

# PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Ciencias de la Educación  
para la investigación interdisciplinaria



Instituto de Ciencias de la Educación  
para la Investigación Interdisciplinaria

ISSN 2313-934X  
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA  
Correo electrónico: [iceii@humanas.unlpam.edu.ar](mailto:iceii@humanas.unlpam.edu.ar)  
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas. Artículo de María de Lourdes Salas Luévano, Beatriz Herrera Guzmán y Marco Antonio Salas Luévano. Praxis educativa, Vol. 25, No 3 septiembre – diciembre 2021. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-19. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250315>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional  
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



## Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas

Migrant children returning to Mexico and educational problems

Meninos e meninas migrantes retornando ao México e problemas educacionais

---

### María de Lourdes Salas Luévano

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

[lourdessalas@uaz.edu.mx](mailto:lourdessalas@uaz.edu.mx)

[lourdes\\_salas@yahoo.com.mx](mailto:lourdes_salas@yahoo.com.mx)

[ORCID: 0000-0001-8652-7716](https://orcid.org/0000-0001-8652-7716)

### Beatriz Herrera Guzmán

Universidad Autónoma de México

[beatriz\\_b2002@hotmail.com](mailto:beatriz_b2002@hotmail.com)

[ORCID: 0000-0003-1169-8056](https://orcid.org/0000-0003-1169-8056)

### Marco Antonio Salas Luévano

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

[salasluevano@gmail.com](mailto:salasluevano@gmail.com)

[ORCID: 0000-0003-3624-0463](https://orcid.org/0000-0003-3624-0463)

**Recibido:** 2021-04-05 | **Revisado:** 2021-05-22 | **Aceptado:** 2021-06-02

## Resumen

El objetivo de esta investigación fue conocer los problemas que enfrentan los niños y niñas<sup>1</sup> migrantes retornados de Estados Unidos a México en su incorporación a las instituciones de educación básica. Se utiliza la *metodología cualitativa*, un *estudio exploratorio* realizado en cinco escuelas de educación primaria, localizadas en la cabecera municipal de *Jerez de García Salinas*, Zacatecas, México, municipio que se distingue por su histórica e importante participación en la migración de su población hacia Estados Unidos. Se recurrió a la observación no participante y la entrevista semiestructurada aplicada a *informantes indirectos clave* (directivos y docentes de los planteles, y los padres de los menores de retorno). Los resultados obtenidos permiten concluir que los menores de retorno han visibilizado las ausencias que subsisten en el Sistema Educativo Mexicano para la atención de este segmento poblacional, que se incorpora a las escuelas para dar continuidad a su escolaridad ya iniciada en Estados Unidos, destacando como principales problemáticas el idioma, docentes sin formación desde el bilingüismo, la organización de cursos especiales que favorezcan el aprendizaje del español (comunicación, escritura y lectura) para los menores de retorno, así como capacitación para la integración e inclusión de los niños y niñas de retorno.

**Palabras Clave:** niños, niñas, migración, retorno, problemáticas educativas.

## Abstract

The objective of this research was to know the problems faced by migrant children returned from the United States to Mexico, in their incorporation into basic education institutions. It is a *qualitative research*, an *exploring study*, carried out in five elementary schools (public and private) in the municipality of *Jerez de García Salinas*, *Zacatecas*, *México*, distinguished by his historical and important participation in the migration of its population to the United States, with techniques such as non-participant observation and semi-structured interview (to key indirect informants: directors, teachers, and parents of returning migrant children). The results obtained allow us to conclude that they are children who have made visible the absences that subsist in the Mexican Educational System to attend this population segment that is incorporated to the schools, to continue their schooling, already initiated in the US, highlighting as the main problems the language, teachers without training from bilingualism, the organization of special courses that favor the learning of Spanish (communication, writing and reading) for returning students, as well as training for the integration and inclusion of children return.

**Keywords:** children; return; migration; educational problems.

## Resumo

O objetivo desta pesquisa foi conhecer os problemas enfrentados pelos meninos e meninas migrantes que retornam dos Estados Unidos para o México e sua incorporação às instituições de educação básica. Para a análise, é utilizada a metodologia qualitativa, um estudo exploratório, realizado em cinco escolas primárias localizadas na sede municipal de Jerez de García Salinas, Zacatecas, no México, um município que se destaca por sua participação histórica e importante pela migração de sua população aos Estados Unidos. Utilizou-se a observação não participante e a entrevista semiestructurada aplicada aos informantes indiretos-chave (diretores e professores das escolas e pais dos menores que retornaram). Os resultados obtidos permitem concluir que as crianças regressadas têm tornado visíveis as faltas que persistem no Sistema Educativo Mexicano para o atendimento deste segmento populacional, que ingressa em escolas para dar continuidade à escolaridade já iniciada nos Estados Unidos, destacando o idioma como principal problema, professores sem

formação bilíngue, a organização de cursos especiais que promovam a aprendizagem do espanhol (comunicação, escrita e leitura) para os alunos retornados, bem como a formação para a integração e inclusão dos alunos retornados.

**Palavras-chave:** meninos; meninas; migração; retorno; problemas educacionais.

## Introducción

En el contexto de la migración mundial, destaca el flujo que se registra entre México y Estados Unidos (EU), reconocido como uno de los corredores más importantes que existen por su volumen, tendencias, modalidades, características, vecindad y tradición histórica que comparten.

Numerosos estudios señalan que la mayoría de los mexicanos emigran hacia EU buscando un empleo que permita mejorar sus condiciones de vida con una importante participación de hombres, mujeres, niños, adolescentes y hasta familias completas (Sierra y López, 2013). Sin embargo, desde la última década del siglo pasado con el endurecimiento de las políticas antiinmigrantes a fin de desalentar el flujo migratorio y el establecimiento de esta población en territorio estadounidense, la ampliación del marco legal para deportar a los que se encontraban radicando en ese país de manera irregular, y más recientemente, la crisis económica norteamericana del 2008 que impactó enormemente en las oportunidades de empleo, sobre todo, de los sectores que registraban una mayor demanda de migrantes (servicios personales, construcción, manufactura y comercio), han sido factores que han incentivado el retorno voluntario o forzado de algunos de los ya establecidos en ese lugar (Anguiano *et al.*, 2013; Alarcón *et al.*, 2009).

En efecto, en los últimos años, la amenaza de deportación se ha exacerbado; a la par, existe el sentimiento de persecución y hostilidad hacia los migrantes lo que ha derivado en el incremento de personas que se regresan a México.

