respecto a asistir a tiempo.

Así, la inmigración reciente se asoció fuertemente tanto a no estar en el sistema escolar como a presentar una trayectoria de atraso en grados, ya sea por entrada tardía a la escuela o por las interrupciones al migrar de un lugar a otro. Sin embargo, el hecho de que la magnitud de la asociación de la migración con el rezago escolar sea mayor con la inasistencia escolar revela el mayor efecto que ejerce la migración sobre la discontinuidad de las trayectorias escolares que sobre el abandono escolar a estas edades, en las cuales la educación formal es obligatoria. De hecho, puede ser que algunos de los niños que se ubican fuera de la escuela regresen a esta algún día, una vez que logren cubrir los requisitos y realizar los trámites para la alta escolar.

En cuanto a las características demográficas de los niños, encontramos que los niños en edad de cursar la secundaria, respecto a aquellos en edad de cursar la primaria, tienen riesgos más altos de inasistencia y rezago escolar. Igualmente, los varones exhiben riesgos mayores de rezago escolar que las mujeres. Esto puede deberse a mayores periodos de interrupción escolar debidos a la mayor participación de los adolescentes varones en el trabajo extradoméstico (Vargas y Cruz, 2012).

Como era de esperarse, los niños con mayores capitales humano y social presentaron menor rezago y menor abandono escolar. A mayor escolaridad del jefe, el riesgo de asistir con rezago respecto a asistir a tiempo es menor. Dicho riesgo es 41% inferior cuando el jefe tiene entre nueve y once años de escolaridad, y 45% cuando el jefe del hogar tiene doce o más años de escolaridad, respecto a los niños que viven con jefes sin escolaridad media básica. Además, los riesgos de no asistir a la escuela de los niños con jefes con escolaridad media básica terminada o más tendieron a ser inferiores que los de los niños cuyos jefes tienen entre cero y ocho años de escolaridad; aunque la gradiente no fue tan clara en este caso, ya que quienes tienen menor riesgo de no asistir son aquellos niños con jefes entre nueve y once años de escolaridad.

En cuanto a la estructura del hogar, el riesgo de no asistencia escolar de un niño en un hogar nuclear con uno de los padres es 61% mayor que el de un niño con una estructura familiar nuclear con ambos padres, así como es la asistencia con rezago escolar 14% mayor respecto a asistir a tiempo. Para un niño en una familia extensa con ambos padres, el modelo reveló que el riesgo de no asistir a la escuela es 62% superior y de rezagarse en grados 26% superior que el riesgo de quienes tienen una estructura familiar nuclear con ambos padres, respecto a la misma categoría de referencia de la variable dependiente.

Tabla 3 Razones de riesgo relativo de no asistencia y rezago escolar de niños de inmigración reciente de EUA. Baja California 2010

Variables independientes	No asiste		Con rezago	
	RRR	p> z	RRR	p> z
Inmigración reciente de EUA				
Si	1.00		1.00	
No	4.20	0.000	2.40	0.000
Promedio de edad				
8 a 11	1.00		1.00	
12 a 15	2.50	0.000	2.3	0.000
Sexo				
Mujer	1.00		1.00	
Hombre	1.15	0.114	1.29	0.000
Años de educación del jefe				
0 a 8	1.00		1.00	
9 a 11	0.59	0.000	0.59	0.000
12 o más	0.70	0.101	0.55	0.000
Estructura del hogar (padres)				
Nuclear con ambos padres	1.00		1.00	
Nuclear con uno de los padres	1.61	0.001	1.14	0.196
Extenso con ambos padres	1.62	0.001	1.26	0.021
Extenso con uno de los padres	2.20	0.000	1.60	0.000
Extenso sin padres	4.10	0.000	1.97	0.000
Otro arreglo	1.80	0.005	1.30	0.076
Promedio de bienes en hogar	0.60	0.000	0.70	0.000
Tamaño de localidad				
Rural-urbana (<100,000 habitantes)	1.00		1.00	
Muy urbanizado (=>100,000 hab.)	1.07	0.499	1.05	0.453

Fuente: estimaciones propias con base en la muestra del Censo de Población y Vivienda (INEGI, 2010).

