

# LOS DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS MIGRANTES DE ESTADOS UNIDOS A MÉXICO

NOTAS PARA LA INTEGRACIÓN DE LOS RETORNADOS

NO. 3

SEPT. 2018

## PUNTOS CLAVE

- Entre el año 2005 y 2015, llegaron alrededor de 430 mil niños y jóvenes de 6 a 24 años provenientes de Estados Unidos, quienes entre esas edades son propensos a abandonar la escuela y a tener trayectorias educativas discontinuas por la repetición de grados o la pérdida de años escolares, debido a diversas barreras en el acceso al sistema educativo.
- Las barreras para la educación se pueden clasificar en estructurales, culturales y sociales.
- Las barreras estructurales son principalmente administrativas y económicas. Entre ellas, se pueden enumerar las siguientes: falta de acceso a escuelas, supeditar la matriculación del estudiante transnacional a la disponibilidad de cupo o a la posesión de documentos de identidad o a los antecedentes escolares del aspirante.
- Hay barreras culturales entre las que sobresalen las dificultades en el manejo del español de los estudiantes transnacionales y el escaso bilingüismo del personal educativo, igualmente las diferencias socioculturales en los contextos escolares y los contenidos curriculares entre los sistemas estadounidenses y el mexicano.
- Entre las barreras sociales resaltan la separación familiar y la falta de redes sociales en las escuelas, así como la dispersión escolar de estos estudiantes.
- Se deben dejar atrás las políticas y los procedimientos basados en la desconfianza para, en su lugar, anclarlos en el enfoque de derechos humanos, y así asegurar el acceso y permanencia en el sistema educativo para niños, niñas y adolescentes migrantes en México.

## → INTRODUCCIÓN

Este documento sintetiza las barreras que los migrantes de Estados Unidos enfrentan para su incorporación e inclusión en las escuelas en México. Además, expone los avances en política pública al respecto. Se toma en consideración que el derecho a la educación (Const., 1917, art. 3) debe primar en la atención educativa en México sin importar la condición migratoria (Ley de Migración, 2011, art. 8). En este sentido, los migrantes de Estados Unidos son sujetos de inclusión escolar. Sin embargo, algunos de ellos han sido excluidos y otros están en proceso de exclusión educativa por la falta de estrategias eficientes para la equidad en el acceso a una escuela y a las oportunidades de aprendizaje.

En este documento, las barreras para la educación se clasifican en estructurales, culturales y sociales. Destacan entre las barreras estructurales: la falta de acceso a escuelas al supeditar la matriculación del estudiante transnacional a la disponibilidad de cupo, a la posesión de documentos de identidad o a los antecedentes escolares, aun cuando por normativa éstos no son requeridos. Entre las barreras culturales sobresalen: las dificultades en el manejo del español de los estudiantes transnacionales y el escaso bilingüismo del personal educativo, al igual que las diferencias socioculturales en los contextos escolares y los contenidos curriculares entre los sistemas estadounidenses y el mexicano.

AUTORA: EUNICE D. VARGAS VALLE

Por último, entre las barreras sociales resaltan: la separación familiar y la falta de redes sociales en las escuelas, así como la dispersión escolar de estos estudiantes.

En materia de política pública, el argumento central del documento es que las líneas de acción para la integración educativa de estos estudiantes deberán implementarse en las escuelas. Las formulaciones legislativas y normativas de orden federal deben trasladarse al orden escolar. Las líneas de acción incluyen, además de la difusión de los recientes cambios en las normas escolares en todos los niveles, un conjunto de estrategias que permitan reconocer a estos estudiantes y sus necesidades, superar barreras socioculturales y lingüísticas, facilitar sus conexiones sociales con maestros y compañeros, y mejorar sus oportunidades de aprendizaje y continuidad escolar.

## BARRERAS PARA LA INTEGRACIÓN Y LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE LOS MIGRANTES DE ESTADOS UNIDOS

### Barreras estructurales (administrativas y económicas)

Los migrantes provenientes de Estados Unidos reportan problemas para incorporarse a la escuela debido a múltiples factores, entre los que destacan: barreras administrativas como la falta de documentación de las escuelas de origen y de identidad, la dificultad para conseguir una escuela especialmente si el estudiante migró a mitad de año, la ausencia de estrategias eficientes para la nivelación académica y la desorientación recibida sobre los procesos de admisión. Además, la falta de recursos económicos, en un contexto de separación familiar y deportación, obstaculizan la incorporación a la escuela de manera oportuna.