Investigadores como Montoya y González, citando el estudio *The US/Mexico Cycle. The End of an Era* (2014) realizado por *Mexicans and Americans Thinking Together* (MATT), señalan que, entre 2005 y 2010, 1.390.000 de personas migraron de EU a México; de ese total, 70 por ciento fueron migrantes de retorno y el 30 por ciento miembros de la familia de migrantes mexicanos nacidos en EU (2015, p. 49); por su parte, el *U.S. Department of Homeland Security* (2014) informó que, entre 2009 y 2013, fueron deportados de EU 2.700.000 de mexicanos, lo que en promedio representó 540.000 mexicanos deportados anualmente en un lapso de cinco años; del mismo modo, Jacobo y Cárdenas, en el *Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)-Programa Interdisciplinario en Estudios Migratorios (CIDE-MIG)*, mencionan que el mayor aumento de deportaciones (*removals*) ocurrió entre 2008 y 2014 (2018, p. 8); y Masferrer *et al.* señalan que el retorno de población mexicana proveniente de EU se triplicó entre del 2005 y el 2010 al pasar de 267.000 a 824.000, para posteriormente descender a 440.000 en el 2015 (2017, p. 1).

Entre las características que guardan los migrantes retornados de EU a México, destacan las siguientes:

- Son migrantes con estancias de residencia más largas en EU

- Una importante mayoría de los retornados se encuentra en edad productiva o escolar
- La edad promedio de los hombres es de 37 años y de las mujeres de 35.5 años
- Siete de cada diez mexicanos y mexicanas que regresaron de EU entre 2009 y 2014 tenían entre 18 y 45 años
- El número de niños, niñas y adolescentes que llegaron en los últimos cinco años se incrementó de 148.000 en 2000 a 316.000 en 2010, y 183.000 en 2015
- Entre el año 2005 y 2015, llegaron alrededor de 430.000 niños, niñas y jóvenes de 6 a 24 años provenientes de Estados Unidos
- Los menores retornados demandan su incorporación inmediata a Educación Básica y/o Media Superior,<sup>ii</sup> principalmente (Jacobo y Cárdenas, 2018; Masferrer *et al.*, 2017; Vargas, 2018).

Son adultos, jóvenes, niños y niñas los que, a su regreso, demandan empleo, vivienda, servicios de salud y educación, entre otros, personas con necesidades y demandas específicas heterogéneas, hombres y mujeres, padres y madres de familia, hijos adultos, jóvenes solteros, adolescentes y menores de edad, todos y cada uno de ellos deben ser atendidos por el Estado (García y Gaspar, 2012).

Los menores retornados que nacieron en EU (por lo general pertenecen a familias mixtas), a pesar de ser ciudadanos norteamericanos,<sup>iii</sup> sufren las consecuencias de la ilegalidad de sus padres y son traídos a México para evitar la separación familiar; otros tantos emigraron muy pequeños y crecieron en el país norteamericano y retornan de nueva cuenta con sus padres al país de origen de estos. En cualquiera de los casos, se registra una movilidad bidireccional, envuelta en procesos de ida y vuelta; menores transnacionales que experimentan los cambios entre uno y otro contexto, quienes padecen problemáticas relacionadas con su forma de vida, valores, costumbres, idioma, etc. (Guerrero, 2014).

Numerosas investigaciones dan cuenta de las problemáticas que los menores de retorno enfrentan en su incorporación a los entornos escolares mexicanos, entre estas señalan: a) presentan una escasa socialización por el bajo o nulo conocimiento del idioma español, lo que obstaculiza la comunicación con sus pares y sus maestros, y que además dificulta el aprendizaje y la progresión de su logro educativo; b) enfrentan la incompatibilidad de los contenidos en planes y programas de estudio; c) padecen la comprensión de asignaturas como Ciencias Sociales, Historia y Español; d) sufren la carencia de material didáctico de apoyo bilingüe para el trabajo escolar; e) enfrentan la ausencia de interés y compromiso docente para aplicar estrategias de enseñanza en el proceso educativo dirigidas a este tipo de alumnos; f) sufren el trato excluyente y desigual por parte de sus pares y sus maestros, por representar una minoría; g) enfrentan el bullying entre sus compañeros; h) presentan la falta de documentos que avalen su identidad y/o su escolaridad,<sup>iv</sup> entre otras (Franco, 2014; Guerrero, 2014; Jacobo y Cárdenas, 2018; Jacobo y Landa, 2015; Vázquez, 2011; Zuñiga, 2013; etc.).

De acuerdo con Franco (2014), la presencia de este tipo de estudiantes en las escuelas mexicanas significa un doble reto debido a la diversidad de trayectorias educativas que existen

entre el Sistema Educativo Mexicano (SEM) y el de Estados Unidos, y a la falta de programas educativos para ayudar a los alumnos a transitar de la alfabetización en inglés al español, situación que torna ser muy complicada para los docentes.

En efecto, los niños, niñas y adolescentes migrantes de retorno en México se incorporan en escuelas y aulas donde sus nuevos compañeros y profesores solo hablan el español, un contexto donde el trabajo escolar se basa en contenidos curriculares diseñados para las mayorías, excluyendo a *las minorías o lo diferente*, docentes cuya formación no contempla el trabajo con las características culturales y lingüísticas de los nuevos alumnos, es decir, contextos educativos homogéneos, sin considerar las diferencias culturales de estos (Franco, 2014; Guerrero, 2014; Zuñiga, 2013). Así, en su incorporación a la escuela, niños, niñas y adolescentes cuestionan la equidad, la inclusión y la pertinencia del modelo educativo mexicano y sus prácticas pedagógicas (también cuestionado históricamente por la población escolar indígena que habita en el territorio mexicano y que ahora, con el arribo de menores migrantes de retorno, vuelve a visibilizarse y a convertirse de nueva cuenta en tema de discusión y análisis).

En México, el estado de Zacatecas se distingue por tener una añeja e importante participación de su población en la migración hacia EU motivada por la conjunción de factores de índole económico, social y natural que favorecen y permiten la reproducción del flujo, tal es la importancia del movimiento migratorio que es reconocida como *entidad binacional* (Delgado y Rodríguez, 2001; Castillo y Larios, 2008). Sin embargo, en los últimos años, también ha registrado un importante incremento del retorno de migrantes quienes han decidido regresar a sus lugares de origen junto con sus familias por el clima de persecución y la política antiinmigratoria en el país vecino.

Entre los municipios mayormente impactados por el regreso de migrantes, se encuentran Francisco R. Murguía, Susticacán, Chalchihuites, Valparaíso, Villa González Ortega, Río Grande y Noschistlán, sumándose Monte Escobedo, Jerez de García Salinas, Huanusco, Trinidad García de la Cadena, Villa Hidalgo, Apozol, Juan Aldama, Sain Alto, entre otros (Moctezuma, 2013; Fundación BBVA Bancomer y CONAPO, 2016).

En cuanto a los menores migrantes de retorno, de acuerdo con información de la Secretaría de Educación de Zacatecas (SEDUZAC), en el Estado, el número de estudiantes nacidos en EU inscritos en Educación Básica para el Ciclo escolar 2016-2017 se ubicó en 8.500 alumnos, y para el Ciclo 2018-2019 esta misma Secretaría señala que ya se habían incorporado otros 811 niños a las escuelas, provenientes de ese mismo país (Milenio, 2018).

