

Recibido: 20 de noviembre de 2020

**estudios
sociológicos**
de El Colegio de México

Primero en línea: 23 de diciembre de 2021

Aceptado: 19 de febrero de 2021

2022, 40(118), enero-abril, 109-138

Artículo

Exclusión de alumnos migrantes del retorno a Sonora: “Así como vienen, se van”

The Exclusion of Return Migrant Students. “Here one minute, gone the next”

Betsabé Román González

Departamento de Sociología de la Universidad de California,
San Diego/Programa de Estudios Transfronterizos
de El Colegio de Sonora
Hermosillo, México

 <https://orcid.org/0000-0001-9566-3533>
beromangonzalez@ucsd.edu

Gloria Ciria Valdéz Gardea

Programa de Estudios Transfronterizos de El Colegio de Sonora
Hermosillo, México

 <https://orcid.org/0000-0003-0064-815X>
gvaldez@colson.edu.mx

Resumen: En 2019 analizamos el rol de directores en la inclusión de alumnos migrantes del retorno¹ en escuelas de educación básica en dos

¹ Con menores o alumnos migrantes nos referimos siempre a los del retorno, es decir, a los menores que retornan o a los que llegan por primera vez de Estados Unidos con padres mexicanos, pero no lo repetimos en cada frase para facilitar la lectura. Hay menores migrantes internacionales, principalmente originarios de Centroamérica, inscritos en las escuelas sonorenses; no obstante, no abordamos las trayectorias escolares de éstos.



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.

Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

municipios de Sonora, con 31 directores y dos subdirectoras. Se analizaron: *a)* conocimiento de alumnos migrantes inscritos; *b)* procesos de inscripción, y *c)* estrategias de integración al aula. Cuando los directores desconocen las políticas de recepción escolar excluyen a los alumnos migrantes y pueden orillarlos a abandonar la primaria y secundaria. Concluimos con la presentación de estrategias para la inclusión escolar.

Palabras clave: directores; exclusión escolar; inclusión escolar; estrategias pedagógicas.

Abstract: *In 2019, we analyzed the role of principals in the inclusion of return migrant students in basic education schools in two municipalities in Sonora, with 31 principals and we conducted an exploratory study in the municipalities of Guaymas and Empalme, Sonora with 31 principals and two assistant principals from 80 schools. We analyzed: a) Knowledge of migrant students enrolled, b) Registration processes, and c) Classroom integration strategies. When principals are unaware of school reception laws, they tend to exclude migrant students and, may force them to drop out of elementary and junior high school. We conclude by presenting school inclusion strategies.*

Keywords: *principals; school exclusion; school inclusion; pedagogical strategies.*

En un reporte reciente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019), titulado Migración, desplazamiento y educación, se informa que los niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes y refugiados del mundo podrían llenar medio millón de aulas. El informe muestra, en primer lugar, que en la actualidad el número de NNA migrantes y refugiados en edad escolar ha aumentado 26% desde el año 2000, por ello es un desafío para los países garantizarles el derecho a una educación de calidad. En segundo lugar, se indica que a los NNA migrantes internacionales no se les

da una oportunidad de ser exitosos, que hay abandono escolar y que son menos propensos a lograr aptitudes básicas de lectura, matemáticas y ciencias (UNESCO, 2019). En México, específicamente, el tema de inclusión educativa ha adquirido importancia relevante ante la llegada de NNA provenientes de Estados Unidos, y más aún, ante la estancia temporal o definitiva de NNA de Centroamérica que están llegando en las caravanas migrantes. Por lo anterior, se ha podido observar un aumento en la diversidad de las aulas mexicanas que pudiera presentar, por un lado, retos para el personal administrativo, como no contar con los documentos para reconocer y dar seguimiento al nivel académico de estos alumnos. Por otro lado, se observan retos educativos para los maestros en activo y para los alumnos normalistas en el país, pues tal vez no cuenten con las herramientas pedagógicas para reconocer y acentuar las experiencias sociales, culturales y lingüísticas con las que cuentan los menores migrantes al haber recibido parte de su escolaridad en otro país donde los sistemas de valoración son diferentes (Tacelosky, 2018; Jacobo, & Jensen, 2018).

En México se calcula que aproximadamente un millón de NNA han llegado de Estados Unidos durante los últimos años (Valdéz Gardea *et al.*, 2018; Zuñiga, & Giorguli, 2019). El estado que ocupa el primer lugar en la recepción de menores migrantes es Baja California, mientras que Sonora se encuentra en el cuarto lugar (Aquino, 2018). En 2018, el Sistema de Información, Control y Registro Escolar de Sonora (SICRES), hoy YOREMIA, reportó 14 961 alumnos migrantes del retorno inscritos en escuelas de educación básica. Los municipios con mayor presencia fueron: Nogales, Agua Prieta, San Luis Río Colorado, Cajeme, Guaymas y Hermosillo. Sin embargo, estos datos no son exactos; en trabajo de campo previo hemos observado que algunas escuelas tenían mayor o menor número de los casos reportados por las listas de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC); esto se debe a que su sistema no es retoolimentado continuamente y se borra al inicio de cada año escolar. Además, en el Seminario Niñez Migrante de El Colegio de Sonora se ha calculado que desde 2007 a la fecha, han llegado a las aulas sonorenses aproximadamente 35 000 alumnos migrantes, la mayoría nacidos en Estados Unidos, los cuales se han inscrito mayormente en escuelas públicas de educación básica, y son los grados de primaria alta (4to, 5to y 6to año) los más representativos (Ruiz Peralta, & Valdez Gardea,

2012; Ruiz Peralta, & Valdéz Gardea, 2015; Valdéz Gardea *et al.*, 2018; Valdéz Gardea, 2011).