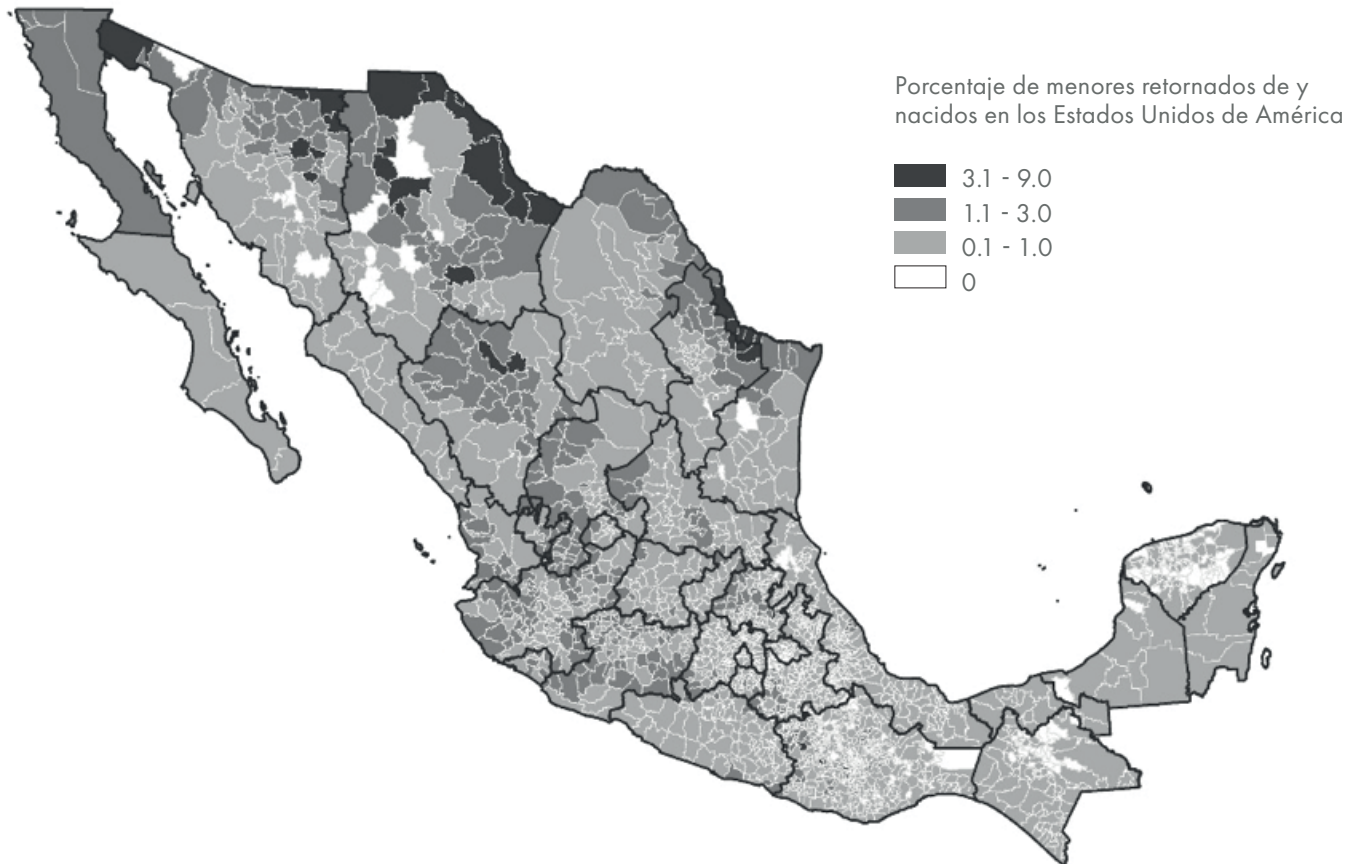
A pesar de la eliminación del requisito de la apostilla y la traducción oficial por perito de los documentos emitidos en Estados Unidos para la inserción y la certificación en los niveles de educación básica y media superior (SEP, 2015), algunos padres de familia reportan que el personal administrativo de estas instituciones proporciona información incompleta e imprecisa sobre los requisitos de admisión y la ruta para obtener el acceso en las oficinas locales de la SEP. Por ello, los migrantes tardan en conseguir admisión en alguna escuela. Como resultado, algunos adolescentes se desaniman en el proceso y se quedan fuera del sistema escolar, esperando tener mayor edad para regresar a Estados Unidos (Vargas y Camacho, 2019). Otro obstáculo en el acceso escolar es la falta de escuelas y de

maestros. La saturación de escuelas urbanas es una realidad. En áreas metropolitanas, padres migrantes reportan que algunos directores les han negado el acceso por falta de cupo, razón por la cual han esperado el próximo ciclo escolar para inscribir a sus hijos (C. Ontiveros, entrevista, mayo 2018; C. García, entrevista, marzo 2017). La educación es un derecho y dar espacio a los niños migrantes, una obligación de la SEP; pero algunos padres no saben que pueden acudir a las oficinas locales y al Programa Binacional de Educación Migrante de esta secretaría para que ahí se les asigne una escuela a sus hijos (López, 2015; Román y Cantú, 2017) y, en su lugar, transitan de escuela en escuela sin éxito. En áreas rurales, la lejanía de las escuelas, así como de las oficinas locales de la SEP, complica la entrada a la escuela de los estudiantes transnacionales, especialmente cuando en las comunidades no tienen información de los procedimientos y los padres no tienen los recursos económicos para estar viajando a la ciudad (Medina, 2011; Mojica, 2017).