En esta misma tesitura, para el 2019, en el Estado reaperturaron algunas escuelas y grupos escolares en comunidades pertenecientes a municipios como Monte Escobedo, Villanueva y Jerez de García Salinas debido al incremento de alumnos (escuelas que, con anterioridad, habían cerrado por la falta de estudiantes), son municipios que, históricamente, también se han caracterizado por registrar una *alta, y muy alta intensidad migratoria*, por el desplazamiento de su población hacia EU, debido a la cultura y redes migratorias, la precariedad de empleos, y la búsqueda de salarios dignos (Vanegas, 2019).

*Jerez de García Salinas*<sup>v</sup> se encuentra localizado en el centro del estado de Zacatecas, desde finales del siglo XIX se ha destacado en la entidad por tener una importante tradición migratoria hacia el vecino país del norte, además de tener una importante participación de su población en el Programa Bracero, por ser el municipio con mayor intensidad migratoria internacional del país en la década de los ochenta del siglo pasado, y por registrar una *alta intensidad migratoria* en los últimos años (Mestries, 2016).

En la actualidad, muchos de los migrantes jerezanos están regresando de EU, solos o acompañados de sus familias, algunos por motivos de jubilación, otros más por el retorno voluntario o forzado, o para huir del clima de persecución que se vive en el mencionado país.

Desde este contexto y considerando la importancia que reviste la migración en el Estado de Zacatecas, en lo general, y en el municipio de *Jerez de García Salinas*, en lo particular, esta investigación tuvo como *objetivo* conocer los problemas que enfrentan los niños y niñas migrantes de retorno en su incorporación a las escuelas de educación básica, ubicadas en la cabecera municipal jerezana.

## **Materiales y métodos**

La investigación se enmarca desde el *enfoque cualitativo, un estudio exploratorio* realizado en cinco Escuelas Primarias públicas y privadas, todas ubicadas en la cabecera del municipio de Jerez de García Salinas, donde asisten menores migrantes de retorno, procedentes de Estados como California, Texas e Illinois; son niños y niñas que se ubican entre las edades de 6 y 12 años, que llegaron junto con sus padres por motivos económicos, familiares y legales, principalmente. La recopilación de la información se hizo a través de una *entrevista semiestructurada* aplicada a *informantes indirectos clave*, entre ellos, los *directivos de los planteles educativos*, los *docentes frente a grupo*, así como, *los padres de los niños y niñas migrantes de retorno*.<sup>vi</sup>

## **Resultados y discusión**

### ***Las percepciones de los directivos***

En las escuelas, si bien es cierto, la interacción del personal directivo con los alumnos inscritos en los planteles educativos no es tan cercano como el que tienen los docentes frente a grupo, sin embargo, los directivos están al tanto de las diversas situaciones que se presentan en la institución a su cargo; así, por ejemplo, en el caso de los menores migrantes de retorno, los directores señalan que el mayor problema que enfrentan los niños y niñas nacidos o criados desde pequeños en EU, que han regresado con su padres a la cabecera municipal de Jerez y se han incorporado a las aulas escolares, es el idioma, pues se trata de estudiantes con un escaso o nulo dominio del español, y los docentes que los atienden en las aulas tienen también un muy precario conocimiento del inglés, así, señalan:

Quando llegan a la escuela niños y/o niñas que no hablan nada, o muy poco el español, se nos presenta un grave problema de comunicación. El proceso de enseñanza-aprendizaje

con los niños y niñas que vienen de EU se entorpece enormemente, no entienden las actividades que deben hacer en el aula, y el docente, al no saber inglés, no sabe cómo hacer para comunicarse con ellos, nos queda claro que requerimos aprender inglés todos, docentes y directivos. (Directivo de escuela privada, comunicación personal, 22 de mayo de 2019).

Los menores que vienen de EU, cuando llegan a la escuela, se van incorporando al contexto socioeducativo lentamente, son procesos graduales; no es fácil para ellos que de un momento a otro cambie por completo su vida, que deje atrás su país, su escuela, sus amigos, sus costumbres; y la verdad a nosotros se nos complica ayudarlos, nos hace falta mucha formación a todos para saber cómo atenderlos. (Directivo de escuela pública, comunicación personal 24 de mayo de 2019).

Los comentarios emitidos por los directivos coinciden con lo reportado por otros autores, al señalar que la barrera más grande en la incorporación de los menores de retorno y que se incorporan al Sistema Educativo Mexicano es el idioma, pues se trata de niños, niñas que su primera lengua es el inglés, y esto se complica más por el poco conocimiento que también tienen los docentes que los atienden (Camacho y Vargas, 2017; Vargas, 2018).

De acuerdo con Franco (2017), son problemas que salen a la luz cuando los menores migrantes de retorno se incorporan a las escuelas mexicanas, mostrando la complejidad y las carencias que se tienen en materia educativa, como es el bilingüismo.

Si bien en educación básica la materia de inglés se ha incorporado en el currículo desde el año 2009, con el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), donde se estipulan las competencias que los estudiantes deben adquirir y que deben incluir “haceres con el lenguaje, saberes sobre el lenguaje y maneras de ser con el lenguaje” (SEP, 2011, p. 9; SEP, 2017); no obstante a lo dispuesto en el mencionado Programa, el sistema educativo tiene aún mucho por hacer, pues por citar un ejemplo, en el ámbito estatal, las autoridades educativas de nivel primaria solo asignan docentes para impartir esta materia tres horas a la semana (3/h/s), muchos de ellos sin contar con el perfil requerido lo que obstaculiza la integración e inclusión de los menores que llegan de EU, así, los directivos comentan:

Se puede trabajar bien en la atención de los niños y niñas que llegan de EU, pero luego las autoridades educativas nos mandan docentes para impartir la materia de inglés en las escuelas primarias, y resulta que los maestros no saben, así, no se puede. (Directivo de escuela pública, comunicación personal, 24 de mayo de 2019).

En la actualidad, es muy necesario que el Sistema Educativo Mexicano proporcione formación en materia de inglés desde las propias instituciones formadoras de docentes y, posteriormente, dar continuidad a través de cursos de capacitación para la atención de los menores que llegan de EU. (Directivo de escuela pública, comunicación personal, 24 de mayo de 2019).

Ubicando el contexto de cada niño o niña migrante se puede hacer valer su derecho a la educación, entendiendo esto, se puede empezar por que el sistema educativo otorgue

apoyos psicopedagógicos, con el idioma, con estrategias de integración e inclusión, de valores, etc., pero de un apoyo real, no simulado. (Directivo de escuela pública, comunicación personal, 24 de mayo de 2019).