Nota: categoría de referencia=1.00. Categoría de referencia de la variable dependiente=asistencia a tiempo.

Los niños en otros tipos de hogares extensos, con alguno de los padres o sin ellos, fueron quienes mostraron mayores desventajas educativas. El riesgo de no asistir a la escuela, respecto a asistir a tiempo de un niño en una familia extensa con uno de los padres, es 2.2 veces el riesgo de un niño en una familia nuclear con ambos padres, y el riesgo de asistir con rezago de los niños en hogares extensos con uno de los padres representa 1.6 veces el riesgo de asistir con rezago de un niño en hogar nuclear completo. Los niños en un hogar extenso sin padres presentan riesgos 3.1 y 97% mayores de no asistir o asistir con rezago, respecto a asistir a tiempo, en contraste con los niños en hogar nuclear completo.

Por último, la asociación entre el asistir con rezago o no asistir, respecto a asistir a tiempo, y el promedio de bienes en el hogar fue negativa y estadísticamente significativa. Dicha asociación fue mayor con la no asistencia que con el rezago, pero la asociación fue fuerte en ambos casos (ver tabla 3).

A pesar de que los jefes de hogar de los niños inmigrantes resultaron con una mayor educación que los jefes de hogar de los niños no inmigrantes y con mayor capital económico en sus hogares, su capital social fue inferior, pues entre los in-

migrantes la ausencia de alguno de los padres es común. Sin embargo, el modelo permitió corroborar que los capitales humano-cultural, social y económico de sus hogares no eliminaron la significancia de la relación entre la migración y los resultados educativos estudiados. Aunque explicaron parte de su magnitud (no se muestran modelos paso a paso, pero se encuentran disponibles bajo solicitud), los niños inmigrantes mantuvieron una fuerte desventaja educativa si se comparan con los niños no inmigrantes.

EXPERIENCIAS DE REINSERCIÓN ESCOLAR DE LOS NIÑOS DE INMIGRACIÓN RECIENTE DE EUA A TIJUANA

Las entrevistas a los niños de inmigración reciente de EUA permitieron conocer la experiencia de movilidad migratoria y la inserción escolar. En este documento únicamente se consideran cuatro de los ocho niños entrevistados, ya que ejemplifican las situaciones más contrastantes que atraviesan los niños migrantes en su inserción escolar en el municipio de Tijuana. Describimos las experiencias de dos niños que llegaron a inscribirse a escuelas públicas y dos a escuelas privadas, con distintas trayectorias educativas y capitales de tipo social, cultural y económico; no anotamos sus apellidos para mantener la confidencialidad de los informantes.

Uno de los casos que presentó problemas para adaptarse a la escuela mexicana fue David, nacido en EUA, con doce años de edad, quien asistía a primero de secundaria (David, comunicación personal, febrero de 2014). Si bien él no reportaba rezago en grados al momento de la entrevista, se encontraba temporalmente fuera de la escuela. La trayectoria educativa de David se había desarrollado solo en EUA, pero su madre fue deportada a México después de haber vivido treinta años en aquel país. Así, David tuvo que cambiar su lugar de residencia a Tijuana e incorporarse al sistema educativo mexicano. Ruth, la madre, había cometido una serie de delitos, por lo cual el gobierno de EUA decidió quitarle el permiso de residencia y deportarla. Esta no era la primera vez que la deportaban; en otras ocasiones, ella había regresado a EUA de manera indocumentada; relató que la última vez cruzó utilizando la identificación oficial de California y lo hizo acompañada de David; sin embargo, luego de cometer infracciones en 2011, fue deportada.

La primera barrera que enfrentó David fue la inscripción tardía a la escuela. Ruth señaló que dicho proceso fue muy burocrático y tardado en comparación con el estadounidense (Ruth, comunicación personal, febrero de 2014). Para ella no fue fácil conseguir un lugar para su hijo en la escuela secundaria, porque en esta no le aseguraban que lo aceptarían debido a la falta de lugar por la alta demanda de inscripciones, así que tuvo que ir personalmente a la escuela varias veces para verificar si ya lo podía inscribir o si debía seguir esperando. Esto ocasionó que David entrara ya avanzado el ciclo escolar.