Una de las razones que quizás explique el retorno de cientos de NNA acompañados por sus familias, o parte de éstas, son las políticas antiinmigrantes que han prevaecido en Estados Unidos y que se han sido agudizado en los últimos diez años (Franco García, 2014; Valdéz Gardea, 2011; Silva Quiroz, & Cruz Piñeiro, 2013; Ruiz Peralta, & Valdéz Gardea, 2012). Por ejemplo, algunas políticas locales, estatales y federales en Estados Unidos fueron en particular las que incentivaron, a partir de 2005, que los migrantes indocumentados fueran sometidos a mecanismos de persecución y deportación más omnipresentes en la vida cotidiana (Hagan; Martinez-Schuldt; Peavy, & Weissman, 2018). Aunque estos dispositivos políticos no son el objeto del presente artículo, conviene señalar que motivan constantemente una migración nunca antes vista hacia México. Investigadores como Zuñiga y Giorguli (2019) señalan que este periodo, el de la Gran Expulsión hacia México, está caracterizado por familias de estatus migratorio mixto, es decir, las integradas tanto por ciudadanos estadounidenses como por ciudadanos mexicanos, que utilizan el retorno a México como una estrategia de unificación familiar. Esta población no pasa inadvertida en Estados Unidos y representa un grupo social, político y económicamente activo que impacta en el país. De acuerdo con Warren y Kerwin (2017), en 2014 en Estados Unidos había 3.3 millones de hogares habitados por familias con estatus migratorio mixto, donde 6.6 millones de individuos nacieron en el país y compartieron el hogar con residentes indocumentados; 5.7 millones de ellos eran menores de 18 años. Tales estadísticas muestran la grave problemática que implica la deportación de inmigrantes indocumentados quienes, en la mayoría de los casos, traen consigo a sus hijos menores en edad escolar y los inscriben en escuelas mexicanas.

Los estudios sobre el retorno de menores migrantes y su incorporación al sistema educativo mexicano son recientes y tienen una perspectiva multidisciplinaria; además, su finalidad es exponer la situación que representa –para el Estado, las instituciones educativas y la familia que regresa– la llegada de niños y niñas con experiencia educativa en otro país. En Sonora, como en Morelos, Zacatecas y Baja California, las investigaciones sobre el retorno analizan los contextos sociales, políticos, y económicos de las familias que retornan y de los actores involucrados

en los procesos de inscripción de los menores migrantes en las escuelas primarias públicas: directores, maestros y personal administrativo. Los resultados de estos estudios arrojan que los principales obstáculos de los alumnos migrantes y sus familias en las escuelas son:

1. Ausencia de una ruta de ingreso clara y específica de acceso al sistema educativo estatal y que no limite la inclusión escolar (Ruiz Peralta, & Valdéz Gardea, 2012; Román González, & Carrillo Cantú, 2017).
2. Falta de competencias administrativas por parte de directores y personal administrativo para orientarlos eficientemente en su inscripción a la escuela (Jacobo, 2017; Jacobo, & Jensen, 2018).
3. Falta de habilidades sociales, entre el personal escolar, para asesorar adecuadamente en la integración a la escuela y aula (Ruiz Peralta, & Valdéz Gardea, 2015; Román González, & Sánchez García, 2021).
4. Falta de comprensión de las circunstancias socio-afectivas en las que contextualmente se encuentran (Gallo, 2014; Sánchez García, & Hamann, 2016).
5. Ausencia de protocolos para docentes, directores y administrativos para una eficiente inclusión en el espacio escolar (Román González, & Zuñiga, 2014; Román González, & Carrillo Cantú, 2017; Zuñiga, & Román González, en prensa).
6. Falta de asesorías, escolares y extraescolares en las materias donde presentan mayor dificultad (Valdéz Gardea, 2011; Tacosky, 2018; Zuñiga, & Hamann, 2020; Román González, & Sánchez García, 2021).

En cualquier caso, la decisión de que un estudiante migrante internacional pueda continuar con su escolaridad en México recae en los directores de escuelas primarias y secundarias. Ellos son los actores decisivos que determinan el futuro escolar de los menores migrantes internacionales que se acercan al sistema escolar del país (Carrillo, & Zuñiga, en prensa). También son figuras públicas que, entre sus acti-

vidades, se hallan las de entrevistar a los padres de familia que llegan para inscribir a sus hijos e hijas, explicarles los requisitos y procesos de inscripción a la escuela y también asegurarse de que, tanto los padres de familia como los alumnos, se sientan bienvenidos en la institución educativa. No obstante, Ruiz Peralta y Valdéz Gardea (2015) identificaron que en las escuelas sonorenses la exclusión era más prominente, en especial para las familias migrantes, al momento de inscripción en las escuelas; además, consideraron que los directores y directoras tienen mucha influencia en cuatro decisiones fundamentales: *a)* en la decisión de aceptar o no al estudiante en la escuela; *b)* en la decisión de colocar o no al estudiante en el grado que le corresponde, por su edad cronológica o por los documentos que lo comprueben; *c)* en la decisión de la familia de inscribir o no a sus hijos e hijas en el año escolar en curso, y *d)* en desarrollar y fomentar ambientes de inclusión en las escuelas y aulas.

Se observó, además, que los directores desconocen las normas de inscripción de la Secretaría de Educación Pública y no cuentan con programas de actualización para el personal docente y administrativo sobre la recepción de NNA migrantes en sus escuelas. Es importante destacar que, cuando realizamos este estudio, en 2019, ya habían pasado cuatro años desde que la Secretaría de Educación Pública (SEP), por conducto de la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR), hizo modificaciones en las Normas Específicas de Control Escolar Relativas a la Inscripción, Reinscripción, Acreditación, Promoción, Regularización y Certificación de la Educación Básica, con el fin de simplificar y facilitar el acceso de los alumnos provenientes del extranjero al sistema educativo nacional (DGAIR, 2015). Dichas normas se resumen en cuatro puntos principales y se informan de ellas a directores y personal administrativo en sus juntas administrativas:

1. Las niñas, niños y adolescentes (NNA) tienen derecho a recibir educación preescolar, primaria y secundaria sin importar su condición migratoria.
2. La autoridad educativa en el plantel adscrito, es decir, el director y/o responsable en éste, deberá brindar el apoyo y orientación necesaria para el ingreso a los servicios de educación básica.

3. El ingreso de los NNA a las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria se realizará de manera inmediata en el grado que corresponda según el documento probatorio de los estudios efectuados por el educando, aun cuando no cuente con documento de identidad o académico, por lo que el padre, tutor y/o representante legal será quien llene, firme y presente la documentación de identificación al que alude el anexo 3 de las Normas Específicas de Control Escolar relativas a la inscripción, reinscripción, acreditación, promoción, regularización y certificación de la educación básica, como “solicitud de inscripción o reinscripción vigentes”.

4. El trámite de inscripción del acta de nacimiento extranjera en el registro civil no es requisito indispensable para autorizar el ingreso del aspirante y en ningún caso la ausencia de la CURP obstaculizará el acceso a los servicios educativos.

Así, el desconocimiento de estas normas y modificaciones podría obstruir el acceso de los menores migrantes a las escuelas (Ruiz Peralta, & Valdéz Gardea, 2015; Román González, & Carrillo Cantú, 2017).