Con base en los comentarios anteriores, investigaciones realizadas muestran los vacíos que el Sistema Educativo Mexicano tiene para brindar atención a los menores migrantes retornados con escolaridad en dos contextos diferentes, así, en estas, se puntualizan los siguientes aspectos: a) el diseño escolar en México es para alumnos que no migran, pues para las autoridades educativas nacionales los menores migrantes retornados no son considerados en los planes y programas de estudio; b) el sistema de educación no cuenta con una estructura pedagógica e institucional para atender integralmente a esta comunidad; y c) se trata de alumnos que no son considerados en las capacitaciones formales por constituir una minoría dentro del aula y la escuela (Franco, 2014; Camacho y Vargas, 2017; Zuñiga, 2013; Váldez *et al.*, 2018).

Otro de los conflictos que se registran en las escuelas y en las aulas con los menores de retorno es la generación de ambientes y procesos educativos adecuados, así como la promoción de la comunicación e integración en espacios de igualdad, equidad y respeto; lograr lo anterior se complica debido a las realidades socioculturales que existen entre el contexto donde han vivido y al que se incorporan. Las expresiones de los directivos:

Otro problema que enfrentan los niños y niñas migrantes de retorno en la escuela después del idioma es la integración e inclusión social y académica. Para los menores que llegan de un país ajeno al suyo, y a una nueva escuela, constituye un cambio muy drástico, sí lo asimilan y se adaptan, pero gradualmente, creo que en este sentido las autoridades educativas también deben brindarnos capacitación. (Directivo de escuela pública, comunicación personal, 24 de mayo de 2019).

Se nos complica mucho generar ambientes idóneos para la atención de estos estudiantes, pues los sistemas educativos, la cultura y las formas de socialización son muy diferentes en ambos países, son menores que están acostumbrados a otras formas de comunicación, otros planes y programas, otras metodologías, juegos, otro tipo de infraestructura escolar, etc., ellos aquí tardan en adaptarse, en socializar y en tener confianza. (Directivo de escuela privada, comunicación personal, 22 de mayo de 2019).

En la escuela, nos esforzamos por dar un trato digno e igualitario a los alumnos, siempre hemos respetado las diferencias en cuanto al sexo, edad, condición, cultura, costumbres, valores, etc., y la condición de los niños y niñas que llegan de EU no es la excepción. (Directivo de escuela pública, comunicación personal, 24 de mayo de 2019).

Referenciando los comentarios de los directivos, reconocen que les hacen falta elementos que les permitan proporcionar un trato más adecuado, acorde a la cultura y costumbres de los niños y niñas migrantes de retorno, no obstante estas carencias, tratan de que la interacción al interior de la escuela se haga desde ambientes de igualdad, respeto y equidad, pero sin caer en *el trato especial*



*o diferente, pues de hacerlo se estarían marcando diferencias donde no las hay, y los alumnos de aquí y de allá (EU), deben tener el mismo valor e interés para la institución que educa, como lo comenta Rippberger: “Los educadores deben generar una enseñanza más incluyente que reconozca y construya directamente sobre la diversidad” (2008, p. 324).*

Atendiendo las demandas en torno a la inclusión y la equidad, las autoridades gubernamentales han diseñado propuestas como el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), a fin de salvaguardar y promover los derechos y oportunidades educativas de poblaciones en situación de vulnerabilidad, como es el caso de niños (niñas y adolescentes) con discapacidad, poblaciones indígenas, rurales, *migrantes* y/o estudiantes que han abandonado el sistema educativo, considerando que “La sociedad está integrada por la diversidad, y en el ámbito educativo el aprendizaje de todos es un derecho universal, independientemente de las características individuales” (Gobierno de México, 2016), sin embargo, en la práctica, los resultados de las acciones implementadas desde el PIEE para la atención de los menores migrantes aún son pobres.

### **La experiencia de los docentes frente a grupo**

El personal docente que labora en las escuelas jerezanas con menores migrantes de regreso desde su experiencia en el aula comentan que se trata de niños y niñas que, en el proceso enseñanza-aprendizaje, presentan serias dificultades originadas por el idioma, pues entienden poco las indicaciones que se les dan. Entre los problemas que enfrentan los docentes junto con los menores, mencionan:

El desconocimiento del español es un problema muy grande que limita considerablemente la comprensión de las actividades que los estudiantes deben hacer en el aula o en las actividades extra aulas, tienen muchos problemas en lectoescritura, problemas con materias de Español e Historia. Son niños y niñas que vienen de otro país, donde los contenidos curriculares abordan nada, o casi nada, los temas de estas materias y la verdad es muy complejo para ellos aprender, y para nosotros enseñarles. (Docente frente a grupo, escuela pública, comunicación personal, 28 de mayo de 2019).

Tenemos varios estudiantes migrantes de retorno que, aunque sus padres son mexicanos, hablan poco o muy poco el español, no saben escribirlo, y les cuesta mucho trabajo hacer cualquier actividad escrita. (Docente frente a grupo, escuela privada, comunicación personal, 29, de mayo de 2019).

Las respuestas de los docentes dejan en claro la enorme limitante que representa el desconocimiento del español de los niños y niñas de retorno, pues, aunque lo hablen (bien o mal), les falta el conocimiento de la escritura, sobre todo en su aspecto gramatical. De acuerdo con Guerrero, “el conocimiento del idioma español facilita en el aula con alumnos bilingües las habilidades de comunicación, aunque ello no implica que los alumnos manejen completamente las habilidades cognitivas y la lógica de aprendizaje de esa lengua” (2014, p. 87).

Otro problema que se detecta con estos estudiantes es la ausencia de conocimientos en las materias de Historia, Ciencias Sociales, Geografía, entre otras; con relación a esto, Vázquez (2011) comenta que las autoridades educativas deben de dotar a los profesores de recursos didácticos e infraestructura que permitan avanzar en asignaturas que representan problemas de aprendizaje para este tipo de alumnos (como en el caso de las materias mencionadas), porque los conocimientos que tienen son del país del que provienen, y del país de destino desconocen prácticamente todo, o solo tienen la versión histórica que les fue proporcionada por los docentes de las escuelas norteamericanas o por sus padres.

Por su parte, Franco (2014) comenta que los niños y niñas migrantes de retorno demandan, de las instituciones educativas a donde se incorporan, de una pronta integración socioeducativa, donde se considere el aprendizaje en dos idiomas, les sean respetadas sus formas de aprender, y se potencien sus conocimientos en más de un contexto.

En efecto, ser hijo o hija de padres migrantes, nacidos en EU o que migraron junto a sus familias siendo muy pequeños, crecieron y aprendieron a hablar (inglés nativo), y asistieron a las escuelas en ese país vecino, en su arribo a México e incorporarse al entorno escolar, su condición y perfil educativo generan choques culturales, problemas de integración e inclusión en la dinámica escolar, en el avance académico, etc., visibilizando, además, la falta de formación inicial y continúa de los docentes que los atienden.

Sobre este último aspecto, los docentes de las escuelas jerezanas están conscientes de que les hace falta capacitación en materia de acompañamiento para apoyar y atender a estos alumnos en su proceso de adaptación, integración, socialización y de formación desde la diversidad cultural, así, los docentes señalan:

Requerimos de elementos que favorezcan la integración, inclusión y adaptación educativa, que nos facilite ofrecer atención académica desde la diversidad por los alumnos que llegan de EU, y hasta de nuestras propias comunidades indígenas, pues son alumnos que vienen de entornos diferentes, con conocimientos y culturas muy diferentes a la nuestra. (Docente frente a grupo, escuela pública, comunicación personal, 28 de mayo de 2019).

