

**Niñez, migración y derecho a la educación. Vulnerabilidades y consecuencias en la movilidad Estados Unidos-Oaxaca, México**  
**Childhood, Migration, and Right to Education. Vulnerabilities and Consequences on Mobility United States-Oaxaca, Mexico**

Marta Rodríguez-Cruz<sup>1</sup>

## RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo analizar en qué medida se garantiza el derecho a la educación de la niñez inmigrante y retornada desde Estados Unidos a Oaxaca, México, después de que la administración Trump incrementara la contención de las políticas migratorias con importantes repercusiones para los mexicanos adultos y su descendencia. Se ha empleado una metodología cualitativa integrada por técnicas etnográficas de observación con y sin participación, entrevistas, grupos de discusión y análisis documental. Los principales hallazgos muestran que la conculcación del derecho a la educación de esta niñez incrementa su vulnerabilidad con repercusiones determinantes sobre su presente y futuro educativo, social y laboral. La originalidad del estudio radica en el abordaje de las consecuencias del retorno en la niñez y en su derecho a la educación en el estado de Oaxaca, poco atendido por los estudios migratorios, lo que también constituye una aportación.

*Palabras clave:* 1. migración, 2. niñez, 3. educación, 4. Estados Unidos, 5. México.

## ABSTRACT

This article aims to analyze the extent to which the right to education of immigrant and returned children from the United States to Oaxaca, Mexico, is guaranteed after the Trump administration increased containment of immigration policies with significant repercussions for adult Mexicans and their offspring. A qualitative methodology integrated by ethnographic observation techniques with and without participation, interviews, discussion groups, and documentary analysis has been used. The main findings show that the infringement of the children's right to education increases their vulnerability with a decisive impact on their educational, social, and labor present and future. The originality of the study lies in the approach to the consequences of return on childhood and their right to education in the state of Oaxaca, not attended enough by migratory studies, which is also a contribution.

*Keywords:* 1. migration, 2. childhood, 3. education, 4. United States, 5. Mexico.

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2020

Fecha de aceptación: 11 de septiembre de 2020

Fecha de publicación web: 31 de agosto de 2021

---

<sup>1</sup> Departamento de Antropología Social, Universidad de Sevilla. Programa Doctores PAIDI 2020, FSE-JDA; Universidad Nacional Autónoma de México. [marta.cruz.rodriguez@gmail.com](mailto:marta.cruz.rodriguez@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4035-4535>



## INTRODUCCIÓN

La diáspora en retorno desde Estados Unidos a México ha continuado en la administración de Donald Trump (2017-2021), con casi 1 millón de migrantes detenidos en el año 2019, solo en la frontera norte (Laborde, 2019b). Mientras que la intensificación de las redadas por parte del Departamento de Inmigración y Aduanas (ICE, por sus siglas en inglés) se convirtieron en una de las principales estrategias para la detención y deportación de migrantes. Así lo demuestra, por ejemplo, el operativo de agosto de 2019 en el que se detuvo a 680 trabajadores migrantes indocumentados en Mississippi, convirtiéndola en la redada más grande realizada en los Estados Unidos en la última década (Laborde, 2019a). En el caso de los migrantes mexicanos, entre los años 2009 y 2016 Estados Unidos deportó a más de 3 millones y 1.4 millones adicionales realizó lo que se considera como un retorno voluntario a su país de origen (Bancomer-Conapo, 2018).

Durante la administración de Donald Trump, si bien el volumen de deportaciones de mexicanos no superó los más de 3 millones que había habido en la administración de Barak Obama, el Instituto Nacional de Migración (2017, 2018, 2019a) y la Unidad de Política Migratoria (2017, 2018, 2019) registraron un incremento durante los distintos años del mandato del republicano. Concretamente, esta última (2019) contabilizó 193 974 deportaciones de mexicanos en el año fiscal 2019. Sin embargo, estas cifras no contemplan a los migrantes que no entran en México por orden de una deportación, sino por otras causas –que pueden ser voluntarias, pero también forzosas –, ni a aquellos que no ingresan por controles fronterizos oficiales, ni a los hijos de estos migrantes nacidos en Estados Unidos que se desplazan siguiendo a sus padres en el retorno, pero que no pueden ser contabilizados como retornados porque no nacieron en México. Por tanto, las dimensiones del fenómeno son aún mayores.

En el marco de esta diáspora en retorno, dos cuestiones importantes deben señalarse. La primera, su carácter eminentemente joven debido a la elevada presencia de hijas e hijos de migrantes mexicanos: niñas y niños que nacieron en Estados Unidos o en México y que se han desplazado siguiendo a sus progenitores en su proceso de movilidad internacional. No es un asunto baladí considerar la ingente cantidad de población infantil que entra en México como consecuencia de las constantes restricciones migratorias promovidas por Estados Unidos, y que afectan a los migrantes mexicanos adultos, pero también a su descendencia: si para 2017 algunas cifras señalaban la presencia en México de más de 500 000 niñas y niños procedentes de los Estados Unidos (Jacobo, 2017), hoy son ya más de 900 000 (Barros, 2019).

La segunda de las cuestiones a abordar es el impacto en el sistema educativo mexicano de la llegada de este elevado número de niñas y niños, y cómo se les está atendiendo para garantizarles el ejercicio de su derecho a la educación, como niñez inserta en el marco de la movilidad internacional. En la encuesta intercensal de 2015, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2015) registró 39 214 411 migrantes inscritos en Educación Básica con edades de entre 0 y 16 años, entre los que la mayor presencia estaba representada por niñas y niños nacidos en México que procedían de los Estados Unidos y por sus pares nacidos en aquel país (Inegi, 2015).

En este trabajo se aterriza el análisis de estas cuestiones en el estado de Oaxaca, situado en el suroeste de México. Considerada la entidad federativa con mayor número de migrantes

indocumentados en los Estados Unidos (Bancomer-Conapo, 2019), según el Instituto Nacional de Migración (2019b), Oaxaca fue uno de los estados con mayor número de migrantes deportados en el periodo 2017-2020. A estas llegadas por deportación, deben sumarse las producidas por otras causas que también tienen carácter de involuntariedad. Por ejemplo: el incremento del racismo y la xenofobia con la llegada de Donald Trump al gobierno y su discurso antiinmigrante, que provocó un incremento de los crímenes de odio hacia los latinos en general, y en particular, hacia los mexicanos; y especialmente, el riesgo a la deportación debido a la situación de irregularidad documental de los migrantes. También deben considerarse los retornos por reunificación familiar, que en muchos casos tienen lugar por el *efecto dominó* que produce la deportación de un migrante, y que provoca la llegada a México del resto de los miembros de su unidad familiar. Como ocurre a nivel nacional, en el estado de Oaxaca las cifras del retorno son aún mayores.

Dentro del flujo de retorno a México, algunas de las niñas y niños que lo integran nacieron en Estados Unidos –y por lo tanto, en México son inmigrantes–, y otros en México –y por lo tanto, son retornados–, pero todos se enfrentan al reto de (re)insertarse en la sociedad mexicana a través de la escuela. En esta (re)inserción, la institución escolar constituye un importante espacio de socialización del fenómeno migratorio, donde la conculcación del derecho a la educación incrementa su vulnerabilidad y sus posibilidades de exclusión con importantes repercusiones en su vida presente y futura. En este trabajo se entiende el derecho a la educación en el sentido de Torres (2006): como un derecho que no se agota con el simple acceso al sistema educativo, sino que también implica el acceso a una buena educación. Así, nos preguntamos: ¿qué ocurre dentro de las escuelas oaxaqueñas a las que accede esta niñez procedente de Estados Unidos? ¿En qué medida ejerce su derecho a la educación? Se responderá a estas preguntas a través de una investigación etnográfica desarrollada en diferentes instituciones educativas de las regiones Valles Centrales, Sierra Norte y Mixteca Alta de Oaxaca, catalogadas como regiones de alta expulsión de migrantes hacia Estados Unidos que han retornado a ellas en el marco de la coyuntura migratoria binacional descrita.