Un segundo problema fue la falta de recursos económicos. Ruth hizo hincapié en lo costosa que es la educación en México. Al ser deportada, no tenía cómo financiar la educación del niño, y para ella era muy difícil comprar la lista de útiles y el uniforme, así como zapatos negros, que debió adquirir para que su hijo pudiera ser aceptado en la escuela. En EUA no le solicitaban tantas cosas, incluso mencionó que la misma escuela los apoyaba con útiles escolares y que no existía obligación de uniforme para tener acceso a la educación. Ruth consiguió trabajo como mesera en un bar en Tijuana e, incluso, trabajó horas extras para poder salir adelante con los gastos de inicio escolar. Ella no contaba con alguna persona que

la apoyara económicamente; era soltera y vivía con su hermana y su cuñado, que la recibieron en Tijuana con su hijo tras la deportación.

En el aula, la más grande barrera fue el idioma. David no hablaba bien español ni mucho menos lo escribía; su primera lengua es el inglés. Desde inicios, tuvo problemas con la asignatura en español, la cual reprobó y, al no sentirse a gusto en esta escuela, mostró una conducta problemática, lo que provocó su expulsión y, en consecuencia, la pérdida del ciclo escolar. Durante la entrevista, manifestó que simulaba entender lo que el docente explicaba durante la clase para no tener que participar debido a su poco dominio del español (David, comunicación personal, febrero de 2014). Perdió el interés en asistir a sus clases, a excepción de la clase de inglés, en la cual, según el testimonio del docente de inglés, David era un alumno muy participativo (H. López, comunicación personal, febrero de 2014).

David comentó que en México los docentes eran más ríspidos y no trataron de ayudarlo en su integración; en cambio, sus profesores estadounidenses habían sido más relajados a la hora de relacionarse. Finalmente, David confesó que no quería seguir viviendo en Tijuana, sino regresar a California en la primera oportunidad (David, comunicación personal, febrero de 2014).

El segundo caso en una escuela secundaria pública es el de Ana, con trece años de edad, nacida en Sinaloa, México, quien estaba por finalizar el primer año de secundaria. Ella fue llevada por sus padres a EUA cuando tenía un año de edad y regresaron a México cuando tenía once. Retornaron a México porque su padre no tenía documentos para comprobar su estancia legal en aquel país. Primero regresó el padre y no lo hizo a su ciudad de origen, Guamúchil, Sinaloa, sino a Tijuana, debido a la mayor probabilidad de encontrar un empleo. El resto de la familia seguía residiendo en Los Angeles, CA. Sin embargo, al transcurrir los meses, al padre no le alcanzó el dinero para mantener la estancia de la familia en EUA, por lo que decidieron mudarse a Tijuana. Esta ciudad fue muy conveniente, pues pudieron traerse todos sus muebles y pertenencias (Ana, comunicación personal, febrero de 2014).

Al llegar a Tijuana, el padre de Ana se siguió encargando de la manutención del hogar; consiguió trabajo de carnicero en una cadena de supermercados en esa ciudad. Sin embargo, para Gregoria, la madre de Ana, el sueldo de su esposo apenas les permitía sobrevivir, debido a que el costo de vida también era alto allí. Para Gregoria, hay una diferencia muy grande en lo que podían comprar con el sueldo mexicano y con el estadounidense:

En lo que se siente mucho la diferencia es que allá uno gana más o menos, pero allá uno con el salario mínimo que uno gana, puede pagar la renta, puede comprar ropa, puede comprar comida, aquí no alcanza, aquí paga uno la renta y difícilmente alcanza para comer y para los *billes*. Allá salíamos a los parques, salíamos a pasear, siempre había algo de comer, fruta, golosinas, de todo había y aquí no, aquí el refri está vacío (Gregoria, comunicación personal, febrero de 2014).