A partir de estas observaciones y de la preocupación de las autoras por facilitar el acceso de los alumnos migrantes a las escuelas mexicanas, específicamente en Sonora, el presente artículo expone hallazgos en etapa inicial del proyecto “Tránsito y retorno de la niñez migrante: Características y política pública en el estado de Sonora”, financiado por el programa de Cátedras del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Con ese propósito se analizaron los resultados de entrevistas cualitativas aplicadas a directores y subdirectores en escuelas de educación básica de dos municipios al sur de Sonora: Guaymas y Empalme. Ambos municipios presentan una intensidad migratoria notable en Sonora y se identifican por recibir alumnos extranjeros, ya sea procedentes de Estados Unidos, de Centroamérica y/o del resto del país. De ahí la importancia de conocer si los directores y directoras llevan a cabo de forma correcta las normas establecidas en el plano nacional para facilitar la inscripción (recepción de documentos) y el acceso (tener un espacio disponible en el aula) de alumnos a las aulas sonorenses.

Este artículo pretende contribuir a complementar los estudios de migración y educación que se han hecho con alumnos del retorno en

México, desde la perspectiva de los directores escolares. Por un lado, son pocos los estudios que se centran en estos actores indirectos de la migración; por otro, nos movemos de la habitual en investigación enfocada en los municipios fronterizos de Sonora y mostramos que el proceso del retorno de Estados Unidos a México está presente en otras partes. La investigación base proviene de evidencia primaria recogida en escuelas de educación básica durante el primer semestre del 2019.

Al final del artículo se presentan reflexiones y recomendaciones para mejorar las prácticas de inscripción e inclusión en las escuelas sonorense, además de algunas iniciativas que el Seminario Niñez Migrante de El Colegio de Sonora ha impulsado para la capacitación de maestros en relación con la creación de protocolos de bienvenida en las escuelas y para la asesoría extra-escolar de NNA migrantes en Hermosillo.

Nota etnográfica

Guillermo tiene nueve años, nació en Arizona y a principios de 2019 llegó de Estados Unidos con su madre para ir a la escuela en Hermosillo. Lo conocimos por primera vez en las asesorías del Seminario Niñez Migrante. Mientras él estaba en la asesoría, platicamos con sus padres acerca del porqué habían decidido que ahora se quedara en Hermosillo y fuera a la escuela. Supimos que Angélica, su madre, sólo tenía visa de turista y que recientemente le habían quitado “sus papeles”, por lo que ya no pudo regresar a Arizona, y Guillermo tuvo que quedarse con ella. Su papá seguía trabajando en Arizona y los visitaba ocasionalmente. Guillermo estaba inscrito en una escuela privada, bilingüe, para que “no perdiera el inglés”. Sin embargo, se mostraban algo molestos y preocupados porque en vez de integrar a Guillermo, su maestra lo regañaba por no participar en clase o por no llevar sus tareas. Además, como castigo, Guillermo tenía que presentarse un fin de semana para limpiar todas las aulas junto con el conserje. Por último, nos pidieron encarecidamente que invitáramos a la directora del plantel y a la maestra de su hijo a la siguiente capacitación docente sobre niñez migrante. “A ver si así entienden que mi hijo no puede avanzar igual que los demás, que lo que él habla es inglés, no español.” Afortunadamente, tanto la directora como la

maestra de Guillermo tuvieron una actitud positiva respecto a nuestra invitación y creyeron prudente asistir a la capacitación para conocer un poco más la situación de su alumno. Una semana después, con una sonrisa en el rostro, Guillermo volvió a las asesorías y su madre también. Angélica, muy agradecida, nos comentó: “Maestras, no sé cómo agradecerles, la maestra de Guillermo cambió radicalmente, la directora también. Guillermo regresó a la casa esta semana con más ganas y me dijo que la maestra le dijo que ¡juntos y con paciencia iban a lograr que él se pusiera al corriente!” (*Notas de campo de las asesorías del Seminario Niñez Migrante*).

¿Qué se entiende por exclusión escolar?

Guillermo es sólo uno de los miles de niños, niñas y adolescentes que están migrando desde, hacia o en tránsito por Sonora (Aquino Ayala, 2018). Sus padres decidieron inscribirlo en una escuela privada porque habían escuchado de conocidos que en las escuelas públicas pedían “más papeles” y, además, querían que Guillermo no perdiera el inglés, así que buscaron una escuela bilingüe. No obstante, aunque la inscripción en la escuela fue “sencilla”, la falta de comunicación entre la directora y la maestra acerca de la trayectoria escolar de Guillermo y la falta de capacitación de la docente en temáticas de educación transnacional, les llevó a catalogar a Guillermo como “un niño problemático”. Como resultado, los padres comenzaban a reconsiderar otras opciones, tales como cambiar a Guillermo de escuela o llevarlo de vuelta a Estados Unidos, aunque estuviera lejos de su madre.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2012) propone que la exclusión escolar debe comprenderse tomando en cuenta tres características principales: quiénes son excluidos, cuándo y cómo. Se puede analizar quiénes son excluidos a partir de las siguientes manifestaciones: 1) estar privado de las perspectivas vitales necesarias para aprender, “como la vivienda, la alimentación y la vestimenta adecuadas”; 2) estar excluido del ingreso en una escuela o programa educativo; 3) estar excluido de la participación regular y continua en la escuela o un programa educativo; 4) estar excluido de experiencias interesantes de aprendizaje, porque “el proceso

de enseñanza-aprendizaje no corresponde con las necesidades educativas del educando”; 5) estar privado del reconocimiento del aprendizaje realizado; 6) estar imposibilitado para contribuir con el aprendizaje realizado al desarrollo de la comunidad y la sociedad, porque “se considera que el saber adquirido reviste escaso interés para la sociedad” (pp. 3-4). Respecto de cuándo, la UNESCO subraya que la exclusión escolar puede observarse durante el ingreso, transcurso y/o término de cualquier grado académico. Por lo tanto, exhorta a los países a determinar cuáles son estos tiempos críticos y centrar sus intervenciones allí. Por último, el cómo puede estar determinado, ya sea por el conocimiento o desconocimiento de normas de inclusión, del contexto sociocultural de donde provienen los alumnos y/o por las relaciones entre el personal escolar y la familia migrante.