### NIÑEZ MIGRANTE. EDUCACIÓN, VULNERABILIDAD Y EXCLUSIÓN

La vulnerabilidad es entendida por Cornejo, Céspedes, Escobar, Núñez, Reyes, y Rojas (2005) como:

[...] una condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo [...] que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades (p.14).

Esta desventaja comparativa afecta a determinados grupos insertos en la categoría de “grupos vulnerables” (Carrera, 2009). La categoría de “grupos vulnerables” nace en los años noventa, cuando la concepción de vulnerabilidad se aborda desde un enfoque poblacional (Carrera, 2009), para hacer referencia a la existencia de grupos susceptibles de experimentar una mayor conculcación de sus derechos debido a su origen étnico-cultural, condición socioeconómica, de sexo-género, etcétera (Cornejo, 2017). Junto a organizaciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (Lázaro *et al.*, 2014), numerosos

expertos incorporan la niñez en los grupos considerados susceptibles de vulnerabilidad, por encontrarse en situación de desventaja para ejercer sus derechos en condiciones de igualdad con respecto a otras personas (Barros, 2019; Zúñiga y Giorguli, 2019; Cornejo, 2017; Díaz y Pinto, 2017; Jacobo, 2017; Szulc, 2015; Guzmán, 2014; Muñoz, 2014).

La vulnerabilidad es un fenómeno multicausal que articula distintos elementos que acrecientan las condiciones de riesgo de las personas para permanecer dentro del sistema (Díaz y Pinto, 2017; Lázaro *et al*, 2014; Cornejo *et al.*, 2005). En el caso particular de la niñez, no solo los elementos etario, socioeconómico, étnico-cultural y de sexo-género –elementos estructurantes de esta categoría en nuestras sociedades contemporáneas– pueden hacer de esta un grupo vulnerado, sino también la condición migratoria, considerada fundamental en el análisis estructural de la misma en el actual contexto de la globalización mundial (Zúñiga y Giorguli, 2019; Valdéz, Ruiz, Rivera y Antonio, 2018; Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008). Por ello, nuestro estudio se centra en sujetos que se encuentran en unas condiciones de vida determinadas por su edad y por su situación de movilidad internacional, lo que nos lleva a ocuparnos del binomio niñez-migración, y derivado de este, de la categoría *niñez migrante*. Para definir dicha categoría se sigue la Ley General de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Cámara de los Diputados, 2014), que determina que la niñez está integrada por personas de entre 0 y 12 años, y la adolescencia por personas de entre 12 y 18 años. Por lo anterior, definimos la niñez y la adolescencia migrante como aquella integrada por personas menores de 12 y 18 años, respectivamente, que participan en procesos de movilidad.

El cauce privilegiado para la (re)inserción de la niñez migrante es la escuela, un espacio donde se socializa de manera importante el fenómeno migratorio (Despaigne y Jacobo, 2016; Román y Carrillo, 2017). La experiencia de esta niñez en esta institución no solo será determinante para su (re)inserción escolar y social en el presente, sino también para su (re)inserción social y laboral en el futuro. Por ello, la institución educativa adquiere un papel sustancial en la vida de esta niñez y en la garantía del derecho a la educación, cuya conculcación implica incrementar sus condiciones de vulnerabilidad.

Ratificada por México, la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948, art. 26) reconoce la educación como un derecho humano *per se*. Por su carácter de derecho habilitante, el derecho a la educación permite el desarrollo y la movilidad social (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, s.f.), para lo cual debe garantizarse no solo el acceso a la educación, sino también a una educación de calidad y a la igualdad de oportunidades una vez que se ha accedido a ella (Torres, 2006). La educación para todos, sin discriminación, está garantizada por el derecho internacional de los derechos humanos, quedando prohibida cualquier forma de discriminación, ya que la esencia misma del derecho está en juego (Unesco, s.f.). La Declaración (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1959) y Convención sobre los Derechos del Niño (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) –ratificada por México en 1990– añaden la atención al interés superior del niño, que incluye la prestación de servicios educativos. En la misma línea, la Corte Interamericana de los Derechos Humanos reconoce la importancia del derecho a la educación para la niñez, puesto que “favorece la posibilidad de gozar de una vida digna y contribuye a prevenir situaciones desfavorables para el menor y la propia sociedad” (Corte IDH, 2003, Opinión Consultiva No. 18, párr. 84).

A nivel nacional, la Constitución mexicana (1917, art. 3) reconoce que “toda persona tiene derecho a la educación”, mismo que se garantiza desde un enfoque de derechos humanos y desde los principios de igualdad, inclusión e interculturalidad “al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social”. También la Ley Nacional de Educación (Cámara de los Diputados, 2019) reconoce que toda persona tiene derecho a la misma (Cámara de los Diputados, 2019, art. 5) y se sustenta sobre los mismos principios de inclusión (Cámara de los Diputados, 2019, art. 7, 61, 62), igualdad (Cámara de los Diputados, 2019, art. , 11, 15, 16) e interculturalidad (Cámara de los Diputados, 2019, art. 13, 14, 15) con enfoque de derechos humanos (Cámara de los Diputados, 2019, art. 12, 15, 62). Asimismo, esta ley incorpora la condición migratoria como parte de la diversidad que debe ser atendida por el derecho a la educación (Cámara de los Diputados, 2019, art. 8, 9). En la misma dirección, la Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca (LEELSO, 2018) elaborada por el H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca (HCELSO), que empieza reconociendo la educación como derecho humano (LEELSO, 2018, art. 1), desde los mismos principios de inclusión (LEELSO, 2018, art. 5,29,56) e igualdad (LEELSO, 2018, art. 29, 45, 56, 58, 86), garantiza el derecho a la educación de la niñez migrante (LEELSO, 2018, art. 10, 56). Por tratarse de un estado eminentemente diverso con gran presencia de mestizos, indígenas y afromexicanos, esta Ley hace especial énfasis en la diversidad sociocultural (LEELSO, 2018, art. 2,7,9,10,11,41) y en la garantía del derecho educativo desde la interculturalidad (LEELSO, 2018, art. 5,7,11,17,19 y 61), resaltando la necesidad de una educación intercultural para todos (LEELSO, 2018, art. 19, 61). Puede notarse que el aparato jurídico internacional, nacional y estatal dirige sus planteamientos a los principios de igualdad, inclusión e interculturalidad con enfoque de derechos humanos para evitar la vulneración del derecho a la educación de la niñez y su exclusión.

Junto al abandono y la falta de acceso escolar (Cornejo *et al.*, 2005; García-Campo, 2015), la condición migratoria se encuentra entre los elementos de vulnerabilidad que afectan el derecho a la educación y el riesgo de exclusión, existiendo una estrecha relación entre vulnerabilidad social y derechos humanos vulnerados, como el derecho a la educación (Cornejo, 2017; Díaz y Pinto, 2017; García-Campo, 2015; Lázaro *et al.*, 2014; Muñoz, 2014). Cabe destacar la vulnerabilidad de este derecho entre los sujetos a los que Manzano (2008) denomina “estudiantes en riesgo”: aquellos que pueden encontrarse en situación de “vulnerabilidad educativa” por experimentar “una serie de dificultades marcadas a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas” (Díaz y Pinto, 2017, p.46). Según Díaz y Pinto (2017), las barreras con las que pueden encontrarse los sujetos son múltiples, y pueden conducirles a una situación donde la relación entre vulneración del derecho a la educación y *vulnerabilidad educativa*, se traduce en exclusión social. La exclusión social se interpreta aquí en el sentido de Martínez-Román (2011, p.66), como aquellos “obstáculos que encuentran determinadas personas para participar plenamente en la vida social, viéndose privadas de alguna o varias de las opciones señaladas como fundamentales para su desarrollo humano”.