Considero importante que al currículo, los programas de estudio y estrategias didácticas se les hagan adecuaciones. (Docente frente a grupo, escuela privada, comunicación personal, 29 de mayo de 2019).

Tales comentarios dejan ver que se requiere de formación y capacitación docente en tres aspectos fundamentales: 1) estrategias de integración para trabajar con niños y niñas migrantes de regreso, y/o de comunidades indígenas, 2) elementos que les permitan desarrollar un proceso enseñanza-aprendizaje más favorable para estudiantes en esta condición, y 3) estrategias para trabajar en el aula desde la diversidad.

Así, se demanda de una participación más activa por parte de las autoridades educativas Federales, Estatales y Locales, donde consideren en lo inmediato: a) que el inglés sea una materia fundamental en el currículo de los diferentes niveles educativos; b) modificar la estructura de los contenidos curriculares, evaluaciones, materiales y libros para ambientes escolares multiculturales,

c) organizar e impartir cursos y talleres en temáticas que apoyen y favorezcan la integración, inclusión, adaptación en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de retorno (e indígenas), d) organizar encuentros de discusión y análisis para compartir experiencias que permitan enriquecer y orientar las estrategias implementadas en los entornos escolares sobre los niños y niñas migrantes de retorno (e indígenas); e) que las *instituciones formadoras de formadores proporcionen formación y capacitación* para la atención desde la diversidad (multi e interculturalidad), es decir, proporcionar una educación acorde a las necesidades y trayectorias de los menores con realidades educativas en contextos diferentes.

Si bien es cierto, el Gobierno mexicano ha implementado programas como Educación Básica sin Fronteras (EBSF)<sup>vii</sup> para la atención de menores inmigrantes internacionales, y el Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)<sup>viii</sup> para la atención de niños, niñas y adolescentes migrantes que requieren atención en el lugar de llegada.

El primero de los programas (EBSF) tuvo como objetivo contribuir a mejorar el desempeño educativo de los alumnos provenientes del extranjero en las escuelas de educación básica, tomando como referente importante la transición de estos estudiantes, sus experiencias de vida y educativas de un país a otro. El segundo (PROBEM) se implementó con el propósito de asegurar la continuidad y calidad de la Educación Básica y Media Superior de los menores que cursan una parte del año escolar en México y otra en EU (SEP-SEB-DGDGIE, 2008; SEP-PROBEM, 2015).

Para los menores migrantes de retorno procedentes de un país con costumbres, culturas, creencias y valores distintos, les resulta complicado su integración a la sociedad en la que van a interactuar; y aunque complicado (como también lo señalaron los directivos anteriormente), tampoco debe ser motivo para que sean tratados de manera distinta y/o especial por los docentes en la escuela y el aula:

Cada uno de los estudiantes debe ser tratado con respeto, equidad y tolerancia, atendiendo a su derecho a la educación independientemente de su origen y procedencia, respetando sus propias concepciones, necesidades e intereses. Con los niños y niñas que llegan de EU, debemos de esforzarnos más para cubrir las necesidades educativas que tienen, para que se sientan incluidos en el aula, con sus compañeros, en toda la escuela. (Docente frente a grupo, escuela pública, comunicación personal, 28 de mayo de 2019).

Los docentes reconocen que hacen falta otros apoyos que puedan influir positivamente en el proceso de integración e inclusión de los menores migrantes de retorno al contexto escolar y para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje, entre ellos, mencionan: una *mayor intervención e involucramiento de los padres, familiares o tutores* de los niños y las niñas en las actividades y tareas escolares y en el proceso de adaptación al entorno social y escolar; *atención y apoyo psicológico* por parte de las autoridades educativas y del gobierno estatal y municipal para tratar la estabilización emocional que representa el cambio de un contexto a otro (algunos niños manifiestan su deseo de regresar a EU, lugar donde nació o vivió sus primeros años); *aperturar un programa de becas* que permitan solventar los gastos iniciales del ingreso a la escuela para la compra de uniformes y material educativo, así como realizar actividades de acompañamiento

mediante un *programa de asesoría-tutoría* para reforzar las materias de Español, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, principalmente.

Para Guerrero (2014), las dificultades escolares de los menores que tienen experiencia educativa en México y EU, por lo general, se registran en las relaciones dentro del aula, pero no puede pensarse que se originan exclusivamente en ese espacio. Como la mayoría de las problemáticas educativas, en ellas se pone en juego no solo las formas en que los conocimientos son adquiridos, sino que ahí está presente el contexto social en muy diversos planos, económico, político e incluso geográfico.

### **Las expresiones de los padres de familia**

Con relación a la perspectiva que tienen los padres de los menores migrantes de retorno en torno a la incorporación de sus hijos e hijas a las escuelas jerezanas, consideran que ha sido problemática, pues reconocen y están conscientes que haber radicado en otro país les ha generado pautas de comportamiento, adquisición de cultura y valores distintos al lugar de arribo. Señalan que uno de los problemas más visibles en la escuela se presenta, sobre todo, en la socialización con sus compañeros y profesores. Los comentarios que hacen al respecto son los siguientes:

Para mis hijas, ha sido un problema acoplarse al entorno y a la forma de enseñanza, al idioma, a sus nuevos compañeros y a la institución donde se imparten las materias en otro idioma; escuchar, hablar, pero sobre todo escribir en español ha sido muy difícil para ellas. (Madre de niñas migrantes de retorno inscritas en escuela pública, comunicación personal, 31 de mayo de 2019).

Los problemas que tuvo mi hijo fueron de tipo social, le hacían bullying sus compañeros cuando entró a la escuela, no jugaban con él, no le hablaban, lo aislaban, no le compartían cosas, se burlaban. (Madre de niño migrante de retorno inscrito en escuela privada, comunicación personal, 3 de junio de 2019).

De acuerdo con Franco (2014), la escuela constituye “un espacio socialmente aceptado para la formación de la infancia, un lugar donde aprenden las significaciones culturales, se socializan y participan de modo activo desde sus referentes de sentido” (p. 2).

Son niños y niñas que no conocen el español o hablan muy poco el idioma, y al no entender una importante cantidad de palabras recurren frecuentemente al *spanglish* cuando se comunican con sus pares o los docentes, lo que genera burlas y problemas de *bullying* (sobre todo con sus pares) por utilizar ese tipo de *lenguaje y/o* por la mala pronunciación al hablar, situación que inhibe y dificulta mucho más la socialización con sus compañeros y hace que se muestren tímidos e inseguros (Confr. Vázquez, 2011, p. 128; Rendon, 2017).