La situación de la familia de Guillermo no es ajena a estudios previos, con padres y madres de familia en escuelas de educación básica del estado de Sonora, donde expresaron que los directores y directoras no conocían las normas generales para la inscripción de sus hijos en las escuelas, que se les pedían documentos con los que no contaban o que eran difíciles de obtener y que observaban ambientes de apatía hacia sus familias al momento de querer inscribir a sus hijos en las escuelas, bajo el argumento de que “así como vienen, se van... hacemos todo el papeleo y después se van y ni avisan”. En consecuencia, se observaron casos como los siguientes: *a)* no se inscribió al alumno o alumna por falta de papeles; *b)* los alumnos tuvieron que repetir o perder años escolares, y por tanto, en palabras de directores y docentes, *c)* hubo abandono escolar (Valdéz Gardea, 2014). Hemos identificado estos tres tipos de sucesos como casos de exclusión escolar por imposibilitar la “participación regular y continua en la escuela”, por presentarse generalmente justo al momento de ingresar en la escuela, y por la falta de conocimiento de normas de inclusión que muestra el personal administrativo y docente de las escuelas.

En otras palabras, la exclusión escolar abarca todas aquellas situaciones administrativas y escolares, sociales y culturales, externas a la familia migrante, y que pausan, obstruyen y fracturan la educación de los alumnos migrantes en cualquier momento de su trayectoria educativa. Desafortunadamente, dichas situaciones comienzan desde la primera interacción entre padres de familia y escuelas, y conllevan experiencias negativas una vez que el estudiante está en el aula. El ejemplo del cas-

tigo de Guillermo, aunque no es representativo de las experiencias de estudiantes migrantes, es una muestra de que cuando estos alumnos se inscriben en una escuela mexicana, pueden experimentar fracturas lingüísticas, pedagógicas, sociales y culturales que también los excluyen y vulneran (Román González, & Zuñiga, 2014). Desde esta perspectiva, Román González; Carrillo Cantú, & Hernández-León (2016) observaron en un estudio longitudinal con diez alumnos migrantes, que ocho de ellos habían dejado la escuela por al menos un semestre del año escolar y se inscribieron en otra; sin embargo, al tener experiencias de rechazo y dificultades académicas en las otras escuelas también, al final siete de los ocho dejaron de ir de forma definitiva. Dicho de otra manera, la exclusión escolar es externa al niño o niña, no es un deseo implícito o explícito del estudiante dejar la escuela o “abandonarla”; se trata más bien de una fuerza externa que no le permite integrarse a una comunidad, llámese aula, salón o sistema educativo.

Metodología

Este estudio exploratorio se llevó a cabo a finales de 2019, durante la segunda mitad del año escolar, agosto-diciembre, en escuelas de educación básica de Guaymas y Empalme, Sonora. Para el trabajo de campo se requirió la ayuda de una estudiante de licenciatura, previamente capacitada para hacer entrevistas semiestructuradas, a quien se le proporcionaron también guías de entrevista diseñadas por el equipo de investigación. Los resultados de esta primera etapa son de corte cualitativo; se transcribieron las respuestas de los entrevistados, y, además, se tomaron notas de campo de cada visita. Los nombres de los directores y las subdirectoras participantes se cambiaron por seudónimos para proteger su identidad. El proceso para cada entrevista fue así:

1) Se identificaron las direcciones y números telefónicos de las escuelas de educación básica en ambos municipios a través del Buscador de Escuelas en Línea de la Secretaría de Educación Pública.

2) Se contactó de manera telefónica a cada una de las escuelas; en caso de no encontrar un número telefónico, se visitó la escuela de

manera presencial, y se programó una cita para entrevistar al director o subdirector.

3) Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas de cuatro preguntas: *a)* ¿Ha recibido usted alumnos migrantes en su institución?; *b)* ¿Hay alumnos migrantes inscritos en su institución?, ¿cuántos?; *c)* ¿Cuál es el proceso de inscripción de estos alumnos en la escuela?, y *d)* ¿Cuentan con alguna estrategia pedagógica especial para integrar a estos alumnos en el aula?

4) Se transcribieron las respuestas de los directores y subdirectoras y se redactaron notas de campo por cada visita.

5) Se identificaron las escuelas donde no estaba presente el director o directora para visitas posteriores.

6) Se procedió al análisis de las entrevistas y a la redacción de un reporte de investigación mediante el cual la alumna optó por el grado de licenciatura en educación.

Durante el trabajo de campo se localizaron 80 escuelas de educación básica en ambos municipios: 43 en Guaymas y 37 en Empalme, 61 públicas y 19 privadas (véase tabla 1). Sin embargo, solamente se entrevistó a 31 directores y 2 subdirectoras encargados de 38 de las escuelas (véase tabla 2); las dos subdirectoras laboraban en secundarias. Cuatro directores estaban encargados de ambos turnos, lo que se considera como dos escuelas diferentes. En el resto de las escuelas, los directores no accedieron a la entrevista o la calendarizaron para 2020, pero debido a la cancelación de clases presenciales como medida preventiva ante la pandemia por covid-19, no se llevó a cabo el trabajo de campo.

Tabla 1. Número de escuelas por municipio comparado con el número de escuelas entrevistadas

<i>Municipio</i>	<i>Preescolar</i>	<i>Primarias</i>	<i>Secundarias</i>
Guaymas	7(3)/4*	22(5)/13*	14(5)/8*
Empalme	7(2)/5*	22(2)/5*	8(2)/3*

Nota: Elaboración propia. * Número de escuelas entrevistadas. El número en paréntesis corresponde al número de escuelas privadas.

Tabla 2. Número de directores y subdirectorales entrevistados

<i>Municipio</i>	<i>Preescolar</i>	<i>Primarias</i>	<i>Secundarias</i>
Guaymas	4	13	8
Empalme	3/2*	3/2*	3

Nota: Elaboración propia. * Número de directores encargados de ambos turnos.

Hallazgos en dos municipios de Sonora

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas semiestructuradas a 32 directores y 2 subdirectorales de instituciones de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) en los municipios de Guaymas y Empalme. Se incluyen tres categorías principales: *a)* conocimiento de alumnos migrantes en la escuela; *b)* procesos de inscripción de alumnos migrantes, y *c)* estrategias de integración al aula. Es importante señalar que ambos tipos de instituciones, públicas y privadas, están reglamentadas por la Secretaría de Educación Básica del estado, por lo que no se hace diferencia entre una y otra en estos resultados.

a) Conocimiento de alumnos migrantes inscritos en la escuela

En preescolar, todos los directores tenían conocimiento de los alumnos matriculados en ese ciclo escolar, incluidos los alumnos migrantes. Cuatro directores identificaron al menos un niño procedente de Estados Unidos y conocían su trayectoria escolar; sólo uno de ellos tuvo que utilizar la base de datos YOREMIA² para verificar la inscripción del menor migrante. De esos cuatro alumnos, tres habían cursado un año de preescolar en Estados Unidos y uno solamente había nacido allá. Una directora mencionó que “las madres tienen a sus hijos allá (en Estados Unidos) por los beneficios que implica tener esa nacionalidad”, pero “retornan (llegan)³ a Sonora desde pequeños con la familia mexicana”. En otras dos escuelas habían tenido un menor migrante inscrito en el año anterior, pero ya había egresado. Sólo en una escuela no había alumnos migrantes inscritos. Los directores mencionaron que cuando no tenían acceso a YOREMIA o cuando no conocían la trayectoria escolar de sus alumnos migrantes, consultaban a los padres de familia.