Lázaro *et al.* (2014) subrayan dos aspectos relevantes en los procesos de exclusión infantil. Primero, la no consideración de los niños como sujetos de derecho, al ser conceptualizados

como “personas incompletas” (Szulc, 2015). Segundo, las consecuencias que tiene la exclusión en la vida futura de la niñez, pues esta “afecta el proceso de maduración física, psicológica, afectiva y relacional en épocas tempranas de la vida con efectos en el futuro” (Lázaro *et al.*, 2014). Si se entiende la exclusión como un proceso, la precariedad educativa debe considerarse como escalón de la misma, puesto que sitúa a los sujetos en el inicio de itinerarios de exclusión educativa en intersección con otros sociales y en un futuro laborales.

### CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Los resultados presentados corresponden a una investigación etnográfica desarrollada durante los años 2018, 2019 y 2020 en las regiones del estado de Oaxaca de los Valles Centrales, la Sierra Norte y la Mixteca Alta, catalogadas como regiones de alta expulsión de migrantes a Estados Unidos, y que retornaron acompañados de sus hijos menores. Cinco escuelas de Educación Básica (primaria y secundaria), situadas en diferentes municipios y comunidades de dichas regiones forman parte de la investigación, como se detalla:

Tabla 1. Instituciones, niveles y ubicación geográfica

Institución	Nivel educativo	Municipio/Comunidad	Región
Benito Juárez	Primaria	Teotitlán del Valle	Valles Centrales
Licenciado Pérez Gasga	Primaria	Heroica Ciudad de Tlaxiaco	Mixteca Alta
Técnica 48	Secundaria	Tlacolula de Matamoros	Valles Centrales
Técnica 40	Secundaria	Ixtlán de Juárez	Sierra Norte
Federal Leyes de Reforma	Secundaria	Heroica Ciudad de Tlaxiaco	Mixteca Alta

Fuente: elaboración propia con base en los datos recabados.

En estas instituciones se han registrado 122 alumnos con edades de entre 8 y 14 años, que llegaron desde los Estados Unidos durante los últimos tres –entre 2017 y 2020–. Una minoría de ellos se adscribe a los pueblos indígenas zapoteco (Valles Centrales y Sierra Norte), mixteco (Mixteca Alta) y triqui (Mixteca Alta) y se inscribe en las escuelas señaladas, que no ofertan la educación intercultural bilingüe, por otro lado, solo disponible hasta el nivel primaria en México. Este alumnado llega a Oaxaca desde Arizona, California, Carolina del Norte, Carolina del Sur, Florida, Georgia, Illinois, Massachusetts, Nevada, Nueva Jersey, Nueva York, Tennessee, Texas, Virginia y Washington.

Para la obtención de los datos se ha empleado una metodología cualitativa, que implicó el desarrollo de un trabajo de campo etnográfico, donde se utilizaron técnicas de observación con y sin participación, entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. La observación ha estado dirigida al registro de prácticas socioeducativas áulicas y extra-áulicas, que conculquen el derecho a la educación de la niñez en estas instituciones y sus consecuencias. Las entrevistas han sido aplicadas a alumnado inmigrante y retornado (52) y a docentes (18), a fin de analizar cómo viven y explican estos agentes la experiencia de educación de esta niñez; y en el caso de las niñas y niños, en qué medida se ejerce o se vulnera su derecho a la educación, y cuáles son

sus repercusiones. En la misma dirección han sido aplicados los grupos de discusión (tres con alumnado y uno con docentes). También se han analizado la producción bibliográfica especializada, los instrumentos jurídicos internacionales sobre el derecho a la educación, y las secciones de otros instrumentos nacionales y estatales dedicadas al mismo, y se han consultado datos estadísticos sobre migración Estados Unidos-México y Estados Unidos-Oaxaca.

## EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LA NIÑEZ MIGRANTE. VULNERABILIDADES Y CONSECUENCIAS

El trabajo de campo evidencia dos formas principales de vulneración del derecho a la educación entre la niñez inmigrante y retornada en las instituciones educativas estudiadas, que tienen que ver con la lengua del lugar de destino –el español– y el currículum escolar.

En lo relativo a la lengua, debe señalarse la inexistencia de programas dirigidos a la enseñanza del español –lengua de instrucción y comunicación– a estas alumnas y alumnos que tienen en una mayoría de casos el inglés como lengua principal, debido a su larga experiencia de vida en Estados Unidos. Se trata de niñas y niños que nacieron en aquel país y migraron a Oaxaca con edades comprendidas entre los 8 y los 14 años, o bien, que nacieron en Oaxaca, migraron a Estados Unidos con una edad de entre 0 y 3 años y ahora retornan con edades situadas en el mismo rango. Si bien algunos de ellos manejan el español en forma hablada debido a que este les fue transmitido en el ámbito doméstico, poseen un bajo nivel de competencia que solo pueden desarrollar en situaciones de oralidad rudimentarias y que no les da acceso al nivel de complejidad lingüístico-conceptual que requiere el ámbito académico. A esto hay que añadir el bajo o nulo nivel de competencia escrita y leída del español. Lo anterior ha permitido registrar notables dificultades para el desarrollo de una adecuada (re)inserción en la institución escolar, tanto a nivel de los procesos de enseñanza-aprendizaje propiamente dichos, como de las interacciones con docentes y compañeros.

En el nivel de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las observaciones evidencian los obstáculos enfrentados por esta niñez para su desarrollo educativo, que van desde la absoluta incompreensión de las explicaciones del docente, pasando por la incapacidad de entender lo que se lee y hasta la imposibilidad de escribir en español y, por lo tanto, de realizar las tareas correspondientes. Pues no se puede esperar que un alumno que desconoce la lengua de instrucción desarrolle de manera exitosa su proceso académico sin que aquella le haya sido enseñada.

Hablo inglés y escribo inglés y la profa' me dice "escríbalo de nuevo, escríbalo de nuevo" y yo escribo inglés porque pues aún no puedo [escribir en español] y todo está en español (A. L. Saavedra, comunicación personal, 4 de marzo de 2019).

Como descendientes de mexicanos, se espera que estas niñas y niños se desenvuelvan como monolingües nacionales que han vivido toda su vida en México (Despaigne, 2018), y por lo tanto, que han desarrollado toda su escolaridad en este país, obviando sus experiencias de vida y movilidad internacional en los Estados Unidos. En tal sentido, los registros etnográficos ponen de manifiesto la sustentación del sistema educativo nacional sobre el monolingüismo, aun cuando esta niñez no solo tiene el inglés como lengua principal, sino que también es indígena. No obstante, solo varias de las niñas y niños que han formado parte de la muestra de

investigación hablan la lengua correspondiente a su etnia de adscripción: zapoteco, en los Valles Centrales y en la Sierra Norte, y mixteco y triqui, en la Mixteca Alta. Según sus relatos, los progenitores no suelen transmitir la lengua indígena a su descendencia en los Estados Unidos por la prioridad concedida al inglés para su futuro profesional.

Respecto a la situación de bilingüismo inglés-zapoteco/mixteco/triqui y de monolingüismo en inglés, también se registran notables contrasentidos en algunas de las escuelas que ponen en evidencia la falta de protocolos de actuación y la construcción de estudiantes subordinados al mandato del monolingüismo mexicano. Por ejemplo, se registró la puesta en marcha de un programa de recuperación de la lengua mixteca en una de las escuelas. Aunque se trata de una escuela no inscrita en el sistema de educación intercultural bilingüe, esta iniciativa está siendo desarrollada por los propios docentes, quienes aprenden primero palabras y oraciones sencillas en mixteco, para después enseñarlas a los alumnos.