Derivado de lo anterior, los padres de familia consideran que, en las escuelas, se deben implementar acciones para apoyar a sus hijos e hijas en esta y otras situaciones que se presenten, así, por ejemplo, mencionan que la escuela debe implementar cursos especiales de español (lectura y escritura) para que los niños y niñas que llegan de EU lo aprendan a hablar y a escribir más rápido; que los docentes que atienden las aulas sean bilingües, o mínimamente que tengan un nivel

intermedio de inglés, o en el peor de los casos inglés básico; además, incluir un programa de educación integral donde se consideren estrategias de adaptación e integración en las escuelas para que los niños y niñas de regreso socialicen con sus pares.

Respecto a las diferencias que existen entre los Sistemas Educativos de México y Norteamérica, los padres de familia apuntan algunos aspectos:

En las escuelas de EU, hay más motivación, mejor material educativo en los salones y bibliotecas, también hay grupos de apoyo para que los estudiantes que están atrasados puedan alcanzar el mismo nivel que el resto del grupo. (Padre de niño migrante de retorno inscrito en escuela privada, comunicación personal, 3 de junio de 2019).

Sí, son diferentes, por ejemplo, en EU las formas de enseñar son distintas, las clases no son parecidas y los contenidos educativos tampoco, también son diferentes las instalaciones, las áreas deportivas y de juego, la cocina o comedor, y hay más apoyo al deporte. Creo que la escuela mexicana es más exigente, más completa y los niños y las niñas van más adelantados. (Madre de niño migrante de retorno inscrito en escuela pública, comunicación personal, 31 de mayo de 2019).

Los padres de los menores de retorno perciben las divergencias que existen entre las escuelas de ambos países, donde destacan aspectos de infraestructura educativa, de asistencia social y de actividades de apoyo pedagógico proporcionadas a los niños y niñas en EU, aunque también reconocen las exigencias del trabajo académico que el docente hace en las escuelas mexicanas.

Para finalizar, con base en los comentarios que emiten *los informantes indirectos clave*, se puede afirmar que las problemáticas que padecen los niños y niñas migrantes de retorno en las escuelas dejan ver que, en su gran mayoría, se desprenden de las contrariedades, ausencias y omisiones que el propio Sistema Educativo Mexicano tiene, y de la dualidad *inclusión-exclusión* implícitos en su contenido, así, *por norma y por derecho* es incluyente (Art. 3º Constitucional, y Ley General de Educación) y, *por estructura, organización y dinámica* es excluyente (Ramos, 2014), por lo que pensar en una atención educativa desde la diversidad social y cultural, considerando a los *menores migrantes retornados* (tema que nos ocupa), y a los menores habitantes de los pueblos originarios del interior de México (deuda histórica pendiente con estos), es compleja.

Entonces, son las escuelas centros de aprendizaje y socialización (donde se cristaliza la dualidad *inclusión-exclusión*) que entrañan las complejidades que enfrentan los menores migrantes de retorno, puesto que no se trata solo de garantizar el ingreso y asistencia de los niños a las escuelas *por norma y derecho*, sino de la posibilidad del ejercicio real de esos derechos, ofreciendo espacios y prácticas educativas acorde a las necesidades, características y trayectorias que poseen.

Si bien es cierto, pese a los desafíos, ausencias y carencias que sortean en el día a día en los entornos escolares, directivos y docentes (sobre todo) entienden y reconocen los problemas que junto con los niños y niñas de regreso enfrentan en el aula, al mismo tiempo, se preocupan por los cambios y exigencias que surgen de estos nuevos escenarios que impactan el quehacer educativo,

de ahí que reconozcan la necesidad de que las instituciones formadoras de formadores adecuen el perfil de egreso de los futuros docentes (con la asignatura de inglés, principalmente), la práctica educativa, el currículum escolar y la necesidad de formación continua (que considere estrategias psicopedagógicas y de atención educativa desde la diversidad social y cultural), acciones que, en mucho, competen al Sistema Educativo Mexicano.

## Conclusiones

La radicalización de la política antiinmigratoria norteamericana, aunada a los desajustes económicos registrados en los últimos años con grave afectación en el empleo, han desencadenado el retorno voluntario o forzado de migrantes mexicanos, radicados en ese país.

En su llegada a México, los migrantes retornados provenientes de EU demandan su inmediata incorporación al ámbito económico y social, situación de inicio nada sencilla.

Por su parte, el arribo de menores migrantes de retorno en acompañamiento de sus padres (algunos nacieron en ese país, otros migraron muy pequeños y crecieron allá) ha visibilizado las ausencias que subsisten en materia educativa para atender a este segmento poblacional que se incorpora a las escuelas de nuestro país para dar continuidad a su escolaridad, ya iniciada en EU.

En esta investigación, desde la visión de los informantes indirectos clave en torno a los problemas que enfrentan los niños y niñas migrantes de retorno en las escuelas ubicadas en la cabecera municipal de Jerez de García Salinas, Zacatecas, México, destacan dos situaciones que ameritan de atención inmediata:

1. *el idioma* (niños y niñas con un escaso o nulo dominio del español y docentes con un limitado conocimiento del inglés), que dificulta enormemente los procesos de comunicación y socialización, pero, sobre todo, el de enseñanza-aprendizaje, así, para los niños y niñas de retorno y los docentes que los atienden, son experiencias educativas novedosas y complejas, lo que constituye todo un reto lingüístico y pedagógico que se debe de afrontar desde las instituciones formadoras de formadores, adecuando el currículo con la obligatoriedad del inglés, y
2. la atención educativa desde la diversidad cultural y las experiencias de integración e inclusión en las escuelas son aspectos que se ven obstaculizados por el idioma, la cultura, valores, costumbres, las experiencias y expectativas escolares, los planes y programas, las metodologías, infraestructura, etc., totalmente distintos a los que los niños y niñas migrantes de retorno estaban acostumbrados, pero que, además, se trata de una problemática que exhibe también las ausencias en la formación y capacitación docente (inicial y continua), necesarias para apoyar y atender a estos alumnos en los procesos de socialización, adaptación, integración e inclusión, tarea nada sencilla de trabajar, pues los docentes reconocen, carecen de ellas.

De ahí que los sistemas educativos no pueden seguir operando bajo modelos educativos monoculturales, sino que deben ajustar sus modelos educativos desde la perspectiva inclusiva.

En cualquiera de los contextos y de la práctica educativa, los actores involucrados con la cuestión de educar deben tener claro que la migración conlleva la coexistencia de grupos poblacionales con diferentes culturas, conviviendo en un mismo espacio, por lo que la educación debe ser congruente con la realidad que se vive hoy en día, y que depende en gran medida del involucramiento de las autoridades gubernamentales para que el Sistema Educativo Mexicano, apoyado en el diseño e implementación de políticas para la atención de menores de retorno en las escuelas, desde el sentido estricto del significado de inclusión, considerando no solo lo establecido por norma y/o por derecho, sino también, por estructura, organización y dinámica educativa, los atienda.