La distribución de la población en edad escolar dentro del país no se da de manera homogénea, lo que crea espacios con distintas necesidades. El mapa a continuación presenta a nivel municipal los lugares donde se identificaron a menores en el año 2015. Se observa que en los estados de la frontera hay una concentración importante especialmente en los municipios colindantes con el país vecino.

También los niños migrantes reportan problemas que existen en las escuelas mexicanas para ubicarlos en el nivel que corresponde de acuerdo a los grados cursados en Estados Unidos. En algunas escuelas los directores bajan de grado escolar a los estudiantes para que se concentren en el aprendizaje del español, y en otras los adelantan por la edad, sin tomar en cuenta los grados aprobados. Así, ante la inexistencia de un programa de nivelación para el español o de diagnóstico, las autoridades educativas crean “su propia estrategia”, aunque esto signifique extra-edad y más dificultades de aprendizaje e integración social para los estudiantes (Medina, 2011; Román y Cantú, 2017); dicho contexto se refleja en sus trayectorias educativas (Vargas y Camacho, 2015; Vargas y Camacho, 2019).

En el nivel superior de educación, la complejidad de los procedimientos para la revalidación y equivalencia de estudios cursados en el extranjero, en conjunto con los escasos espacios en las instituciones de educación superior públicas, han hecho muy difícil la incorporación universitaria de los migrantes de Estados Unidos (Anderson y Solís, 2014). Lo anterior se evidencia en la muy baja incorporación a este nivel de los migrantes de retorno, en comparación con el resto de la población mexicana con

**MAPA 1.** México. Población de 0 a 17 años retornada de Estados Unidos o nacida en Estados Unidos por municipio, 2015

**Nota:** Para la población de 0 a 5 años no se capta información sobre lugar de residencia 5 años antes

**Fuente:** Víctor Zúñiga y Silvia E. Giorguli Saucedo, *Niñas y niños migrantes internacionales en México: la generación 0.5*. Ciudad de México. El Colegio de México, 2018. 288 p. Coautor(es): Víctor Zúñiga. (En prensa). ISBN: 0.

educación preparatoria (Vargas, López y Cruz, n.d.). Esta situación y las luchas políticas de estos migrantes gestaron cambios en el Acuerdo 286<sup>1</sup> de la SEP en 2017, cuya implementación está en proceso (SEGOB, 2017). Las instituciones de educación superior están tomando nuevas posturas para facilitar la equidad en el proceso de admisión de estos estudiantes y favorecer la movilidad estudiantil.

Otro tipo de barreras, que también están ligadas a las estructuras de los contextos de recepción, son las económicas, las cuales inhiben tanto la incorporación como la permanencia escolar de los alumnos transnacionales.

La pobreza es una de las razones que reportan los estudiantes transnacionales como causa de entrada tardía y pérdida de años escolares (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008; Vargas, Aguilar y López, 2018). Son los jóvenes en situación de pobreza quienes presentan más dificultades en el acceso escolar. La falta de dinero o la necesidad de trabajar es reportada por los mismos estudiantes transnacionales como un fuerte obstáculo para alcanzar sus aspiraciones educativas. En este sentido, entre los y las jóvenes con preparatoria que han retornado de Estados Unidos, es más común la participación de los hombres

<sup>1</sup> El Acuerdo Secretarial 286 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el año 2000 se publicó para la eliminación del requisito de apostilla y la autorización de traducción simple de los documentos que revalidan estudios realizados en el extranjero específicamente para primaria y secundaria, hacia el año 2015 se amplió para la educación media superior (SEP, 2015). En el 2017 el poder Ejecutivo Federal presentó una iniciativa preferente de reforma a la Ley General de Educación para facilitar la inserción de los jóvenes en el nivel superior, y así evitar que la falta de documentos de identidad o académicos excluya a los niños y adolescentes del sistema educativo (Torres, Rodríguez y Ramírez, 2017).

en el trabajo como actividad principal, mientras la colaboración de las mujeres es más en actividades domésticas, comparado con el resto de la juventud mexicana (Vargas, López y Cruz, n.d).

### Barreras culturales

Una vez que los estudiantes provenientes de Estados Unidos logran acceder a la escuela, se enfrentan a un conjunto de desafíos de orden cultural como: aprender español académico; convivir con sus compañeros en un ambiente escolar e idioma distintos; entender las formas de aprendizaje y los valores de la escuela en México; nivelarse en materias desconocidas como historia de México y otras que están desfasadas en un país u otro; y aprender nuevos contenidos con maestros que tienen pocas herramientas de pedagogía intercultural.