Para los estudiantes que llegan a la institución desde Estados Unidos únicamente hablando inglés y mixteco, la enseñanza escrita del mixteco no supone mayor problema, no así para los que llegan hablando inglés y triqui,<sup>2</sup> ni para los que solo hablan inglés –la mayoría–. Para estas dos últimas casuísticas la situación lingüística es muy complicada y deja ver importantes contradicciones:

- Pese a que el transcurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrolla exclusivamente en español, a este estudiantado se le enseña mixteco –con todas las limitaciones del caso–, pero no se le ofrece un curso de idioma español para que pueda desempeñarse adecuadamente en los procesos educativos. La enseñanza del español es igualmente necesaria para estudiantes que hablan mixteco puesto que, como se ha indicado antes, los procesos educativos se desarrollan únicamente en español y la enseñanza del mixteco es marginal y no transversal al currículo.
- La enseñanza del mixteco se realiza bajo el argumento de que esta es la lengua madre de los alumnos, obviando que hay alumnos que tienen el triqui como lengua madre, y que la mayoría no habla ninguna lengua indígena y tiene el inglés como lengua principal.
- Durante el transcurso de las sesiones educativas, exclusivamente en español, el inglés y el triqui se someten a un constante proceso de sustracción lingüística, aunque, se insiste, no se ofrecen cursos formalmente dirigidos a la enseñanza del español para los estudiantes procedentes de Estados Unidos. Incluso el propio mixteco se somete al mismo proceso de sustracción, ya que, como se ha explicado, su enseñanza es marginal en el currículum.

Tanto en esta como en el resto de instituciones educativas, a falta de programas de enseñanza de español, se espera de este alumnado que en el transcurso de las sesiones de enseñanza lo aprenda bajo su responsabilidad, o recibiendo el apoyo puntual de su docente, quien debe atender a un grupo-clase integrado por una media de 30 estudiantes. En otros casos, estas niñas y niños se convierten en alumnos subordinados a otros, que no cuentan con experiencia migratoria y que son seleccionados por los maestros. Estos eligen estudiantes con el nivel de dominio del español correspondiente al grado de referencia que han desarrollado toda su escolaridad en el sistema educativo nacional, razón por la que son súbitamente transmutados

---

<sup>2</sup> En esta institución no se registraron estudiantes hablantes de zapoteco.

en educadores circunstanciales de los inmigrantes y retornados. Así describía esta estrategia una de las docentes entrevistadas:

Tengo un alumno que le cuesta mucho trabajo. Entonces le dije: “¿Sabes qué, hijo? Tú... haz de cuenta, él no te va a buscar [tu compañero no te va a ayudar]. Tú que no sabes mucho de español, pégate a él, dedícate a eso” (C. M. Aguilar, comunicación personal, 11 de noviembre de 2018).

Estas formas de proceder no salvan la situación lingüística de estas niñas y niños en las escuelas en las que, sobre todo durante los primeros años de escolaridad, registran elevados índices de fracaso escolar, no por su incompetencia, sino por la falta de preparación del sistema educativo mexicano para atenderlos. Tras un duro proceso de esfuerzo y frustración, estos niños terminan “aprendiendo español a la fuerza” (L. R. Román, comunicación personal, 28 de febrero de 2019) y arrastrando a su paso por el sistema educativo problemas en el habla y en la lectoescritura:

Aunque ya va un año que llegué, aún tengo problemas porque cuando la profa dicta yo escribo, pero me como las letras porque le falta las letras a lo que escribo, para leer igual eso me cuesta y no comprendo (J. L. Amparo, comunicación personal, 14 de noviembre de 2019).

En el nivel de las interacciones, el desconocimiento de la lengua de comunicación –el español– y de los códigos sociolingüísticos manejados en las escuelas también tiene repercusiones. Por un lado, el desconocimiento del español dificulta las interacciones socioeducativas con otros sujetos –principalmente, compañeras y compañeros y docentes– tanto en el aula como en otros espacios escolares –el patio, las canchas, el comedor–. Por otro lado, tal y como lo señala Tancelosky (2021), la capacidad de comunicación la integran no solo el nivel gramatical y discursivo, sino también el estratégico, que es el que tiene que ver con la sociolingüística. Es decir: con el comportamiento que rigen los códigos sociales de comunicación de un contexto sociocultural dado, y que refieren al uso del lenguaje según el entorno –la escuela– las situaciones –el aula-clase, el receso en el patio, los tiempos de comida en el comedor, etcétera– y las relaciones –con compañeras y compañeros de clase y docentes, principalmente, pero también con directores, personal administrativo y de servicios, entre otros.

El estudiante que llega a una nueva escuela con una dilatada experiencia de vida en otro país, no solo debe aprender el idioma, sino también qué decir, cuándo y cómo, y qué hacer, cuándo y cómo (Tancelosky, 2021). Esto es, el estudiante tiene que aprender normas sociolingüísticas que van a condicionar sus relaciones e interacciones con sus pares y con otros sujetos. Por ejemplo, durante una observación se registró cómo en una de las escuelas, un maestro recibió a un alumno procedente de Estados Unidos con un mayor contacto físico al que el alumno entendía como correcto y adecuado. Ante la proximidad del maestro, el alumno se retiró bruscamente y le extendió la mano con el semblante serio, advirtiéndole que guardara la distancia personal, ya que en Estados Unidos los maestros no deben acercarse físicamente a sus alumnos. A lo que el maestro le contestó que en México “hay más contacto” (M. Rodríguez-Cruz, diario de campo, 7 de noviembre de 2019). Esto evidencia que los códigos sociolingüísticos también determinan cómo van a (re)insertarse los estudiantes procedentes de Estados Unidos en las escuelas mexicanas. En este sentido, los registros apuntan a que, tanto el desconocimiento de dichos códigos como la falta de competencia lingüística en español son

elementos que se conjugan para dificultar la construcción de capital social al impedir la construcción de redes en el contexto escolar, lo que a su vez impide disponer de estas fuera de la escuela para la (re)inserción social.

Junto a lo anterior, existe otro elemento que también imposibilita el acceso de esta niñez a una educación adecuada para su desarrollo y éxito académico: los contenidos de estudio nacionalizantes que ignoran los conocimientos adquiridos durante la experiencia escolar y vital previamente desarrollada en Estados Unidos y que constituyen la base de su identidad sociocultural. La presencia de alumnado indígena en las aulas del sistema educativo mexicano supone una situación de partida de alta diversidad que es alimentada por la pluralidad de nacionalidades coexistentes en las mismas a través de las migraciones, quienes no solo traen alumnos procedentes de Estados Unidos, sino también de otras latitudes (Flores, 2012; Gutiérrez, 2014; Roa, Santillán, Islas y López, 2017). Además, esta diversidad se complejiza cuando se trata de contextos como el que aquí se aborda, en el que las categorías de indígena y migrante pueden confluir entre la población. En este sentido, debe tenerse en cuenta que Oaxaca es el estado mexicano con mayor diversidad étnica y lingüística nacional –concentra 18 de los 65 grupos etnolingüísticos de México– y se configuró en la década de los ochenta como entidad federativa emergente en expulsión de migrantes a Estados Unidos (Bartolomé y Barabas, 2016), muchos de los cuales han retornado.

En el marco de este estudio se observa una composición plurinacional de las aulas oaxaqueñas, integradas por estudiantes mexicanos y México-americanos<sup>3</sup>, además, algunos de ellos indígenas. Ello implica la coexistencia en las aulas de significados y acervos lingüísticos, culturales e identitarios estadounidenses –y en su caso, indígenas– con sus equivalentes mexicanos, pero también su confrontación. Durante el trabajo de campo etnográfico, con frecuencia el alumnado inmigrante y retornado reconocía su dificultad para entender los contenidos de estudio, no solo por la limitación de la lengua, sino también por la disparidad de contenidos de estudio entre Estados Unidos y México. No por casualidad este alumnado hace especial hincapié en las dificultades para entender y aprender los contenidos relativos a las materias de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: aquellas en las que los acontecimientos históricos y sus versiones y los esquemas socioculturales y nacionales entran más directamente en confrontación porque responden a la reproducción sociocultural y nacional de cada país respectivo a través del sistema educativo. Asimismo, esta complejidad se incrementa cuando la enseñanza de los elementos sociales, culturales, geográficos y otros cualesquiera descienden al nivel micro de la entidad federativa:

Es bien complicado porque... acá es todo sobre México, la cultura, la educación... no entiendo nada... ni nada de... y la Historia se me dificulta y ahora que los distritos de Oaxaca, las regiones, la República mexicana y todo lo demás y no, no... es bien difícil para mí (M. M. Olvera, comunicación personal, 18 de noviembre de 2019).