Así, para ofrecer una *educación acorde a las necesidades y trayectorias de los menores con realidades escolares en contextos diferentes*, se pueden mencionar algunas acciones para favorecer la *inclusión* social y educativa de los menores migrantes de retorno en México:

- Formar a los futuros docentes desde el bilingüismo, es decir, que el idioma inglés sea parte del currículo obligado en las instituciones formadoras de formadores, para la atención de estudiantes que han iniciado su escolaridad en EU, y que se integran a las aulas en las escuelas mexicanas.
- Proporcionar formación docente para el trabajo desde la diversidad, aplicando estrategias de integración, pero sobre todo de inclusión, a fin de que coadyuven a una rápida integración socioeducativa de los menores de retorno en los nuevos contextos de arribo.
- Promover la generación de ambientes y procesos educativos adecuados, así como la promoción de la comunicación, convivencia e integración de la comunidad escolar, en espacios de igualdad, equidad y respeto acorde a las realidades y diferencias sociales y culturales que tienen los menores de retorno, pues en las escuelas, los alumnos, todos, deben tener el mismo valor e interés para el personal y la institución que educa.
- Organizar cursos especiales que favorezcan el aprendizaje del español a los niños, niñas y adolescentes que tienen poco conocimiento de este (hablarlo, escribirlo y leerlo), que facilite el proceso enseñanza-aprendizaje en general, y de asignaturas con contenidos desconocidos para ellos (como es Historia, Ciencias Sociales, Geografía, etc.) en particular.
- Generar un programa de tutorías que apoye la integración académica y social de los menores migrantes de retorno.
- Proporcionar apoyo psicológico para tratar la inestabilidad emocional debido al cambio de residencia.
- Gestionar un programa de becas para los menores de retorno, que desahogue un tanto la situación económica de la familia recién llegada.
- Tener una mayor participación por parte de los padres, familiares, y/o tutores en las actividades escolares de los niños, niñas y adolescentes retornados.

Por último, es importante mencionar que hace falta trabajar otros tópicos sobre los menores migrantes de retorno, como es el caso del análisis y la perspectiva de género, los logros y progresión

académica en los diferentes niveles educativos, las afecciones que sufren en el proceso de retorno, las trayectorias académicas, por citar algunos.



**Sin título**, lápices sobre hojas. **Romina Solange Finks**

<sup>i</sup> En este documento, se recurre al término *menores* para hacer referencia a *niños y niñas*, considerando lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño que, en su Artículo 1º, estipula que “se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (UNICEF, 2006).

<sup>ii</sup> En México, la Educación Básica comprende tres niveles educativos: *Preescolar*, donde se atiende a niños de 3 a 5 años, *Primaria* con la atención de niños entre los 6 y 12 años, y *Secundaria* a donde asiste población entre los 12 y 15 años; posterior a esta, le sigue *Educación Media Superior*, con atención a jóvenes de entre 15 y 18 años.

<sup>iii</sup> Son niños que, aunque nacidos en otro país, son mexicanos de sangre, es decir, hijos de padres mexicanos, a los que se debe garantizar y salvaguardar los derechos que la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación les otorga.

<sup>iv</sup> Con relación a este aspecto, el Acuerdo 286 da solución al requerimiento de la apostilla y traducción por perito oficial para todo documento de acreditación de identidad (actas de nacimiento extranjeras) y de escolaridad (diplomas extranjeros) para estudios de Educación Básica y Media Superior (SEGOB/DOF, 2017).



<sup>v</sup> La cabecera municipal de Jerez tiene gran importancia turística y cultural, con calles que se distinguen por las hermosas construcciones arquitectónicas coloniales, donde el comercio y los servicios que se ofrecen hacen que se constituya en un importante mercado regional a donde arriban pobladores de las comunidades cercanas a realizar sus compras; sobresale la venta de productos artesanales hechos de piel (cintos piteados, sombreros, etc.), en algunas de sus comunidades la actividad principal es la agricultura, donde destacan los cultivos de maíz, frijol, durazno, chabacano, forrajes y algunas hortalizas; también la ganadería, pero es difícil su práctica, porque muchas de las comunidades están despobladas, o en el mejor de los casos habitados solo por niños, mujeres y ancianos. En Jerez, la fiesta más importante se registra en Semana Santa (con la quema de Judas), donde acude una importante cantidad de visitantes de municipios y estados vecinos, incluidos jerezanos radicados en EU, una fiesta que constituye para estos últimos un reencuentro con su cultura, sus raíces, sus familias y amigos. En la actualidad, Jerez es reconocido como Pueblo mágico (Mestries, 2016, pp. 45-46).

<sup>vi</sup> Se aplicaron las entrevistas a *informantes indirectos clave* debido a la renuencia de las autoridades educativas y los padres de familia para facilitar algún acercamiento con los niños de retorno que asisten a las escuelas por las condiciones de inseguridad que prevalece en la entidad.

<sup>vii</sup> El programa EBSF operó por un período muy corto, pues inició en 2008 y concluyó en 2013.

<sup>viii</sup> El PROBEM, a la fecha, sigue en operación. El Programa establece cuatro objetivos: a) asegurar con equidad y pertinencia la continuidad y calidad de la educación básica para niños y niñas migrantes que cursan una parte del año escolar en México y otra en EU; b) atender a la población migrante con discapacidad y necesidades educativas especiales para integrarlos a la educación regular; c) promover el conocimiento de la historia, la cultura, los valores y las tradiciones para fortalecer la identidad nacional; y d) fortalecer el intercambio de experiencias académicas y culturales entre los maestros de ambos países a través del desarrollo estratégico y metodológico que fortalezcan el proceso enseñanza-aprendizaje de los niños y jóvenes migrantes. Además de lo anterior, el PROBEM estipula cuatro ejes temáticos: 1) información y difusión; 2) intercambio de maestros; 3) acceso a las escuelas y 4) evaluación y seguimiento. En México, el programa se enfoca a garantizar que los estudiantes que llegan de EU tengan acceso a las escuelas primarias y secundarias públicas “en cualquier momento del ciclo escolar, siempre y cuando sea antes del último día hábil del mes de junio”. El PROBEM surgió con el objetivo de cubrir la demanda de maestros bilingües que se requieren para atender las necesidades educativas de la comunidad de origen mexicano en EU; compartir experiencias entre profesores estadounidenses y mexicanos; favorecer el intercambio de ideas, experiencia e información entre los educadores de ambos países; y sensibilizar a los maestros sobre la problemática educativa que, debido a los flujos migratorios, comparten México y EU (SEP-PROBEM, 2015).