Tal vez uno de los principales obstáculos para la integración escolar de los estudiantes transnacionales, es el bajo dominio del idioma español, a la par del escaso conocimiento del idioma inglés de los maestros mexicanos. Múltiples investigadores reportan haber detectado esta barrera en entrevistas con estos estudiantes, por ejemplo, Zúñiga, Hamann y Sánchez (2008), Padilla, (2008), Medina (2011), Vásquez (2011), Valdez (2012), Sierra y López (2013), Camacho y Vargas (2017). Si bien la mayoría de los estudiantes transnacionales hablan español, ya que se comunican con sus padres en este idioma, no lo leen ni lo escriben, a menos de que hayan tenido experiencia escolar previa en México. Por lo tanto, el aprendizaje del español es un reto que les toma tiempo y esfuerzo. Sin embargo, mejora la autoestima de estos educandos, cuando se logra aprender español, tal es la satisfacción generada en ellos por el trabajo que cuesta. (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008).

El aprendizaje del idioma español es un proceso que recae principalmente en la familia y en maestros y compañeros que traducen los contenidos de las clases de manera voluntaria, ya que no existen programas de español como segundo idioma que permitan a los estudiantes transnacionales avanzar más rápidamente. Abundan testimonios de madres de familia que narran cómo ellas mismas o las abuelas ayudaron a los menores a escribir y leer en español día a día (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008; Medina, 2011; Camacho y Vargas, 2017). Asimismo, en ocasiones algunos maestros bilingües o con conocimiento parcial del inglés e interés en los estudiantes transnacionales apoyaron este proceso (Padilla, 2008; Sierra y López, 2013).

Sin embargo, la incompreensión o falta de empatía de las necesidades para el aprendizaje del español por parte de los maestros y autoridades educativas es común (Padilla, 2008). Algunos llegan a pensar que los estudiantes

transnacionales “se hacen los que no saben [español]” para no realizar los trabajos escolares, ya que, de acuerdo a la percepción de los directores y maestros: si pueden comunicarse en español con sus compañeros, entonces pueden realizar sus ejercicios y tareas (E. Rodríguez, comunicación personal, 08 de marzo, 2018). Como resultado de la falta de apoyo para el aprendizaje del idioma español, no todos los estudiantes lo logran aprender, existiendo incluso casos de estudiantes que regresan a la escuela en Estados Unidos por esta razón. Esto ha sido documentado tanto en la frontera norte como en el interior de México, en especial si el niño es ciudadano estadounidense y alguno de los dos padres tiene documentación para cruzar la frontera (Vargas y Aguilar, 2018a; Román y Cantú, 2017).

Las barreras culturales en la integración escolar no sólo se limitan al idioma español, sino también incluyen la divergencia en los contenidos escolares entre uno y otro país y, en particular, en el currículo oculto que puede actuar en detrimento para este proceso. Por un lado, las diferencias curriculares pueden verse como un problema por parte de los maestros y no como una oportunidad de reforzar ciertos aspectos del currículo o aprender del conocimiento del alumno migrante (Padilla, 2008). Por otro lado, un escaso valor o incluso rechazo a su experiencia migratoria y de sus habilidades adquiridas, pueden inhibir su adaptación. Así que este tipo de estudiante puede ser catalogado como un estudiante con poca capacidad o que, por el contrario, es arrogante, contestatario o rebelde, debido a las competencias desarrolladas en Estados Unidos, como el pensamiento crítico (Zúñiga y Hamann, 2009; Mojica, 2017; Román y Cantú, 2017). En contraste, una cultura escolar favorable a la integración escolar permitiría el reconocimiento de la diversidad cultural, la apertura a ésta como ventaja, y la valoración de las experiencias y habilidades de los estudiantes.

Otra de las barreras culturales para la integración de los alumnos transnacionales es precisamente los contenidos nacionalistas de los libros de texto en México, los cuales están desconectados de la realidad de los estudiantes que fueron socializados en EUA. Por ejemplo, se sigue enfatizando que las identidades son estáticas y se constriñen a los Estados Nacionales, sin reconocer que éstas son construcciones históricas, influidas por las sociedades en las que los individuos participan, en este caso, por las experiencias de vida en ambos países (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008; Zúñiga y Hamann, 2011).

### Barreras sociales

Los estudiantes transnacionales pasan la mayor parte de su tiempo en el hogar y la escuela. Las redes de apoyo en estos espacios pueden permitirles adaptarse mejor y de forma

más rápida a la vida en México. No obstante, una característica del perfil sociodemográfico de los estudiantes transnacionales, es que tienden a vivir más con sólo uno de los padres y han dejado parte de su familia nuclear, como padres y hermanos, en Estados Unidos (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008; Aguilar, 2014; Vargas y Aguilar, 2018b). De manera que la ausencia de los familiares directos puede limitar el apoyo que reciben los estudiantes transnacionales con las tareas, el aprendizaje del español y las dudas que surjan sobre los contenidos educativos.

Se ha demostrado que la ausencia de uno de los padres, y en especial de la madre, actúa en detrimento del aprovechamiento, la continuidad escolar y las aspiraciones educativas de los alumnos, a partir de una muestra de estudiantes transnacionales en Jalisco (Giorguli et al. 2012). Asimismo, a nivel nacional, se ha encontrado que este factor influye negativamente no sólo en el rezago en grados, sino también en la retención escolar de estos alumnos (Vargas y Camacho, 2015). Estos hallazgos nos permiten poner en perspectiva la importancia del apoyo extraescolar para mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes transnacionales.