En primaria, 11 de 16 directores confirmaron que habían tenido alumnos migrantes en años anteriores y/o que había alumnos migrantes inscritos en el año escolar en curso. Uno de ellos comentó que, a pesar de ser nuevo en la institución, sabía de “una niña que era gringa y que estudió (ahí) como tres años”. De acuerdo con ellos, se daban cuenta de que eran menores migrantes porque “se le(s) facilitaba el idioma inglés (por ser) muy inteligentes, pero algo traviosos”. Los cinco directores restantes contestaron que no tenían registro de alumnos migrantes en sus escuelas, y que no pensaban que llegarán ahí. Una directora mencionó que estos alumnos por lo general “se van a ciudades fronterizas como Nogales o Tijuana... no a Guaymas, porque está más lejos de la frontera”. La misma directora no sabía que en su escuela había dos alumnos migrantes cursando el año escolar; al darle la información de YOREMIA, se excusó

² YOREMIA es el Sistema de Información y Vinculación para la Comunidad Educativa de Sonora. Es una interfaz que puede ser utilizada por personal administrativo, supervisores de área, directores, maestros y familias, lo que permite la comunicación entre la escuela y el hogar. El alumno debe estar previamente inscrito para tener acceso a la misma.

³ En varias ocasiones los directores utilizaron el término “retornar”, aun para los NNA nacidos en Estados Unidos. Éste es un error muy común al no conocer la terminología migratoria.

diciendo que “quizás esos niños ya (habían) egresa(do)” o que no los identificaba porque “ya ni se diferencian del resto de los alumnos”. Por último, los directores sin experiencia previa comentaron que en caso de que llegara un alumno migrante, revisarían “las letras de la CURP u otro documento”, o YOREMIA, aunque a veces no habían podido acceder a la base por falta de internet.

En secundaria, cinco directores contestaron que sí tenían alumnos migrantes inscritos. Otros tres habían tenido alumnos migrantes en años escolares pasados. Sin embargo, a pesar de conocer el tema, en una de las escuelas el personal administrativo (director, secretaria y prefectos) no conocía el número exacto de alumnos migrantes inscritos. En dos secundarias los directores nos recomendaron acudir con las subdirectoras encargadas “de ver esa información”. Una subdirectora expresó que habían tenido dos hermanos migrantes anteriormente, pero que a los seis meses habían regresado a Estados Unidos. La otra mencionó que habían tenido un alumno migrante anteriormente, pero que se había ido a vivir a otro lugar; además, aseguró que había dos alumnos en el año escolar actual con nacionalidad estadounidense, pero que al parecer habían vivido toda su vida en México porque “traen certificado de primaria mexicano”. Solamente un director desconocía el tema de alumnos migrantes en general y no sabía si había alumnos migrantes inscritos en su escuela.

En Guaymas, dos directores, uno de primaria y otro de secundaria, mencionaron que en 2014 habían llegado “de muchos” a la escuela, entre 10 y 20, pero que “poco a poco fueron abandonando la escuela”, y sólo algunos habían egresado sin incidentes.

b) Procesos de inscripción en la escuela

En preescolar, todos los directores contestaron que la inscripción era “muy fácil” y que todos los niños deberían recibir educación “sean de la nacionalidad que sean y vengan de donde vengan”; consideraban que en primaria y secundaria era “mucho peor”. Sin embargo, cuando se les pidió que explicaran el proceso, difirieron en sus respuestas. Cinco concordaron que sólo se necesitaba un documento de identificación, como el acta de nacimiento; uno de ellos especificó que el acta debería

ser mexicana y que los padres tenían que entregar su CURP como comprobante; otras dos, que también requerían una constancia que avalara los años escolares previamente cursados. Comentaron, además, que por lo general las madres “planean con anticipación su retorno” y “saben qué documentos traer”, de modo que la transición de los menores es fácil y rápida. Solamente dos directoras nunca habían recibido menores migrantes, pero comentaron que, en caso de no tener el acta de nacimiento, se comunicarían con la SEP de Hermosillo, orientarían a los padres respecto a dónde dirigirse para conseguirla, o les pedirían una carta compromiso donde “se *comprometan* a realizar los debidos trámites para conseguir la documentación” antes de que terminara el ciclo escolar.

En primaria, solamente la mitad de los directores tenían conocimiento del proceso de inscripción de menores migrantes; esto nos tomó por sorpresa puesto que es el nivel escolar que más recibe menores migrantes en el estado. Al igual que los directores de preescolar, no hubo consenso en cuanto al proceso de inscripción. Por un lado, los directores con experiencia previa mencionaron que eran necesarios los siguientes documentos: acta de nacimiento, boleta transfer, CURP y constancia de estudios. No aclararon si el acta de nacimiento tenía que ser mexicana o extranjera, o si tenían conocimiento del acta binacional; tampoco aclararon cómo los alumnos podrían conseguir un número de CURP. Añadieron que, cuando los alumnos no contaban con los documentos, pedían una “carta compromiso” en la que los padres se comprometían a llevar los documentos faltantes en un mes; además, mientras los padres tramitaban los documentos, la inscripción del alumno era provisional y por tanto cualquier boleta expedida por la escuela “sin esos papeles, no tendrá ninguna validez”. Solamente una directora mencionó que no era necesaria la carta compromiso y que los únicos documentos que ella pedía eran la boleta transfer y el acta de nacimiento extranjera. Por último, un director no hizo mención alguna de la ruta de inscripción en su escuela; sin embargo, tenía conocimiento de dos alumnos migrantes inscritos en ella. Por otro lado, los directores sin experiencia mencionaron tres opciones: recurrir a la Secretaría de Acreditación y Certificación en Hermosillo, mandar los casos de alumnos migrantes a Hermosillo para que se les evaluara, o revisar la base de datos YOREMIA; uno de ellos mencionó que no sabía cómo usar esta última.