En cuanto a la inserción en la escuela, Gregoria comentó que el proceso de inscripción de su hija Ana en la escuela mexicana fue tardado. Le hicieron ir varias veces a la escuela y mientras tanto su hija no se podía presentar. A pesar de haber llegado a mitad del ciclo escolar, Ana no perdió el año escolar. Gregoria compara su experiencia en México con el proceso de inscripción cuando llegaron a EUA.

Contrario a Tijuana, allá fue muy rápido y no hubo ningún pretexto para que su hija fuera aceptada de inmediato en la escuela (Gregoria, comunicación personal, febrero de 2014).

En el aula, Ana también tuvo problemas con el español, pero, gracias a la dedicación de su madre, logró aprender a hablar y escribir la segunda lengua. Su madre nos compartió la respuesta que obtuvo por parte del director de la escuela primaria cuando le hizo saber que su hija Ana no sabía español y que requería ayuda. Dicha respuesta la dejó atónita, ya que reflejaba el nulo apoyo a los niños inmigrantes con problemas de comunicación:

Yo no me sentía muy bien cuando llegó acá mi niña la más chica, no sabía leer español, no sabía escribir español, entonces yo le dije al maestro que mi niña no sabe casi español, le digo ¿qué se puede hacer, no tienen maestros bilingües aquí? Él contestó que no tenían, entonces ¿qué puedo hacer yo? Usted enséñeles español, me dice el director (comunicación personal, febrero de 2014).

Por ello, Gregoria, a pesar de solo haber cursado hasta tercero de secundaria, se puso a enseñarle español a su hija. Al dedicarse al hogar, tenía disponibilidad de tiempo para apoyar a su hija en las cuestiones escolares. Si bien Ana enfrentó problemas económicos, logró insertarse en la escuela mexicana y tener un buen desempeño académico gracias al alto capital social con que contaba en su hogar. No obstante, para Ana la estancia en México es temporal; su sueño es regresar a EUA, donde quiere estudiar arquitectura y construir una casa para vivir.

En seguida presentamos los dos casos de los niños inscritos en escuelas privadas. Los casos de César y de Haide son muy distintos debido a las divergencias en la disponibilidad de capitales sociales y económicos. César es hijo de padres profesionistas y nacido en Tijuana, pero emigrado a Las Vegas, Nevada. Después de ocho años en Las Vegas, los padres decidieron que la madre regresara a Tijuana y que el padre se quedara laborando en EUA. Mientras su madre trabajaba como profesionista en Tijuana, sus abuelos lo atendían. César quiere regresar a vivir con su papá, pero hasta que termine su escuela en México, pues le gusta la escuela mexicana y ya entabló relaciones amistosas sólidas en Tijuana (César, comunicación personal, febrero de 2014).

La reinserción escolar de César en el sistema educativo mexicano fue muy sencilla, ya que su madre, Laura, había tenido una experiencia anterior con su hijo mayor, ya conocía el proceso y no tuvo ningún inconveniente. Laura recurrió a su red social y al PROBEM para que la orientaran sobre cómo inscribir a su hijo en Tijuana. Por lo tanto, César no presentó rezago escolar en grados y se incorporó a la brevedad en una escuela privada bilingüe (Laura, comunicación personal, febrero de 2014).

A César no se le dificultó su integración académica en México. Cuando retornó no sabía escribir en español y tenía poco dominio para hablarlo, pero la escuela privada le ofreció clases extracurriculares para que aprendiera español, lo que facilitó su desempeño dentro del aula. Además, él comentó que pertenecía al grupo avanzado en la escuela estadounidense y que solo lo ponían a sacar copias o asistir a sus compañeros, por lo cual sentía que no aprendía algo nuevo. Situación contraria en la escuela mexicana, donde consideraba que aprender y conseguir buenas calificaciones implicaban un mayor esfuerzo (César, comunicación personal, febrero de 2014).

En cuanto a su integración social en la escuela, César logró rápidamente una muy buena relación con sus compañeros y docentes; como era una escuela bilingüe, los compañeros dominaban el idioma y se podía comunicar con ellos. Relató que en EUA no había oportunidad de ser parte de algún equipo deportivo a diferencia de la escuela tijuanaense, donde logró ser integrante del equipo de baloncesto y eso le gustaba mucho. Haciendo una evaluación general, César consideraba mucho mejor su escuela mexicana (César, comunicación personal, febrero de 2014).