También el apoyo social en la escuela de maestros y compañeros es fundamental para la integración educativa de estos estudiantes. Los maestros no tienen formación en educación intercultural para poder integrar a los alumnos —como anotamos antes—, pero también se enfrentan a barreras sociales propias del sistema escolar público mexicano como es: la saturación de escuelas y el escaso personal para dar apoyo psicopedagógico o tutorías a alumnos que lo requieren. En este contexto, los niños migrantes tienden a aislarse y permanecen invisibles en algunas escuelas (Padilla, 2008). Algunos padres optan por pagar cursos extracurriculares de español, pero esta estrategia no es viable para la mayoría de los padres por la falta de recursos económicos (Camacho y Vargas, 2017).

Los estudiantes transnacionales tienden a reportar una serie de obstáculos a nivel social para lograr su integración escolar. Por ejemplo, en la zona metropolitana de Tijuana, alrededor de un tercio de ellos informaron haber tenido un bajo o nulo apoyo de los profesores en su adaptación al llegar a México, cuya proporción se incrementa en los estudiantes del estrato socioeconómico bajo (Vargas y Camacho, 2019). Además, en algunas escuelas los estudiantes transnacionales reportan ser discriminados por su forma de hablar o de vestir (Padilla, 2008; Mojica, 2017). Se asocia al migrante, por ejemplo, con las pandillas de las grandes ciudades de Estados Unidos (Vargas y Camacho, 2019).

Por último, una barrera social que es esencial mencionar, por sus implicaciones para la aplicación de cualquier política pública, es la concentración geográfica de la niñez

migrante de Estados Unidos dentro del territorio nacional, dado que su dispersión escolar es en ciertos estados y municipios. Por ejemplo, en 2015 más de la mitad de los migrantes de Estados Unidos de entre 5 y 17 años se ubicaron en sólo 10 entidades (Vargas y Aguilar, 2017). Y dentro de estas entidades, también es posible localizar una concentración mayor en ciertos municipios (Jensen, Mejía y Aguilar, 2017). Sin embargo, dentro de éstos, los alumnos transnacionales se localizan de forma dispersa en poco más de la mitad de las escuelas, de acuerdo a trabajo de campo realizado en Baja California, Zacatecas y Nuevo León (Vargas, Aguilar y López, 2018; Zúñiga y Hamann, 2009). Incluso en las mismas escuelas también estos alumnos se encuentran dispersos. De manera que los esfuerzos de capacitación de los docentes y del personal escolar que atiende a esta población, es una tarea complicada. Para un docente tener uno o dos alumnos transnacionales en cada salón, diluye el tiempo que pudiera dedicar a un grupo más numeroso de alumnos con necesidades de explicaciones adicionales. Además, los estudiantes transnacionales coinciden en que ellos no se conocen entre sí y no tienen oportunidades para hacer amistad y apoyarse mutuamente (C. Sánchez y C. Solís, entrevistas, mayo de 2018). En conclusión, esta situación favorece la invisibilidad de los alumnos transnacionales y dificulta el alcance de las acciones de política pública a nivel escolar.

## ACCIONES INSTITUCIONALES A FAVOR DE LA INTEGRACIÓN DE LOS NIÑOS DE ESTADOS UNIDOS

Entre las acciones institucionales que se han realizado para mejorar las oportunidades educativas de los niños migrantes de Estados Unidos, se encuentran: la creación del “Programa Binacional de Educación Migrante” (PROBEM) y del “Programa Educación Básica Sin Fronteras”, la eliminación de la apostilla en documentos expedidos en este país y su traducción oficial (SEP, 2015), y la reciente iniciativa preferente del ejecutivo federal para la flexibilización de los requisitos de admisión en el nivel superior.

El PROBEM fue creado en 1982 y tiene como objetivos facilitar la incorporación escolar en ambos países; promover estancias cortas de maestros mexicanos en Estados Unidos para fomentar su bilingüismo y el intercambio cultural; desarrollar herramientas pedagógicas para facilitar la inclusión educativa de la población migrante; y por último, difundir el mismo programa para consolidar sus acciones con apoyo de los padres de familia y la comunidad escolar (Padilla, 2008).

En un principio, las acciones iban encaminadas a mejorar la continuidad escolar de los estudiantes que participaban

de migración circular entre México y Estados Unidos en las entidades tradicionales de esta migración. Para ello se creó el documento de transferencia escolar, que debía ser llenado por la escuela de origen antes de salir del país de procedencia, con el fin de facilitar el seguimiento de los alumnos entre las escuelas de ambos países. Sin embargo, a partir de 2001 con la disminución de la emigración hacia Estados Unidos y, sobre todo, el creciente retorno de este país a partir de 2007, quedó en evidencia la necesidad del programa para facilitar también el acceso escolar oportuno y la inclusión educativa de estos menores en las nuevas áreas de recepción de migrantes de Estados Unidos.