En secundaria, los requisitos de inscripción que mencionaron los directores fueron muy similares a los de primaria: acta de nacimiento, boleta transfer y constancia de estudios en el extranjero. Diez de once directores recalcaron que estos documentos eran necesarios para “poder accederlos (alumnos) al sistema”. Sin embargo, las reglas de admisión fueron muy variadas. Por ejemplo, algunos pedían una carta compromiso donde los padres se comprometían a llevar los documentos en un mes; otros no recibían a los alumnos migrantes hasta que no estuvieran dados de alta en el sistema; otros los aceptaban, pero los daban de baja si los padres no cumplían con el plazo, y otros pedían que el estudiante presentara un examen global de primaria o del año escolar al que llegaban. Estos últimos reconocieron que el examen era un requisito interno, y no de la SEP. De los once, solamente una directora no pedía todos los papeles ni la carta compromiso; en cambio, señaló que “se mandan los documentos que los padres traigan y de lo demás se encarga la secretaría de registro y certificación”.

c) Estrategias de inclusión educativa

En preescolar, tres directores mencionaron que no eran necesarias estrategias especiales para la integración de los menores migrantes. Observaban que sus alumnos no presentaban ninguna limitante para integrarse y que se desenvolvían sin ningún problema con sus compañeros del aula. Incluso una mencionó que su estudiante “sobresalía en las manualidades y ejercicios artísticos”. Otra comentó que “la menor se había integrado *por sí sola* con sus compañeros y no hubo necesidad de modificar la currícula”. Los otros cuatro directores tampoco mencionaron alguna estrategia; una directora señaló que en su escuela todos los alumnos eran iguales y debían “realizar cada cosa en determinado momento, olvidándose de que son menores”.

En primaria, los directores que ya habían tenido alumnos migrantes, los describieron como destacados en matemáticas, pero con bajo rendimiento escolar en historia y español; además, los veían activos, maduros y fáciles de manejar, pero con dificultad para expresar sus emociones. Respecto a las estrategias de inclusión, tuvieron opiniones diversas. En primer lugar, algunos directores mencionaron programas como el USAER

(Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular) y el extra-edad de la SEP, para que los alumnos migrantes se pusieran al corriente. Una directora sostuvo que cuando los alumnos migrantes “no dan la talla”, los canalizaba al programa de USAER porque “la maestra no puede regresarse sólo a atender a un menor y hacer que los demás compañeros pierdan clases”. En contraste, un director mencionó que USAER era para “niños que tengan necesidades educativas especiales como una discapacidad o alguna deficiencia”, y que una mejor estrategia era involucrar a maestros, alumnos no migrantes y a padres de familia para ayudar a la inclusión del menor migrante. En segundo lugar mencionaron estrategias administrativas, tales como hacer repetir un año escolar a los alumnos migrantes, “si no, la niña no iba a comprender nada... no iba a poder”; aplicarles un examen diagnóstico para colocarlos en el año correspondiente, o bien, ser estrictos con la entrega de documentación porque los cupos son limitados. En tercer lugar sugirieron estrategias pedagógicas, como colocar a los alumnos migrantes en los grados de acuerdo con su edad cronológica y, específicamente dentro del aula, darles tiempo extra para terminar sus actividades, o las tareas por escrito, reforzar sus habilidades con atención especializada y disponer de un alumno (no migrante) que acompañara al migrante en las distintas actividades. Por último, dos directores no consideraron necesario establecer estrategias especiales para los alumnos migrantes. Estos últimos concordaron en que los alumnos “se integra(ban) solos”. Los directores sin experiencia se sintieron en desventaja al no estar capacitados para aplicar estrategias de inclusión para menores migrantes. No obstante, algunos también sugirieron el programa USAER. Otros, pedir ayuda a los maestros de inglés, y sólo uno no opinó.

En las secundarias, los directores con experiencia previa también expresaron que las estrategias de inclusión no eran necesarias. Entre las razones por las que no cambiaban su modelo pedagógico o curricular, mencionaron que los alumnos migrantes: “se adaptan solos”; “reciben ayuda de sus compañeros (no migrantes)”; “se tienen que adaptar con la ayuda de sus padres”, y “ya están capacitados para integrarse por sí solos”. Aunado a ello, consideraban que las estrategias especiales “obstaculizan al profesor en sus tiempos de clase” y que “no se les debe dar un trato preferencial” a los alumnos migrantes. Una directora de secundaria privada comentó que sus alumnos no tenían problemas para integrarse porque

su plantel era bilingüe y “podían entender todo”, por lo que en caso de requerir ayuda, “los canalizaría al área psicopedagógica”. Los directores sin experiencia, igual que en preescolar y en primaria, mencionaron que canalizarían a los alumnos migrantes al programa USAER. Sólo uno mencionó que, de darse el caso, les daría “mayor tiempo en las tareas y (permitiría) que se apoyen de otros compañeros en las materias, como en historia”; irónicamente, este mismo director fue uno de los que daba de baja a los alumnos migrantes si los padres no cumplían con entregar la documentación necesaria en un mes.

Manifestaciones de exclusión en escuelas de educación básica

De acuerdo con la definición propuesta por la UNESCO (2012) acerca de a quiénes se excluye, cómo y cuándo, pudimos identificar distintas “manifestaciones” o formas de exclusión escolar de los menores migrantes en las escuelas estudiadas en Guaymas y Empalme, Sonora. A continuación enumeramos las que logramos reconocer en las respuestas de los directores y las subdirectoras:

1) Exclusión del ingreso a una escuela o programa educativo. De acuerdo con las normas establecidas por la DGAIR (2015), el ingreso a las escuelas de educación básica debe ser inmediato para NNA migrantes y no migrantes, en el grado que les corresponda, aun cuando no cuenten con documento de identidad mexicana (CURP o acta de nacimiento) o documento académico (boleta de transfer, constancia de estudios, examen global, etc.). En las entrevistas, 26 de 34 directores tenían experiencia previa de inscripción a menores migrantes; no obstante, solamente dos directores, uno de primaria y otro de secundaria, que posiblemente conocían esta norma, no pedían documentos especiales como la carta compromiso, ni ponían plazos forzosos para la entrega de éstos. Se puede deducir que los ocho directores sin experiencia tampoco conocían la norma de DGAIR, puesto que sugirieron pedir algún tipo de documento en caso de tener algún alumno migrante en el futuro.