La experiencia de César representa un caso de grandes ventajas en capital económico y social. Aunque él no estaba viviendo con su padre, tenía el apoyo de su familia y amigos, es decir, un capital social robusto. Al ser hijo de padres profesionistas y con buenos empleos, César logró insertarse en una escuela privada bilingüe de excelente calidad, donde también tuvo el apoyo de profesores, la facilidad de comunicarse con sus compañeros y la oportunidad de adquirir nuevos conocimientos.

El último caso es el de Haide, quien cursaba el primer año en una escuela secundaria privada. Haide es nacida en California, EUA, y vivió en este estado la mayor parte de su vida. Sin embargo, por razones que ella desconoce, se mudó a Tijuana con su madre, padrastro y cuatro hermanos, con quienes vivía hasta que infortunadamente su madre cometió un delito y fue sentenciada a cumplir una condena en la cárcel. Así, Haide, junto con sus hermanos, fueron acogidos por el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y trasladados a una casa hogar. En cuanto al padre, se desconoce su paradero. A pesar de tener catorce años de edad, Haide apenas cursaba primero de secundaria al momento de la entrevista. Ella había perdido dos años en su incorporación a la escuela mexicana porque no contaba con la documentación que acreditara su historial educativo (Haide, comunicación personal, febrero de 2014).

María, la tutora de la casa hogar, decidió inscribirla en una escuela privada para evadir los trámites burocráticos que tenía que hacer en una pública (María, comunicación personal, febrero de 2014). La casa hogar conseguía donaciones de una asociación sin fines de lucro en EUA que permitían pagar la escuela privada de niños sin documentación como Haide. En la casa hogar, Haide convivía con cincuenta niños y tuvo la fortuna de estar bien atendida, desde su punto de vista, aunque solo había una persona que le ayudaba a hacer tareas y ella apoyaba con sus tareas a otros treinta niños más pequeños (Haide, comunicación personal, febrero de 2014).

Haide presentó dificultades para comprender el español y problemas de conducta. En la escuela, no tuvo el apoyo de los docentes para aprender español y lo fue adquiriendo paulatinamente. No tiene amigos en México y siente que los profesores mexicanos no les preocupa si ella aprende o no. Haide sí tenía amigos en EUA y anhela el día en que pueda regresar a su país natal, porque le disgusta su situación en Tijuana y la escuela mexicana (Haide, comunicación personal, febrero de 2014).

Este caso ejemplifica a los niños ciudadanos estadounidenses que, sin apoyo de la familia, han quedado “atrapados” en México a expensas de la asistencia social. Haide no tiene las habilidades para poder desenvolverse con facilidad en la escuela; tampoco tiene apoyo familiar y solo cuenta con un pobre capital social en la casa hogar donde vive. Ha enfrentado barreras familiares, administrativas y de comunicación que han afectado negativamente la continuidad de su trayectoria escolar y su motivación por ir a la escuela.

CONCLUSIONES

El principal hallazgo en el análisis cuantitativo fue que existe, efectivamente, una asociación fuerte y significativa entre la inmigración reciente de EUA y la inserción escolar de los niños de ocho a quince años en Baja California. Los inmigrantes recientes de EUA mostraron mayores riesgos de abandono escolar y rezago en grados que los niños residentes de Baja California, ya sea por interrumpir su trayectoria educativa o iniciarla de forma tardía.

En cuanto a los diversos testimonios de las experiencias escolares, presentamos un caso de rezago en grados, un caso de abandono escolar y dos de trayectorias escolares continuas. Los testimonios apuntaron hacia las dificultades de inserción escolar e integración en el aula; fue muy claro que estas dificultades variaban dependiendo de los diferentes capitales (económico, social y cultural) con los que contaban los niños inmigrantes en sus hogares y el contexto receptor, tal como señala la nueva teoría de la asimilación (Alba & Nee, 2003); es decir, las experiencias escolares de los niños inmigrantes estuvieron constreñidas por los contextos familiares donde viven y las oportunidades educativas que brindaban las escuelas a las que acudían.