Entre las críticas que se hacen al PROBEM están los problemas que tiene de coordinación federal y su bajo presupuesto, lo cual en conjunto dificultan su operatividad a lo largo y ancho de México (Giorguli et al. 2012). Además, también se ha señalado que sus acciones son limitadas y poco eficientes. Por ejemplo, el documento de transferencia se convirtió en un requisito más para la incorporación escolar, lo que complicó el proceso. Además, se ha argumentado que las estancias de los maestros son muy cortas para cubrir el objetivo del aprendizaje del inglés y no tienen un beneficio directo para los niños migrantes mexicanos en Estados Unidos (Gándara, 2004).

En materia federal, durante el periodo de Felipe Calderón, el “Programa Educación Básica Sin Fronteras” estuvo orientado al desarrollo de herramientas de pedagogía intercultural. Con este fin, el programa elaboró manuales para sensibilizar a maestros, directivos y funcionarios de la educación respecto a las condiciones de vida de esta población para difundir un conjunto de herramientas para el desarrollo de estrategias pedagógicas y contribuir al diseño de políticas públicas a favor de la ampliación de la cobertura y al incremento de la calidad en la atención educativa de la población migrante (Padilla, 2008; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008). Desgraciadamente a este programa no se le dio continuidad en la administración subsecuente.

Como parte de las estrategias para la educación intercultural en apoyo a los niños migrantes, El Observatorio Regional de las Migraciones de El Colegio de Michoacán creó “Juegos para entender y aprender de la migración” y radionovelas para fomentar la discusión y la reflexión sobre las situaciones que enfrentan los migrantes y sus familias en las comunidades receptoras (Mojica, 2016). Estos recursos didácticos pueden ser utilizados por maestros, orientadores y mediadores interculturales que pretendan generar un ambiente positivo de recepción y contrarrestar la discriminación y el rechazo, a través de la valoración de las experiencias migratorias.

En cuanto a las acciones para facilitar la incorporación escolar de la población migrante, en la administración de

Peña Nieto se lograron algunas modificaciones legislativas. A mediados de 2015, se modificó el Acuerdo Secretarial 286 de la SEP sobre las normas para la acreditación, certificación y revalidación de los estudios cursados en el extranjero en el nivel básico y media superior, en respuesta a la presión ejercida por organizaciones de la sociedad civil y la academia. El principal cambio consistió en la eliminación de las apostillas y las traducciones por parte de peritos traductores de los documentos escolares y de identidad expedidos en Estados Unidos, de esta forma se disminuyeron trabas burocráticas en el acceso a la educación.

Luego, en 2017 se modificó la Ley General de Educación, extendiendo la eliminación de estos requisitos en el nivel superior y flexibilizando el proceso de revalidación en este nivel para facilitar el acceso a la universidad de los jóvenes migrantes mexicanos radicados en Estados Unidos, ante la amenaza del presidente Trump de terminar el programa Deferred Action for Childhood Arrivals (conocido como DACA). Dicho programa, iniciado en 2012, ha permitido la estancia temporal en dicho país de manera documentada a cerca de 550 mil mexicanos. Entre las acciones para flexibilizar el acceso a la universidad, la SEP concedió a las universidades otorgar revalidaciones y equivalencias parciales de estudios con validez oficial y, para estas revalidaciones, se redujeron los porcentajes de los contenidos equiparables de carreras universitarias que se estuvieran cursando en el extranjero.

Tanto la difusión de estas modificaciones a la ley como otra serie de acciones o propuestas de acción han sido integradas en el Programa Educación Sin Fronteras (Presidencia de la República, 2017). Entre otras acciones ligadas a la educación de niños y jóvenes están: a) la promoción de los servicios del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA) para abatir el rezago educativo de los inmigrantes recientes provenientes de Estados Unidos; b) la difusión de la oferta educativa de la SEP a través de módulos educativos en puntos de repatriación; c) la creación de un programa especial de español como segundo idioma para niños y jóvenes; d) el aprovechamiento de las habilidades en el idioma inglés de quienes regresan en el área de enseñanza del Sistema Educativo; y e) la elaboración de un programa especial de capacitación y certificación en competencias laborales. No obstante, a más de un año de haberse promulgado este plan, no quedan claros los lineamientos para la ejecución de los programas especiales.

También en 2016 y 2017, en respuesta a la identificación del efecto negativo de la falta de documentos de identidad para el acceso a servicios sociales, la Secretaría de Gobernación en coordinación con el Registro Nacional de Población (RENAPO) y mediante el Programa “Soy México”, ofreció la dotación gratuita de registros de nacimiento

para aquellos niños nacidos en Estados Unidos con al menos un padre mexicano (SEGOB, 2017). Para ello, se hizo un esfuerzo de colaboración con The National Association for Public Health Statistics and Information Systems (NAPHSIS) para que la Secretaría de Relaciones Exteriores y los registros civiles pudieran validar actas de nacimiento emitidas en 34 entidades de Estados Unidos y no fuese necesaria la apostilla. Se emitieron miles de actas, pero el trámite sigue siendo costoso para quienes no alcanzaron a beneficiarse del programa, además la apostilla del acta de nacimiento es requerida para la obtención de la doble nacionalidad, lo cual puede obstaculizar que se realice el trámite.