---

<sup>3</sup> Aquellos que, habiendo nacido en Estados Unidos, han obtenido la doble nacionalidad: mexicana –por derecho de sangre– y estadounidense –por derecho de suelo–. En el caso que nos ocupa, la nacionalidad sociocultural obtenida mediante una larga experiencia de vida en los Estados Unidos trasciende a la nacionalidad mexicana obtenida administrativamente por derecho de sangre, ya que las experiencias de socialización y enculturación tempranas se han desarrollado en Estados Unidos.

En el caso particular de la materia de Historia, en muchas ocasiones los acontecimientos acaecidos entre México y Estados Unidos acaban enfrentando a ambos países mediante el ensalzamiento de sus respectivos nacionalismos. Puede ponerse como ejemplo la guerra entre estos países en el periodo 1846-1848, conocida como la Intervención estadounidense en México (Vázquez, 1997) en la que este país perdió lo que hoy son los estados de California, Nuevo México, Arizona, Nevada, Utah, Colorado y parte de Wyoming (Vázquez, 1997). La asistencia a una clase de Historia en la que se impartió este contenido en el 3er grado de Primaria permitió corroborar los conflictos de identidad generados en los estudiantes con experiencia migratoria, quienes eran acusados por los no migrantes de *extranjeros y traidores a la patria mexicana* por haber nacido, crecido y vivido en los Estados Unidos (M. Rodríguez-Cruz, diario de campo, 27 de febrero de 2019). Lo mismo fue enfatizado por los estudiantes durante la aplicación de sus entrevistas:

Se burlan de mí porque... luego aprendimos el tema que Estados Unidos le robó expansión a México y me dicen que yo no soy merecido de estar aquí en México, porque soy nacido en Estados Unidos y así que... yo merezco estar en Estados Unidos y siempre se burlan porque hablo inglés... y me dicen que Donald Trump, y que yo le apoyo a Trump, y de que los Estados Unidos no come chile y que los gringos no sabemos nada... y que yo no soy mexicano... (A. B. Aparicio, comunicación personal, 28 de febrero de 2019).

Este nacionalismo también se extiende a los contenidos que integran el resto de las materias. Así lo ponen de manifiesto numerosos registros etnográficos como el obtenido durante otra observación de aula en la que se impartía la asignatura de Biología a alumnos del 1º grado de Secundaria. Con la finalidad de explicar al alumnado el papel de las papilas gustativas en el sistema nervioso, la docente planteó la elaboración colectiva de una ensalada de fruta hecha con jícama, plátano, naranja y manzana y aderezada con chile, tajín y lima. Tras la degustación de la ensalada por parte de los estudiantes, estos tenían que salir al frente de la clase a explicar las sensaciones que habían experimentado con sus sabores para contestar a la pregunta de su maestra: “¿Qué tiene que ver el sistema nervioso con esos sabores que han probado?” (M. Rodríguez-Cruz, diario de campo, 12 de noviembre de 2018).

En sus discursos, los alumnos destacaban los sabores típicamente mexicanos del chile, el tajín y la lima, y su combinación –como típicamente mexicana es también la práctica de añadir picante a la fruta–. Debe reconocerse que esta es una buena estrategia pedagógica para alcanzar el objetivo que la docente se proponía: explicar el papel de las papilas gustativas como integrantes del sistema nervioso y codificadoras del sabor a través de la percepción de sabores de distintos alimentos, en este caso, de alimentos muy mexicanos y de una práctica gastronómica muy mexicana –la de sazonar la fruta con picante y otros alimentos de fuerte sazón– de ahí su carácter nacionalizante. Pero esta actividad dejaba fuera de juego al alumnado inmigrante y retornado, no familiarizado con estos sabores.

A manera de práctica educativa de inclusión e interculturalidad, habría sido adecuado que la docente también propusiera la elaboración colectiva de alguna comida habitualmente consumida por las niñas y niños procedentes de Estados Unidos para que fuera igualmente degustada por toda la clase en el marco del mismo ejercicio. Ello hubiera permitido un acercamiento entre alumnos con y sin experiencia migratoria, así como favorecido su

interacción, conocimiento y reconocimiento mutuo. Sin embargo, el ejercicio no incorporó el elemento gastronómico-cultural del alumnado migrante y se centró exclusivamente en el mexicano, dejando escapar la oportunidad de promocionar la interculturalidad en una actividad en la que la visibilidad de las fronteras culturales es promovida por la migración (Vargas y Lugo, 2012).

Dentro de esta lógica mononacional, también son muy importantes dos de los elementos más sólidamente transmitidos por el sistema educativo a través de las escuelas: la bandera y el himno nacional mexicanos. En todas las instituciones se ha registrado la instrucción del estudiantado en diferentes roles y estatus, tanto para la realización de los honores correspondientes a la bandera durante el canto al himno todos los lunes, como para otros actos oficiales y conmemorativos. También se ha registrado la (omni)presencia de la bandera en los distintos espacios escolares: oficinas de directores y coordinadores y del personal administrativo, salas de reunión docente, salones de acto, patios y aulas. Incluso se han registrado aulas en las que no hay ninguna decoración a excepción de la bandera de México.

Respecto al himno nacional, este se canta todos los lunes en un acto de honor a la bandera en el que participa toda la comunidad educativa, pero también se ha registrado su proyección durante los recesos de muchas escuelas. En algunas de ellas, el himno es utilizado para marcar tiempos: cuando suena durante el tiempo de receso, indica que este llega a su término y que la comunidad educativa debe regresar a sus tareas. Frente a lo anterior, no se han registrado banderas estadounidenses ni “méxico-estadounidenses” en ningún contexto escolar, lo que pone de manifiesto tanto la invisibilidad como la anulación de la identidad de estos estudiantes en el espacio educativo. Fue muy significativa la observación realizada al respecto durante la celebración del homenaje a la bandera en una de las escuelas, donde, ante las miradas atónitas de la comunidad educativa, y frente a la bandera mexicana, una estudiante estadounidense hacía los honores a la –inexistente– bandera de la Unión Americana. Un acto que, si bien intentó romper la estructura simbólica del ritual de nacionalización para dar un lugar a la identidad nacional propia –la estadounidense–, fue evadido por las miradas de reprobación de dicha comunidad (Marta Rodríguez-Cruz, diario de campo, 4 de marzo de 2019).

Aunque la Constitución (1917), la Ley Nacional de Educación (Cámara de los Diputados, 2019) y la LEELSO (2018) hacen especial incidencia en la importancia de la interculturalidad, entendida como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” a fin de “erradicar la exclusión, la invisibilización, la discriminación, la intolerancia y la agresión como formas de trato a lo diverso” (LEELSO, 2018, artículo 4), la realidad observada muestra la asimilación de la niñez migrante al mandato de lo mononacional mexicano a través de un proceso de sustracción de sus propios elementos culturales y lingüísticos, que no son integrados equilibradamente en una dinámica educativa y convivencial de respeto y reconocimiento mutuo entre las culturas que se encuentran en el espacio escolar.

## DISCUSIÓN

Díaz y Pinto (2017) afirman que el término vulnerabilidad denota riesgo. En un contexto como el que aquí se analiza, este riesgo tiene que ver con la existencia de una serie de condicionantes

y dificultades para el ejercicio del derecho a la educación –y más concretamente, a una buena educación–, y derivado de lo anterior, con las posibilidades de una exitosa (re)inserción socioescolar para la niñez inmigrante y retornada de Estados Unidos.