2) Exclusión de la participación regular y continua en la escuela o un programa educativo. A partir de las entrevistas, fue posible identificar dos grupos de directores en los tres niveles: con experiencia en la inscripción de alumnos migrantes y sin experiencia. Sin embargo, en ambos casos encontramos manifestaciones de exclusión. Los primeros desconocían por qué llegaban alumnos de Estados Unidos a México, y por qué, una vez en México, abandonaban la escuela, se regresaban a Estados Unidos o se mudaban a otro lugar. De igual manera, los directores sin experiencia no conocían el tema migratorio ni las trayectorias escolares de los alumnos migrantes. Por ejemplo, el caso de la subdirectora que pensaba que sólo porque sus alumnos llegaron a la escuela con un certificado de primaria mexicano habían vivido y estudiado toda su vida en México, descartaba así la posibilidad de que esos alumnos tuvieran experiencias educativas similares a la de Guillermo (en la nota etnográfica). Es común que las trayectorias educativas de los alumnos migrantes sean fragmentadas, discontinuas y heterogéneas, por lo que ambos grupos de directores carecen de estrategias para recibirlos y darles seguimiento en las escuelas.

3) Exclusión de experiencias interesantes de aprendizaje. En preescolar se justificó que no eran necesarias prácticas de inclusión por la edad de los alumnos y su “facilidad para integrarse solos”; sin embargo, la falta de estas estrategias para los alumnos migrantes, especialmente los que carecen de las habilidades lingüísticas en español, podrían limitar o retardar su integración. En primaria y secundaria, los directores consideraron que los alumnos migrantes eran inteligentes, activos y fáciles de manejar, pero se contradijeron al sugerir que su participación podría obstruir la práctica docente y/o “atrasar a los demás alumnos”. En el caso de los alumnos que “no dieran la talla”, algunos directores recomendaron programas como el USAER y el extra-edad; desafortunadamente, ambos programas reducen la participación y visibilidad de los alumnos migrantes en clases normales porque son retirados del aula para tomar asesorías especiales. De los 32 directores y las dos subdirectoradas entrevistados, sólo dos recomendaron el uso del idioma inglés en el aula, tres mencionaron estrategias pedagógicas de inclusión, y tres reconocieron no estar capacitados para incluir a menores migrantes en sus escuelas.

Conclusiones

De acuerdo con la UNESCO (2012), para disminuir los casos de exclusión escolar en los países, es necesario identificar los momentos críticos donde ocurre la exclusión. Consideramos que la llegada de las familias migrantes a las escuelas y la recepción e inscripción de los menores migrantes es un momento crítico en su trayectoria educativa. Dicho de otra manera, la forma en que los alumnos migrantes y sus familias sean recibidos, no solamente por los directivos, sino también por el personal administrativo y los docentes, podría obstruir o permitir la continuación de la trayectoria educativa del menor. Por dicha razón, al ser el primer contacto en las escuelas, los directores tienen la gran responsabilidad de crear y fomentar estrategias de inclusión con su equipo de trabajo.

Concluimos este artículo con algunas recomendaciones para los directores, personal administrativo y docentes de las escuelas. Éstas se derivan del análisis de las entrevistas y las observaciones durante el trabajo de campo en aquellos municipios y que, posiblemente, permitirán que haya más casos de éxito e inclusión escolar como el de Guillermo.

En primer lugar, es necesario acceder a las normas de la DGAIR (2015) para la recepción e inscripción, oportuna e inmediata, de los alumnos migrantes en las escuelas (Jacobo-Suárez, 2017). En segundo lugar, es necesario que los directores y sus equipos de trabajo conozcan las trayectorias migratorias y educativas de todos sus alumnos, no sólo de los que llegan de Estados Unidos, para tener estrategias establecidas de recibimiento (Román González; Carrillo Cantú, & Hernández-León, 2016). Con este propósito deben estar capacitados para saber utilizar las bases de datos, como YOREMIA, que les ofrece el estado a fin de canalizar y dar seguimiento a los estudiantes de cada institución. En tercer lugar, es vital que los directores fomenten en los docentes el aprendizaje e implementación de estrategias pedagógicas de inclusión en las aulas y en todos los niveles de educación básica. Por ejemplo, las capacitaciones anuales o bianuales que el Seminario Niñez Migrante de El Colegio de Sonora ha diseñado e impartido a docentes de educación básica y otras instancias públicas. Algunas temáticas incluyen: derechos humanos, migración internacional, de tránsito y de retorno, dinámicas de las familias migrantes y sus efectos en las trayectorias educativas de los niños, niñas y adolescentes migrantes y prácticas de inclusión en las aulas. Por

último, recomendamos la creación de “protocolos de bienvenida” que se entreguen a las familias migrantes, en forma de manuales, para facilitar la inclusión de los NNA migrantes. Éstos deberían incluir: rutas o normas de inscripción, directorio de oficinas estatales, las reglas escolares y del aula, quiénes conforman el equipo administrativo de la escuela y un calendario del año escolar, entre otros datos. Las temáticas que se incluyan dependerán de las necesidades de cada escuela (Román González, & Carrillo Cantú, 2017; Román González, en prensa). Asimismo, estos protocolos no deberían “estorbar al maestro” o “atrasar a los demás alumnos”, sino que están pensados para insertarse como complemento de las demás actividades escolares y con la ayuda de los alumnos migrantes y no migrantes. De esta manera se fomentarán ambientes inclusivos en la escuela que beneficiarán a toda su comunidad (Zuñiga, & Román González, en prensa).

Referencias

- Aquino Ayala, Eréndira (2018). Niños migrantes en México, sin apoyo educativo. *Animal Político*. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/ninos-migrantes/>
- Carrillo, Eduardo, & Zuñiga, Víctor (en prensa). *Fractures dans les trajectoires scolaires des enfants et adolescents qui circulent entre les États-Unis et le Mexique*. Francia. Maison Méditerranéenne des Sciences de l'Homme.
- Dirección General de Acreditación, Inscripción y Revalidación (DGAIR) (2015). Presentación de acciones para promover el acceso, permanencia y tránsito de los migrantes en el sistema educativo nacional. México: DGAIR. Recuperado de https://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta_pdf/normas_especificas_basica.pdf
- Franco García, Martha Josefina (2014). Los alumnos inmigrantes: sujetos emergentes del derecho a la educación. México: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1(44), 93-131.
- Gallo, Sarah (2014). The Effects of Gendered Immigration Enforcement on Middle Childhood and Schooling. *American Educational Research Journal*, 51(3), 473-504.