## COMENTARIOS FINALES

A pesar de las acciones institucionales, existen múltiples áreas de oportunidad para mejorar el acceso escolar y eliminar barreras de aprendizaje para la niñez y adolescencia migrante proveniente de Estados Unidos. En las escuelas sigue negándose el acceso escolar, así que es necesaria una estrategia de implementación de los cambios en las normas escolares de los diversos niveles educativos. Además, se ha avanzado muy poco a nivel federal en las estrategias para la inclusión escolar de estos estudiantes.

Algunas acciones en concreto que pudieran realizarse para lograr la incorporación de los niños y adolescentes al sistema escolar mexicano son:

a) Para superar barreras estructurales es necesario:

- Difundir cambios en las normativas desde nacionales hasta locales y escolares, así como entre la comunidad migrante.
- Difundir información a nivel de las escuelas sobre los requisitos para transferencias escolares.
- Desarrollar acciones afirmativas para dar acceso inmediato a la escuela a los niños, niñas y adolescentes migrantes.
- Transitar de un clima de desconfianza hacia los padres y los estudiantes migrantes a otro basado en los derechos humanos.

- Otorgar becas para estudiantes transnacionales de escasos recursos en el periodo inmediato al arribo y posterior a éste para asegurar la continuidad en la trayectoria escolar.

b) Para enfrentar las barreras culturales y sociales se requiere:

- Diseñar y poner en práctica un protocolo de bienvenida que brinde información sobre los ambientes de las escuelas en México, así como reglas que faciliten conexiones sociales con maestros y compañeros (creación de clubes, foros y reuniones), e identificar grupos vulnerables.
- Valorar las capacidades lingüísticas de los alumnos transnacionales; impulsar a que tengan, por ejemplo, un rol activo en las clases de inglés.
- Implementar un protocolo de seguimiento con asesoría psicopedagógica
- Diseñar programas educativos dirigidos a población escolar que tiene el español como segundo idioma.
- Diseñar e implementar un manual de estrategias de educación incluyente enfocado en migrantes y dirigido a los docentes
- Impulsar programas de capacitación para directores, orientadores y docentes en áreas de alta recepción de migrantes provenientes de Estados Unidos que acompañen la aplicación del manual y de los protocolos propuestos.
- Dar capacitación a normalistas en educación intercultural enfocada a migrantes.
- Mejorar el nivel de inglés de profesores de esta materia.
- Detectar y focalizar estas acciones en los municipios y las escuelas de mayor densidad de estudiantes transnacionales y de muy baja calidad.
- Disminuir la dispersión de los migrantes recién llegados. Para ello, se propone un programa piloto de escuelas ubicadas en puntos específicos donde hay mayor concentración de alumnos transnacionales.

## → REFERENCIAS

- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (25 de mayo de 2011), Artículo 8, Ley de migración, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lmigra/LMigra\\_orig\\_25may11.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lmigra/LMigra_orig_25may11.pdf)>
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, (13 de julio de 1993), Ley General de Educación, <[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)>
- Aguilar, R. (2014), “Nos regresamos pa’trás. Diferencias en el desempeño escolar de niños y jóvenes en un contexto de migración de retorno”, tesis de doctorado en Estudios de Población, México, Centro de Estudios Demográficos, Ambientales y Urbanos, El Colegio de México.