## Bibliografía

- Alarcón, R., Cruz, R., Díaz, A., González, G., Izquierdo, A., Yrizar, G. y Zenteno, R. (2009). La crisis financiera en Estados Unidos y su impacto en la migración mexicana. *Migraciones internacionales*, 5(1), 193-210. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-89062009000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062009000100007&lng=es&tlng=es)
- Anguiano, M., Cruz, R. y Garbey, R. (2013). Migración internacional de retorno: trayectorias y reinserción laboral de emigrantes veracruzanos. *Papeles de Población*, 19(77), 115-147. <http://www.redalyc.org/pdf/112/11228794005.pdf>
- Camacho, E. y Vargas, E. (2017). Incorporación escolar de estudiantes provenientes de EUA en Baja California, México. *Sinéctica*, (48), 1-18. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/659>

- Castillo, R. y Larios, A. (2008). Remesas y desarrollo humano: el caso de Zacatecas. *Región y sociedad*, 20(41), 117-144. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-39252008000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252008000100005&lng=es&tlng=es)
- Delgado, R. y Ramírez, H. (2001). Los dilemas de la migración y el desarrollo en Zacatecas: el caso de la región de alta migración internacional. Ponencia presentada en el *Segundo Seminario Internacional sobre Migración, Remesas y Desarrollo Económico Regional*, UAZ y Universität Gesamthochschule Kassel, Zacatecas, Zac., septiembre. En Red Internacional de Migración y Desarrollo, <http://meme.phpwebhosting.com/~migracion/modules/documentos/6.pdf>
- Franco, M. (2014). Escuela de papel: Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Sinéctica*, (43), 1-20. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-109X2014000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2014000200009&lng=es&tlng=es)
- Franco, M. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educación en Estados Unidos y México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 705-728. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000300705&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000300705&lng=es&tlng=es)
- Fundación BBVA Bancomer y CONAPO. (2016). *Anuario de migración y remesas*. BBVA Bancomer. <https://www.bbvaresearch.com/publicaciones/mexico-anuario-de-migracion-y-remesas-2016/>
- Gobierno de México. (2016). *Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE)*. <https://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/es/acerca/semblanza.html>
- Guerrero, J. (2014). Educación e interculturalidad. La atención educativa a los alumnos migrantes transnacionales. El caso del proyecto Educación Básica sin Fronteras en el D. F. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal (RIDAA)*, (64/65). <http://ridaa.es/ridaa/index.php/ridaa/article/viewFile/112/109>
- Jacobo, M. y Cárdenas, N. (2018). *Los retornados: ¿Cómo responder a la diversidad de migrantes mexicanos que regresan de Estados Unidos?*. Centro de Investigaciones y Docencia Económicas (CIDE). <https://migdep.colmex.mx/publicaciones/DPM-01.pdf>
- Jacobo, M. y Landa, N. (2015). La exclusión de los niños que retornan a México. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=25878>
- Masferrer, C., Sánchez, L. y Rodríguez, M. (2017). Condiciones laborales de los migrantes de retorno de Estados Unidos. Apuntes para la equidad No. 2. Políticas laborales para la reintegración de los retornados. *Seminario sobre trabajo y desigualdades*. El Colegio de México. <https://trades.colmex.mx/sesion2.html>
- MATT. (2014). *The US/Mexico cycle. The end of an era*. Mexicans and Americans Thinking Together (MATT). <http://www.wilsoncenter.org/event/mexican-immigrants-returning-to-Mexico>.
- Mestries, F. (2016). Migrantes binacionales y participación política local: El Rey del Tomate en Jerez, Zacatecas. *Trace (México, DF)*, (69), 34-64. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-62862016000100034&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-62862016000100034&lng=es&tlng=es)
- Milenio Digital. (2018). *En Zacatecas aumenta el retorno de migrantes [Video]*. <https://www.youtube.com/watch?v=SfQWdk9bCsw>
- Moctezuma, M. (2013). Retorno de migrantes a México. Su reformulación conceptual. *Papeles de Población*, 19(77), 149-175. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252013000300009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252013000300009&lng=es&tlng=es)
- Montoya, M. y González, J. (2015). Evolución de la migración de retorno en México: migrantes procedentes de Estados Unidos en 1995 y de 1999 a 2014. *Papeles de población*, 21(85), 47-78. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252015000300003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252015000300003&lng=es&tlng=es)

- Ramos, J. (2014). La paradoja del sistema educativo. Su naturaleza incluyente/excluyente. *Perfiles Educativos*, 36(146), 154-173. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2014.146.46035>
- Rendon, E. (2017). Migración: Un modelo para el retorno. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=34402>
- Ripperberger, S. (2008). Construyendo puentes entre los sistemas escolares de México y Estados Unidos. Programas en Pachuca, Hidalgo y las Cruces, Nuevo México. En E. Levine (Ed.), *La migración y los latinos en Estados Unidos. Visiones y conexiones* (pp. 321-345). UNAM-CISAN.
- SEGOB/DOF. (2017). *Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación. Acuerdo con el que se modifica el número 286*. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5480031&fecha=18/04/2017](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5480031&fecha=18/04/2017)
- SEP. (2011). *Programa Nacional de inglés en educación Básica, segunda lengua: inglés. Fundamentos curriculares. Preescolar, Primaria, Secundaria. Fase de expansión*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/92641/FUNDAMENTOS-PNIEB.pdf>
- SEP. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Lengua extranjera. Inglés. Educación básica. Plan y Programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. [https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-ingles/1LpM-Ingles\\_Digital.pdf](https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/basica-ingles/1LpM-Ingles_Digital.pdf)
- SEP-SEB-DGDGIE. (2008). *Proyecto Educación Básica sin Fronteras. Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. <https://docplayer.es/102994-Proyecto-educacion-basica-sin-fronteras.html>
- SEP-PROBREM. (2015). *Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)*. Dirección General de Relaciones Internacionales. Secretaría de Educación Pública. [www.mexico.gob.mx/2\\_probrem.htm](http://www.mexico.gob.mx/2_probrem.htm)
- Sierra, S. y López, Y. (2013). Infancia migrante y educación transnacional en la frontera de México-Estados Unidos. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 0(4), 28-54. <https://doi.org/10.4995/reinad.2013.1461>
- Us Department of Homeland Security. (2014). *Yearbook of immigration statistics*. <https://www.dhs.gov/immigration-statistics/yearbook>
- UNICEF. (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Valdéz, G., Ruíz, L., Rivera, O. y López, R. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorenses. *Región y sociedad*, 30(72), 1-30. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-39252018000200014&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252018000200014&lng=es&nrm=iso) <http://dx.doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>
- Vanegas, S. (2019). Reanudan actividades en escuelas de Jerez. *Imagen, Zacatecas*. <https://imagenzac.com.mx/municipios/reanudan-actividades-en-escuelas-de-jerez/>
- Vargas, E. (2018). "Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México" en Silvia Giorguli et al. (coords), *Migración de retorno y derechos sociales. Barreras a la integración* (3), 21-29. [https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO\\_WEB.pdf](https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COMPILADO_WEB.pdf)
- Vázquez, J. (2011). Problemas de reinserción educativo en niños con experiencia migratoria: Tlaxcala. *Migración y desarrollo*, 9(17), 113-137.
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica revista electrónica*, (40), 1-12.