Por ejemplo, el capital económico influyó en el acceso a la modalidad pública o privada, y la especialización en el idioma inglés (bilingüe o no). La escuela privada significó mayores oportunidades de adaptación, pero solo cuando era bilingüe, y mayores facilidades de inserción, ya que les permitía atravesar los obstáculos burocráticos de las escuelas públicas mexicanas.

Por otro lado, el capital social de los hogares con niños inmigrantes fue crucial en su inserción y adaptación a la escuela. Tanto en las entrevistas como en el modelo, observamos que la migración se vinculaba a la desintegración de las familias. Pudimos captar historias de niños separados de alguno de los padres, e incluso que comparten la vivienda con otros familiares, como tíos o abuelos, o no cuentan con ninguno de los padres, y quedan bajo la tutela de una persona que labora en asistencia social. De igual forma, el capital social en la escuela fue fundamental, tener el apoyo de los maestros para el aprendizaje del español, así como contar con compañeros que hablaran inglés.

En cuanto al capital humano-cultural, a través del lente cuantitativo, pudimos notar que hay una mayor concentración de jefes de hogar con mayor escolaridad entre los niños inmigrantes, y que esto se asocia a la continuidad de la trayectoria educativa del niño, en particular a menor rezago en grados. Sin embargo, las entrevistas sugieren la existencia de ciertos matices en esta relación. En el caso de estudio con madre profesionista, el niño tenía muy buen desempeño escolar y no presentaba rezago en años escolares. No obstante, en el caso de la niña de Sinaloa, tener a ambos padres en el hogar con disponibilidad de tiempo para enseñarle español, compensaba la baja escolaridad de los padres. Cabe señalar también que la madre profesionista representó el único caso en el que los padres habían tenido documentos para vivir legalmente en EUA.

Otro aspecto del capital humano-cultural de los niños es su nivel de conocimiento del español, variable que no se ubica en el citado censo de población, pero que resultó ser fundamental en las entrevistas. Los niños inmigrantes recientes presentaron dificultades para comprender la lengua española, lo que provocó que tuvieran problemas en el aula para captar lo que el docente explicaba, que se aislaran y, en una situación extrema, que abandonaran la escuela.

Algunos niños pudiesen estar teniendo una experiencia similar a la de David, como falta de integración académica y abandono escolar por no comprender el idioma de las clases. Esta es una variable sobre la cual se podrían tomar acciones inmediatas para mejorar el nivel de adaptación de los niños inmigrantes, por ejemplo, la enseñanza del español como segundo idioma para la integración lingüística de los niños, al menos los fines de semana, acompañado de una beca para transportación al lugar del curso, en caso de que no pudiese ofrecerse el servicio en cada escuela.

Los resultados nos permitieron mostrar un panorama sobre la situación escolar en la que viven los niños inmigrantes recientes de EUA en Baja California. Los altos riesgos de abandono y rezago escolar de estos niños sugieren que es indispensable que las autoridades gubernamentales de ambos países realicen un esfuerzo por disminuir el efecto negativo que tiene la migración hacia México de los estudiantes de EUA sobre su educación; una gran proporción de ellos son nacidos en ese país y regresarán algún día a este para incorporarse al mercado laboral.