- Hagan, Jacqueline Maria; Martinez-Schuldt, Ricardo; Peavy, Alyssa & Weissman, Deborah (2018). Family Matters: Claiming Rights across the US-Mexico Migratory System. *Journal on Migration and Human Security*, 6(2), 167-180.
- Jacobo-Suárez, Mónica, & Jensen, Bryant (2018). Schooling for US-citizen Students in Mexico. Civil Rights Project. Los Angeles: University of California.
- Jacobo-Suárez, Mónica (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: alumnos mexicanoamericanos en México. *Sinéctica*, 48.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2019). Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. Global Education Monitoring Report. París, UNESCO. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Informe%20de%20seguimiento%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20el%20mundo,%202019.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2012). Lucha contra la exclusión en la educación: guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_spa
- Román González, Betsabé, & Carrillo Cantú, Eduardo (2017). “Bienvenido a la escuela”: Experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, 48.
- Román González, Betsabé, & Sánchez García, Juan (2021). Mirroring Students’ and Teachers’ Classroom Experiences to Address the Challenges of Transnationalism in Mexican Schools. En Gándara, Patricia, & Jensen, Bryant (eds.), *The Students We Share: Preparing US and Mexican Educators for Our Transnational Future*. SUNY Press.
- Román González, Betsabé, & Zuñiga, Víctor (2014). Children Returning from the U.S. to Mexico: School Sweet School? *Migraciones Internacionales*, 7(4), 277-286.
- Román González, Betsabé; Carrillo Cantú, Eduardo, & Hernández-León, Rubén (2016). Moving to the Homeland: Children’s Narratives of Migration from the United States to Mexico. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 252-275.
- Román González, Betsabé (en prensa). Retos y percepciones escolares de estudiantes transnacionales en escuelas mexicanas. En Valdéz

- Gardea, Gloria Ciria, & Rodríguez, José Guadalupe (eds.), *Cacofonías desesperadas. Consecuencias de políticas migratorias transfronterizas*. Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora y Universidad de Sonora.
- Ruiz Peralta, Liza Fabiola, & Valdéz Gardea, Gloria Ciria (2015). El presente educativo en la frontera norte: menores migrantes de retorno y su educación. En Vázquez, José Donicio (coord.), *Migración y violencia: dos caras del dolor social* (pp. 61-72). Apetatitlán, Tlaxcala, México: El Colegio de Tlaxcala.
- Ruiz Peralta, Liza Fabiola, & Valdéz Gardea, Gloria Ciria (2012). Menores de retorno. El proceso administrativo de inscripción en las escuelas sonorenses. En Valdéz Gardea, Gloria Ciria (comp.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante: una mirada antropológica* (pp. 177-214). Hermosillo, Sonora, México: El Colegio de Sonora.
- Sánchez García, Juan, & Hamann, Edmund Ted (2016). Educator Responses to Migrant Children in Mexican Schools. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 199-225.
- Silva Quiroz, Yolanda, & Cruz Piñero, Rodolfo (2013). Niñez migrante retornada de Estados Unidos por Tijuana. Los riesgos de su movilidad. Hermosillo, Sonora, México: *Región y Sociedad*, 25(58), 29-56.
- Tacelosky, Kathleen (2018). Transnational Education, Language and Identity: A Case from Mexico. *Society Register*, 2(2), 63-84.
- Valdéz Gardea, Gloria Ciria; Ruiz Peralta, Liza Fabiola; Rivera García, Óscar Bernardo, & Antonio López, Ramiro (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense. *Región y Sociedad*, 72.
- Valdéz Gardea, Gloria Ciria (2014). Menores migrantes de retorno: desafíos para su incorporación en aulas sonorenses. En Urbina Barrera, Flor (coord.), *Jóvenes en perspectiva. Visiones, prácticas y discursos* (pp. 235-258). Ciudad Juárez, Chihuahua, México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Valdéz Gardea, Gloria Ciria (2011). Antropología, migración y niñez. En Valdéz Gardea, Gloria Ciria, *La antropología de la migración: Niños y jóvenes migrantes de la globalización* (pp. 11-19). México: El Colegio de Sonora y Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Warren, Robert, & Kerwin, Donald (2017). Mass Deportations Would Impoverish US Families and Create Immense Social Costs. *Journal on Migration and Human Security*, 5.
- Zuñiga, Víctor, & Giorguli Saucedo, Silvia (2019). Niños y niñas migrantes internacionales en México: la generación 0.5. México: El Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zuñiga, Víctor, & Hamann, Edmund Ted (2020). Cuando las escuelas de dos países despojan a los alumnos de sus inventarios lingüísticos: el caso de los alumnos transnacionales en Estados Unidos y México. *Académic@s de Monterrey 43*, blog. Recuperado de <https://academicxsmty43.blog/2020/12/07/cuando-las-escuelas-de-dos-paises-despojan-a-los-alumnos-de-sus-inventarios-linguisticos-el-caso-de-los-alumnos-transnacionales-en-estados-unidos-y-mexico-por-victor-zuniga-y-edmund-t-te/>
- Zuñiga, Víctor, & Román González, Betsabé (en prensa). Maestros de las escuelas de México: competencias docentes necesarias para atender a las alumnas y los alumnos procedentes de Estados Unidos. En Rodríguez Cruz, Martha (coord.), *Abordajes interdisciplinarios*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Acerca de las autoras

Betsabé Román González es profesora de sociología de la Universidad de California, San Diego, y profesora adjunta en El Colegio de Sonora. Es doctora en ciencias sociales por el Tecnológico de Monterrey. Sus principales áreas de investigación comprenden el estudio de trayectorias migratorias y educativas de alumnos transnacionales, capacitación de docentes y “protocolos de bienvenida” para alumnos migrantes en escuelas mexicanas. Dos de sus obras más recientes son:

- (2021). En coautoría con Juan Sánchez García. *Mirroring Students' and Teachers' Classroom Experiences to Address the Challenges of Transnationalism in Mexican Schools*. En *The Students We Share: Preparing US and Mexican Educators for Our Transnational Future*. Patricia Gándara, & Bryant Jensen (eds.). SUNY Press.

(2021). En coautoría con Eduardo Carrillo Cantú. De reversa y llegando por primera vez a México. Rasgos sociodemográficos de los niños y adolescentes que migran de Estados Unidos a México. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 36(1), 106.

Gloria Ciria Valdéz Gardea es profesora investigadora en El Colegio de Sonora y coordinadora del Programa de Estudios Transfronterizos y del Seminario Niñez Migrante. Es doctora en antropología cultural por la Universidad de Arizona. Sus principales líneas de investigación abarcan globalización, instituciones y movibilidades en la región transfronteriza Sonora-Arizona, específicamente de niños, niñas y adolescentes migrantes. Dos de sus obras más recientes son:

(En prensa). En coordinación con José Guadalupe Rodríguez Gutiérrez. *Cacofonías desesperadas. Consecuencias de políticas migratorias transfronterizas*. El Colegio de Sonora/Universidad de Sonora.

(2021). En coordinación con Cossette Guadarrama Muñoz. *Migraciones del siglo XXI: Nuevos actores, viejas encrucijadas y futuros desafíos*. Editorial Parmenia.