- Anderson, J. y Solís, N. (2014), *Los otros dreamers*, The University of California.
- Camacho, E. y Vargas, E.D. (2017), “Incorporación escolar de estudiantes provenientes de EUA en Baja California, México”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, vol. 48, pp. 1-18.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Const.) (1917), Artículo 3, 2018., <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1\\_270818.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_270818.pdf)>
- Gándara, P. (2004), “A preliminary evaluation of Mexican sponsored educational programs in the United States: Strengths, weaknesses and potential”, documento presentado a la Secretaría de Relaciones Exteriores, México en diciembre de 2004, ponencia presentada en el “Segundo Simposio Binacional en la Ciudad de México”, UPN <<https://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/binational-u.s.-mexico>> (junio de 2018).
- Giorguli, S., Jensen, B., Bean, F., Brown, S., Sawyer, A. & Zúñiga, V. (2012), “Educational Well-being for Children of Mexican Immigrants in US and in Mexico”, en A. Escobar, S. Martín y L. Lowell (coords.), *Estudio Binacional sobre Mexicanos en Estados Unidos y en México*. México. CIESAS.
- Jensen, B., Mejía, R. y Aguilar, R. (2017), “La enseñanza equitativa para los niños retornados a México”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 48, pp. 1-22.
- López, A. (2015), “Proyecto Educación Internacional para Migrantes en Baja California”, Sistema Educativo Estatal (SSE), Baja California, <<http://www.educacionbc.edu.mx/Canales/EducacionconRostro/16%20PRESENTACION%20Proyecto%20de%20PROBEM.pdf>> (09 de junio de 2018).
- Medina, D. (2011), “Return Migration: Modes of Incorporation for Mixed Nativity Households in Mexico”, tesis de Maestría en Artes, Estados Unidos, Arizona State University.
- Mojica, A. (2016), “Juegos para entender y aprender de la migración”, Materiales didácticos diseñados para trabajar talleres en comunidades migrantes, Observatorio Regional de las Migraciones, El Colegio de Michoacán <<http://www.colmich.edu.mx/files/misc/juegoMigracion.pdf>> (09 de junio de 2018).
- Mojica, A. (2017), “Adolescentes y jóvenes en la migración de retorno a Michoacán”, en *El impacto sociocultural del fenómeno migratorio en Michoacán*, Michoacán de Ocampo, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), pp. 315-341.
- Padilla, M.A. (coord) (2008), *Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Presidencia de la República, (2017), *Programa Educación Sin Fronteras*
- Román, B. y Cantú, E. (2017), “‘Bienvenido a la escuela’: Experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México”, *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, vol. 48, pp. 1-19.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015), “Comunicado 148. Se elimina requisito de apostille a documentos de niños y jóvenes migrantes”, *Prensa Gobierno de México* <<https://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-148-se-elimina-requisito-de-apostille-a-documentos-de-ninos-y-jovenes-migrantes?state=published>> (08 de mayo de 2018).
- Secretaría de Gobernación (SEGOB) (2017), “Niños y niñas nacidos en Estados Unidos podrán contar con acta de nacimiento mexicana”, *Prensa Gobierno de México* <<https://www.gob.mx/segob/prensa/ninas-y-ninos-nacidos-en-estados-unidos-podran-contar-con-acta-de-nacimiento-mexicana-68626>> (09 de junio de 2018).
- Sierra, S. y López Y. (2013), “Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos”, *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, núm. 4, pp. 28-54.
- Torres, C., Rodríguez, F., y Ramírez, R. (2017), “Atención educativa para *dreamers* en retorno: la iniciativa preferente y las tareas del sistema”, *Temas Estratégicos*, núm. 40, Dirección General de Investigación Estratégica, Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República, México <<http://www.bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/3350>> (día de mes de año).
- Valdez, G. C. (2012), “Migración y retorno de la niñez migrante. Desafíos en las escuelas del noroeste de México”, en A. M. Aragonés, (coord.), *Migración internacional: algunos desafíos*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 139-160.
- Vargas, E.D. y Aguilar, R (2017), “Inmigrantes y educación en México. Los nuevos desafíos en la era Trump”, *Revista de evaluación para docentes y directivos*, INEE, Mayo-Agosto, pp. 36-51
- Vargas, E. D. y Aguilar, R. (2018a), “Escolarización binacional de niños migrantes de EUA a la frontera norte de México”, en M.L. Coubes, F. Uribe y E Vargas (coords.), *Problemas poblacionales emergentes en la frontera norte de México*, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte
- Vargas, E. D. y Aguilar, R. (2018b), “La integración escolar de la niñez migrante de EUA en un contexto fronterizo”, ponencia presentada en la “XIV Reunión Nacional de Investigación Demográfica en México”, Toluca, Estado de México, SOMEDE, 27-29 de junio.
- 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*, vol. 10, núm. 2, pp. 157-186.



- Vargas, E. D. y Camacho, E. (2019), “Desigualdad e inserción escolar de niños inmigrantes de Estados Unidos en Baja California.”, en D. Paris, A. Hualde y R. Woo, (coords.), *Procesos de (re)integración de deportados y migrantes de retorno*, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte.
- Vargas, E. D., Aguilar, R. y López, A. (2018), “Encuesta de Integración Escolar y Migración en la zona metropolitana de Tijuana: Resultados Generales”, *Espíritu Científico en Acción*, vol. 28
- Vargas, E. D., López, A. y Cruz, R. (n.d.), “Los desafíos de la inserción educativa y laboral de los dreamers en México” en *Los Dreamers ante un escenario de cambio legislativo: inserción social, cultural y económica en México*. El Colegio de la Frontera Norte. (En dictamen).
- Vázquez, J. D. (2011), “Problemas de re-inserción educativa en niños con experiencia migratoria: Tlaxcala”, *Migración y desarrollo*, vol. 9, núm.17, pp.113-137.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2009), “Sojourners in Mexico with U.S. School Experience: A New Taxonomy for Transnational Students”, *Comparative Education Review*, vol.53, núm.3, pp. 329-353.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2011), “Schooling, National Affinity(ies), and Transnational Students in Mexico”, Paper 110, Nebraska, Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education, University of Nebraska-Lincoln. <<http://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/110>> (1 de junio de 2018).
- Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez, J. (2008), *Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización*, México, Secretaría de Educación Pública.