La intervención gubernamental podría desarrollar distintas acciones enfocadas a la inserción escolar oportuna y la integración académica de los niños inmigrantes. Además de proveer clases extracurriculares de español, las acciones podrían tener como propósito reducir los trámites para la inscripción escolar, facilitar apoyo psicológico para aminorar sus problemas emocionales, capacitar a los maestros en educación intercultural, ofrecer apoyo económico al arribo para la compra de útiles y uniformes y, en general, mejorar las condiciones de la inserción laboral de los padres deportados, y muy especialmente de las madres jefas de hogar provenientes de EUA, cuyos hijos padecen múltiples desventajas para su progresión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba, R. & Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. Richardson (ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Nueva York: Greenwood.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Creswell, J. W. & Plano, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed-methods research* (segunda edición). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Djajic, S. (2003). Assimilation of immigrants: Implications for human capital accumulation of second generation. *Journal of Population Economics*, 16, 831-845. doi: 10.1007/s00148-003-0162-1
- Giorguli, S., Vargas, E., Salinas, V., Hubert, C. y Potter, J. (2010). La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 25, 1(73), 7-44.
- Giorguli, S. y Gutiérrez, E. (2012). Niños y jóvenes en el contexto de la migración internacional entre México y Estados Unidos. *Coyuntura Demográfica*, 1, 21-25.
- Glick, J. E. & Hohmann, M. B. (2007). Academic performance of young children in immigrant families: The significance of race and national origins. *International Migration Review*, 41(2), 371-402. doi: 10.1111/j.1747-7379.2007.00072.x
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2011). Censo de Población y Vivienda. México.
- Kline, V. (2013). *¿Ahora hacia dónde? Los retos que enfrentan las familias de migrantes transnacionales entre EUA y México*. México, DF: Instituto para las Mujeres en la Migración, AC.

- Long, S. & Freese, J. (2006). *Regression models for categorical dependent variables using stata*. College Station Texas: Stata Press.
- López, G. (1999). La educación en la experiencia migratoria de niños migrantes. En G. Mummert (ed.). *Fronteras fragmentadas* (pp. 359-374). Michoacán: El Colegio de Michoacán.
- Masferrer, Claudia & Roberts, Bryan R. (2012). Going back home? Changing demography and geography of Mexican return migration. *Population Research and Policy Review*, 31, 465-496. doi: 10.1007/s11113-012-9243-8
- Medina, D. (2011). *Return migration: Modes of incorporation for mixed nativity households in Mexico*. Tesis de maestría. Arizona State University.
- Méndez, A. M. y Vargas, S. A. (2013, mayo). *El retorno y la llegada de niños transnacionales a las escuelas de Michoacán*. Presentada en el Seminario Internacional sobre la Migración de Retorno. UNAM-CISAN. Recuperado de <http://www.cisan.unam.mx/MigracionRetorno.php>
- Pereira, K., Mullan, K. & Dohoon, L. (2006). Making it in America: High school completion by immigrant and native youth. *Demography*, 43(3), 511-536. doi: 10.1353/dem.2006.0026
- Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) (2013). Base de datos de los niños atendidos en el estado de Baja California por parte de PROBEM.
- Secretaría de Relaciones Exteriores (2015). *Eliminación del requisito de apostilla a documentos de niños migrantes*. México. Recuperado de <http://www.gob.mx/sre/articulos/eliminacion-del-requisito-de-apostilla-a-documentos-de-ninos-migrantes>
- Sierra, S. y López, Y. (2013). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 4, 28-54. <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2013.1461>.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M. & Torodova, I. (2010). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. EUA: Belknap Harvard.
- Suárez-Orozco, M. (2005). Everything you ever wanted to know about assimilation but were afraid to ask. En M. Suárez-Orozco, C. Suárez-Orozco & Q. D. Baolian (eds.). *The new immigration. An interdisciplinary reader* (pp. 67-84). Nueva York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Vargas, E. D. y Camacho, E. (2015). ¿Cambiar de escuela? Inasistencia y rezago escolar de los niños de migración reciente de EUA a México. *Norteamérica*, 2, 157-186. <http://dx.doi.org/10.20999/nam.2015.b006>
- Vargas, E. D. y Cruz, R. (2012). Jóvenes en inactividad educativa y laboral en el norte y sur de México: niveles y factores asociados. *Papeles de Población*, 18 (73), 105-147.
- Waldinger, R. & Feliciano, C. (2004). Will the new second generation experience downward assimilation? Segmented assimilation re-assessed. *Ethnic and Racial Studies*, 27 (3), 376-402.
- Zenteno, R. (2012). Saldo migratorio nulo: el retorno y la política anti-inmigrante. *Coyuntura Demográfica*, (2), 17-21.
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Revista Sinéctica*, (40), 1-12. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/50>
- Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. México: Secretaría de Educación Pública.