Particularmente, los datos obtenidos en este estudio ponen de manifiesto la existencia de una vulnerabilidad educativa entendida en los términos de Manzano (2008) y de Díaz y Pinto (2017), por cuanto entre esta niñez se registran determinados obstáculos para acceder y aprovechar el currículum y las enseñanzas dentro del aula, mismos que no encuentra el alumnado sin experiencia migratoria internacional. Asimismo, la cantidad de niñas y niños inmigrantes y retornados que conforman la muestra de estudio –122– presentan dificultades de (re)inserción escolar semejantes en sus respectivas instituciones de adscripción, lo que evidencia que la problemática no obedece a casos aislados en los que las dificultades de acceso y aprovechamiento de estos elementos deriven de otras causas –por ejemplo, déficits de atención u otros elementos patologizados–, sino a las rígidas estructuras sobre las que se sustenta el sistema educativo mexicano para tratar la diversidad cultural.

Esta rigidez ha sido constatada a través de dos de los elementos principales que integran los procesos de enseñanza-aprendizaje: la lengua de instrucción y comunicación y el currículum escolar. En lo relativo al elemento lingüístico, el español es el único vehículo transmisor del conocimiento y de las situaciones de comunicabilidad oral, pese a la existencia de alumnos procedentes de Estados Unidos que tienen el inglés como lengua principal, así como de otros que, junto a la anterior, hablan alguna lengua indígena –zapoteco, mixteco o triqui, en cada caso–. En la realidad observada, a pesar del incremento de la diversidad lingüística registrada a tenor de la migración, no se consideran las distintas lenguas con las que llegan los estudiantes ni se favorece su (re)inserción a través de cursos oficiales de enseñanza y nivelación del español. De manera que la coexistencia entre lenguas distintas se traduce en desigualdades entre estas y entre sus hablantes (Blommaert, 2005).

A una situación de diversidad lingüística como la registrada –en la que llegan a confluir el español, el inglés y las lenguas indígenas– se contesta mediante políticas sustractivas dirigidas a todo idioma que no sea el español. Sin embargo, dentro de la lógica de jerarquización lingüística que existe en México, cuando entre los estudiantes se da una situación de trilingüismo devenida de la experiencia de movilidad internacional, se privilegia al español, lengua de uso nacional que sigue reproduciendo el discurso del mestizaje (Despaigne, 2018); seguida del inglés, entendido como puente hacia una exitosa inserción laboral y hacia la prosperidad económica; y se relega a las lenguas indígenas a la última de las posiciones, debido a la consideración de su “inutilidad” en los contextos nacionales y globales y de lenguas de menor categoría dentro de las lógicas del perseverante racismo.

Las características de la diáspora en retorno desde Estados Unidos implican un gran desafío para el sistema educativo mexicano por la elevada presencia de niñas y niños en edad escolar con el inglés como lengua principal y, en menor medida, con un bilingüismo inglés-lengua indígena. Ello hace urgente la creación de políticas y programas dirigidos a su atención a fin de que la barrera del idioma deje de ser una de las más importantes para ejercer efectivamente el derecho a la educación. No obstante, estas políticas y programas no solo deberían ocuparse de la enseñanza del español, sino también, y como parte del capital cultural, de la enseñanza

del inglés, y para el caso de las lenguas indígenas, de la consideración de modalidades educativas interculturales trilingües dirigidas al estudiantado indígena migrante procedente de Estados Unidos.

En el ámbito de lo sociolingüístico, es importante considerar que muchas niñas y niños migrantes se encuentran desprovistos no solo de los esquemas de conocimiento necesarios para desarrollar exitosamente las tareas académicas al llegar a las escuelas (Veláz, 2003), sino también de los códigos de comportamiento socioculturales y educativos para poder desarrollar una convivencia adaptada al nuevo contexto. Como se ha explicado en el acápite anterior a través de registros etnográficos, el conocimiento o desconocimiento de los códigos sociolingüísticos también van a determinar los procesos de (re)inserción socioescolar de la niñez migrante en las escuelas mexicanas. Por lo anterior, su enseñanza debería formar parte de un protocolo de bienvenida mediante el que se le introduzca en el conocimiento de los códigos sobre los que se sustentan las interacciones sociales y lingüísticas de la cultura mexicana en general, y oaxaqueña en particular.

En cuanto al currículum escolar, basándonos en nuestros resultados, puede afirmarse que un currículum construido sobre parámetros monolingüísticos, mononacionales y monoculturales puede llevar al estudiante migrante a una alienación de sí mismo para incorporarlo al precepto de la homogeneidad. Si bien las normas y leyes nacionales y estatales insisten en la importancia de la interculturalidad, mediante la que se concibe a la escuela como “un centro de aprendizaje comunitario en el que se construyen y convergen saberes, se intercambian valores, normas, culturas y formas de convivencia” (Cámara de los Diputados, 2019, artículo 14), se pierde de vista que la diversidad y la interculturalidad no se circunscriben a los pueblos indígenas y afroamericanos, sino que hay una realidad mucho más amplia y compleja en la que esa diversidad se expande debido a la presencia de sujetos indígenas y afroamericanos y no indígenas y no afroamericanos con experiencia migratoria internacional.

Inclusive, la LEELSO (2018) habla de interculturalidad para todos (LEELSO, 2018, art. 19), afirmando que “la educación en el Estado de Oaxaca tendrá un enfoque intercultural en los tipos, niveles y modalidades educativos” (LEELSO, 2018, art. 61) y determinando que se garantizará “la atención a estudiantes migrantes y transnacionales, así como la formación de trabajadores de la educación para su atención a través de los programas respectivos” (LEELSO, 2018, art. 56). Sin embargo, el currículum escolar excluye los elementos sociales y culturales que conforman la identidad de la niñez migrante, así como los conocimientos vitales, escolares y extraescolares previos que lleva consigo (González, Pinto y Manti, 2005; Jiménez, Smith y Teague, 2009) y que deben ser incorporados de manera equilibrada, horizontal y dialógica con sus pares mexicanos para poder hablar de una verdadera interculturalidad.

Por lo demás, este estudiantado vive un proceso educativo sustentado sobre estructuras de discontinuidad curricular a partir de experiencias de escolaridad fragmentada. La etnografía evidencia cómo esta escolaridad fragmentada provoca graves dificultades entre la niñez migrante para superar las distintas materias, debido a la disparidad existente entre los contenidos de estudio trabajados en Estados Unidos y los encontrados a su llegada a las escuelas mexicanas. Esto, conjugado con la existencia transversal de elementos de nacionalismo que lleva a estos estudiantes a desarrollar experiencias de confrontación entre la

identidad propia, adquirida en el país de procedencia, y la que se les trata de imprimir en el país de destino/retorno. Por lo anterior, también es necesaria la creación de programas y estrategias pedagógicas que puenteen los conocimientos adquiridos en Estados Unidos y los que se deberán adquirir en México, buscando la soldadura de esa discontinuidad curricular y de los modelos educativos manejados en los distintos países, lo que se convierte ya en una cuestión de política binacional, puesto que se trata de ciudadanos compartidos y en movimiento.

Esta discontinuidad repercute muy negativamente en la promoción académica de esta niñez y vulnera su derecho a la educación, ya que el aprendizaje es acumulativo y “si no se parte temprano y a un ritmo sostenido, los niños quedarán con una desventaja prácticamente insalvable” (Eyzaguirre, 2004, p. 258), respecto de aquellos que no experimentan la discontinuidad curricular ni la fragmentación escolar. De hecho, tal y como se ha constatado etnográficamente, la fragmentación de la experiencia escolar que vive la niñez inmigrante y retornada dificulta la culminación en México de los estudios iniciados en Estados Unidos. Como señalaban los docentes durante un grupo de discusión, “algunos no aguantan y abandonan” (M. R. Zúñiga, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019), optando por la deserción escolar, mientras que otros casos registrados han puesto de manifiesto el rezago educativo debido a las dificultades encontradas que se han venido explicando. Ello da cuenta de la vulneración del derecho a la educación de esta niñez, lo que pone en riesgo su futuro educativo y social, pero también laboral.

Trabajos como los de Eyzaguirre ya advierten que los resultados académicos extremadamente bajos “dejan a los niños en una situación tan precaria que les dificulta su integración a la sociedad” (Eyzaguirre, 2004, p. 250); para la investigadora hay una relación directa entre los puntajes obtenidos por los estudiantes en la escuela y la calidad de vida futura. En el mismo sentido, la propia Unesco (Muñoz, 2014) llama la atención sobre la importancia de una educación de calidad en la niñez, puesto que esta desempeña un papel importante en la compensación de las desventajas sociales, económicas e idiomáticas. Por lo tanto, la vulneración del derecho a la educación impide la movilidad social (Muñoz, 2014). Como señala Castel (1995), estas experiencias representan zonas de vulnerabilidad que finalmente terminan en la exclusión educativa. En tanto que proceso dinámico, la exclusión resulta de itinerarios que llevan a los sujetos “desde situaciones de menor o mayor integración a zonas de vulnerabilidad y, finalmente, de exclusión” (Manzano, 2008, p.50). Traducido al ámbito educativo, estas zonas de mayor o menor vulnerabilidad tienen que ver con la posibilidad de determinados estudiantes de llegar a ser privados de determinados contenidos y aprendizajes escolares (Manzano, 2008), como en el caso que nos ocupa.

El derecho a la educación no se agota con el acceso físico a una escuela, sino con recibir una buena educación. Los estudiantes inmigrantes y retornados que han formado parte de este estudio ya han accedido a una escuela, pero experimentan una incorporación subordinada al sistema educativo mexicano en la que se conculca este derecho, por cuanto no reciben una educación que les permita adquirir adecuadamente las competencias lingüísticas, socio-lingüísticas, de contenido, cognitivas, entre otras necesarias para (re)insertarse efectivamente en el ámbito escolar y social con posibles repercusiones en su inserción laboral a futuro. “Escuela para todos, sí. Pero derecho a la educación para pocos” (Gentili, 2001, p.8).

## CONCLUSIONES

El incremento en el carácter restrictivo de la política migratoria estadounidense durante la administración Trump ha mantenido el retorno forzado de migrantes mexicanos a su país de origen, quienes han llegado acompañados de sus hijos menores, algunos nacidos en México, y otros en Estados Unidos. La presencia en México de una elevada cantidad de población en edad escolar procedente de Estados Unidos implica un aumento de la demanda de servicios educativos para insertarse a la sociedad mexicana. Esto se traduce en un gran impacto en el sistema educativo no preparado, ya no para acoger a un elevado número de niñas y niños inmigrantes y retornados, sino para garantizarles el derecho a la educación, reconocido en distintos instrumentos jurídico-normativos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948), la Declaración (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1959) y Convención (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989) de los Derechos del Niño y la Corte Interamericana de los Derechos Humanos (2003), nacionales como la Constitución mexicana (1917) y la Ley Nacional de Educación (Cámara de los Diputados, 2019), y estatales como la LEELSO (2018).

La etnografía ha puesto de manifiesto cómo el derecho a la educación de la niñez inmigrante y retornada a Oaxaca es vulnerado a través de dos elementos fundamentales: la falta de planes y programas dedicados a la enseñanza de la lengua del país de destino –el español–; y la existencia de currículos de estudio nacionalizantes y excluyentes para con la diversidad y sustentados sobre la dinámica de la discontinuidad curricular.

La observación participante y no participante y la aplicación de entrevistas y grupos de discusión han evidenciado que esta niñez desconoce la lengua de instrucción y comunicación escolar, lo que tiene consecuencias determinantes para desarrollar de manera adecuada sus procesos de enseñanza-aprendizaje, así como para construir capital social dentro y fuera de la institución educativa. Ambos elementos, de hecho, impiden la (re)inserción escolar de esta población y pueden situarla en posiciones de exclusión en las estructuras escolares, sociales y culturales y en un futuro laborales, debido a que el desconocimiento de la lengua implica un bajo nivel en la adquisición de conocimientos con respecto a sus pares no migrantes, así como el arrastre de problemas de lectura, escritura y comprensión oral y escrita del español. Asimismo, se ha constatado el desarrollo de lógicas de sustracción lingüística que también tienen repercusiones para esta niñez, principalmente, la pérdida de una importante parte de su capital cultural. En el caso del inglés, su enseñanza no se conserva dentro de programas bilingües en las instituciones educativas mexicanas, mientras que para el caso del estudiantado bilingüe hablante de inglés y de lengua indígena, tampoco existen programas adecuados para favorecer un trilingüismo en el que junto a la obligada enseñanza del español se puedan conservar las otras dos lenguas.

Por su parte, el currículum nacionalizante aplicado en las instituciones educativas revela la exclusión de esta niñez inmigrante y retornada que encarna parte de su diversidad social, cultural y lingüística. Frente a un currículum inclusivo e intercultural, y contradiciendo lo que dictan las normas y leyes nacionales y estatales, se aplica un currículum nacionalizante y excluyente al que estas niñas y niños deben asimilarse, renunciando a las experiencias y conocimientos escolares y extraescolares adquiridos en su vida previa, lo que supone, además

de la negación de ellos mismos como diferentes, la experiencia de una escolaridad fragmentada conducente a la pérdida de otra parte de su capital cultural que les serviría para desenvolverse en la vida social, cultural y en un futuro también laboral.

Nuestros resultados etnográficos muestran que la garantía del derecho a la educación no se reduce al simple hecho de estar presente en una escuela, sino que abarca otros elementos de gran trascendencia que tienen que ver con cómo se está presente en ella, qué tipo de educación se recibe, si se trata de una educación que considera la diversidad social, cultural y lingüística, y si se orienta al desarrollo académico y personal integral de los sujetos en pos de garantizar su (re)inserción educativa y socio-cultural y su futuro laboral. La realidad observada nos habla de una educación que no evita el incremento de los índices de vulnerabilidad y exclusión de una niñez que puede quedarse fuera del sistema, y ser arrojada a posiciones de marginalidad y exclusión, debido a la conculcación de su derecho a la educación a partir de su condición migrante.

## REFERENCIAS

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París, Francia, 10 de diciembre de 1948. Recuperado de <https://bit.ly/34IAUyv>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Ginebra, 20 de noviembre de 1959. Recuperado de <https://bit.ly/2YFhLJZ>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York, 20 de Noviembre de 1989. Recuperado de <https://bit.ly/3B2Mv8w>
- Bancomer-Conapo. (2018). *Anuario de migración y remesas México 2018*. Ciudad de México: Fundación Bancomer/Consejo Nacional de Población. Recuperado de [https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/2018/09/1809\\_AnuarioMigracionRemesas\\_2018.pdf](https://www.bbvaresearch.com/wp-content/uploads/2018/09/1809_AnuarioMigracionRemesas_2018.pdf)
- Bancomer-Conapo. (2019). *Anuario de migración y remesas México 2019*. Ciudad de México: Fundación Bancomer/Consejo Nacional de Población. Recuperado de <https://www.bbvaresearch.com/publicaciones/mexico-anuario-de-migracion-y-remesas-2019/>
- Barros, M. (13 de marzo de 2019). Las deportaciones y su efecto en la vida de los niños y niñas que forman parte de las familias migrantes. Casos de la costa central de California, Estados Unidos [Ponencia]. En *Seminario Migración, Retorno e Infancia. Retos y Necesidades de Nuestro Tiempo en la Movilidad Estados Unidos-México*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM.
- Bartolomé, M. y Barabas, A. (2016). *Viviendo la interculturalidad. Relaciones políticas, territoriales y simbólicas en Oaxaca*. Ciudad de México: INAH.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Reino Unido: Cambridge University Press.

- Ley general de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Diario Oficial de la Federación*, Ciudad de México, Distrito Federal, 4 de diciembre de 2014. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgdnaa.htm>
- Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación*, Ciudad de México, 30 de septiembre de 2019. Recuperado de <https://bit.ly/2QpPcM6>
- Carrera, C. (2009). La vulnerabilidad de lo social: Una mirada a tres discursos sobre lo 'vulnerable'. *Revista Trabajo Social de Medellín*, (10), 171-188. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistraso/article/view/23832>
- Castel, R. (1995). De la exclusión como estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, (21), 27-36.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (5 de febrero de 1917). *Diario Oficial de la Federación*, núm. 30, Ciudad de México. Recuperado de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/cpeum.htm>
- Cornejo, A., Céspedes, P., Escobar, D., Núñez, R., Reyes, G. y Rojas, K. (2005). *SINAE Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Cornejo, M. (2017). *Vulnerabilidad y Desigualdad Social en el marco actual de las Políticas de Protección de Infancia en Chile* (Tesis de Maestría). Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.
- Corte Interamericana de los Derechos Humanos (Corte IDH). Condición Consultiva y derechos de los migrantes indocumentados. Opinión Consultiva OC-18/03 de 17 de septiembre de 2003. Solicitada por los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de <https://bit.ly/3hBzGZO>
- Despaigne, C. (2018). "Language Is What Makes Everything Easier": The Awareness of Semiotic Resources of Mexican Transnational Students in Mexican Schools. *International Multilingual Research Journal*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/19313152.2018.1470435>
- Despaigne, C. y Jacobo, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: El caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica*, (47), 1-17. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645>
- Díaz, C. y Pinto, L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el programa sociocrítico. *Praxis Educativa*, 21(1), 46-54. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos*, 93, 250-277.
- Flores, O. H. (29 de mayo de 2012). China y la "otredad mexicana". Enfoques metodológicos y convergencias culturales". [Ponencia] En *Primer Seminario Internacional China, América Latina y el Caribe: condiciones y retos en el siglo XXI*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

- García-Campo, V. (2015). Hablan los niños "vulnerables": Experiencia escolar de un grupo de niños y niñas de la escuela básica Casa Azul de la comuna La Granja [Tesis de Pregrado]. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Gentili, P. (2001). La exclusión y la escuela: El apartheid educativo como política de ocultamiento. *Revista Docencia*, 15, 4-11.
- González, N., Pinto, L. y Manti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge. Theorizing Practices in Households, communities and Classrooms*. Abingdon-on Thames: Routledge.
- Gutiérrez, M. Z. (2014). Estado de la cuestión de la experiencia docente en los procesos de inclusión de alumnos inmigrantes centroamericanos en Tapachula, Chiapas. *Augusto Guzzo Revista Académica*, (14), 123-134. <https://doi.org/10.22287/ag.v1i14.240>
- Guzmán, L. (2014). *Estudio regional sobre políticas públicas de integración de migrantes en Centroamérica y México*. Ciudad de México: Sin Fronteras.
- Ley de Educación para el Estado Libre y Soberano de Oaxaca. Periódico Oficial 45 Décimo Segunda Sección*, núm. 1937. H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, 10 de noviembre de 2018. Recuperado de <https://bit.ly/3lksCD4>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi). (2015). *Características educativas de la población*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>
- Instituto Nacional de Migración (INM). (2017). *Eventos de repatriación de mexicanos desde Estados Unidos, según entidad federativa de origen y sexo*. Recuperado de <http://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/CuadrosBOLETIN?Anual=2017&Secc=5>
- Instituto Nacional de Migración (INM). (2018). *Eventos de repatriación de mexicanos desde Estados Unidos, según entidad federativa de origen y sexo*. Recuperado de <http://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/CuadrosBOLETIN?Anual=2018&Secc=5>
- Instituto Nacional de Migración (INM). (2019a). *Eventos de repatriación de mexicanos desde Estados Unidos, según entidad federativa de origen y sexo*. Recuperado de <http://portales.segob.gob.mx/es/PoliticaMigratoria/CuadrosBOLETIN?Anual=2019&Secc=5>
- Instituto Nacional de Migración (INM). (2019b). *Tema Migratorio 281219*. Recuperado de <https://bit.ly/2RG2h4q>
- Jacobo, M. (2017). De regreso a casa y sin apostilla. Estudiantes mexicoamericanos en México. *Sinéctica*, (48), 1-18.
- Jiménez, R., Smith, P. y Teague, B. (2009). Transnational and Community Literacies for Teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(1), 16-26. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.1.2>
- Laborde, A. (8 de agosto de 2019a). La policía detiene a 680 inmigrantes en una macro redada en Misisipi, la mayor en una década en EE.UU. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/38Fy8bS>

- Laborde, A. (8 de octubre de 2019b). E.E.U.U. detiene en un año a casi un millón de inmigrantes en la frontera con México. *El País*. Recuperado de <https://bit.ly/2sI1gAo>
- Lázaro, I., Rúa, A., Meneses, M., Perazzo, C., Roldán, M. A., Uroz, J. y Halty, A. (2014). *Vulnerabilidad y Exclusión en la Infancia. Hacia un Sistema de Información Temprana sobre la Infancia en Exclusión*. Barcelona: Huygens.
- Manzano, N. (2008). Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Reflexiones Pedagógicas*, (35), 49-57.
- Martínez-Román, M. A. (2011). Género, pobreza y exclusión social: Diferentes conceptualizaciones y políticas públicas. En J.M. Tortosa (Coord.), *Pobreza y perspectiva de género*, (pp. 65-86). Madrid: Icaria.
- Muñoz, V. (2014). El derecho a la educación de las personas migrantes y refugiadas. *Journal of Supranational Policies of Education*, (2), 25-51.
- Roa, R. I., Santillán, E. I., Islas, D. y López, Y. (2017). *Migración, Educación y Sociedad: Visiones y experiencias desde la frontera*. Colombia: REDIPE.
- Román, B. y Carrillo, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”: Experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, (48), 1-19.
- Szulc, A. (2015). *La niñez mapuche. Sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires: Biblos.
- Tacelosky, T. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. *Anales de Antropología*, 55(1), 49-57. Recuperado de <http://revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/72236>
- Torres, R. M. (9 de octubre de 2006). Derecho a la educación. Es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela. [Ponencia] En *Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (s.f.). *El Derecho a la Educación*. Recuperado de <https://bit.ly/2QttXJn>
- Unidad de Política Migratoria. (2017). *V Repatriación de mexicanos 2017*. Recuperado de <https://bit.ly/3a17Q5v>
- Unidad de Política Migratoria. (2018). *V Repatriación de mexicanos 2018*. Recuperado de <https://bit.ly/2IQXuc5>
- Unidad de Política Migratoria. (2019). *V Repatriación de mexicanos 2019*. Recuperado de <https://bit.ly/38Pod3i>
- Valdéz, G. C., Ruiz, L. F., Rivera, O. S. y Antonio, R. (2018). Menores migrantes de retorno: Problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonoreño. *Región y Sociedad*, 30(72), 1-30. <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>
- Vargas, A. D. y Lugo, E. (2012). Los que llegan, regresan y se quedan. Experiencias de menores binacionales en las escuelas de Baja California. En G.C Valdez (Coord.), *Mobilización, migración y retorno de la niñez migrante*, (pp. 121-142). Hermosillo: Colegio de Sonora/Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Vázquez, J. (1997). *La intervención norteamericana, 1846-1848*. Ciudad de México: Secretaría de Relaciones Exteriores.
- Veláz, C. (2003). *Intervención educativa y orientadora en problemas de inadaptación y exclusión social por factores educativos y socioculturales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Zúñiga, V., Hamann, T. y Sánchez, J. (2008). *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Zúñiga, V. y Giorguli, S. (2019). *Niñas y niños en la migración de Estados Unidos a México: La generación 0.5*. Ciudad de México: Colegio de México.